

Katharine Ninive Pinto Silva

ORGANIZAÇÃO



Série Livro-Texto



Desafios da política educacional para o Ensino Médio e para a qualificação profissional no Brasil

Katharine Ninive Pinto Silva

ORGANIZAÇÃO

Desafios da política educacional para o Ensino Médio e para a qualificação profissional no Brasil

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho

Pró-Reitoria de Graduação

Pró-Reitora: Magna do Carmo Silva

Diretora: Fernanda Maria Ribeiro de Alencar

Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

Comitê de avaliação

Adriana Soares de Moura Carneiro, Ana Célia Oliveira dos Santos, Andressa Suely Saturnino de Oliveira, Arquimedes José de Araújo Paschoal, Assis Leão da Silva, Ayalla Camila Bezerra dos Santos, Chiara Natercia Franca Araujo, Deyvylan Araujo Reis, Djailton Cunha, Flavio Santiago, Hyana Kamila Ferreira de Oliveira, Isabel Cristina Pereira de Oliveira, Jaqueline Moura da Silva, Jorge Correia Neto, Keyla Brandão Costa, Luciana Pimentel Fernandes de Melo, Márcia Lopes Reis, Márcio Campos Oliveira, Márcio Vilar França Lima, Maria Aparecida Silva Furtado, Maria da Conceição Andrade, Michela Caroline Macêdo, Rodrigo Gayger Amaro, Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos, Shirleide Pereira da Silva Cruz, Tânia Valéria de Oliveira Custódio, Waldireny Caldas Rocha

Editoração

Revisão de texto: Débora Suassuna

Projeto gráfico: Ildembergue Leite

Diagramação: Lucas Xavier de Aguiar

Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

-
- D441 Desafios da política educacional para o Ensino Médio e para qualificação profissional no Brasil [recurso eletrônico] / organização : Katharine Ninive Pinto Silva. – Recife : Ed. UFPE, 2023.
(Série Livro-Texto).

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5962-192-7 (online)

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Ensino médio – Brasil. I. Silva, Katharine Ninive Pinto (Org.). II. Título da série.

379.81

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2023-053)

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.



EDITORIA ASSOCIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

SÉRIE LIVRO-TEXTO

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pautada pelos princípios da democracia, da transparência, da qualidade e do compromisso social, assume a Educação Superior como um bem público e um direito de todas e todos. Nesse sentido, estimula a melhoria das condições do trabalho docente, a inserção de metodologias de ensino inovadoras e a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos nas diferentes áreas do saber como instrumentos de promoção de uma formação científica, humanística e artística que prepare nossos estudantes para a intervenção na realidade, segundo o compromisso com o desenvolvimento integral e sustentável, a equidade e a justiça social. Assim, a UFPE, por intermédio da Pró-Reitoria de Graduação e da Editora UFPE, oferta à comunidade acadêmica e à sociedade mais uma seleção da Série Livro-Texto, com o objetivo de contribuir para a formação da biblioteca básica do estudante de graduação e para a divulgação do conhecimento produzido pelos docentes desta Universidade. Em busca de uma melhor dinâmica para o recebimento de originais, este edital (Edital simplificado nº 22/2022 de incentivo à produção e publicação de livros digitais) estabeleceu janelas de submissão em momentos

distintos, oportunizando uma melhor organização por parte dos agentes envolvidos na elaboração e na edição desses materiais. Os livros selecionados, que contemplam diferentes áreas do saber, representam o esforço de discentes (de graduação e pós-graduação) e servidores (docentes e técnicos) e da gestão da Universidade em prol da produção, sistematização e divulgação do conhecimento, um de seus principais objetivos

Alfredo Macedo Gomes

Reitor da UFPE

Moacyr Cunha Araújo Filho

Vice-Reitor da UFPE

Magna do Carmo Silva

Pró-Reitora de Graduação (Prograd)

Fernanda Maria Ribeiro de Alencar

Diretora da DIFI/Prograd

SUMÁRIO

Apresentação 8

1. Continuidades e descontinuidades da dualidade do ensino médio brasileiro nas últimas quatro décadas 11
Sayarah Carol Mesquita dos Santos
Katharine Ninive Pinto Silva
2. Pontos de tensão na política para o ensino médio em Pernambuco: interferência nas ações e estratégias docentes na disputa de hegemonia 38
Edima Verônica de Moraes
Jamerson Antonio de Almeida da Silva
3. Programa de modernização da gestão e interferência do sistema de responsabilização no ensino médio de Pernambuco 65
Hugo Felipe Tavares Ramos
Katharine Ninive Pinto Silva

4. O Sebrae como aparelho hegemônico de propagação do ideário do empreendedorismo em escolas de Pernambuco 89

Leandro de Fontes Barbosa

5. A precarização do trabalho como regra: algumas reflexões sobre trabalho e adoecimento docente 119

Thamyrys Fernanda Cândido de Lima

Katharine Ninive Pinto Silva

Emanuelle de Souza Barbosa

6. Caminhos e descaminhos da política de educação e qualificação profissional para as pessoas privadas de liberdade no capitalismo 146

Patrícia Tavares de Araújo

Katharine Ninive Pinto Silva

Sobre as autoras e os autores 169

APRESENTAÇÃO

Este livro trata da temática da política educacional para o Ensino Médio e para a qualificação profissional no Brasil, dando ênfase aos paradigmas políticos, econômicos, sociais e históricos na atualidade. Dessa forma, o material possui relevância não só para a comunidade acadêmica, mas também para todas as pessoas interessadas nos assuntos educacionais. Aqui o leitor encontrará resultados parciais de dissertações e teses, concluídas ou em andamento, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE), bem como atualizações desses resultados obtidos ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa Intitulado “O novo Ensino Médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e nas escolas técnicas estaduais dos estados do Ceará, Pará e Pernambuco: desafios para o trabalho docente e para a formação da juventude”, realizado com financiamento através da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021 – Faixa B – Grupos Consolidados.

O primeiro capítulo, “Continuidades e discontinuidades da dualidade do Ensino Médio brasileiro nas últimas quatro décadas”,

foi escrito como resultado de desdobramento da dissertação de mestrado defendida por Sayarah Carol Mesquita dos Santos (bolsista Facepe) e orientada por Katharine Ninive Pinto Silva. Este capítulo apresenta o chamado “Novo Ensino Médio” e as características duais na formação dos estudantes as quais já existiam no modelo anterior, de modo que elas permanecem e, em alguns casos, são até mesmo aprofundadas.

O segundo capítulo, “Pontos de tensão na política para o Ensino Médio em Pernambuco: interferência nas ações e estratégias docentes na disputa de hegemonia”, foi escrito como resultado da tese de doutorado de Edima Verônica de Moraes, com orientação de Jamerson Antonio de Almeida da Silva. Neste capítulo, os autores pesquisam a organização e atuação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (Sintepe) nas definições da política do Ensino Médio da rede estadual de ensino.

O terceiro capítulo, “Programa de Modernização da Gestão e interferência do sistema de responsabilização no Ensino Médio de Pernambuco”, foi escrito como parte de dissertação de mestrado em andamento de Hugo Felipe Tavares Ramos (bolsista Facepe), orientado por Katharine Ninive Pinto Silva. Nesse capítulo, os autores problematizam como a política de Ensino Médio da rede estadual de ensino de Pernambuco vem sendo gerida através de uma política baseada em resultados.

O quarto capítulo, “O Sebrae como aparelho hegemônico de propagação do ideário do empreendedorismo em escolas de Pernambuco”, foi escrito como parte de tese de doutorado em andamento de Leandro de Fontes Barbosa. Neste capítulo, o autor problematiza a influência do Sebrae na definição da política para qualificação profissional no contexto do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Pernambuco, com ênfase no empreendedorismo.

O quinto capítulo, “A precarização do trabalho como regra: algumas reflexões sobre trabalho e adoecimento docente”, é resultado de tese de doutorado em andamento de Thamyras Fernanda Cândido de Lima (bolsista Facepe) e de tese de doutorado concluída, orientadas por Katharine Ninive Pinto Silva. Neste capítulo, as autoras problematizam os efeitos da gestão escolar que visa a resultados

no Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco, identificando o sofrimento psíquico e adoecimento dos docentes.

O sexto e último capítulo, “Caminhos e descaminhos da política de educação e qualificação profissional para as pessoas privadas de liberdade no capitalismo”, é resultado de dissertação de mestrado em andamento de Patrícia Tavares de Araújo, com orientação de Katharine Ninive Pinto Silva. Neste capítulo, as autoras problematizam a política de qualificação profissional das pessoas privadas de liberdade no Brasil, considerando os desafios educacionais neste processo.

Dessa forma, é uma obra que contribui para o aprofundamento das reflexões sobre a política educacional para o Ensino Médio e para a qualificação profissional no Brasil, sobretudo considerando o contexto atual de implementação do chamado Novo Ensino Médio, que se apresenta através de uma perspectiva ideológica da empregabilidade e do empreendedorismo, em um contexto de desemprego estrutural.

1.

Continuidades e descontinuidades da dualidade do ensino médio brasileiro nas últimas quatro décadas

Sayarah Carol Mesquita dos Santos
Katharine Ninive Pinto Silva

Historicamente, o Ensino Médio vem sendo campo de debates, disputas por diversos segmentos e, principalmente, espaço de dualismo, marcado pelo recorte de classe. A dualidade educacional, fundada pelas relações sociais de classe, de acordo com Araújo (2019, p. 108), “[...] tem sido tradicionalmente entendida na oferta de um ensino secundário-superior para elites e primária-profissional para as classes trabalhadoras”.

A dualidade educacional, ainda para Araújo (2019, p. 108), também pode ser compreendida como uma “ideia que reconhece a existência de duas redes principais de escola, uma destinada às classes trabalhadoras e outra destinada às elites do país”. A partir de 1970, o debate teórico sobre a educação encontrou referências que desvelaram o caráter dualista da formação escolar como um todo e o papel dessa etapa do ensino. Neste capítulo, analisamos até que ponto esse caráter dualista do Ensino Médio pode ser percebido na legislação atual.

De acordo com Araújo (2019 p. 110), autores marxistas que identificaram e descreveram teoricamente essa dualidade na educação e o papel da escola como aparelho ideológico de reprodução

da ideologia dominante, tais como “[...] Snyders e Gramsci (que tiveram suas leituras fortemente recuperadas na década de 1970), que reconheciam a dualidade educacional, mas viam a luta de classes se materializando no interior das escolas”, foram fundamentais para a compreensão teórica desse fenômeno educativo. Temos, especialmente na leitura marxista gramsciana, os fundamentos teóricos que embasam as leituras da dualidade educacional e as ações contra hegemônicas, especialmente no que se refere às formulações sobre o Ensino Médio.

Dessa forma, autores que se fundamentam em Gramsci, tais como Ferretti (2018), Ferretti e Silva (2017), Frigotto e Ciavatta (2011), Nosella (2015) e Ramos e Frigotto (2017), vêm contribuindo para as análises sobre a dualidade educacional no Brasil, bem como para a defesa de uma escola unitária, com formação omnilateral ou politécnica. De acordo com Nosella (2015, p. 126), ao fazer um resgate histórico mais extenso, desde o “[...] final do século XIX, com a criação de escolas profissionais e técnicas ao lado dos tradicionais ginásios e liceus, clássicos e científicos, abriu-se entre os educadores o debate sobre a dualidade escolar”. Dessa forma, o autor defende que entre os educadores já havia críticas a esse modelo dual de formação e a defesa de um sistema escolar unitário.

Ainda segundo Nosella (2015, p. 124), a etapa escolar correspondente ao Ensino Médio é a pedra angular do “projeto arquitetônico” do sistema escolar voltado para a formação das jovens gerações, especialmente para o setor médio da estrutura social da nação, que tem uma função estratégica. Devido a essa importância do Ensino Médio, o autor propõe, a partir de Gramsci, que, diferentemente do que se observa na perspectiva dualista, o papel da escola e da educação é promover o desenvolvimento da unidade entre trabalho prático e intelectual, e que o Ensino Médio é uma etapa importante nesta perspectiva.

Estudos realizados por Sabbi (2014, p. 215) sobre a história do Ensino Médio brasileiro revelam como característica dessa etapa a “[...] dualidade, variável apenas na intensidade e na sua roupagem, de acordo com o momento histórico”. Conforme a autora, essa dualidade está de acordo com a que existe no mundo do trabalho, da

forma como se apresenta no modo de produção capitalista, com a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Como método de exposição, neste capítulo apresentamos um levantamento das características que fundamentam a dualidade educacional de uma forma geral e que influem no Ensino Médio. E, num segundo momento, nos dedicamos a detalhar a constituição histórica do Ensino Médio no Brasil, com foco nas continuidades e descontinuidades dessa etapa nas últimas quatro décadas.

Principais fundamentos da dualidade educacional

Ao tratarmos da questão da dualidade educacional, é preciso considerar que ela se assenta na sociedade de classes. Como trataram Marx e Engels (2009, p. 31), a “[...] produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real”. Esse elemento é fundamental para que possamos apreender as articulações que existem entre as relações sociais de produção e as variadas formas de ideias, valores e demais esferas, de modo articulado e considerando a totalidade social.

O modo de produção capitalista está assentado na forma de trabalho assalariado que baseia seu sistema de produção na relação proprietário dos meios de produção e possuidores da força de trabalho, na qual esta é explorada por aqueles que detêm os meios de produção e visam a obter lucro. Nesse sentido, é pertinente considerar que, para compreender o tipo de educação existente, é necessário ir à raiz que fundamenta a estrutura da sociedade e sua relação produtiva, pois a forma de produção social influencia o ordenamento do modelo educacional.

A divisão social do trabalho que organiza e separa o processo produtivo, na qual o trabalhador passa a se deter a uma parte da produção e não à totalidade que a compõe, traz implicações também para a educação, à medida que não é apenas a atividade econômica que se consolida na divisão social do trabalho, mas a educação e a trajetória formativa dos indivíduos também se ajustam à divisão social. Quando o trabalho começa a ser dividido, separando

os indivíduos em atividades específicas e exclusivas, opera-se um trabalho fragmentado que separa o que antes era feito de modo completo. O trabalhador deixa de conhecer todo o processo de trabalho e seus resultados e passa a conhecer limitadamente uma parte da atividade laboral, desconhecendo a totalidade da produção e não se identificando naquilo que produz, o que culmina num processo de alienação. Dessa forma, com base na análise marxista (MARX; ENGELS, 2011), a divisão social do trabalho se estrutura também na educação, quando se apresenta a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre distintas formações educacionais, segundo a origem de classe dos indivíduos.

De acordo com Saviani (2007, p. 157), a “organização da escola como um espaço separado da produção” ocorreu a partir das mudanças no próprio modo de produção. Esse fato significa também um divisor de águas, no que se refere à relação entre trabalho e educação, que passou a se dar de forma diferente entre os proprietários e não proprietários de terras e depois dos meios de produção. Souza Júnior (2010) debate como essa separação entre proprietários e não proprietários e o advento da manufatura promovem o aprofundamento da divisão entre trabalho material e intelectual e como isso se manifesta na educação dualista das classes dos proprietários e dos trabalhadores (não proprietários). Dessa forma, é característica das sociedades de classe, especialmente da capitalista, a materialização de uma educação para o “saber fazer” e outra para o “saber pensar”. A educação e suas relações baseadas nesse sistema geram, grosso modo, uma formação dual, conforme a divisão social que separa o trabalho manual do trabalho intelectual que, na prática, pode se concretizar a partir das distinções entre aqueles que darão prosseguimento aos estudos por meio da universidade e aqueles que terão uma formação mais aligeirada e pontual para a inserção no mercado de trabalho que, na lógica do sistema do capital, será a juventude oriunda da classe trabalhadora.

Segundo Frigotto (2010b), a divisão social do trabalho reverbera no modelo educacional estabelecido, ao realizar operações cada vez mais parcelarizadas e limitadas, a fim de gerar maior produção e lucratividade para o sistema. Isso se dá porque o modelo

educacional se apresenta a partir de projetos de formação distintos, que coincidem com a condição de classe social dos indivíduos.

A questão posta é que a forma de organização, os conhecimentos, a formação, as políticas e tudo que constitui a educação são determinados pelos interesses de classe. Esses interesses não têm como compromisso a elevação dos filhos dos trabalhadores aos “[...] níveis mais altos da cultura e do próprio saber processado na escola, mas a elitização do processo escolar como mecanismo de reprodução das relações econômico-sociais que perpetuam a desigualdade” (FRIGOTTO, 2010a, p. 193).

A partir dessa consideração, é fundamental perceber que as formações distintas não estão explícitas, por exemplo, nas leis educacionais que regem o país, mas se fazem presentes nas formas de organização e concepções de conhecimentos estruturados no sistema educacional. Logo, não existem uma educação escolar para o trabalho ou uma educação escolar propedêutica na Educação Básica ditas de modo declarado, visto que a divisão social se encontra justamente nos currículos, nos conhecimentos, na formação em si e nas políticas educacionais que são revestidas de intencionalidades específicas conforme os sujeitos/instituições envolvidos.

No discurso que acompanha as propostas do empresariado brasileiro para a educação pública, está presente a intencionalidade de uma educação que se volta para a competitividade, a partir do recurso à noção de empreendedorismo, bem como ao incremento de tecnologia, tudo isso com o financiamento público, mas nos moldes da gestão privada. Na perspectiva de Freitas (2018, p. 41, grifos do autor), os reformadores empresariais da educação agem em:

[...] *redes difusas de influência*, construindo alianças mais amplas com acadêmicos, grandes empresários, rentistas e suas fundações, políticos no interior de instâncias legislativas e do governo, institutos, centros e organizações sociais, indústria educacional e a mídia, *imersos no tecido social*, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e de educação.

No Brasil, de acordo com Lamosa (2016, p. 82), há vários grupos empresariais do setor da educação, do setor financeiro, produtivo e midiático que tratam a questão educativa como um

negócio, entre eles: Positivo, Eleva Educação, SEB AS, Eduinvest, Grupo Cogna (Kroton), Anhanguera Educacional, Gerdau, Fundação Bradesco, Instituto HSBC, Fundação Roberto Marinho, juntamente com as empresas ligadas à pedagogia do agronegócio. De acordo com o autor, esses grupos buscam difundir seus interesses, de forma a se associar à imagem da “responsabilidade socioambiental e à modernidade”.

Os reformadores empresariais da educação se articulam também com os organismos internacionais, como Banco Mundial, OCDE e Unesco, que levantam as bandeiras da democratização do acesso e da qualidade da educação, para que essa seja redirecionada aos interesses do capital internacional. De acordo com Freitas (2018, p. 39), não é em vão que esses organismos internacionais buscam deixar os processos educativos atraentes aos investimentos transnacionais, à atuação de “indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais, que podem ampliar sua operação também na periferia do sistema – reproduzindo o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica”.

O estudo realizado por Estevão (2019) descreve o papel do Banco Mundial e da Unesco como organismos internacionais representantes do imperialismo, de intervir em diversos setores sociais, com a finalidade de difundir a noção de que a pobreza e os impactos perversos da exploração e da miserabilidade que o capitalismo produz são meramente provenientes da falta de escolarização e aprendizagem. Através da difusão dessa noção, os organismos internacionais apresentam formas de “amenizar os problemas sociais”, por meio da implementação de programas e políticas que atuam, no sentido de ampliar a escolarização e a aprendizagem, a partir de interesses voltados, por um lado, para a preparação dos indivíduos para as exigências do mercado e, por outro, para a manutenção desse mesmo sistema social que produz desigualdade e miséria.

Para o empresariado nacional e internacional, o mundo atualmente requer uma sociedade desenvolvida e de qualidade, sendo essa responsabilidade delegada à própria sociedade civil, que deve ser capaz de resolver seus problemas. Nessa perspectiva, caberia à escola o “papel de formar para garantir a autonomia do indivíduo”

combativo e participante, “para atuar em um mercado cada vez mais exigente” (ALMEIDA, 2018, p. 76).

Essa perspectiva empresarial, de acordo com Krawczyk (2014, p. 33), tem adentrado cada vez mais os espaços escolares e disseminado conceitos como competitividade, eficiência, individualismo, liderança e empreendedorismo, desenvolvendo estratégias compatíveis com a cultura e a organização de uma empresa e construindo um “futuro ancorado na ideia do esforço individual, num mundo ‘dado como dado’, no qual não entra a compreensão crítica capaz de transformá-lo”. Isso, a partir de uma educação atrelada aos mecanismos de formação para o mercado, por um lado, à crescente privatização do ensino público, através da inserção do setor mercantil nos espaços educativos, e também à própria internalização das ideologias empresariais como válidas e aceitáveis para os trabalhadores.

Considerando tais elementos, criar espaços de pensamento crítico para analisar a realidade social e transformá-la é algo que as classes dominantes buscam anular para manter a sua hegemonia e reprodução. Mészáros (2011), avalia que é fundamental compreendermos que toda classe social possui, em sua base, uma força social exclusiva que não permite abarcar outros indivíduos além dos seus membros e, em segundo lugar, que a articulação entre os indivíduos e sua classe suscita a questão da representação, da hierarquia e da dominação.

Esses pontos que definem as classes sociais nos ajudam a pensar como sua composição não é dada como simples ou constituída de maneira uniforme, como a divisão social do trabalho constitui a formação das classes sociais. Vale destacar que, no curso da história, a divisão social do trabalho muda suas formas, assim como altera a constituição das classes sociais, ainda que mantenha intacta a estrutura de exploração da classe dominante sobre a classe trabalhadora. Assim, as classes sociais passam por mudanças que transformam sua composição, a exemplo da classe trabalhadora nos dias de hoje, que inclui diversas modalidades de trabalhadores não limitados ao “chão da fábrica”.

Anteriormente, a divisão entre trabalho manual e intelectual difundia a ideia de que o trabalhador deveria se encarregar do trabalho prático e simples e que, portanto, seu acesso ao conhecimento deveria ser dado em doses homeopáticas, necessárias para o exercício laboral. No entanto, de acordo com Harvey (2016), numa era de intensa produção digital, de financeirização do capital e de inserção do aparato tecnológico e informacional na produção de mais-valor, apesar da divisão do trabalho permanecer intacta, há um processo de reconfiguração que exige do trabalhador não apenas os conhecimentos básicos e simples, mas uma maior qualificação da força de trabalho para operar em funções que englobam o setor de serviços, de forma conectada ao avanço das plataformas digitais e não apenas de forma restrita ao setor produtivo.

O que vigora na atualidade é uma divisão social do trabalho que demanda do trabalhador uma qualificação mais complexa, que seja adaptável à lógica da acumulação flexível e que venha atender às novas exigências do capital, ampliando a produção tecnológica a seu serviço; plataformizando os postos de trabalho para produzir mais e com menos custos (principalmente da força de trabalho) e aumentando, expressivamente, as taxas de lucro para os grandes capitalistas.

Esse processo de flexibilização do conhecimento na formação dos trabalhadores, como aponta Kuenzer (2020, p. 60), é uma das expressões do “projeto pedagógico do regime de acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada”. Esse regime se materializa na “[...] flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (KUENZER, 2020, p. 60).

Ensino Médio brasileiro – continuidades e descontinuidades – do início do século XX ao governo FHC

Para tratarmos mais especificamente das últimas quatro décadas de formulações em torno do Ensino Médio na Política Educacional brasileira, vale um breve resgate histórico, que compreende a

educação desde o período colonial e imperial até o século xx, para chegarmos ao governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), nos anos 1990.

De acordo com Sabbi (2014), nos períodos colonial e imperial, a educação secundária brasileira era ofertada em poucas localidades, e seu público era composto pelos filhos da aristocracia ou dos estratos dirigentes, pois apenas esses grupos podiam dispensar seus filhos do trabalho para o ócio. Para os pobres, o aprendizado era dirigido apenas à formação de artífices, que ocorria na própria atividade laboral. No período republicano, a partir do processo de industrialização e modernização da década de 1930, surgem a burguesia industrial e o proletariado e, assim, a necessidade de formar os trabalhadores para as demandas industriais, utilizando-se a instrução de nível médio para esse objetivo. Ao longo do processo de industrialização, nascem também as forças externas dentro do capitalismo internacional em expansão, que irão impor novas necessidades sociais. Dentre elas, de acordo com Silveira (2014, p. 91-92), encontra-se a “[...] preparação dos trabalhadores a qual se inicia com a educação escolar básica e se estende com os cursos profissionalizantes e superiores”.

Já na década de 1940, com as Leis Orgânicas do Ensino, são estruturados, de um lado, a educação propedêutica em primário e secundário e, do outro lado, o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola e normal), que acabou estruturando a dualidade educacional, à medida que não permitia aos estudantes da educação profissional o prosseguimento dos estudos superiores. De acordo com Santos, Carvalho e Oliveira (2019, p. 110), esse modelo inibia a participação das “[...] classes mais baixas no ensino secundário e, por conseguinte, a educação profissional não recebia o investimento e zelo necessário, limitando-se ao ensino comercial que não dava acesso ao ensino superior”. O marco da dualidade educacional nesse momento se expressa no arranjo entre um modelo formativo para o ingresso nos cursos superiores destinados às elites e outro modelo mais restrito ao caráter profissional para a classe trabalhadora. Porém, de acordo com a Lei nº 4.024/1961

(BRASIL, 1961), da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

[...] os concluintes do colegial técnico puderam candidatar-se para cursos de nível superior [...]. Contudo, ao mesmo tempo em que a legislação dava bases para as classes populares, advindas da formação profissional, ingressarem no curso superior, ela intensificava a necessidade da oferta de educação profissional, reforçando o discurso hegemônico que colocava a educação como necessária para atender as demandas do processo produtivo (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016, p. 559).

Até 1971, o ensino se estruturava em Primário (quatro anos); Secundário, dividido em ginásio (5º ao 8º ano) e Colegial (9º ao 11º ano); Ensino Técnico (industrial, agrícola e comercial); e Ensino Superior. O ensino secundário possibilitava o acesso ao Ensino Superior para as camadas dirigentes, e a educação profissional era ofertada às classes menos favorecidas (SABBI, 2014). Com a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), o ginásio se une ao primário e constitui o chamado 1º grau, e o colegial passa a ser denominado de 2º grau. Essa lei impulsionou a profissionalização e a demarcação dual entre formação para o trabalho e formação propedêutica.

De acordo com Sabbi (2014, p. 152), dado o contexto político e econômico nacional, é “[...] evidente que a lei nº 5.692/71 tinha como efeito desejável a formação de técnicos para atender às demandas do mercado de trabalho do sistema produtivo industrial em expansão”.

Vale mencionar que, no âmbito do Ensino Superior, Frigotto (2010a, p. 199) ressalta a existência da crise do desemprego dos diplomados, surgida no final da década de 1960, administrada pelo Estado e articulada com o processo de expansão do ensino privado, revelando, por sua vez, que a conquista de um diploma não significava a garantia de empregabilidade e, dessa forma, o “[...] mito de que o progresso técnico demanda crescente contingente de diplomados a nível superior e que tal diploma garante o exercício de um trabalho qualificado e mais bem remunerado” acaba se colocando como uma nova contradição diante da falta de investimentos no desenvolvimento tecnológico e na geração de empregos..

Essa questão se confirma também quando se considera que a introdução das tecnologias, combinada com o aumento da flexibilização nas relações de trabalho, faz o capital não mais necessitar de toda a força de trabalho e não haver também lugar para a estabilidade do trabalhador. O que existe são lugares para os mais capacitados ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, “[...] qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que o mesmo necessita” (FRIGOTTO, 2015, p. 220).

Já entre as décadas de 1970 e 1980, foram fecundas as forças de oposição e resistência à ditadura militar, em várias frentes de atuação sindical, científica, política e social. Nesse contexto, foram criadas a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, o Centro de Estudos de Educação e Sociedade, as Conferências Brasileiras de Educação, entre outras entidades.

Na fase da redemocratização brasileira, após a ditadura militar, de acordo com Lira e Santos (2019, p. 506), houve uma ênfase em redefinir a natureza e a qualidade da educação, em um contexto de agravamento da crise econômica e social observada durante a ditadura militar. Segundo os autores, com o início da Nova República em 1985 e os debates em torno da elaboração da nova Constituição, “[...] temas como democratização versus autoritarismo, formação crítica e reflexiva versus formação para o mercado, escola pública versus escola privada, dentre muitos outros” passam a ser amplamente debatidos (LIRA; SANTOS, 2019, p. 506).

No contexto desse amplo debate, a década de 1980 começa também a buscar estabelecer os parâmetros teóricos para a superação da dualidade histórica no Ensino Médio, trazendo a noção de trabalho como categoria ontológica para a incorporação ao trabalho pedagógico como princípio educativo. De acordo com Ramos e Frigotto (2017), as correntes progressistas pensaram em superar essa dicotomia, articulando trabalho manual com trabalho intelectual, desenvolvendo uma educação na perspectiva da politecnia, fundamentada na concepção marxista de sociedade, mais especificamente através da contribuição gramsciana.

No entanto, o embate na aprovação da própria Constituição Federal em 1988 (BRASIL, 1988) e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), foi resultado também da hegemonia política, social e econômica de setores do neoliberalismo em relação às correntes mais progressistas. Para tanto, o papel do governo neoliberal de FHC foi fundamental na legitimação do projeto de educação dual, através do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), que separava a educação profissional do Ensino Médio. Segundo Ferretti e Silva (2017, p. 390),

O governo da época, sintonizado e concorde com o proposto pelo Consenso de Washington e fortalecido politicamente no plano interno, não encontrou maiores obstáculos para colocar em prática as reformas sobre o ensino médio e a educação profissional, apesar das críticas dos educadores que discordavam da posição do MEC a respeito. Contou, quase em seguida, à homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 e a rápida aprovação das DCNEM e para a educação técnica de nível médio pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com recursos financeiros para realizar o desenvolvimento de uma série de ações tendo em vista a produção de documentos e o convencimento de professores por meio da formação em serviço.

De todo modo, o Ensino Médio, na política educacional do governo de FHC, se pautava nas transformações decorridas do processo de reestruturação produtiva em resposta à crise da década de 1970, alinhando-se às políticas neoliberais em ascensão. Dessa forma, a política implementada no Brasil nesse período, orientada pelos organismos internacionais, visava a atender aos interesses do capital em escala internacional (FERRETTI; SILVA, 2017).

Assim, é possível observar que a formação histórica da Educação Básica no Brasil, desde a década de 1930, vem sendo marcada pelo forte dualismo que incide principalmente no Ensino Médio, a partir de diferentes segmentações e com o peso do caráter de classe. Essa característica dualista não desaparece nos governos posteriores, mesmo naqueles que, em tese, se alinham a uma perspectiva mais progressista, como é o caso dos governos de Lula e Dilma, como trataremos a seguir.

Nos governos do Partido dos Trabalhadores

No início do governo de Lula (2003-2010), de acordo com Ferreira (2017), as discussões em torno da educação e do trabalho tomaram outros rumos, no sentido de uma mudança de orientação das políticas educacionais que eram mantidas com base na dicotomia entre Educação Básica e educação profissional. Apesar dessa aparente descontinuidade em relação à educação dualista brasileira, ainda permaneceram continuidades que influenciam a educação e reproduzem um modelo de ensino dual, especialmente em se tratando do Ensino Médio.

No começo do governo petista, se instituiu o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que, além de regulamentar a educação profissional no Brasil, também visou a integrar e articular essa modalidade com o Ensino Médio, na tentativa de superação da dualidade. No entanto, ao observarmos os dados da educação brasileira, verificamos que o cenário de superação da dualidade educacional permaneceu como um horizonte muito longínquo, como apresentado pelo estudo de Silva (2015, p. 66): em 2012, considerando-se o acesso ao Ensino Médio, “entre os 25% mais ricos, 75% da faixa etária entre 15 e 17 anos cursavam a última etapa da Educação Básica. Já entre os 25% mais pobres, a matrícula atendia a pouco mais de 40%”.

De toda forma, o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) promove uma descontinuidade em relação à perspectiva dualista adotada até o governo anterior, através da criação da possibilidade de articulação entre Ensino Médio e educação profissional nas formas integrada, concomitante e subsequente. De acordo com Carvalho (2015), os termos *integrada*, *concomitante* e *subsequente* designam uma nova perspectiva de integrar educação profissional com Ensino Médio. Entretanto, permanecem continuidades em relação à dualidade que podem ser descritas, a partir de Carvalho (2015, p. 59), pelo fato de que essa integração entre educação profissional e Ensino Médio não corresponde às necessidades de universalização da formação dos trabalhadores, devido a seu “[...] caráter seletivo e restrito, permanecendo o desafio de encontrar uma política

educacional que torne a formação para o trabalho no Ensino Médio mais acessível aos trabalhadores”.

No governo petista, houve a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio em 2012 (BRASIL, 2012a) e, no mesmo ano, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012b); em 2007, foram aprovados o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); e, em 2014, o governo Dilma aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (PLANO..., 2014), fruto de debates entre diversos segmentos da sociedade civil e da realização da Conferência Nacional de Educação.

Apesar de importantes avanços na política educacional nos governos do Partido dos Trabalhadores, a exemplo do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) (articulação do Ensino Médio com a educação profissional), do Fundeb (recursos financeiros para os estados e municípios) e do atual PNE (ampliação do acesso e conclusão dos jovens no Ensino Médio – exemplo da meta 3), o caráter estrutural das desigualdades educacionais não desapareceu nesses governos, mas se manteve intacto, ainda que com programas e políticas que buscassem diminuir os impactos severos dos determinantes sociais no cenário educacional.

Apesar dessas importantes políticas para a Educação Básica implantadas no país, Ferreira (2017) destaca que não podemos esquecer as lacunas que permaneceram nos rumos das políticas educacionais, sendo exemplo disso: a expansão das parcerias público-privadas, consolidando a educação como mercadoria e aumentando a destinação de recursos para o setor privado e o investimento financeiro e técnico na ampliação do sistema de avaliação em larga escala, a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica, da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio. Para a autora, seria essa política de avaliação:

[...] uma resposta à lógica gerencialista voltada para resultados. A criação do Índice da Educação Brasileira (Ideb) segue essa mesma lógica, pois pode ser caracterizado como uma tecnologia que gera

mais distorções do que benefícios para a compreensão da qualidade da educação brasileira. Os efeitos dessas avaliações e índice, nesses dias atuais que contam com novos (e velhos) atores políticos, provocam maiores “estragos” e dão fôlego às contrarreformas (FERREIRA, 2017, p. 302).

Nesse curso histórico, de acordo com Araújo (2019, p. 109), a formação profissional de caráter instrumental foi sendo destinada aos trabalhadores na história da educação brasileira, como “[...] planos emergenciais de formação profissional que, apartados das estratégias de escolarização, ofertavam cursos de caráter instrumental, destinados aos setores mais pobres da população [...]” e que não incorporavam conhecimentos de base científica e de cultura geral.

Desse modo, a marca da dualidade educacional brasileira, entre formações distintas para a classe trabalhadora e para as classes dominantes, atravessou o século XX e permanece até os dias atuais.

Para entender, portanto, a Reforma do Ensino Médio estabelecida no governo de Temer (2016-2018), é preciso recordar que a Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016) agregou quase tudo do Projeto de Lei nº 6.840/2013 (BRASIL, 2013), apresentado no Congresso Nacional durante o governo Dilma, que buscava também reformular essa etapa da educação. Além disso, a MP da Reforma e a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) são fruto de debates que precederam o governo golpista de Temer. Segundo Freitas (2018), esses debates se estabeleceram no terreno da política educacional do governo petista, que já tinha em suas pautas a inserção dos interesses dos reformadores empresariais da educação.

Desde 2003, o governo petista vinha direcionando as políticas educacionais no plano do amortecimento mínimo das desigualdades sociais que influenciam a educação, o que pode ser observado no Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que buscou estruturar um Ensino Médio articulado com a educação profissional, mas que, ainda assim, manteve a estrutura de classe em seu ordenamento político e social, destinando a educação pública para fins privados atrelados à agenda do capital.

Reforma do Ensino Médio no governo de Michel Temer

As políticas educacionais e as mudanças que podem trazer, nascem sempre de demandas que interessam a determinados grupos sociais. Logo, elas não são neutras perante a realidade, como é o caso da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) do Ensino Médio, a qual representa um projeto de educação que, no plano econômico, se volta aos interesses do empresariado e das grandes corporações financeiras e, no plano político, pode ser vista no viés antidemocrático e autoritário da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016).

De acordo com Neves (2005), as políticas públicas, em especial as educacionais, se desenham segundo o desenvolvimento das forças produtivas e da correlação das forças sociais vigentes num modelo de sociedade que se consolida, principalmente, a partir do capitalismo. Nessa perspectiva, as políticas públicas educacionais têm como objetivo central “assegurar que cada indivíduo internalize o modelo social e econômico vigente como o melhor e único possível, aspecto imprescindível no processo de perpetuação do referido sistema” (NOMERIANO; NATIVIDADE, 2017, p. 55).

Em consonância com os interesses do capital e com o argumento de garantir a competitividade do Brasil no mercado internacional e fazer o crescimento econômico ser retomado, a educação se torna um capital humano, indispensável para a produtividade e o desenvolvimento da economia, o que, na lógica do capital, traz a necessidade de se investir na melhoria da qualidade da educação, com a finalidade privatista e empresarial e não de uma formação crítica, humana e social. Essa noção acaba reduzindo a educação de um “direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana”, como afirma Frigotto (2015, p. 217).

Vale destacar que a versão original da Teoria do Capital Humano (TCH) a qu Frigotto (2015) está se referindo, entendia a educação como uma preparação para o mercado, que vinha em processo de expansão. Entretanto, após a crise da década de 1970, essa teoria assumiu um novo modelo, mesmo mantendo a importância da educação para o crescimento econômico. Nesse novo modelo, é

[...] o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2011, p. 430).

Na realidade do capitalismo contemporâneo, a educação já não pode mais prometer a formação do trabalhador para entrar no mercado de trabalho e ter minimamente uma empregabilidade nas esteiras do trabalho capitalista. A lógica do momento continua sendo a qualificação do trabalhador, porém para ele encarar o desemprego estrutural que o espera ou a inserção em trabalhos temporários, intermitentes, informais e precarizados. Ramos e Frigotto (2017, p. 29-30) observam o aprofundamento cada vez maior da negação da Educação Básica como direito subjetivo e universal dos filhos da classe trabalhadora, assim como, “[...] para aqueles que o frequentam, também uma escolarização e educação cada vez mais pragmáticas e restritas aos ditames e valores do mercado”.

Nesse sentido, considerando a realidade do desemprego crônico, do aumento da informalidade e da precariedade, a formação dos indivíduos vem se distanciando ainda mais da qualificação vinculada ao emprego formal e estável, ampliando-se, por outro lado, a qualificação para as demandas e modalidades flexíveis da acumulação capitalista, diante do capital mundializado e financeirizado (SOUSA JUNIOR, 2010).

A Reforma do Ensino Médio se insere nessa nova dinâmica do capitalismo, especificamente em um contexto de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011), se tornando um mecanismo que colabora para o processo de reprodução e acumulação do sistema capitalista, tanto no âmbito da formação da força de trabalho quanto na sua formação ideológica. Esse aspecto se evidencia tanto na flexibilização curricular, que permite às escolas ofertarem as áreas do conhecimento segundo as suas condições, quanto na possível escolha dos itinerários formativos pelos estudantes; além disso, agrega-se a entrada da formação técnica e profissional para

os estudantes que desejarem adquirir uma qualificação desde cedo para o mercado.

A flexibilidade anunciada na Reforma do Ensino Médio vem se ajustando às exigências da flexibilidade produtiva do sistema capitalista, em que se difunde a necessidade de uma aprendizagem mais inovadora e dinâmica, estimulando o uso das novas tecnologias. Dessa forma, vem se aproximando ainda mais de “novos padrões de comportamento social e das práticas laborais da sociedade informatizada” (KUENZER, 2017, p. 340) vigentes na lógica atual do sistema do capital.

Segundo Ferretti (2018, p. 26), a justificativa de tornar o currículo mais atraente para os jovens acaba não tendo respaldo, pois “[...] atribui o abandono e reprovação basicamente à organização curricular”, sem considerar que outros fatores influenciam a baixa qualidade da educação, como a infraestrutura das escolas, as condições do trabalho docente e também as condições sociais de a juventude pobre e frequentadora da rede pública de ensino permanecer na escola e poder estudar. Desse modo, se restringem os problemas do Ensino Médio, como a evasão e a repetência, às questões de matriz curricular e se tenta solucioná-los com medidas que apenas alteram a composição curricular, deixando-se de resolver questões mais complexas e estruturais que influenciam essa etapa da educação.

Apesar de simular uma mudança que toca na organização curricular e que supõe um protagonismo juvenil, a Reforma do Ensino Médio traz elementos que reverberam numa política para a juventude, especialmente para a classe trabalhadora. Esses elementos não se limitam ao âmbito pedagógico, tendo também um alinhamento ideológico com a perspectiva do projeto do capital defendida pelos reformadores empresariais.

Ao incluir o itinerário da formação técnica e profissional, a reforma busca enfatizar os “[...] conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358). Deve-se lembrar também que

As políticas do ensino médio, em todas as suas modalidades e nas diretrizes que orientam suas perspectivas pedagógicas, vêm sendo pautadas pela dominância do pensamento empresarial. Paradoxalmente, o ideário educacional da década de 1990 [pautado nas noções de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências, empreendedorismo etc.] não só continua, mas se aprofunda na perspectiva do produtivismo e na orientação pragmática e fragmentária das demandas do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 633).

Desse modo, percebemos que nas últimas décadas, em conformidade com o modelo neoliberal, as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio (considerando-se o contexto histórico brasileiro) vêm se ajustando às demandas empresariais e privadas do sistema capitalista, produzindo um novo arranjo educacional baseado na dicotomia classista. Nesse sentido, Santos (2017, p. 79, grifo do autor) argumenta que

O modo de produção capitalista, para seu desenvolvimento, necessita de outro arranjo educacional. Surge, assim, outra divisão ou a consagração da divisão de classes na educação. Isto é, a burguesia, para solidificar 'universalmente' seus particularismos escolares, cinde a educação *stricto* em duas outras partes paralelas – mas não metafisicamente separadas – e, em larga medida, contrapostas: para a burguesia o ensino propedêutico; para os produtores e seus filhos a educação profissionalizante.

Essa divisão social do trabalho, que influencia os processos educativos os quais a atual Reforma do Ensino Médio reproduz, requer compreender que a questão que se institui nos dias de hoje é da ordem do tipo de formação que deve ser reproduzido.

Mais do que defender o acesso à educação, os grandes representantes do empresariado educacional e das corporações buscam redefinir o tipo de oferta e a finalidade da educação, transformando-a em valor de troca para o processo de acumulação do capital, em um cenário no qual impera o modelo toyotista da multifuncionalidade e da polivalência do trabalhador (ANTUNES; PINTO, 2017), adaptando-se a um contexto de intensa informalidade, precarização e exploração.

Nesse campo de transformações em que a divisão social do trabalho no capitalismo opera, não se medem esforços para utilizar todo o aparato tecnológico e informacional que houver para os fins lucrativos no campo educacional, com a introdução de novas formas de gestão escolar semelhantes às da organização empresarial: expansão da aprendizagem *online*, diminuição do financiamento público, maior inserção dos agentes privados e potencialização dos investimentos das corporações digitais com programas de *softwares*, pacotes de formação docente, material didático e currículos prontos e impostos para professores e estudantes.

Assim, a educação funciona numa perspectiva na qual o capital busca investir em todos os processos educativos, a fim de disputar o fundo público, pela via da privatização da educação pública (ADRIÃO, 2018), da mercantilização e da flexibilização educativa, sendo esta especialmente intensificada com o uso das tecnologias digitais em que as corporações vêm investindo.

A Reforma do Ensino Médio, dessa forma, designa uma perspectiva de reprodução da dualidade assentada nas relações de classe e atrelada à flexibilização do conhecimento, que busca tornar mais flexível e atrativo o currículo, conectando os jovens ao mundo digital, às novas tecnologias e a essa sociedade que demanda novas exigências de formação para produzir e acumular mais capital.

Segundo Saviani (2020, p. 5), as políticas educacionais no Brasil são derivadas da seguinte equação: “filantropia + protelação + fragmentação + improvisação”, resultando na precarização da educação. A filantropia consiste na ideia de que a educação não seria papel do Estado, mas sim um problema de toda a sociedade, e, portanto, as responsabilidades de manutenção e garantia deveriam ser transferidas para outros agentes privados, indivíduos e instituições. A protelação seria o adiamento do enfrentamento dos problemas educacionais. A fragmentação, por sua vez, se visualiza nas medidas parciais, que não permitiriam pensar e propor uma política mais completa para a educação. E, por fim, a improvisação tem a ver com o fato de que, com medidas paliativas e descontínuas, seria possível elevar a qualidade da educação (SAVIANI, 2020).

As políticas educacionais no Brasil apresentam essas características que Saviani (2020) define, quando historicamente o Ensino Médio, por exemplo, apresenta problemas estruturais que não são enfrentados considerando-se as suas condições estruturais; e medidas paliativas e fragmentadas não materializam uma política de continuidade para efetivar as mudanças necessárias nessa etapa do ensino. E se inserem também no cenário filantrópico, que cada vez mais permite a entrada dos agentes privados e organismos empresariais na educação e cada vez menos o Estado atua na sua garantia e manutenção.

Conclusão

Observa-se que a dualidade, fundada na estrutura social de classes, vem atravessando a educação brasileira, historicamente. Especialmente na sociedade capitalista, vemos como essa estrutura social influencia as formas de organização e concepção de educação, incidindo cada vez mais numa formação educativa de caráter dualista, que se pode direcionar para uma oferta propedêutica mais ampla e complexa de ensino, ou pode se direcionar para as esteiras do trabalho instrumental, menos complexo e intelectual, segundo a origem de classe dos indivíduos.

Ao longo da história da educação brasileira, é notável que, desde o início do século xx, passando pelos governos de FHC, Lula, Dilma e chegando ao governo Temer, temos a marca da continuidade e da reprodução da dualidade, ainda que, em certos momentos, existam políticas que visem atenuar esse aspecto dual, assim como diminuir o quadro de desigualdade educacional que se apresenta no país.

No governo Temer, se estabeleceu a Reforma do Ensino Médio que, ao invés de amenizar os impactos dos determinantes de classe na educação, fez o contrário, isto é, maximizou as desigualdades na educação e aprofundou a dualidade, o que repercutiu principalmente na trajetória formativa da classe trabalhadora.

Por fim, consideramos que, nas últimas quatro décadas da política educacional para o Ensino Médio no Brasil, houve

descontinuidades nas variadas formas de oferta e no que se refere ao currículo do Ensino Médio e a sua relação com a educação profissional, às vezes de forma separada e às vezes de forma integrada. Por outro lado, verificamos também a existência de continuidades em relação às formas de oferta e currículos, através da manutenção, em todas as políticas educacionais das últimas quatro décadas, do caráter dualista na formação do Ensino Médio, com a hegemonia do projeto neoliberal de formação orientado pelos organismos internacionais e pelos reformadores empresariais da educação.

Referências

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr., 2018. Disponível em: https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimensões%20e%20Formas%20da%20Privatização.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

ALMEIDA, Cairo Lima Oliveira. *Contrarreforma do Ensino Médio: ações do empresariado para a educação da classe trabalhadora*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15681>. Acesso em: 15 maio 2023.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 26, n. 4, p. 107-122, out./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051>. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746*, de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 6840/2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara Federal, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2012a. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. *Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. *Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 maio de 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 120 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 maio 2023.

CARVALHO, Maria Elisian de. *O trabalho como fundamento para a formação no ensino médio: uma análise onto-histórica*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/13208>. Acesso em: 15 maio 2023.

ESTEVÃO, Larissa dos Santos. *Imperialismo e políticas educacionais para o ensino médio no Brasil*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35364>. Acesso em: 15 maio 2023.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cLyHwCQFR8r97gxFCJtcGHM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGGJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2023.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 15 maio 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zmF7QPkJ6yJB9wYpyHysNYD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2023.

HARVEY, David. *17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvjwP7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação dos trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, n.1, p. 57-66, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDJrPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2023.

LAMOSA, Rodrigo. A Pedagogia Política do Agronegócio no Brasil. In: REBUÁ, Eduardo; SILVA, Pedro. *Educação e filosofia da práxis: reflexões de início de século*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016, p. 80-93.

LIRA, Jailton de Souza; SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos. Qualificação profissional e as políticas educacionais para a juventude no Brasil. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 497-516, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4478>. Acesso em: 15 maio 2023.

LOPES, Christiani Bortoloto; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli.; ALMEIDA, Shiderlene Vieira, Ensino Médio: trajetória histórica e dualidade educacional presente nas diferentes reformas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 555-581, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p555>. Acesso em: 15 maio 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkkt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NOMERIANO, Aline Soares; NATIVIDADE, Simone. As políticas públicas educacionais brasileiras sob o avanço do ataque neoliberal na atualidade. In: DIÓGENES, Eliotne Maria Nogueira; SILVA, Maria da Conceição Valença da (Org.). *Políticas públicas em educação: episteme e práticas*. Curitiba: CRV, 2017, p. 43-58.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: unitário ou uniforme? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan./mar. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272397682_Ensino_medio_unitario_ou_multiforme. Acesso em: 15 maio 2023.

PLANO Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 maio 2023.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329>. Acesso em: 15 maio 2023.

SABBI, Volmir. *Políticas educacionais no Brasil: a dualidade educacional nas trajetórias de escolarização e profissionalização*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1183887. Acesso em: 15 maio 2023.

SANTOS, Deribaldo. *Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado*. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, Dayanna Pereira; CARVALHO, Edson; OLIVEIRA, Eudiane Nunes de. O Ensino Médio Brasileiro e a lei nº 13.415/2017 em tempos de neoliberalismo: formação para emancipação ou formação para o mercado? *E-Moisacos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 108-131, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-moisacos/article/view/46491>. Acesso em: 15 maio 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbdu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 15 maio 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 9, n. 17, p. 61-74, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/41441>. Acesso em: 15 maio 2023.

SILVEIRA, Everton de Paula. *Condicionantes sócio-históricos das políticas públicas no Ensino Médio: entre o profissional e o propedêutico*. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8381?show=full>. Acesso em: 15 maio 2023.

SOUSA JUNIOR, Justino. *Marx e a crítica da educação: da expressão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. 2. Ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

2.

Pontos de tensão na política para o ensino médio em Pernambuco: interferência nas ações e estratégias docentes na disputa de hegemonia

Edima Verônica de Moraes

Jamerson Antonio de Almeida da Silva

Este capítulo aborda resultados parciais de pesquisa de Doutorado em Educação (MORAIS, 2022), cujo objeto de estudo envolveu os mecanismos de disputa por hegemonia nas políticas educacionais para o Ensino Médio em Pernambuco, bem como a investigação sobre as formas como professores, sindicato e, de modo secundário, estudantes se posicionam e desenvolvem estratégias de contestação e resistência em relação às determinações oficiais sobre essas políticas. No presente escrito, fazemos um recorte identificando os principais pontos de tensão entre o sindicato, os docentes e a gestão do Programa de Educação Integral (PEI), bem como a forma como esses pontos interferem nas ações e estratégias que a categoria docente cria na disputa de hegemonia em relação à política para o Ensino Médio em Pernambuco.

A pesquisa se desenvolveu com professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Pernambuco, dirigentes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (Sintepe), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), representantes da União dos Estudantes Secundaristas de Pernambuco (Uespe) e da União dos Estudantes Secundaristas de Caruaru (Uesc).

Katharine Silva e Jamerson Silva (2016) oferecem elementos para uma rápida contextualização sobre o fato de que, diante dos resultados da rede estadual de Pernambuco no cenário nacional, considerando o ranqueamento a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a saída proposta pelo governo de Pernambuco à época (gestão Eduardo Campos, a partir de 2007), para a “crise” da educação pública pernambucana, foi a implementação da educação em tempo integral no Ensino Médio, já anteriormente implementada no Estado desde o ano 2000, através e uma experiência piloto de gestão privada. Tal experiência foi realizada na escola Ginásio Pernambucano, materializando o modelo de Escola *Charter* em tempo integral. Segundo Adrião (2018), as chamadas *Charter schools* são escolas privadas ou sob contrato, custeadas com fundos públicos.

De acordo com Silva (2022), a política pernambucana para o Ensino Médio, tendo como principal ação as escolas de referência, foi construída, ao longo dos anos, em três momentos: 1º - gestão Jarbas Vasconcelos (1999-2006); 2º - gestão Eduardo Campos (2007-2014); 3º - gestão Paulo Câmara (2015-2022). Em 1998, Jarbas Vasconcelos é eleito, demonstrando grande sintonia com o projeto e as políticas de cunho neoliberal, o que fez de Pernambuco um campo fértil para a realização de parcerias com os setores privados. No âmbito da política educacional, estabeleceu-se parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), por meio do Convênio de Cooperação Técnica e Financeira nº 21/2003. O instituto foi criado em 2002, tendo como diretor-presidente o engenheiro Marcos Antônio Magalhães, presidente da Phillips para a América Latina. Nessa parceria, coube ao Estado a destinação dos recursos físicos e financeiros, e o setor privado, por meio do ICE, se responsabilizou pela implementação da metodologia e das tecnologias gerenciais (MORAIS, 2013). Desse modo, é criado, dentro da Secretaria de Educação de Pernambuco, o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro), para conceber e gerenciar a política referente à criação dos Centros de Ensino Experimental (CEE).

A primeira ação fruto dessa parceria, de acordo com Silva (2022), foi a reforma do Ginásio Pernambucano (GP), escola de grande prestígio no Estado, que funcionava em um prédio secular tombado pelo Patrimônio Histórico Nacional. A reforma foi marcada por movimentos de resistência e embates que envolveram estudantes, docentes, a Assembleia Legislativa de Pernambuco (Alepe), o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (Sintepe) e o Ministério Público. Isso porque, a partir da parceria firmada com o ICE, estudantes e professores começaram a ter dúvidas sobre o retorno da escola para o antigo prédio da Rua da Aurora, que passou a se chamar Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). Ao longo desse processo, foi criada a Associação dos Parceiros do Novo Ginásio Pernambucano (APNGPE), formada pelas empresas Philips, Chesf, Bandepe e Odebrecht, que lançou a proposta de fazer uma seleção para novos alunos no CEEGP.

Nesse processo ficou latente que a interferência dos empresários, por meio da mediação de suas associações e fundações, não se daria apenas em termos da estrutura física. Ela se expressaria também na gestão e no direcionamento pedagógico, deixando a cargo dos grupos dominantes a formação da juventude, ou seja, a educação das classes subalternas ficaria sob a responsabilidade das elites dirigentes.

O segundo momento se inicia no ano de 2007, com a mudança da gestão. Eduardo Henrique Accioly Campos (2007-2014) assume o governo e, no âmbito da educação, uma das principais ações foi a criação do Programa de Educação Integral (PEI), em substituição ao Procentro. O PEI cria as Escolas de Referência em Ensino Médio (Erems), por meio da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008), renominando os Centros de Ensino Experimental. De acordo com a SEE/PE, o modelo se fundamenta na concepção de educação interdimensional como espaço privilegiado de exercício da cidadania, bem como no protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo (PERNAMBUCO, 2008). Além disso, está associado aos princípios teóricos da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação (Tear): gestão e resultados.

Nesse segundo momento, a política educacional no Estado de Pernambuco se materializa por meio de um programa denominado “Modernização de Gestão”, cujo objetivo é a melhoria dos índices educacionais por meio da gestão por resultados. Essa política, denominada de “Política de Responsabilização Educacional”, engloba informações sobre o Termo de Compromisso, o Bônus de Desempenho (BDE), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Pernambuco (Idepe) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (Saepe). Esse programa vem sendo desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). Nessa perspectiva, o governo define metas que devem ser atingidas pelos gestores das unidades de ensino e pelas gerências regionais de ensino (GRES). Essas metas estão definidas no termo de compromisso que cada unidade de ensino firma com a SEE e são estabelecidas a partir da realidade vivida por cada escola, tendo como desafio melhorar seus indicadores. Mais tarde, é instituído o Pacto pela Educação, formalizado pelo Decreto nº 39.336/2013 (PERNAMBUCO, 2013), cujo foco é o monitoramento e a política de responsabilização educacional.

De acordo com Katharine Silva e Jamerson Silva (2016), em 2014, ao final do governo Campos/Lyra, Pernambuco contava com 300 EREMs, sendo 125 escolas de tempo integral, que oferecem aulas em dois turnos, todos os dias da semana, com carga horária de 45 horas semanais; 175 semi-integrais, nas quais os estudantes frequentam as aulas em horário integral três vezes por semana, com carga horária de 35 horas semanais; e 28 escolas técnicas estaduais (ETES). Interessante notar que essa ampliação não se refletiu no aumento do número de escolas, mas em escolas que foram transformadas. Isso quer dizer que, apesar de o governo ter anunciado o fim da parceria com o ICE, a concepção de gestão empresarial formulada por esse instituto não se alterou, pelo contrário, se aprofundou, revelando que mudou a forma de gerir e não o conteúdo.

Na gestão Paulo Henrique Saraiva Câmara, iniciada no ano de 2014, contendo em seu plano de governo a educação como central para melhorar a competitividade econômica do Estado e para gerar igualdade de oportunidades, vivenciou-se um aprofundamento da

gestão gerencial por resultados, a intensificação do controle do trabalho de professores e gestores, o qual se expressa mais fortemente por meio da implementação da Lei nº 15.973, de 2016 (PERNAMBUCO, 2016), que instituiu o Adicional de Eficiência Gerencial (AEG), uma gratificação que passou a ser paga mensalmente à equipe gestora que atingir o Índice de Eficiência Gerencial. Além do AEG, o Governo do Estado de Pernambuco começou a realizar o Seminário de Boas Práticas do Pacto pela Educação, cujo objetivo é a integração de gestores e equipe técnica, com o intuito de divulgar práticas exitosas sobre gestão escolar que possam ser replicadas; da criação do Sistema de Informação da Educação de Pernambuco (Siepe) e do aplicativo Siepe para o professor.

No contexto nacional, nos últimos anos, um conjunto de reformas foram implementadas como, por exemplo, a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, a Emenda Constitucional nº 103/2019 (BRASIL, 2019), que alterou o sistema previdenciário, e a Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016) do teto dos gastos públicos, que, além de representar perdas de direitos sociais, impactou diretamente a organização pedagógica das escolas, representando retrocesso em relação à carreira docente: perda de autonomia, estreitamento curricular etc.

Diante desse quadro, professores e estudantes desenvolveram algumas ações. Desse modo, interessa-nos analisar o alcance dessas ações, estratégias e mecanismos que professores desenvolvem, ou seja, até onde chegam as críticas que estão sendo construídas. O alcance dessas ações pode se caracterizar como um movimento orgânico de classe se configurando como resistência às imposições do Programa de Educação Integral em Pernambuco, ao mesmo tempo, apresentando uma perspectiva alternativa mais alinhada às lutas políticas dos subalternos, ou seria apenas “subversivismo esporádico e inorgânico”, como diria Gramsci (1984, p. 231).

Nesse sentido, partimos da ideia de como o sindicato poderia contribuir para a formação política da categoria, atuando como intelectual coletivo, observando se esse possui capacidade de direção política e de organização, duas características centrais do

papel desenvolvido pelo intelectual para a conquista e o desenvolvimento da hegemonia de uma determinada classe ou fração de classe. Considerando que nossa investigação busca analisar a forma como professores das escolas de Ensino Médio e seus organismos representativos têm contestado e se organizado na disputa de hegemonia da política para o Ensino Médio em Pernambuco, um dos pontos nodais é investigar os tensionamentos existentes entre a gestão do programa, o sindicato e os professores. Entendemos que, nas vivências cotidianas, os(as) professores(as) enfrentam as situações impostas pela organização do PEI, que interferem diretamente na sua prática pedagógica, e, nesse fazer cotidiano, que acontece dentro da escola e na relação com outros atores do processo educativo, talvez possam construir formas de contestar a política de educação integral para o Ensino Médio. Pois, se a realidade concreta desses professores é construída por suas relações, pelas condições materiais que encontram e pelas condições que criam por suas próprias ações e não por suas vontades individuais, está inscrito aqui um dos primeiros pressupostos apresentados por Marx e Engels (2009): a historicidade.

Dito isso, entrevistamos 27 professoras e professores que atuam no Ensino Médio na rede estadual de ensino, sendo 18 docentes em escolas de referência e 9 em escolas de tempo regular. Criamos dois critérios para selecionar os professores que participaram da pesquisa. O primeiro foi definido em função das disciplinas que lecionavam – português ou matemática, exatamente porque essas são as disciplinas utilizadas para definir os índices nas avaliações em larga escala; em contrapartida, escolhemos professores da área de humanas, por serem as disciplinas com menor carga horária. O segundo critério estabelecido diz respeito ao tipo de contrato de trabalho do docente: optamos por entrevistar apenas professores efetivos. Por desfrutarem de certa estabilização, no que diz respeito ao vínculo empregatício, eles teriam mais liberdade e segurança para analisar criticamente a política educacional em questão. Compreendíamos que os docentes com contratos temporários, por não gozarem de estabilidade, teriam mais dificuldades em expressar as contradições presentes na referida política. A seguir,

analisamos os principais pontos de tensão elencados e como eles interferem nas ações e estratégias desenvolvidas pelos docentes.

Programa de Educação Integral: pontos de tensão entre a gestão do programa, professores e estudantes

Uma primeira questão explorada pela pesquisa foi saber os consensos e dissensos dos entrevistados em relação à política para o Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco. Primeiramente, o que emergiu dos depoimentos foi que no início do programa existia, de certa forma, um consenso maior sobre a eficácia do programa e sua capacidade de resolver os problemas do Ensino Médio em Pernambuco. Para os entrevistados, as escolas de tempo integral são *excludentes*, *no que se refere aos tempos escolares*, considerando que os estudantes da rede pública têm realidades diferentes. Em relação ao tempo escolar, o que acontece é que são unidades já existentes na rede que vão se transformando em escolas de tempo integral, o que deixa os estudantes matriculados sem opção: ou se enquadram na mudança ou precisam procurar outras instituições. Como nem todos os estudantes querem ou podem ficar o dia todo nas escolas, muitos deles são remanejados para o turno da noite.

As entrevistas apontaram que nos últimos anos o governo do Estado vem fechando as turmas de ensino regular à noite e conservando algumas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pela lei, existe uma idade mínima¹ para o estudante se matricular na EJA e no horário noturno. Como muitos desses estudantes ainda não têm idade para a EJA, o que está acontecendo é que eles estão ficando fora da escola, porque nem podem ficar no tempo integral e nem podem se matricular no curso noturno.

Observamos que, à medida que são transformadas em escolas de tempo integral, as escolas regulares estão ficando cada vez mais distantes das moradias dos estudantes, sendo esse outro fator

1 A Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, em seu artigo 28, diz que: “Observado o disposto no art. 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/1996, a idade mínima para matrícula em cursos da EJA e para inscrição e realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Médio (3º segmento) é de 18 (dezoito) anos completos”.

dificultador de permanência nas escolas. Em vista disso, segundo os dados do Censo Escolar, nos últimos cinco anos, o número de matrículas no ensino regular, na área urbana, tem diminuído, enquanto no ensino integral tem aumentado. Em 2017, os números de matrículas foram respectivamente 147.171 e 140.472. Já no censo de 2021, esses números se invertem: 104.117 matrículas no ensino regular e 170.539 no ensino integral.

Em 2018, segundo dados do IBGE, em Pernambuco, 29,9% dos jovens entre 15 e 29 anos nem estavam estudando e nem trabalhando, um índice maior que a média nacional de 23%. Esses números pioraram por conta da pandemia da Covid-19. Os resultados são mais drásticos na região Nordeste: Pernambuco, em 2020.4 (leia-se “último trimestre”), com 35,43% de jovens “nem-nem” entre 15 e 29 anos, Paraíba, Alagoas, Maranhão, Sergipe e Acre estão no topo da lista, conforme a pesquisa “Juventudes, Educação e Trabalho: impactos da pandemia nos nem-nem”, publicada em maio de 2021 pela FGV.

Os entrevistados destacaram entre os pontos de tensão a *grande prioridade dada a português e matemática*, sendo essas disciplinas as mais trabalhadas nas avaliações externas, o que denota uma política voltada para resultados. Portanto, para os docentes, o tempo é integral, mas a formação não, já que para isso seria necessária uma série de atividades para além da sala de aula, que contemplassem uma formação mais ampla do ponto de vista ético e estético. Com a ampliação do tempo escolar, se amplia também a quantidade de aulas teóricas, de preferência das disciplinas básicas de português e matemática, enquanto outras áreas do conhecimento não recebem o mesmo tratamento. Nesse aspecto, a tensão se estabelece porque sindicato, professores e estudantes possuem uma concepção de educação integral diferente da concepção institucionalizada na rede estadual de ensino.

Quanto ao ponto de tensão anterior, apontou-se que as avaliações externas é que pressionam a priorização de português e matemática. Na fala dos entrevistados, a cobrança em relação a essas disciplinas acontece porque são as que “dão índice”, ou seja, os índices são extraídos a partir do desempenho nessas disciplinas nas

avaliações de larga escala. Desse modo, os entrevistados demonstraram que as escolas de referência têm um ensino muito voltado para a preparação dos estudantes para as avaliações externas, com o objetivo de melhorar o ranqueamento do Estado e servir de propaganda política para o governo.

O modelo de gestão empresarial com foco no empreendedorismo e no ranqueamento, fortemente criticado pelo sindicato, apresenta uma lógica encabeçada pelo “Todos pela Educação” e por diversos empresários organizados em suas fundações e institutos. Esse modelo traz um viés de muita competição e premiação para o espaço escolar, que deveria ser o lugar de construções coletivas solidárias e colaborativas.

Os entrevistados apontaram que a *falta de gestão democrática*, e a forma como as políticas educacionais costumam ser implementadas constituem outro ponto de tensão muito importante, visto que os docentes não participam das decisões. Essas políticas chegam às escolas e os profissionais são responsáveis por fazer as adequações necessárias e por pô-las em prática. Nessa perspectiva, sua concepção de educação vai no sentido de que os docentes fossem ouvidos – e não apenas isso, que suas formulações e orientações fossem consideradas e vivenciadas na prática do cotidiano escolar. Isso porque eles vivenciam a realidade escolar no dia a dia, reconhecendo, assim, todas as dificuldades contidas no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto de tensão se refere ao *controle do trabalho docente*, que no PEI assume uma configuração central e, para tanto, lança mão de diversos mecanismos e estratégias que passam a exigir de professores e gestores uma total integração ao programa, ou seja, parece que, para dar certo, é necessário que essas pessoas assumam a sua racionalidade. Essa ideia de total subsunção por parte dos trabalhadores apareceu como algo muito necessário ao seu próprio funcionamento. Considerando esse aspecto, observamos que a *responsabilização do trabalho docente* foi um elemento importante citado pelos entrevistados, além do que a tensão se expressa também nos *baixos salários* (Pernambuco é um dos Estados que pior paga ao professor no Brasil), na intensificação do trabalho docente e

nas cobranças, sem oferecer aos trabalhadores da educação as condições adequadas para que realizem o seu trabalho. Essa realidade se agravou no biênio 2020-2021, devido à crise sanitária provocada pela pandemia de Sars-cov-2.

Nessa dinâmica, há uma intensificação do trabalho docente provocando adoecimento, silenciamento e descontentamento com a profissão, como relatado pelos entrevistados. Assim, os avanços promovidos pela implementação do PEI foram limitados, e esses avanços estão muito mais ligados ao fato de que, durante anos, a educação em Pernambuco esteve estagnada, com altos índices de analfabetismo, evasão escolar, distorção idade-série etc. Dessa forma, a implantação dessas políticas “inovadoras”, em vez de garantir a retirada das condições que impedem que a educação pública avance em termos de qualidade, acrescenta mais exigências, não reconhecendo limites estruturais da ação da escola (FREITAS, L., 2018, p. 81).

Analizando pontos de tensão e suas implicações na disputa de hegemonia

A principal política educacional para o Ensino Médio são as escolas de tempo integral, e, de acordo com as entrevistas, essa política é excludente, por não levar em consideração as especificidades dos estudantes, do ponto de vista do tempo escolar, já que nem todo jovem estudante pode passar o dia na escola, conforme discutimos antes. Além do mais, vem acontecendo um movimento na rede estadual, que é a transformação da unidade de tempo regular em escola de tempo integral. Acontece que muitas vezes o bairro tem apenas uma escola de Ensino Médio e ela se torna de tempo integral; da mesma forma ocorre em muitas cidades do interior do Estado. Uma das metas do PEI é que cada município tenha uma Erem; assim, a única escola daquela localidade se torna de tempo integral, de modo que os estudantes que não podem ficar nessa escola são obrigados a se deslocar para outros bairros mais distantes de suas residências.

Em coerência com o exposto, se considerarmos as desigualdades entre os grandes centros urbanos e as cidades do interior, a discrepância será ainda maior, tanto na qualidade do ensino como na quantidade de vagas. Se antes estudar no turno noturno ou em uma determinada escola era uma demanda das necessidades dos estudantes, em decorrência da condição socioeconômica ou de sua localização geográfica, a imposição passa a ser uma política do estado, institucionalizando a exclusão dos estudantes de mais baixa renda entre os mais pobres que são atendidos pela rede pública. De acordo com Vieira e outros (2016, p. 58), “[...] a necessidade de trabalhar, seguida da não adaptação ao regime das escolas integrais, são os maiores fatores de seletividade ou evitação de estudantes e estabelecimentos”. Experiências como essa, que não consideram as diferenças socioespaciais, contribuem para o aumento e o aprofundamento dessas desigualdades. No Brasil, pesquisas demonstram que a implementação desse tipo de política vem ampliando a segregação e deslocando os estudantes entre escolas. Em seus estudos, Vieira e outros (2016, p. 52) afirmam que geralmente “[...] as políticas públicas educacionais tendem a assumir uma natureza universalista, que desconsidera as especificidades das escolas localizadas em contextos marcados pela desigualdade socioespacial”. Na verdade, o fato de serem universalistas não significa que tais políticas não possam considerar as particularidades sociais, culturais, espaciais e econômicas, mas, no Brasil, não considerar esses determinantes foi algo indicado pelos entrevistados como presente nas políticas e que agudizam as desigualdades.

Um segundo ponto de tensão que emergiu das falas dos entrevistados tem relação com o *foco nas disciplinas de português e matemática*, que têm uma carga horária maior. Os docentes e os dirigentes demonstraram que há uma cobrança maior em relação a essas disciplinas e que isso acontece porque esses componentes curriculares são os exigidos nas avaliações externas. Esse ponto de tensão está diretamente ligado à avaliação de larga escala. Para os professores, as cobranças nos resultados têm promovido o empobrecimento da formação dos jovens estudantes. Importante destacar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(Ideb) foi instituído durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, do PT, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Esse tipo de política faz parte do ideário dos reformadores empresariais ligados à “nova direita” neoliberal, que inclusive disputou profundamente os rumos da educação brasileira nos governos da coalizão do PT (2003-2016), não apenas de dentro, mas também de fora desses governos (FREITAS, L., 2018, p. 14).

Se considerarmos a visão histórico-crítica das determinações da política, vemos que ela não representa de fato um fortalecimento dessa etapa do ensino, pois sua metodologia prevê que o estudante fique mais tempo em sala de aula e cobra mais interdisciplinaridade, de modo que para ela o “fortalecimento” se efetiva a partir do maior tempo de permanência na sala de aula, das cobranças e das avaliações externas. Essa posição vem na contramão do resultado de várias pesquisas (FREITAS, L., 2018; RAVITCH, 2011; GIOTTO; CASSIO, 2018) e reflexões segundo as quais os países que adotaram esse tipo de política não só não avançaram em relação aos resultados do Ensino Médio, como tiveram um aprofundamento das desigualdades e um empobrecimento na formação integral da juventude, pois as escolas, em busca de bons resultados nessas avaliações, se concentraram quase que totalmente nas disciplinas de português e matemática. Os sucessivos estudos são suficientes para que, frente a essas políticas, tenhamos muita cautela e cuidado. Pois, como alerta Luiz Carlos de Freitas (2018), não se trata apenas de números, o processo envolve concepções de educação e sociedade.

Diz Luiz Carlos de Freitas (2018) que essa insistência em reduzir as aprendizagens escolares à “aprendizagem das disciplinas básicas” é uma coluna de sustentação dos reformadores empresariais e uma exigência antiga das classes dominantes assustadas com “a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso de tecnologia, ao demandarem mais instrução, acabem por ‘educar demais a mão de obra’, levando a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio *status quo*” (FREITAS, L., 2018, p. 83). Como podemos constatar, nas EREMs há um privilegiamento das aulas teóricas, especialmente nas

disciplinas de português e matemática, o que nos leva a pensar, considerando o significado desse tipo de escola, que elas são “escolas de ensino”. E, nesse tipo de escola, podemos dizer que a atividade dos jovens estudantes se reduz a escutar e memorizar, portanto a essência da vida escolar fica mutilada e pobre (KRUPSKAYA, 2017, p. 121). Escrevendo sobre as condições miseráveis a que crianças e jovens estavam submetidos no trabalho fabril na Inglaterra do século XIX, Marx (2011, p. 548) mostra como um dia unilateral, não produtivo e longo dos estudantes aumenta inutilmente o trabalho do professor, “enquanto desperdiça tempo, saúde e energia das crianças não só de modo infrutífero, mas absolutamente de modo prejudicial”. Gramsci (2011) também fala sobre a necessidade de uma escola que não limite a formação dos jovens. Para ele, a crise no sistema escolar teria uma solução quando, de forma racional, se segue a linha de uma escola única de cultura geral, humanista, formativa, equilibrando de modo justo o trabalho técnico e o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2011, p. 33).

A partir dessas análises se extrai que uma educação que contemple uma formação integral dos sujeitos requer muito mais do que apenas aulas teóricas, é necessário ampliar o contato desses jovens com as questões do seu tempo, por meio do conhecimento das ciências, do estudo dos processos de trabalho, do ponto de vista técnico e social, do estudo de todas as disciplinas, em articulação com a vida prática, o que leva os estudantes a compreenderem os nexos entre os fenômenos conhecidos. Nessa perspectiva, pensamos que é necessário que as políticas educacionais considerem o desenvolvimento humano sob diferentes aspectos, inclusive sua formação política do ponto de vista do cidadão, da participação social.

Outro ponto de tensão que emergiu das entrevistas tem a ver com a relação entre o modelo de gestão da política e a ausência de uma gestão democrática nas escolas de referência. Nas escolas de tempo integral, o que prevalece é a lógica empresarial, ou seja, toda a organização pedagógica é inspirada na empresa; não é à toa que o documento norteador dessa política é a chamada tecnologia empresarial aplicada à educação (Tear) (LIMA, 2009). Essa dinâmica da gestão empresarial presente no programa se expressa também

por meio do conceito de “protagonismo juvenil”, com forte apelo ao empreendedorismo, validando a ideia da educação voltada para o mercado. A Tear é apresentada como um instrumento de apoio aos educadores no seu papel de líderes, à medida que o mercado é quem direciona o que vai ser desenvolvido pela escola.

As políticas educacionais carregam os interesses da classe hegemônica e, assim, são pensadas e implementadas para que esses sejam efetivados. A educação, no capitalismo, tem como objetivo formar a classe trabalhadora adequada a esse sistema, isto é, formar trabalhadores obedientes e apassivados, que não sejam capazes de pensar criticamente a realidade, questionando o que está posto. Isso está intimamente associado à contradição entre aquilo que podemos chamar de finalidade fundamental da educação, a formação integral das novas gerações, e os interesses privatistas, cada vez mais presentes no Ensino Médio. Nessa lógica, a educação não passa de mercadoria que deve ser posta no mercado para processos de compra e venda.

A lógica impressa aqui é promotora e perpetuadora da desigualdade, ao limitar a formação dos jovens estudantes das classes trabalhadoras; para esses está destinada a adequação ao mundo do trabalho, um trabalho alienado e submetido aos desmandos do capital. Gramsci apresenta uma alternativa radical a esse modelo, ao propor a escola única, “que conduza o jovem até o limiar da escolha profissional, formando-o neste meio tempo como capaz de pensar, estudar, dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1986, p. 379). A sua posição é clara: a educação integral deve ir além da preparação para o trabalho, deve conciliar cultura, ciência, política, a participação concreta na realidade, a formação de intelectual de novo tipo, isto é, que participa ativamente da vida prática como construtor e organizador, ou seja, “dirigente” (especialista + político) (GRAMSCI, 1986, p. 382).

Nesse sentido, é possível dizer que a ausência de uma gestão democrática dentro das escolas dificulta a auto-organização dos estudantes. Compreendemos que a participação dos estudantes em seus coletivos também é um importante espaço de formação para os jovens. Na vivência com seus pares e na experiência de

auto-organização, aprendem, desenvolvem a sociabilidade e constroem suas personalidades. As vivências e as aprendizagens nas escolas vão além da aprendizagem formal dentro das salas de aula. E, como afirma Luiz Carlos de Freitas (2018, p. 128), se o nosso compromisso é com a democracia, é preciso que todos os espaços da escola possam propiciar uma vivência democrática, chamar os estudantes em seus coletivos, oportunizando sua auto-organização e seu envolvimento com a construção coletiva e com espírito crítico. Em face disso, acreditamos que a conquista de uma escola pública, laica, gratuita, de gestão pública e de qualidade socialmente referenciada passa necessariamente pelo fortalecimento da gestão democrática, como forma de promover a autonomia de professores e gestores e fortalecer a ideia da escola como bem comum. Essa perspectiva se contrapõe à cartilha da reforma empresarial, que tem como categoria central a “privatização” da escola pública e, portanto, a inexistência de uma gestão democrática. A inserção dos processos de organização empresarial nas instituições públicas permite que outro objetivo central do neoliberalismo seja atingido, a instalação da hegemonia neoliberal (FREITAS, L., 2018).

Seguindo com a análise, agrupamos aqui dois importantes pontos de tensão relatados pelos entrevistados que estão diretamente ligados, são o *controle do trabalho docente* e a *responsabilização*. Subjacente a essas ideias, reside a compreensão de que a qualidade do ensino depende do professor, o que nos parece ser um equívoco e que “levou aos problemas de desintelectualização docente e proletarização do trabalho do professor” (SHIROMA; EVANGELISTA *apud* FREITAS, M., 2018, p. 184) “[...] que expropriam o docente da condição de sujeito de seu conhecimento” para tornar-se “operário vulnerável à avaliação e controle” (SHIROMA; EVANGELISTA *apud* FREITAS, M., 2018, p. 184). Pensamos que o modo de organização do programa se aproxima do toyotismo, que, por pertencer à mesma lógica de racionalização do trabalho do taylorismo/fordismo, constitui uma continuidade de ambos. O toyotismo tenderia a surgir como um controle do elemento subjetivo da produção capitalista posto no interior de uma nova subsunção real do trabalho ao capital (ALVES; ANTUNES, 2004, p. 346).

Nesse sentido, a forma de organização do programa impõe aos professores e gestores algo muito próximo de que esses assumam integralmente a concepção de mundo presente no programa. Isso significa dizer que a forma como as diretrizes do PEI se materializam nas escolas busca “instaurar, de modo pleno, a subsunção real da subjetividade” dos trabalhadores da educação à lógica do programa. Em concordância com Alves e Antunes (2004), pensamos que o toyotismo procura, mais do que nunca, “reconstituir algo que era fundamental na manufatura: o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado – a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho” (GRAMSCI *apud* ALVES; ANTUNES, 2004, p. 345).

Nessa lógica, o que está em jogo é a perda gradual da autonomia no processo de organização do trabalho docente. Cada vez mais o trabalho docente, assim como o trabalho na fábrica, “perde o domínio sobre o processo de produção e o acesso aos meios de trabalho fora do emprego” (MOREIRA, 2018, p. 39). Compreender como professores e gestores aparentemente assumem as determinações da política quase sem resistência, dentro de um quadro de profundo controle, cobranças e responsabilização, só é possível se entendida a relação com a subjetividade desses trabalhadores. Está presente aqui algo que Abílio (2014) chama “motivações subjetivas de consentimento”. Essas motivações podem estar relacionadas às questões de sobrevivência material, ou mesmo, no caso do PEI, às gratificações e bonificações que, em certa medida, compensam a ausência de uma política salarial justa. Mas também têm relação com:

A indiferença como estratégia de sobrevivência psíquica está na base da ausência de resistência em face das injustiças sociais explícitas da atualidade. O medo, então constitutivo das relações de trabalho, está na raiz do consentimento em se tornar parte da engrenagem da “máquina de guerra” que se tornou o social (ABÍLIO, 2014, p. 164).

Nessa perspectiva, os professores passam a conviver diariamente com altos níveis de cobrança para que as metas sejam alcançadas e, assim, consigam receber as bonificações ou não

percam o emprego, no caso dos contratos temporários, de modo que toda a responsabilidade pela qualidade do ensino recai sobre os gestores e professores, que individualmente precisam encontrar alternativas para obter melhores resultados, sem poder levar em consideração outros elementos que podem interferir na aprendizagem dos estudantes e consequentemente melhorar os índices, desde questões de caráter mais interno da escola, como: falta de material, ausência de laboratórios e bibliotecas, má qualidade da merenda escolar, baixos salários, formação docente precária, salas superlotadas e sem as mínimas condições de funcionamento, entre outras, até questões exógenas, como: desigualdade econômica e social, desemprego, violência, falta de políticas públicas para a juventude etc., que dizem respeito às condições de vida dos estudantes.

Ainda segundo esse ponto de vista, Paro (2018, p. 112), ao analisar a atividade docente como processo de trabalho, constata que o professor não educa sozinho; ao equiparar o trabalho docente a qualquer outro trabalho, observa que o fracasso nos resultados logo é atribuído ao trabalhador, nesse caso, o professor, que não tem qualificação ou não se dedica bastante. Para o autor em tela, a culpabilização dos docentes tem funcionado como um álibi para o Estado, que não oferece as condições objetivas adequadas ao trabalho dos professores e ao bom funcionamento da escola. Acrescenta ainda que, se o professor fosse o único responsável pelo ensino, não haveria necessidade de escolas.

O estudo da atividade docente como processo de trabalho possibilita a explicitação da singularidade dessa atividade e a compreensão de seus múltiplos determinantes e implicações, de modo a permitir a compreensão de que a função educativa escolar não depende apenas do professor, mas de toda a estrutura e funcionamento da escola, trazendo importantes subsídios sobre as condições de trabalho que precisam ser oferecidas para que a educação de fato, se realiza (PARO, 2018, p. 113).

Então, professores e gestores convivem diariamente com o medo; este passa a ser “constitutivo das relações de trabalho”: o medo de não atingir as metas, o medo de perder as bonificações, o medo de sair do programa, o medo de perder o emprego, o medo

da violência dentro das escolas etc., de modo que esses trabalhadores são coagidos, de certa forma, a não criticar o programa, a “vestir a camisa”, tal qual acontece nas empresas capitalistas. A lógica da gestão gerencialista presente nas escolas de Ensino Médio em Pernambuco, segundo Paro (2018, p. 112), não é apenas nociva do ponto de vista dos interesses dos trabalhadores, mas também em relação ao ensino, portanto é “dupla a violência da aplicação da gerência capitalista na escola”.

O último ponto de tensão analisado é o *baixo salário*. Importante dizer que a vinculação dos salários dos professores aos resultados dos estudantes nos testes padronizados é a pedra angular do ideário dos reformadores empresariais (FREITAS, L., 2018). Luiz Carlos de Freitas (2018) informa sobre pesquisas realizadas em escolas norte-americanas, onde foi implantada a política educacional dos reformadores empresariais. De acordo com essas pesquisas, o sistema de gratificação e bonificação não representou avanços significativos na melhoria dos resultados dos estudantes. A principal descoberta dessas pesquisas é que vincular os salários e outras decisões relativas ao desenvolvimento profissional aos resultados dos alunos nos testes não teve nenhum efeito que possa ser percebido em relação à uma melhoria dos resultados dos alunos, em suas pontuações e ou mesmo nas taxas de graduação nos distritos que participaram da pesquisa, em comparação com os distritos similares que não participaram (FREITAS, L., 2018, p. 111).

Historicamente, os baixos salários dos professores levam esses profissionais a trabalharem nos três turnos e em diferentes instituições para poderem se manter, o que não lhes deixa tempo para investir em sua formação ou mesmo poderem usufruir dos bens culturais. Pernambuco é um dos estados com menores salários do país; por isso, esses profissionais precisam desenvolver elevadas cargas de trabalho, além do acúmulo de atividades exigidas pela política para o Ensino Médio em relação às metas a serem atingidas. Assim, há pouco espaço para que esses profissionais se organizem coletivamente ou participem das atividades propostas pelo sindicato.

Podemos inferir que esse tipo de política traz em seu bojo a concepção da necessidade de enfraquecer os organismos coletivos

da classe trabalhadora, o que não constitui nenhuma novidade, já que historicamente há uma tendência de se impedir qualquer experiência revolucionária das classes subalternas ou mesmo o avanço de possibilidades contra-hegemônicas no próprio capitalismo (FONTES, 2017). Uma das principais táticas de desvio dessas experiências foi o estímulo à criação de organizações civis não partidárias, pois assim a energia revolucionária das experiências das classes subalternas seria desviada para outro foco. Em vista disso, surge uma série de ONGs, entre elas o ICE, uma sociedade civil empresarial com forte presença no PEI, como já mencionado anteriormente.

Em relação à disputa de hegemonia, esses pontos de tensão, em certa medida, dificultam a capacidade que esse grupo tem de se organizar e construir uma crítica vigorosa, capaz de impactar esse embate. A análise demonstrou que os docentes apresentam críticas à política para o Ensino Médio em Pernambuco, revelando que eles têm uma consciência crítica de que o programa não corresponde ao que é apresentado, uma consciência engendrada pela existência, pela vivência concreta nas escolas.

Apontam que a forma como a política chega às instituições escolares retira a autonomia dos docentes sobre os conteúdos a serem trabalhados; que eles não participam, de forma nenhuma, da configuração da política; e que nem o sindicato consegue fazer esse enfrentamento de maneira efetiva. Além do mais, o controle do trabalho docente, as cobranças em relação aos índices a serem alcançados nas avaliações externas, o aumento da carga de trabalho e sua precarização impedem que os docentes avancem em relação ao momento da consciência política em que se encontram, no sentido de contribuir na construção de uma proposta alternativa que possa se tornar o interesse de outros grupos da sociedade e seja capaz de entrar em luta e confrontar as ideologias anteriores.

Em Gramsci (1999), pode-se definir “hegemonia” como o equilíbrio entre força e consenso, sem que a força exceda em muito o consenso. Desse modo, se cria uma série de mecanismos e estratégias para organizar e educar o consenso da sociedade como um todo. Nessa perspectiva, vimos que os docentes não conseguem avançar e

fazer a disputa de hegemonia, ou seja, não conseguem romper com sua subalternidade, isso porque, dentro da política para o Ensino Médio, existe um conjunto de estratégias e mecanismos estabelecido pelos grupos hegemônicos, que asseguram o consenso das massas e impedem que os grupos subordinados avancem em relação à conquista da hegemonia. De uma forma mais ampla, se têm os aparelhos privados de hegemonia, os institutos, as fundações etc., que cumprem na sociedade o papel de organizar o consenso em relação a uma concepção de mundo, a uma ideologia, permitindo que a classe que conquistou a hegemonia permaneça hegemônica e mantenha a direção do Estado.

Dentro da política para o Ensino Médio, os mecanismos e estratégias vão desde a forma como a política se estabelece a partir dos programas e projetos, até a ideia de priorização de determinados componentes curriculares em detrimento de outros, que, do ponto de vista dos conteúdos que abordam, contribuem para a formação humana integral e colaboram para que esses grupos possam tomar consciência da opressão sofrida. Além disso, há o controle acentuado da tecnologia, que induz os professores a ficarem conectados o tempo todo respondendo à escola, de modo que para eles não sobra muito tempo para pensar outras estratégias ou mesmo sobre sua formação política. Portanto, para manter o controle e preservar a hegemonia do grupo que está no poder, criam-se e recriam-se formas de consciência sem, necessariamente, se usar de mecanismos explícitos de domínio.

Conclusão

A política para o Ensino Médio em Pernambuco tem sua expressão principal nas Escolas de Referência em Ensino Médio, por meio do Programa de Educação Integral (PEI). A partir das entrevistas, elencamos alguns pontos de tensão, entre eles: o tempo escolar; a priorização das disciplinas de português e matemática; a ausência de gestão democrática; o controle do trabalho docente; a responsabilização dos professores; os baixos salários.

Em relação ao tempo escolar, percebemos que a expansão das escolas de tempo integral está implicando a exclusão de jovens que precisam trabalhar, uma vez que a medida está acompanhada do fechamento das escolas de turno único e do turno da noite. Além disso, como são as unidades já existentes que vão se transformando em escolas de tempo integral, esses estudantes vão sendo remanejados para escolas cada vez mais distantes de suas casas e, em vista disso, são excluídos das escolas tanto em relação aos tempos escolares quanto em relação à localização geográfica.

Como se observou, o governo criou o PEI, com a finalidade de difundir o Ensino Médio integral para todas as microrregiões do estado, e havia um compromisso governamental no sentido de universalização dessa etapa de ensino. Mas o que hoje acontece, passados 13 anos, é que o número de escolas que ofertavam três turnos diminuiu. Em muitas cidades do interior, que só possuem uma escola estadual, no momento em que essa é transformada em escola de tempo integral, a exclusão se torna ainda mais explícita. Na prática, estamos longe da universalização do ensino médio em Pernambuco.

No aspecto curricular, outro ponto de tensão é a priorização das disciplinas de português e matemática, com o objetivo de preparar os estudantes para as avaliações externas. A ênfase nos resultados nos índices de desempenho (Ideb e Idepe) gera a intensificação das cobranças, o aprofundamento do controle do trabalho docente, a sobrecarga de trabalho, o adoecimento, o medo e uma rotina exaustiva e desmotivante para os professores. Nessa perspectiva, a lógica da educação integral não se aplica, já que outras áreas do conhecimento importantes para a formação humana são desconsideradas. O termo, na prática, se materializa como integralidade do tempo, com ênfase nos conteúdos curriculares nas áreas citadas.

No que se refere à gestão, a pesquisa evidencia tensões em relação ao princípio da gestão democrática, à medida que os sujeitos apontam que as políticas e programas são implementados de forma verticalizada, além de não existir eleição direta para gestores das escolas, sendo essas escolhas feitas no gabinete do governador, o que contribui para o aumento dos casos de assédio e das cobranças

impostas aos professores. Aliás, é possível afirmarmos que o assédio e a cobrança por resultados passaram a ser importantes estratégias de gestão para que as metas sejam alcançadas. Desse modo, as formas de coerção e de controle do trabalho docente sob a orientação da gestão gerencial por resultados se expressam na intensificação do controle e da responsabilização de professores e gestores.

Conforme já dito, em Pernambuco, o aprofundamento do modelo gerencial de gestão acontece por meio da implementação da Lei nº 15.973, de 2016 (PERNAMBUCO, 2016), que institui o AEG (Adicional de Eficiência Gerencial) e da criação do Sistema de Informação da Educação de Pernambuco (Siepe) e do aplicativo Siepe, um diário de classe móvel para o professor, possibilitando que as avaliações, a frequência dos alunos e as consultas a conteúdos curriculares ministrados sejam registradas pelos professores, sem que estes precisem estar conectados com a rede de computadores. Vê-se que a questão de avaliação e monitoramento, de imediato, aprofunda o controle do trabalho docente, diminuindo cada vez mais a autonomia do professor; por outro lado, se o aplicativo permite ao professor realizar as observações sobre os alunos sem a necessidade de conexão direta com a internet, ocorre a expansão do tempo de trabalho, ou seja, “todo tempo é potencialmente tempo de trabalho” (ABÍLIO, 2014, p. 173).

Essa lógica se insere naquilo que Alves (2010) caracteriza como “alteração da troca metabólica entre espaço-tempo da vida e espaço-tempo de trabalho”. O que acontece é uma “desmedida” da jornada do trabalho, que invade todos os espaços-tempos de vivências genéricas dos professores, “aprofundando, desse modo, a autoalienação” desses trabalhadores. Ou seja, a indistinção entre tempo público e tempo privado empurra as tarefas laborais para dentro de casa e para a vida privada. Essa indistinção se efetiva por meio das tecnologias que permitem essa flexibilidade de acesso, sem a necessidade de um espaço de trabalho público, denotando a disponibilidade dos trabalhadores para além da jornada estabelecida.

A eliminação dos limites públicos e materialmente definidos do mundo do trabalho foi relacionada a trabalhadores informais, temporários, trabalhadores domésticos, entre outros. Mas isso se

aplica perfeitamente aos trabalhadores de alta qualificação, tornando-os “pessoas jurídicas” (ABÍLIO, 2014, p. 173). Pensamos que compreender a eliminação dessas barreiras definidas no mundo do trabalho entre tempo de trabalho público e vida privada é um caminho de análise muito produtivo, ao considerarmos que o Siepe (mas não apenas este, podemos aqui incluir os aplicativos de troca de mensagens) acaba por cumprir o papel de aprisionar professores e gestores, que permanecem conectados o tempo todo para resolver questões associadas ao trabalho.

Esses dispositivos tecnológicos, amplamente utilizados na rede estadual, sugerem que o controle do trabalho docente se aprofunda, retira do coletivo de professores as decisões pedagógicas e as transfere para “experts” que elaboram os currículos e os sistemas de avaliação, a partir das exigências do mercado. Essa lógica se contrapõe aos princípios descritos neste texto, que se referem à necessidade urgente de uma educação qualitativamente superior e, nesse sentido, é fundamental que os docentes coletivamente possam tomar as decisões sobre sua prática pedagógica e desenvolver a consciência e a autoconsciência sobre a relevância da sua atividade particular na transformação mais ampla (MÉSZÁROS, 2008). Dessa forma, é premente a organização coletiva da classe trabalhadora a fim de superar a sociedade capitalista.

Dito isso, inferimos que, ao se adotar o modelo gerencial na educação, dois elementos são essenciais: o controle e a responsabilização. Nesse sentido, a organização pedagógica é pautada no controle do trabalho docente para alcançar resultados positivos e atingir as metas; quando isso não acontece, os professores são responsabilizados. Essa política de controle e responsabilização tem gerado fortes tensões para os trabalhadores em educação e provocado o adoecimento da categoria. Além disso, os baixos salários, historicamente, levam os docentes a trabalhar em escolas e horários diferentes, provocando tensão, desgaste, diminuindo o tempo para formação e minorando a possibilidade de organização coletiva da categoria.

O que pudemos constatar, ao longo do exame dos pontos de tensão entre professores, dirigentes sindicais e estudantes em

relação ao PEI, foi que os entrevistados sentem as consequências e têm relativa consciência de suas principais contradições, mas, devido à forma como a política se materializa na escola, sem a participação dos professores ou do sindicato, não conseguem fazer o enfrentamento do imposto pela política para o ensino médio. Por conseguinte, todas as questões levantadas impedem ou dificultam a capacidade de organização coletiva da categoria, fazendo docentes e sindicato não conseguirem avançar e fazer a disputa de hegemonia, porque, dentro da própria política, existe um conjunto de estratégias e mecanismos que asseguram que esses grupos não construam uma concepção de educação para o ensino médio capaz de se opor à concepção dominante. Logo, o controle do trabalho docente, as cobranças em relação aos índices a serem alcançados nas avaliações externas, os baixos salários, o aumento da carga de trabalho e sua precarização impedem que os docentes avancem em relação ao momento da consciência política em que se encontram, no sentido de construir uma alternativa que possa se tornar o interesse de outros grupos da sociedade e seja capaz de entrar em luta e confrontar as concepções dominantes em curso.

Referências

ABÍLIO, Ludmila Costhek. *Sem maquiagem: o trabalho de um milhão de revendedoras de cosméticos*. São Paulo: Boitempo, 2014.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr., 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimensões%20e%20Formas%20da%20Privatização.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

ALVES, Giovanni. *Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha*. 2010. Disponível em: www.giovannialves.org. Acesso em: 1 mar. 2021.

ALVES, Giovanni; ANTUNES, Ricardo. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqGpP/?format=pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 15 maio 2023.

FONTES, Virgínia. Hegemonismos e Política – Que democracia? In: MATTOS, Marcelo Badaró (Org.). *Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Maria da Conceição da Silva. Trabalho docente no ideário do materialismo histórico-dialético – Redecentro: 2010 a 2014. In: MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto; AFFONSO, Cláudia Regina Amaral; NEPOMUCENO, Vera Lucia da Costa (Org.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

GIOTTO, Eduardo Donizeti; CÁSSIO, Fernando L. A desigualdade é meta: implicações socioespaciais do Programa de Ensino Integral na cidade de São Paulo. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, Tempe-AZ, v. 26, n. 109, 10 set. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327559770>. Acesso em: 10 set. 2022.

GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la cárcel*. Tradução de Ana Maria Palos. Ciudad de México: Ediciones Era; Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1984. Tomo 3. (Edição Crítica do Instituto Gramsci, a cargo de Valentino Gerratana).

GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la cárcel*. Tradução de Ana Maria Palos. Ciudad de México: Ediciones Era; Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1986. Tomo 4. (Edição Crítica do Instituto Gramsci, a cargo de Valentino Gerratana).

GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la cárcel*. 2. ed. Tradução de Ana Maria Palos. Ciudad de México: Ediciones Era; Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1999. Tomo 5. (Edição Crítica do Instituto Gramsci, a cargo de Valentino Gerratana).

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 2.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. A questão da educação comunista (1921). In: FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Org.). *A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LIMA, Ivaneide Áurea de A. P. *TEAR – Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: gestão e resultados*. Recife: Livro Rápido, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 28. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 1.

MÈSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAIS, Edima Verônica de. *Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo de Pernambuco: uma análise do Programa de Educação Integral*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11223/1/DISSERTAÇÃO%20Edima%20Verônica%20de%20Morais.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

MORAIS, Edima Verônica de. *Disputa de hegemonia na política de ensino médio em Pernambuco: do controle do trabalho docente aos movimentos de contestação e resistência professores da rede estadual*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45706?locale=es>. Acesso em: 17 maio 2023.

MOREIRA, Valéria de Moraes Vicente. Organização do trabalho do professor e a qualidade do ensino. In: MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto; AFFONSO, Cláudia Regina Amaral; NEPOMUCENO, Vera Lucia da Costa (Org.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

PARO, Vitor Henrique. *Professor: artesão ou operário?* São Paulo: Cortez, 2018.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

PERNAMBUCO. *Decreto nº 15.973, de 23 de dezembro de 2016*. Institui o Adicional de Eficiência Gerencial (AEG) no âmbito da Rede Estadual de Educação e altera a legislação que indica. Recife: Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, 2016. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15973&complemento=o&ano=2016&tipo=&url=>. Acesso em: 17 maio 2023.

PERNAMBUCO. Decreto nº 39.336, de 25 de abril de 2013. Estabelece o Valor Público como objetivo dos Programas de Estado, fixa diretrizes para a Gestão por Resultados, e estabelece a execução dos Pactos de Resultados no âmbito do Poder Executivo Estadual. Recife: Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, 2013. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=39336&complemento=0&ano=2013&tipo=&url=>. Acesso em: 17 maio 2023.

PERNAMBUCO. Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Cria o Programa de Educação Integral e dá outras providências. Recife: Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, 2008. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>. Acesso em: 17 maio 2023.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Modernização neoliberal e ampliação da jornada escolar em Pernambuco, Nordeste do Brasil. *Reflexão e Ação*, 30(3), 185-199, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16407>. Acesso em: 17 maio 2023.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, p. 736-756, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8933>. Acesso em: 17 maio 2023.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano*: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia; FREITAS, Pâmela Félix; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Reações das políticas estaduais nas escolas: um estudo de caso em escolas do Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo. *Cadernos Cenpec.*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 51-79, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/360>. Acesso em: 23 set. 2021.

3.

Programa de modernização da gestão e interferência do sistema de responsabilização no ensino médio de Pernambuco

Hugo Felipe Tavares Ramos
Katharine Ninive Pinto Silva

No presente capítulo, buscamos apresentar uma dissertação em andamento, que procura realizar uma análise do sistema de responsabilização adotado no Estado de Pernambuco e da interferência do mesmo no ensino médio da rede pública estadual de ensino. O sistema está diretamente atrelado ao Programa de Modernização da Gestão, implementado em Pernambuco em 2008, durante o primeiro mandato do então governador Eduardo Campos (2007-2011).

Nóbrega (2016) aponta que o Programa de Modernização da Gestão, criado em 2008, se configura como uma proposta de gestão com foco principal no melhoramento dos índices da educação de Pernambuco e tem como molde referências pautadas na gestão por resultados, sendo fruto do processo de reforma gerencial do Estado.

Essa reforma vem atrelada a um movimento de redefinição do papel do Estado, atendendo aos interesses neoliberais e objetivando a redução dos lucros, em meio a sucessivas crises sofridas desde a década de 1970. Essa mudança tem por proposta a redução do papel de Estado, diminuindo os investimentos em áreas sociais e garantindo a manutenção do lucro.

Ao realizar uma análise do processo educacional, Saviani identifica a presença cada vez mais forte do que ele considera uma perspectiva do neoprodutivismo, composto pelas seguintes variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (SAVIANI, 2011). O neoprodutivismo, em termos econômico-políticos, está fundamentado no neoliberalismo, com referência nas orientações dos organismos multilaterais, em especial, do Banco Mundial.

Tais orientações, no sentido neoliberal, têm início com o que se convencionou chamar de Consenso de Washington, compreendido como um conjunto de ideias que envolveram a quebra de políticas protecionistas do Estado e a “desregulação” do comércio, as políticas de competitividade nos setores públicos e privados, a privatização de diversos setores pertencentes ao Estado e a redução do papel do Estado (ROBERTSON, 2012, p. 287).

Para Saviani (2011, p. 428), o Consenso de Washington trata de uma reordenação do Estado que, no campo econômico, tinha como pressuposto: “[...] a elevação do status de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulamentação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos”. Esse processo se efetiva a partir de 1989, tendo suas recomendações passado por alguns ajustes, realizados pelo próprio Banco Mundial no decorrer do tempo, sem perder as características fundamentais do receituário neoliberal, especialmente para a área de educação.

Para a América Latina, inicialmente o Banco Mundial impõe, através das condicionalidades das agências internacionais de financiamento, um rigoroso programa de equilíbrio fiscal através de reformas (administrativas, trabalhistas e previdenciárias) e de um corte profundo nos gastos públicos, inclusive através de privatizações. Posteriormente, de acordo com Saviani, as condicionalidades das agências internacionais de financiamento “perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos” (SAVIANI, 2011, p. 428).

No âmbito educacional, esse contexto faz surgir um discurso hegemônico de que a escola pública fracassou devido a uma

inerente “[...] incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado” (SAVIANI, 2011, p. 428).

Nas revisões das orientações neoliberais dos organismos multilaterais, no âmbito dos serviços públicos, a iniciativa privada passa a se interessar por formas de privatização diferenciadas, em disputa pelo fundo público. Podemos aqui citar alguns pontos apresentados por Robertson, o qual nos mostra que, como fruto das estratégias adotadas por essas orientações, temos cobranças por serviços públicos, privatização de serviços educacionais e financiamento e gerenciamento da educação (ROBERTSON, 2012). Destacamos também que, com o avançar dos anos 1990 e os primeiros sinais de fracasso das medidas propostas, reformas são adotadas, incluindo as “extensivas reformas na administração pública, Projetos Políticos Pedagógicos, a eliminação de barreiras comerciais e uma nova leva de acordos no mercado internacional” (ROBERTSON, 2012).

Sintetizando as formas de privatização da educação na atualidade, Adrião (2018) aponta as seguintes dimensões e formas: privatização da oferta educacional, através de financiamento público a organizações privadas (subsídio à oferta por meio de convênios, contratos, termos de parcerias entre governos e organizações privadas e/ou subsídio à demanda por meio de incentivos fiscais). Também é apontada a privatização da gestão da educação pública, através da privatização da gestão escolar (com a transferência da gestão escolar para organizações com ou sem fins lucrativos, bem como cooperativas de trabalhadores e de pais), da privatização da gestão educacional (através de parcerias público-privadas para a transferência da gestão do sistema educacional para organizações com ou sem fins lucrativos) e da privatização do currículo (através da compra ou adoção de desenhos curriculares, tecnologias educacionais e sistemas de ensino desenvolvidos pelo setor privado) (ADRIÃO, 2018).

Dentre as estratégias presentes nas políticas públicas de caráter neoliberal, temos o *accountability*, um dos principais instrumentos utilizados como referência de qualidade do setor privado, do mercado. Esse termo, entendido muitas vezes como prestação de contas

ou como responsabilização, pode assumir diferentes significados em diferentes contextos. Dentre os vários conceitos existentes na literatura, podemos destacar o de Janela Afonso, que entende o *accountability* como uma avaliação primária, com informações e detalhamentos envolvendo uma prestação de contas. Além disso, temos uma avaliação posterior, com aferição de resultados, sanções e bonificações, em um processo de responsabilização sistematizado (AFONSO, 1998). Dessa forma, o autor elenca a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização como mecanismos presentes dentro do que vem a ser entendido como *accountability*.

Para Freitas (2012), a responsabilização é considerada como uma das três grandes categorias que estruturam o neotecnicismo na educação, juntamente com a meritocracia e a privatização. Ainda de acordo com o autor, no centro do neotecnicismo “[...] está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como “*standards*”, medidos em testes padronizados” (FREITAS, 2012, p. 383). Esse processo reestrutura os componentes curriculares, assumindo uma organização direcionada para a melhoria dos resultados nas avaliações e um melhor posicionamento no ranqueamento, visto que:

Um sistema de *responsabilização* envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (Kane & Staiger, 2002). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização (FREITAS, 2012, p. 383).

No caso brasileiro, o sistema de responsabilização vem sendo adotado no setor educacional, através de um longo processo iniciado ainda nos anos de 1990, tendo como referência a chamada “Nova Gestão Pública”, que se volta para um redirecionamento do papel do Estado e a determinação de mecanismos de gestão derivados do mercado privado na administração pública (RAMOS; SCHABBACH, 2012). No Brasil, o marco dessa nova gerência foi a Emenda Constitucional número 19/1998 (BRASIL, 1998), que “modifica o regime e dispõe

sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas”, ou seja, define os termos da reforma administrativa. A partir da reforma a nível federal (em que se estabeleceram alguns termos também da relação entre a União, os Estados e os Municípios), a mesma reforma da administração pública passou a ser requerida dos outros entes federados.

Uma das questões fundamentais de um sistema de responsabilização é a constituição de um sistema de avaliação que possa estabelecer parâmetros para o que se espera de qualidade e para que se estabeleçam os mecanismos de controle necessários para que esses parâmetros venham a ser alcançados. Nesse contexto, um dos pontos fundamentais está na consolidação dos mecanismos de avaliação em larga escala como produtores e reguladores de políticas públicas (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015). No Brasil, desenvolve-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), nos anos 1990, com o objetivo de avaliar e monitorar o desempenho dos alunos.

Em 2007, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que leva em consideração a nota obtida em avaliações de larga escala vinculadas ao Saeb e os números do fluxo escolar, atribuindo uma nota para cada escola e para cada rede de ensino pública, que passa a ter seu desempenho mensurado e ranqueado, o que traz uma nova concepção do que é e de como medir a qualidade da educação pública brasileira. Esse índice passa a ser definidor para o sistema de responsabilização (*accountability*) no Brasil.

A rede estadual de ensino de Pernambuco tem o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe) e seu Índice de Desenvolvimento de Educação de Pernambuco (Idepe). Além disso, possui um Bônus de Desempenho Educacional (BDE) vinculado ao sistema (PERNAMBUCO, 2012). A gestão escolar é também relacionada a esse sistema, mediante o fator de que “todos os gestores escolares de Pernambuco assinam, no início do ano escolar, um termo de compromisso em que se comprometem a alcançar metas preestabelecidas para suas escolas” (SILVA; BRENNAND, 2018, p. 241). Todos esses elementos compõem o Programa de Modernização da Gestão, no Estado.

Considerando esses elementos, buscamos investigar, na dissertação em construção, se as diversas formas de oferta do ensino médio na rede estadual de ensino de Pernambuco são impactadas pelo sistema de responsabilização (*accountability*) adotado através do Programa de Modernização da Gestão. Diante dessa questão, apresentamos como objetivo geral da dissertação em andamento identificar como as características de um sistema de responsabilização está norteadando o processo de gestão educacional e escolar da rede estadual de ensino de Pernambuco em relação às diversas formas de oferta do ensino médio.

Partindo para os objetivos específicos da dissertação em andamento, tivemos a necessidade de caracterizar os procedimentos de gestão educacional e escolar que são mobilizados para: garantir a efetivação de um sistema de responsabilização na rede estadual de ensino de Pernambuco; identificar quais são as estratégias de divulgação pública do desempenho das escolas que são utilizadas pela rede estadual de ensino de Pernambuco; verificar a existência de mecanismos de recompensas e sanções às escolas da rede estadual de ensino de Pernambuco, de acordo com o desempenho nas avaliações em larga escala.

Metodologia

O presente estudo consiste num processo de triangulação de métodos próprios de uma pesquisa avaliativa (MINAYO, 2008). Na revisão bibliográfica, utilizamos como principais fontes o repositório da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o Attena, a Plataforma Capes e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Está sendo também realizado um estudo crítico-reflexivo dos pressupostos histórico-sociais e epistemológicos acerca do tema. Inicialmente, para a seleção de referenciais teóricos, fizemos um recorte dos últimos 10 anos. Sucessivamente, utilizamos como descritores: responsabilização; *accountability*; Pernambuco.

Em campo, estamos partindo para a coleta dos documentos oficiais necessários à análise. Para isso, fizemos uso da coleta no campo de estudo selecionado e também consultando páginas e

portais na internet, como as páginas do Ministério da Educação e Cultura, da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, entre outros voltados à avaliação educacional e às políticas educacionais do Brasil e de Pernambuco. Tais documentos envolvem planos governamentais, decretos, leis, programas educacionais, entre outros.

No momento, estamos partindo também para a realização de entrevistas semiestruturadas, que se caracterizam por questionamentos básicos atrelados às hipóteses e teorias referentes ao tema da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987). As entrevistas estão sendo realizadas com professores, estudantes e gestores do ensino médio da rede pública estadual de ensino da Zona da Mata Norte de Pernambuco.

A construção de um sistema de responsabilização no setor educacional brasileiro

Ao consultarmos um planejamento para a educação no Brasil, encontramos, ao longo do século xx, um caminho atrelado a diversas iniciativas, em sua maioria, envolvendo orientações e parcerias com agentes financiadores estrangeiros. Os primeiros ensaios, a partir da década de 1940, já imprimem no país o desejo de uma planificação orçamentária, levando em consideração principalmente experiências inspiradas em determinações norte-americanas.

Essas experiências refletem diretamente o cenário educacional no Brasil. Segundo os apontamentos de alguns autores, após uma série de ensaios de experiências que vão de 1942 até 1953, temos, no governo de Kubitschek de Oliveira (1956-1960), o início de uma experiência concreta para gerar um planejamento governamental amplo no país, incorporando o setor social (FONSECA; FERREIRA; SCAFF, 2020).

Em 1964, a partir da instauração de um governo militar no Brasil, a educação se atrela ao plano econômico, passando a se destinar à formação de mão de obra para atuar em parques industriais, sob o lema do “Brasil Potência”. Nesse momento, temos o Banco Mundial e a Agência para o Desenvolvimento Internacional (USAID) como principais parceiros da educação, atuando intimamente na agenda educacional brasileira.

Iniciadas na década de 1960, por meio de conferências no Uruguai e no Chile, ações de planejamento para impulsionar o desenvolvimento da América Latina são direcionadas para a região, mediadas por agências de apoio técnico associadas a entidades das Nações Unidas para a América Latina. Tendo como principais agentes o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Grupo Banco Mundial, planos foram definidos para impulsionar os países da região, onde o estabelecimento de acordos funcionava como um forte definidor do acesso a créditos econômicos.

A partir da década de 1970, ocorre uma grande desaceleração no ritmo de crescimento do Brasil e, ao mesmo tempo, uma elevada aceleração da inflação. O processo perdurou; na década 1980, a crise econômica se intensificou e já caminhava para os anos 1990 (FONSECA; FERREIRA; SCAFF, 2020). Ocorreu, então, uma reordenação das políticas econômicas, tendo como objeto central o ajuste financeiro, objetivando a estabilidade econômica e o combate à inflação. Nesse sentido, em 1989 constituiu-se um movimento internacional de ordem econômica direcionado ao combate às crises na América Latina. Esse movimento, denominado Consenso de Washington, estabelecia uma série de orientações para a região.

O FMI atuou como um monitorador desses ajustes (FONSECA; FERREIRA; SCAFF, 2020). Nesse momento de instabilidade, assistimos ao enfraquecimento financeiro dos estados, à medida que se intensificava a luta por direitos políticos. Ao mesmo tempo, tivemos o avanço das teses neoliberais e das associações com os setores dominantes, reforçando a argumentação da necessidade de livrar o país dos escândalos financeiros e deixar o mercado livre.

No Brasil, é justamente nos anos 1990 que se tem uma intensificação do projeto neoliberal. As reformas feitas pelo presidente Fernando Collor de Melo, a elevação das taxas de juros e o pouco avanço no crescimento da economia são alguns dos fatores determinantes para enfraquecer o mercado de trabalho no país (ALVES, 2009). O neoliberalismo reconfigura as relações de dependência, com a desregulação das políticas econômicas locais, criando formas novas de ligação da região onde se expande segundo os padrões

da economia mundial (MARTINS, 2005). Esse projeto se estabelece através de um discurso fabricado de enaltecimento da autonomia e da liberdade individual, do livre mercado e do livre emprego, além das maravilhas idealizadas da privatização.

A partir da reforma de gerência do Estado, orientada pela “Nova Gestão Pública” frente às políticas para a educação, veio o discurso “gerencialista” empresarial para as áreas da educação. Os agentes internacionais se apoderaram dos sistemas governamentais de países em crescimento, através de financiamentos, ajustando o sistema aos interesses do neoliberalismo. Assim, acompanhamos uma onda reconfigurante pautada em publicização, privatização e terceirização, com o argumento de redução dos custos e da garantia de maior eficiência na gestão. Na área da educação, esse padrão insere diretrizes oriundas dos sistemas gerenciais empresariais na organização e na gestão da educação (OLIVEIRA, 2015).

Nessa realidade, o sistema educacional é reorientado por uma ideia padrão de qualidade determinada pelos agentes multilaterais. Programas internacionais e nacionais são criados para delimitar padrões que devem ser seguidos e resultados a serem alcançados, através de avaliações em larga escala. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é um exemplo desse movimento. O desempenho educacional se configura como um resultado apenas, de acordo com os indicadores internacionais, o qual avalia o desempenho dos países (KRAWCZYK, 2014).

No que se refere à educação básica, o setor privado começa a avançar sobre ela, de forma camuflada, como uma parceria com o Estado que se propõe a modernizar a escola a partir de modelos de gestão tecnológica, incorporando mecanismos oriundos da gestão empresarial (FREITAS, 2014). As mudanças nos moldes de administrar o Estado, com a adoção da prestação de contas, da transparência e da responsabilização, se consolidam nesse setor.

Em função do avanço neoliberal, vê-se a imposição de um grupo de reformas de desresponsabilização do Estado, atrelada à adoção de concessões dadas à iniciativa privada, para atuar nos serviços do Estado e na gestão pública (ALVES, 2017). As reformas

no campo da educação disseminaram-se na América Latina, com o objetivo de adequação dos sistemas de ensino à reconfiguração do Estado e ao processo de reestruturação produtiva (OLIVEIRA, 2010).

A partir da reforma do Estado, as avaliações externas assumiram com força total o papel regulador da qualidade educacional no país, reverberando seus resultados positivos e negativos na qualificação por ranqueamento. Essa visão de qualidade está alicerçada na ideia de qualidade total, cujo objetivo maior é o alcance dos resultados estabelecidos aos sistemas de ensino. Nesse cenário, quem vem determinar os padrões de qualidade são os agentes multilaterais como ONU e OCDE, cujos objetivos são os avanços nos resultados dos mecanismos de classificação como Pisa e Ideb (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Desse modo, os currículos e os sistemas de ensino são reordenados dentro da lógica de eficiência, eficácia e competitividade, com o desenvolvimento de competências fundamentais para garantir seu enquadramento em vagas no atual mercado de trabalho, sejam elas formais ou informais, além do emprego autônomo (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Na área da educação, nas últimas décadas, submeter escolas, professores e estudantes a um processo de avaliações por meio de provas vem sendo a principal ferramenta do Estado para mudanças nesse setor. Sobre isso, é válido destacar:

Na senda de vários autores, é possível afirmar que as políticas de avaliação implementadas nas últimas três décadas têm sido responsáveis pela adoção de mecanismos de um quase mercado na educação, a partir dos quais se concretiza a remodelação do papel do Estado na condução das políticas públicas e da atuação das escolas e redes de ensino frente ao processo ensino-aprendizagem (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 494).

Entretanto, desde os anos de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024/61 já definia, em seu artigo 96, que a qualidade educacional deveria estar pautada na produtividade. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a avaliação em larga escala passou a ser assegurada como instrumento para a aferição da qualidade na educação. Porém, independentemente

do que está estabelecido legalmente para a atuação dos sistemas de educação, concepções legais que a asseverem passam longe da realidade (PINTO, 2008). Seguindo a ideia de medição de qualidade, temos:

O atual sistema chamado de avaliação [...], mas que na verdade não passa de um conjunto de testes padronizados de português e matemática, é claramente insuficiente para aferir a qualidade da educação oferecida pelos sistemas de ensino, mesmo considerando os limites dos objetivos postos pela legislação (PINTO, 2008, p. 59).

No Brasil, a implantação do Saeb, diretamente instaurado por determinação do Banco Mundial, é o marco frente à atuação dos órgãos multilaterais sobre as políticas públicas do país. Esse processo, ao ser ampliado a partir da criação da “Prova Brasil” para o nível fundamental, veio a determinar o processo inicial do *accountability* em nosso sistema educacional. Para o ensino médio, o processo de *accountability* veio inicialmente pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2005.

Porém, foi a partir da criação do Ideb em 2007 que o sistema veio se consolidar, e o processo de responsabilização avançou suficientemente para a ampliação dos interesses neoliberais de adequação da formação para atender à nova configuração do mercado de trabalho. A utilização dos testes standardizados, a dependência do governo em manter o desempenho das escolas frente aos padrões determinados pelos agentes multilaterais, o atendimento das necessidades da indústria e a alteração no objetivo da avaliação educacional são os reflexos diretos do atual movimento global (AFONSO, 2009).

A adoção da concepção mercadológica na educação, o processo de responsabilização (*accountability*), ranqueamento e competitividade entre as instituições são marca neoliberal no cenário educacional. O processo de comparar, mensurar e culpar os professores e instituições não apenas acompanha os resultados, como também modula as relações no interior das escolas (BALL, 2012).

Programa de Modernização da Gestão – determinações do processo de responsabilização na educação básica de Pernambuco

Para dialogarmos sobre “gestão”, é necessária uma contextualização prévia do que vem a significar esse termo tão contraditório e polêmico. Podemos considerar “gestão” como sinônimo de “administração”, sendo “administração” a utilização de recursos de maneira racional, para a obtenção de objetivos determinados (PARO, 2010). Nesse sentido, temos a ideia de que, quanto maior a relevância dos objetivos, mais o processo de mediação tende a seguir proporcionalmente o mesmo grau de relevância para o alcance desses objetivos.

Nesse sentido, “administração é sempre utilização racional de recursos para realizar fins, independentemente da natureza da ‘coisa’ administrada” (PARO, 2010, p.765). Assim, a mesma pode estar presente em diversos setores da sociedade, como organizações, nas esferas pública e privada, no setor industrial, no comercial, além de tantos outros espaços. É importante destacar que a administração também se apresenta em diversos espaços dentro das próprias instituições, partindo das atividades meio até as atividades fim (PARO, 2010).

Levando em consideração esse conceito mais abrangente, no cenário educativo podemos destacar, então, que o processo de gestão não se limita apenas ao campo primário da administração das escolas. É um processo que vai estar presente desde o setor administrativo da escola, como: gestão, coordenação, secretarias e demais setores gerenciais, perpassando até mesmo o cotidiano de ensino, até a atuação direta da prática pedagógica do professor e todo o trabalho docente desenvolvido por ele.

Para dialogarmos sobre o Programa de Modernização da Gestão, é necessário refletirmos primeiramente sobre os primeiros movimentos de reforma do Estado em âmbito federal e também sobre os movimentos adotados em Pernambuco. Remetemos, então, nosso primeiro apontamento ao movimento de reforma administrativa do Estado, tendo como guia o então Ministro da Administração

Federal e a Reforma do Estado Bresser Pereira (1995-1998), no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Na chegada dos anos de 1990, o Estado brasileiro passava por uma série de mudanças que vão atuar diretamente não apenas nos modos de gerência, como também nos objetivos principais de atuação do Estado. Após o processo que elegeu Fernando Henrique Cardoso, tivemos em seu governo, a partir de 1995, a definição do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. A reforma do Estado de 1995 estabelecia para a administração pública federal a gestão por resultados, a integração entre plano, orçamento, gestão, gerenciamento e avaliação de desempenho, em todos os programas do governo federal (FONSECA; FERREIRA; SCAFF, 2020, p. 9).

Nesse período, houve a criação de um ministério, denominado Ministério de Reforma do Aparelho de Estado (Mare), tendo como ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Garcia (2019) nos fala que a reforma sugerida tinha necessidade justificada pela crise fiscal que o estado enfrentava. Ainda segundo a autora, nesse momento são adotados os referenciais da Nova Gestão Pública, buscando superar procedimentos burocráticos e modernizar toda a organização da gestão pública. Vale salientar que:

Apesar de a NGP ter ganhado maior força no mundo a partir das últimas décadas do século passado, as críticas ao Estado de Bem-Estar Social, utilizadas como principais argumentos para a defesa do gerencialismo no setor público, começaram no final dos anos 1970 e início dos 1980, impulsionadas pelas crises daquele momento e pela emergência da globalização (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017, p. 709-710).

Segundo o estudo de Silva (2013), dando continuidade a esse movimento, houve, no governo Lula, a criação de um programa com direcionamento específico para o desenvolvimento das reformas nos estados da federação. Trata-se do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (Pnage), compreendido como um mecanismo importante de reestruturação das organizações de educação pública no Brasil (BENITTES, 2014).

Em Pernambuco, seguindo as orientações da esfera federal, vemos a adoção desse modelo de gestão no segundo mandato do então governador Jarbas Vasconcelos (2002-2006). Salientamos que, desde o seu primeiro mandato (1999-2002), Vasconcelos já vinha realizando um processo de reforma administrativa em Pernambuco e que a adesão aos programas foi uma continuidade das propostas que já vinham sendo adotadas.

O “Pnage é um programa gerencial que Pernambuco contratou, assim como outros estados da federação, junto ao BIRD por meio de um empréstimo, buscando modernizar a gestão dos ‘serviços’ oferecidos a população pernambucana” (BENITTES, 2014, p. 79). A autora ainda aponta que o Pnage-PE

[...] expõe que este programa fundamenta-se na filosofia básica dos conceitos de reconstrução do Aparelho do Estado, tendo por eixo norteador o princípio da Administração Pública Gerencial e as ideias-forças “atendimento ao cidadão” e o “foco em resultados” (BENITTES, 2014, p. 80).

Partindo para as medidas tomadas nos governos seguintes, temos em especial aquelas adotadas pelo então governador de Pernambuco Eduardo Campos. Em seu primeiro mandato (2007-2010), foi consolidado o Programa de Modernização da Gestão Pública do Estado (PMG/PE), que tinha como objetivo a atuação direta sobre os setores de educação, finanças, saúde e segurança pública.

É importante destacar mais uma vez que não foi o governo de Eduardo Campos que deu início a esse processo de modernização. Instituído pelo Decreto n. 29.289, de 07 de junho de 2006, o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento de Pernambuco (Pnage-PE) foi adotado ainda no Governo Jarbas (ARRUDA; NÓBREGA, 2013). Essa reforma teve como foco principal a redefinição do papel do Estado, se balizando na busca do equilíbrio fiscal, no avanço das parcerias público-privadas e na instauração das avaliações de desempenho para servidores e instituições (SILVA, 2013).

O programa de modernização contou com a parceria do Banco Mundial, por meio de empréstimo financeiro destinado ao Projeto de Desenvolvimento da Educação e da Gestão Pública no Estado de

Pernambuco (SANTOS, 2016). Esse projeto, segundo a autora, teve sua aprovação “em 14 de abril de 2009 e com data prevista de fechamento em 30 de novembro de 2015, num custo total de US\$ 580,40 milhões, sendo cedido o valor de US\$ 154,00 milhões pelo BM” (SANTOS, 2016, p. 96).

Santos (2016) ainda nos mostra que, apesar de ter sua aprovação apenas em 2009, um movimento nessa direção já objetivava impulsionar a reforma no setor educacional de Pernambuco. Temos, a partir daí, o lançamento do Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação (PMGP-ME). Esse programa surge como agente fundamental da reforma, tendo em vista “o cenário de crise na educação apontado especialmente pelo baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) verificado no ano de 2007, no qual Pernambuco figura entre os piores índices do Brasil” (SANTOS, 2016, p. 97).

Na educação, os programas de modernização tiveram como objetivo elevar os índices do Ideb de Pernambuco, considerado um dos piores do Brasil. Essa tarefa se deu através de parcerias com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), pautado no diagnóstico, no planejamento e na gestão (MARQUES; MENDES; MARANHÃO, 2019).

A política de responsabilização, pautada na melhoria dos dados do estado em comparação com os demais estados no Ideb, através da gestão por resultados, pertence a uma corrente neoliberal, que se intensifica numa lógica de competição (SANTOS, 2010). Ainda sobre o tema:

Para melhorar os resultados do Estado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Pernambuco vem investindo em uma Política de *Accountability* (responsabilização), centrada na perspectiva de qualidade medida por meio dos indicadores de avaliação do desempenho dos alunos nas escolas [...] (SILVA; SILVA, 2014, p. 119-120).

Nesse caminho, nos é mostrado que em Pernambuco, com as reformas ocorridas no governo Campos, a educação passa a atuar sob a determinação de duas propostas (LIRA, 2018). A primeira é o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a

Educação (PMGP-ME, 2007-2010), um desdobramento do programa Todos pela Educação. A segunda é o Pacto Pela Educação de Pernambuco (PPE, 2011-2014), que objetiva a elevação do padrão da qualidade do ensino e das escolas, além da adesão do ensino em tempo integral. Com relação ao PMGP-ME, Benittes (2014, p. 81) assim se posiciona:

Analizamos que os componentes “reestruturação organizacional” e “tecnologias de gestão” do Pnage norteiam o desenvolvimento do PMGP-ME colaborando para induzir o redimensionamento da força de trabalho dos professores pernambucanos, assim como, para disseminar o modelo de gestão em desenvolvimento no Estado.

Dentre os instrumentos utilizados, existem o Pacto pela Educação (2010), o Termo de Compromisso da Gestão (Lei 13.486, de 01/07/2008) (PERNAMBUCO, 2008b), além do Saepe (2000, reformulado em 2008) e do Idepe (2007), estes dois últimos tendo seus resultados divulgados anualmente e utilizados como fatores determinantes do BDE, incluso no cenário em 2008 (MOURA; FERNANDES, 2018).

Pontuando sobre a educação no estado de Pernambuco, Silva e Brennand (2018, p. 245) destacam:

O modelo de responsabilização (*accountability*) implantado no sistema da rede apresenta o pilar da prestação de contas, cuja base são a transparência e a informação, pois periodicamente são divulgados boletins com informações sobre o sistema educacional e os *rankings* escolares em que são expostos os resultados das escolas a partir dos testes realizados.

Nesse contexto, o Idepe se configura como um mecanismo de regulação e controle de resultados. Consolida-se através do Termo de Compromisso e Responsabilidade, firmado entre o governo estadual e as gestões das escolas. Além disso, o termo estipula metas e resultados a serem alcançados e determina que, para o recebimento de um bônus financeiro, se torna necessário que as escolas sejam avaliadas pelo Saepe, seus resultados sejam avaliados pelo Idepe e atendam às metas estabelecidas no termo.

Assim, configura-se toda uma estruturação pautada no *accountability*, com a forte responsabilização dos agentes e as

consequências financeiras derivadas dos mecanismos existentes. Acrescenta-se ainda a publicização dos resultados e a construção de *rankings* atuando na competição entre as escolas e também influenciando a opinião pública (MOURA; FERNANDES, 2018).

Programa de Modernização da Gestão e Ensino Médio Pernambucano – primeiras identificações

Quando iniciamos o debate sobre educação, precisamos definir bem a concepção de educação a que estamos nos referindo. O trabalho é a atividade essencial do homem (SAVIANI, 2007), porém essa não é uma concepção natural. Saviani coloca que “o homem não nasce homem, mas o torna-se” (SAVIANI, 2007, p. 154). Esse processo de tornar-se homem se dá por uma série de fatores que tem como base o trabalho enquanto um princípio formador.

Faz-se necessário entender que esse processo se configura como um processo educativo, principalmente por haver uma necessidade de aprendizado, necessidade que está diretamente ligada à produção da sua existência, por meio da modificação do ambiente natural. Esse processo de modificação não é algo natural ou essencial do ser humano, mas algo apreendido (SAVIANI, 2007). Logo, esse processo de formação e apreensão das formas de produção de vida se constitui como um processo educativo.

Porém, em se tratando de uma sociedade fundamentada em bases capitalistas, o processo de educação se configura dentro de outra perspectiva, muito mais severa e descontextualizada do ambiente real, na qual as relações de formação social se constituem. Assim, a educação é reduzida dentro de um sistema de educação capitalista, uma vez que:

A educação nas sociedades capitalistas é apresentada como limitada à educação formal, letramento, acesso à cultura, socialização de conhecimentos fundamentais, hierarquizado até o nível da produção científica, neutralizada e isolada das condições sociais que a geram (FONTES, 2016, p. 14).

Quando nos propomos refletir sobre o ensino médio, precisamos levar em consideração que o debate em torno do ensino médio

é permeado por controvérsias (KRAWCZYK, 2009). Os debates são perpassados por problemas que vão desde o acesso a essa modalidade de ensino até a permanência na escola, a concepção de qualidade educacional e até mesmo o papel perante a educação.

Em Pernambuco, temos a existência e a coparticipação de mais de uma modalidade de ensino médio, em especial nas escolas de referência, objeto do estudo em questão (SILVA, K.; SILVA, J., 2017). Algo também identificado pelos autores é o fato de que:

A grande maioria dessas escolas apresenta uma desigualdade de condições na oferta de vários níveis e modalidades, que afeta as condições de infraestrutura, de remuneração e de dedicação dos docentes, de programação e de temporalidade, de dedicação dos discentes e mesmo de condições de estudo. Além disso, as Eremis são gerenciadas por um setor específico, que se ocupa apenas da implementação do Programa de Educação Integral no Ensino Médio (SILVA, K.; SILVA, J., 2016, p. 748).

Porém é necessário destacar anteriormente que a realidade da educação pernambucana foi construída, desde 2005, com o discurso de superação dos resultados apontados. O governo adere ao “Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação” e cria o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME), com o objetivo traçado de avançar nos índices educacionais dos pernambucanos (NÓBREGA, 2016). Anos antes da sua criação, o Estado amargava o pior resultado do Ideb nos anos finais do Ensino Fundamental (média 2,4).

Assim, o programa surge com o compromisso de alterar esses indicadores, tendo por base as metas a serem alcançadas pelas escolas, um sistema de monitoramento e avaliação e o bônus de desempenho educacional. O Programa de Modernização da Gestão também “contém a definição da identidade estratégica da Secretaria de Educação, esclarecendo pontos importantes como as metas para as escolas, o sistema de monitoramento e avaliação segundo o Idepe e o bônus de desempenho educacional” (MARQUES; MENDES; MARANHÃO, 2019, p. 139)

Em 2008, o Programa de Educação Integral é apresentado como responsável por instituir a nova política de ensino

médio no Estado, pautado nos modelos da educação integral (PERNAMBUCO, 2008a).

Ao falar sobre o tema em sua dissertação, Santiago (2014) trata das relações existentes entre a educação e a construção do Programa de Educação Integral. Em síntese, o autor nos mostra que a implementação do programa, em 2008, foi abertura necessária para a definição da visão empresarial no campo da educação. Essa visão empresarial não está configurada apenas na abertura de espaços no interior das instituições, mas em especial por meio da construção de políticas direcionadas a esse setor (SANTIAGO, 2014). Nesse contexto, o aprofundamento da visão empresarial se define principalmente por meio de políticas que definem as parcerias entre o Estado e a iniciativa privada.

O estudo do autor apontou também o enfraquecimento da escola com a implantação do programa, uma vez que o governo define como norteadores os preceitos da Teoria do Capital Humano. Assim, temos atualmente a diminuição da formação escolar em prol de uma formação que alcance o atendimento dos interesses do capital vigente.

O Estado lida com a educação objetivando a manutenção de parâmetros que tendem à garantia da reprodução do capital (SANTIAGO, 2014). Nesse sentido, temos a definição de diretrizes do setor privado atuando diretamente na organização das políticas educacionais. Nesse sentido, o Ensino Médio Integral adotado por Pernambuco segue intimamente parte das orientações dos reformadores empresariais.

É o que nos mostra Valéria Benittes, que realizou um estudo cujo objetivo foi a compreensão, por meio da realidade das Escolas de Referência em Ensino Médio, das ligações e das contradições entre o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME) e o Programa de Educação Integral (PEI) (BENITTES, 2014). A autora aponta que os objetivos priorizados foram os mecanismos da formação e não os fins pretendidos.

Ainda segundo a autora, utilizando-se da pedagogia das competências, o objeto passou a ser a empregabilidade e a adaptação dos sujeitos (BENITTES, 2014). Esse processo vem sendo mediado

por uma política de Ensino Médio que busca a conformação e a adequação dos sujeitos a um cenário fruto da reestruturação produtiva, focada no *accountability* e no gerencialismo.

Nesse sentido, o Programa de Modernização da Gestão e o avanço do Programa de Educação Integral têm sido a posição do Estado no que se refere às esferas gerenciais e educacionais de Pernambuco.

Referências

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimensões%20e%20Formas%20da%20Privatização.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. *Políticas educativas e avaliação educacional: uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

ALVES, Giovanni. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal – Precarização do trabalho e redundância salarial. *Katálysis*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 188-197, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1796/179613970008.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

ALVES, Geovane Machado. O desafio da cooperação Sul-Sul: a nova face da política externa brasileira. *Cadernos da Escola de Direito*, [s. l.], v. 2, n. 13, 19 jun. 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrazil.com.br/index.php/cadernosdireito/article/view/2700>. Acesso em: 16 maio 2023.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba; NÓBREGA, Cristiane Liberato da. Planejamento educacional e a “modernização” da gestão educacional em Pernambuco: alguns apontamentos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* – v. 29, n. 32, p. 525-536, set./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufg.br/index.php/rbpae/article/view/47223>. Acesso em: 16 maio 2023.

BALL, Stephen. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./ jun. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89423377003.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

BENITTES, V. L. A. *A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11301>. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998*. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 16 maio 2023.

FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. *Educar em Revista*, v. 36, e68766, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PjbZLbdgxCFmm8RcYPkMPkQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2023.

FONTES, Virgínia. Formação de Trabalhadores e Luta de Classes. *Trabalho Necessário*, Ano 14, nº 25, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326047112_FORMACAO_DOS_TRABALHADORES_E_LUTA_DE_CLASSES/fulltext/5b35a71e4585150d23e08ea1/FORMACAO-DOS-TRABALHADORES-E-LUTA-DE-CLASSES.pdf. Acesso em: 17 maio 2023.

FREITAS, Luiz Carlos. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do Sistema Público de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, nº 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. Contratualização de resultados na gestão educacional escolar em redes estaduais de ensino. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 1, p. 077-098, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/89873>. Acesso em: 16 maio 2023.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYvJrdWhvjwP7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2023.

KRAWCZYK, Nora. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LIRA, Ildo Salvino de. *Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados na rede estadual de ensino de Pernambuco (2007-2014)*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31958>. Acesso em: 16 maio 2023.

MARQUES, Luciana Rosa; MENDES, Juliana Camila Barbosa; MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. A Nova Gestão Pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 351, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95409>. Acesso em: 16 maio 2023.

MARTINS, Carlos Eduardo. Neoliberalismo e desenvolvimento na América Latina. In: ESTAY RENO, J. (Org.). *La economía mundial y América Latina: problemas y perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 139-167. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101013124027/6ParteII.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008. p. 261-298.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

MOURA, Sérgio Andrade; FERNANDES, Angela Maria Dias. Avaliação, meritocracia e performatividade: uma análise da política educacional pernambucana. *Revista Teias*, [s. l.], v. 19, n. 54, p. 63-78, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/36213>. Acesso em: 16 maio 2023.

NÓBREGA, Simone Andrade. *Programa de modernização da gestão pública – metas para a educação: mudanças no trabalho docente e valorização profissional na rede estadual de Pernambuco*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/22203>. Acesso em: 16 maio 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v. 33, n. 3, p. 707-726, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79303>. Acesso em: 16 maio 2023.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

PERNAMBUCO. *Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar – Módulo 12: Políticas de Responsabilização Educacional*. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2012.

PERNAMBUCO. *Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008*. Cria o Programa de Educação Integral e dá outras providências. Recife: Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, 2008a. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>. Acesso em: 17 maio 2023.

PERNAMBUCO. *Lei 13.486, de 1º de julho de 2008*. Institui o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) relativo aos resultados do exercício de 2020. Recife: Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, 2008b. Disponível em: [https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4369#:~:text=\(Regulamentada%20pelo%20Decreto%20nº,resultados%20do%20exerc%C3%ADcio%20de%202020.\)](https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4369#:~:text=(Regulamentada%20pelo%20Decreto%20nº,resultados%20do%20exerc%C3%ADcio%20de%202020.)). Acesso em: 17 maio 2023.

PINTO, J. M. R. O custo de uma educação de qualidade. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). *Política educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008.

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. *Revista de Administração Pública*, [s. l.], v. 46, n. 5, p. 1271-1294, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/bPM5xsjhwWgL54mdx3R7cnP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2023.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não norte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 17, n. 50, p. 283-302, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KyCLtpHyB4nKN4sRrLmPHyM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2023.

SANTIAGO, Frederico Marcio Leandro. *Educação e desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014: Desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15100>. Acesso em: 16 maio 2023.

SANTOS, Ana Maria Xavier Melo. *Significações político-pedagógicas na Gerência Regional de Educação – Limoeiro: da quantofrenia ao pai do pai à quantofrenia*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4158>. Acesso em: 16 maio 2023.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza. *Políticas de Avaliação Educacional no Estado de Pernambuco: contra números, há argumentos!* Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18456>. Acesso em: 17 maio 2023.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev., Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], Rio de Janeiro, vol. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 493-510, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63790>. Acesso em: 16 maio 2023.

SILVA, Alison Fagner de Souza e. *A reforma do estado e o modelo gerencial da educação na Rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010): um estudo das políticas de formação continuada de professores do ensino médio*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4787/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5608>. Acesso em: 16 maio 2023.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 736-756, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8933>. Acesso em: 16 maio 2023.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Trabalho docente e educação integrado nas escolas técnicas estaduais de Pernambuco. *Educar em Revista*, [s. l.], v. 33, n. 65, p. 237-247, jul./set. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49328/33241>. Acesso em: 16 maio 2023.

SILVA, Procianna Ferreira da; BRENNAND, Edna Gusmão de Góis. Políticas de Accountability na gestão educacional do estado de Pernambuco – Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 233-251, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/75088>. Acesso em: 16 maio 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

4.

O Sebrae como aparelho hegemônico de propagação do ideário do empreendedorismo em escolas de Pernambuco

Leandro de Fontes Barbosa

Este capítulo objetiva analisar o papel do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) na sua contribuição para a propagação do empreendedorismo no currículo do Ensino Médio público pernambucano identificando, teoricamente, o empreendedorismo como ideologia da hegemonia do neoliberalismo. Para tanto, busca situar a referida organização como “aparelho privado de hegemonia” (ou aparelho hegemônico), que tem como tarefa política buscar a consolidação e ampliação do empreendedorismo como ideologia em escolas públicas. Utilizamos esse e outros conceitos, situando-nos no arcabouço teórico do autor italiano Antônio Gramsci (1891-1937). Como base documental, realizamos análise do projeto extracurricular *Despertar* (GUTIERREZ, 2016), além de observação de palestras e minicursos com temáticas associadas ao empreendedorismo, realizados pelo Sebrae em escolas estaduais.

As análises e considerações aqui apresentadas são alguns dos frutos de nossa pesquisa de doutorado intitulada *A formação para o empreendedorismo no Programa de Educação Integral de Pernambuco: do hibridismo de concepções pedagógicas à hegemonia neoliberal*, orientada pelo professor Dr. Jamerson Antônio de Almeida da Silva, através do Programa de Pós-graduação em Educação da

UFPE. Investigamos mediações entre o ideário do empreendedorismo e o neoliberalismo, bem como a inserção de ambos no Ensino Médio pernambucano.

Delineamos, inicialmente, o empreendedorismo como arcabouço ideológico importante na hegemonia do neoliberalismo, eixo estruturante na consolidação do Programa de Educação Integral (PEI), programa que abrange centenas de escolas de Ensino Médio pernambucanas na oferta de Ensino Médio em dois turnos (manhã e tarde). Nessas escolas pode ser encontrada a maior parte das matrículas de Ensino Médio no estado.

Pesquisando o PEI, observamos uma consistente atuação do Sebrae nas escolas, proveniente de contínua articulação entre gestores educacionais (de escolas e da Secretaria de Educação) e o Sebrae Pernambuco, instituição que promove em diversas unidades escolares encontros e projetos de formação através de palestras, cursos, minicursos e projetos pedagógicos, norteados por diferentes temáticas formativas, entre as quais se destaca o empreendedorismo. Neste sentido, a perspectiva central é a formação do discente como jovem cidadão produtivo que se adapte aos requerimentos ideológicos hegemônicos no contexto do bloco histórico do neoliberalismo associado ao capitalismo flexível no Brasil.

O empreendedorismo como ideologia fundamental do neoliberalismo associado ao capitalismo flexível

Nas últimas décadas, o uso corrente de termos como “Estado mínimo”, “privatização” e “desregulamentação do trabalho” é parte dos desígnios da ordem hegemônica do capitalismo, dada a emergência de um novo “bloco histórico”¹: o neoliberalismo associado à acumulação flexível. O sistema de acumulação dominante tem como agenda a (des)regulação político-estatal e a eliminação gradativa de

¹ Abordaremos tal conceito em seção específica neste capítulo, destinada a elucidar conceitos pertinentes à compreensão do empreendedorismo como ideologia condizente com o contexto político-econômico do neoliberalismo como ideário hegemônico na atualidade brasileira.

direitos sociais antes conquistados pelos trabalhadores no interior dos Estados nacionais, agendas essas que vêm avançado internacionalmente desde os anos 1980. Para a impulsão dessa nova hegemonia, foi fundamental o emprego do toyotismo como novo modelo de organização produtiva na indústria, a corrosão da social-democracia europeia clássica e o fim do socialismo no leste europeu (PINTO, 2010; HARVEY, 2003; ANTUNES, 2009).

Ergue-se, então, o neoliberalismo como uma redefinição, um novo elo entre Estado e capital, constituído pela intensificação da mercantilização das relações e práticas sociais nas mais variadas esferas de sociabilidade, com consequências sentidas a partir da década de 1990 na periferia capitalista: escalada de privatizações de empresas e espaços públicos; destruição ambiental; especulação imobiliária; perda de direitos trabalhistas; desmonte e redução de políticas públicas (saúde, educação, previdência etc.); avanço da terceirização; arrochos e reduções salariais; diminuição de empregos formais; desemprego massivo; aumento da competição entre trabalhadores etc. Aumenta a subalternização das condições de vida dos trabalhadores, a pobreza, a degradação e a precarização das relações de trabalho, o que gera novas exclusões, desemprego, subemprego, informalidade (ANTUNES, 2009; SOARES, 2000).

Nessa realidade, uma massa de trabalhadores sobrevive como ambulantes, pequenos comerciantes, em toda forma de trabalho desregulamentado, precarizado e informal. São diversos os componentes da morfologia brasileira do trabalho contemporânea, multifacetada e bastante heterogênea, compreendendo desde trabalhadores da indústria até proletários do setor de comércio e serviços, em diversas formas de trabalho terceirizado, subcontratados, por conta própria, ancorados na tecnologia digital, em várias facetas (ANTUNES, 2018).

Nos últimos anos, essa morfologia do trabalho tem sido redefinida pela “uberização”: fenômeno global que redimensiona a precarização e as ofensivas contra o trabalho, vinculando-as às novas tecnologias digitais (tais como os aplicativos). Trata-se de uma atualização da expropriação do trabalho, reconfigurando uma série

de transformações em curso há décadas, que cresce à medida que parcelas expressivas de trabalhadores buscam sobrevivência na informalidade e na subcontratação, dado o desemprego elevado. É uma nova ferramenta de controle e gerenciamento produtivo pautada na eliminação de direitos, na quebra das “barreiras ao fluxo do capital” frente ao massivo desemprego.

Além de uma perda que se estabelece na forma do trabalho, a uberização é um processo de mudança na subjetividade do trabalhador, que comumente aparece como microempreendedor, com suposta liberdade sobre si e seu trabalho, que deve arcar com os riscos, sem os direitos anteriormente associados ao assalariamento. A empresa não é compreendida como empregadora, mas sim como fornecedora, propagando-se a ideia de que não devem existir contratos de trabalho (ABÍLIO, 2017).

A “uberização” é uma mediação do trabalho recentemente atrelada à economia digital, mas que atualiza relações de trabalho precarizadas que existem há décadas. Nela, as empresas detentoras de plataformas digitais expropriam trabalhos individuais, numa logística de vendas de serviços ou comércio. Tal expropriação já existia, mas passou “a se disseminar e a assumir papel de destaque: o trabalho por peças, trabalho a domicílio, os estágios (período complementar à formação educativa, em diversos níveis) e as empresas de alocação de mão de obra (terceirização genérica)” (FONTES, 2017, p. 53). Trata-se de uma reorganização produtiva no plano de uma “heterogeneidade da sobrevivência” dos trabalhadores em tempos de adversidade crescente (últimos 40 anos).

Também testemunhamos, na atualidade, a ampliação do fenômeno dos “freelancers”: serviços antes realizados de modo assalariado agora são contratados por empresas com ganhos por produção ou serviço realizado, algo situado no plano de relações de produção que agora se dão pela transformação “empregatícia (com direitos) em trabalho isolado e diretamente subordinado ao capital, sem mediação contratual e desprovido de direitos. Antes como depois, o interesse central do capital prossegue sendo a extração e a captura do mais-valor” (FONTES, 2017, p. 55).

Nos últimos seis anos, como parte da ofensiva mais ácida do neoliberalismo no Brasil, tivemos uma série de novas legislações, e “reformas” passaram a vigorar sob o prisma de expressões pomposas como “flexibilização” ou “modernização das relações trabalhistas”. Exemplos disso são: a Lei 13.429/17 (BRASIL, 2017a), da terceirização; a “reforma” trabalhista (Lei 13.467/17) (BRASIL, 2017b); a Emenda Constitucional 55/2016 (BRASIL, 2016), que limita os financiamentos públicos à variação da inflação; a Emenda Constitucional 103/2019 (BRASIL, 2019), da reforma da Previdência. Na educação, a Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017c) fragmenta os currículos do Ensino Médio, deixando-os mais suscetíveis aos interesses do mercado.

Essa realidade econômica estrutural tem uma ideologia fundamental ao neoliberalismo: o empreendedorismo, constantemente disseminado nos diversos espaços ideológicos, políticos, econômicos, pedagógicos. Não à toa ele aparece como eixo curricular da citada Reforma do Ensino Médio, no parágrafo acima. Nesse sentido, o empreendedorismo é chave-mestra ideológica, principal elemento de “consenso” para as relações sociais de produção dominantes, acima abordadas, que estão sob a hegemonia do neoliberalismo.

A abordagem do ideário do empreendedorismo está presente de modo constante nos meios de comunicação de massa (jornais televisivos, internet, reportagens, publicidades, relatos), sendo também pautada como alternativa, através de políticas estatais vinculadas ao trabalho, em ações de secretarias municipais e estaduais, além das ações dos aparelhos de hegemonia vinculados diretamente ao capital, como o próprio Sebrae e várias ONGs empresariais.

É nesse contexto que o empreendedorismo encontrou fertilidade para crescer enquanto ideologia central nos currículos escolares da educação básica, e o Sebrae tem-se consolidado como um dos aparelhos destinados à propagação de tal ideário. Mas, antes de adentrarmos especificamente a ação do Sebrae, vale elucidarmos conceitos fundamentais para a compreensão do fenômeno aqui trabalhado, dando atenção especial aos conceitos de “aparelho hegemônico” e “ideologia” em Gramsci.

Bloco histórico, Estado, intelectuais, ideologia

Nesta seção, buscaremos destacar conceitos e categorias do pensamento de Antônio Gramsci que compreendemos serem marcos referenciais para o entendimento da ação de uma organização empresarial como o Sebrae enquanto aparelho hegemônico da burguesia nacional que propaga a ideologia do empreendedorismo no terreno da política educacional.

Dentro do arsenal bibliográfico que temos no referido autor italiano, encontramos diferentes abordagens de diversos autores, muitos dos quais, apesar de estarem centrados em conceitos particulares, espriam-se até o cerne de uma ampla teia de conceitos gramscianos, em que cada elaboração ou categoria não pode ser compreendida sem correlações e interlocuções com outras categorias, outros conceitos, outras noções e definições que perfazem o conjunto e o universo da teoria do comunista italiano. Há uma unidade na diversidade.

Hugues Portelli (2002, p. 12) afirma enfática e diretamente o *bloco histórico* como o conceito-chave em torno do qual se articulam os principais aspectos do pensamento gramsciano, ao eleger essa categoria como central para suas análises.

Nesse sentido, a formulação gramsciana do bloco histórico destaca que, no plano da estrutura, estão as práticas produtivas, as relações de trabalho, o tipo de economia a partir do qual uma determinada sociedade configura-se, seu desenvolvimento tecnológico e científico, material – as forças produtivas, o modelo ou regime econômico dominante. Por outro lado, na superestrutura situam-se a cultura, a ideologia, os costumes, as leis, as expressões artísticas, a moral, os valores, a religião, a linguagem, as práticas educativas etc. – a composição do Estado na sua forma política, institucional, repressiva, normativa, mas também instrutiva, ideológica. Há relação de complementaridade entre essas duas esferas numa sociedade: a unidade dialética entre a estrutura e a superestrutura (PORTELLI, 2002).

Nesse sentido, o bloco histórico trata, cabalmente, da unidade entre “*estrutura e superestruturas*. A estrutura e as superestruturas

formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas e o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI; COUTINHO, 2011, p. 187-188).

Um exemplo dessa noção é a associação entre “americanismo e fordismo” (GRAMSCI, 1980), sendo o “americanismo” o campo cultural e ideológico (superestrutural) associado às relações de produção dominantes no fordismo nos Estados Unidos, modelo industrial de produção emergente nos anos 1910. Ora, o americanismo emergiu como consequência de uma racionalização produtiva que “determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, conforme o novo tipo de trabalho e de produção [...]. É ainda a fase de adaptação psicofísica à nova estrutura industrial” (GRAMSCI, 1980, p. 382).

Há uma relação intrínseca entre o fordismo como estrutura dominante das relações de trabalho e questões de ordem racional, cultural, espiritual: o novo tipo humano conforme o novo tipo de produção. Trazendo a reflexão para os dias atuais, vemos sumariamente que há quatro décadas o bloco histórico hegemônico internacionalmente constitui-se no neoliberalismo (superestrutura) associado ao capitalismo flexível (estrutura), cujas relações sociais de produção dominantes (abordadas linhas acima) têm o empreendedorismo como ideário fundamental para sua reprodução.

Se o bloco histórico abarca a unidade dialética entre estrutura e superestrutura, as questões em torno do Estado aparecem intimamente ligadas a ele. Gramsci dimensiona essa acepção em uma de suas cartas (de setembro de 1931), destinada a Tatiana, quando menciona a sistematização de seus estudos no cárcere:

Este estudo leva também a muitas determinações do conceito de Estado, que comumente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular ao tipo de produção e à economia de dado momento) e não como um equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira exercida através das chamadas organizações privadas, como as Igrejas, os sindicatos, as escolas etc.), e justamente na sociedade civil em particular operam os intelectuais [...] (GRAMSCI, 1987, p. 224).

Percebemos acima uma noção de *Estado ampliado*, o qual vai além da definição tradicional de dominação e coerção (judiciário, executivo, legislativo), englobando as diversas organizações da sociedade civil. Sendo as esferas dos poderes executivo, legislativo, judiciário etc. situadas na “sociedade política”, o Estado ampliado também inclui a dimensão das instituições privadas da sociedade civil. Tanto a sociedade política como a sociedade civil localizam-se no plano da superestrutura, e o *equilíbrio* entre ambas dimensiona o Estado. Este é ensejado pela combinação sociedade política + sociedade civil. O grupo que controla a sociedade civil – empresas e organizações privadas – é hegemônico, e busca, em extensão, a conquista da sociedade política como coroamento dessa hegemonia, objetivando duplamente o domínio (pela força) e a direção (pelo consenso), ou seja, o controle do conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política) (PORTELLI, 2002, p. 78).

Dentre as organizações privadas localizadas na sociedade civil, encontramos os “aparelhos hegemônicos”, conceituados como “aparelhos privados de hegemonia” (APHs). Para Liguori (2017a), o conceito de aparelho hegemônico elaborado por Gramsci é uma espécie de sociedade particular (formalmente privada), constituído do equivalente (sendo que situado no plano da sociedade civil) do “aparelho governamental-coercitivo” – este situado no terreno da sociedade política. Ora, se as instituições da sociedade política atuam governamental e coercitivamente pela força, o aparelho hegemônico (aparelho privado de hegemonia) atua na direção ideológica, ou seja, no plano da formação de consensos. Este serve para criar novos terrenos ideológicos, para afirmar novas concepções de mundo. Destaque-se que a hegemonia se realiza pela combinação articulada entre força (coerção) e consenso (formulação e adesão intelectual e ideológica) (LIGUORI, 2017a).

A realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, um fato filosófico. Em linguagem crociana: enquanto se introduzir uma nova moral conforme a uma nova concepção de mundo, termina-se por introduzir também esta concepção, ou seja, determina-se uma completa reforma filosófica (GRAMSCI apud LIGUORI, 2017a, p. 45).

Nesse sentido, destacamos o que realça Fontes (2010), a quem os aparelhos privados de hegemonia, organizações permeadas pela luta de classes, remetem:

[...] para a organização e, portanto, para a produção coletiva, de visões de mundo, da consciência social, de formas de ser adequadas aos interesses do mundo burguês (a hegemonia) ou, ao contrário, capazes de opor-se resolutamente a este terreno dos interesses (corporativo), em direção a uma sociedade igualitária (“regulada”) na qual a eticidade prevaleceria, como o momento ético-político da contra-hegemonia (FONTES, 2010, p. 133).

Os aparelhos de hegemonia são organizações dentro das quais os intelectuais atuam, travando disputas em diversas frentes da sociedade civil e da sociedade política. Neles operam variados grupos e organizações coletivas de intelectuais ligadas ao capital ou ao proletariado (ambos em suas frações e heterogeneidades), numa disputa pela hegemonia (direção moral, intelectual, política, pela classe e por seus grupos dominantes) do Estado (este entendido em sua amplitude), em um dado bloco histórico ou sociedade nacional. O interesse gramsciano pelo tema dos intelectuais aparece intimamente ligado ao estudo e ao aprofundamento do conceito de Estado, pela realização de um vínculo teórico entre o interesse pela história dos intelectuais italianos e a questão do Estado, visando à compreensão de aspectos do desenvolvimento histórico do povo italiano (BUCI-GLUCKSMANN, 1990, p. 36).

São os intelectuais que realizam o vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura (sendo eles os “funcionários da superestrutura”). Nesse sentido, eles são os responsáveis pela junção entre os dois planos internos do bloco histórico: a conexão entre os elementos econômicos, a base material, da estrutura, e as configurações da superestrutura – ideologia, moral, valores, aspectos políticos, jurídicos, normas etc. Há uma estreita solidariedade, que vincula esses funcionários às classes que eles representam, evidenciando-se aí um caráter orgânico entre o intelectual e os interesses da classe ou grupo fundamental – daí o termo “intelectual orgânico” (PORTELLI, 2002, p. 14).

Vamos diretamente às palavras do autor sardo, no Caderno 12:

1) Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. (GRAMSCI, 2001, p. 15).

Assim, cada classe ou grupo social – consideravelmente a burguesia urbana ou a classe dos grandes proprietários rurais – forma seus intelectuais enquanto funcionários na disputa da hegemonia política e cultural, além dos intelectuais ligados diretamente às relações de produção (o técnico, o cientista, o engenheiro, o administrador, o político etc.). A classe dominante atua pela manutenção de sua direção política e ideológica (sua hegemonia) sobre as outras classes, formando para tanto os seus intelectuais orgânicos, do mesmo modo também buscando dominar e assimilar os intelectuais tradicionais – categoria de intelectuais oriunda da sociedade precedente, na formação econômico-social anterior (GRUPPI, 1978, p. 80-81).

Em cada tempo, sociedade e contexto histórico, frações da classe fundamental (dominante) tomam, através de seus intelectuais orgânicos, a dianteira do processo de dominação (poder político) e da obtenção de “consensos” (direção ideológica, moral, cultural), reestruturando paulatinamente o exercício de sua hegemonia no domínio e na direção do Estado em dado bloco histórico ou sociedade nacional. No campo oposto ao domínio da classe dominante, segmentos e organizações da classe subalterna realizam disputas econômicas, ideológicas e políticas sobre o Estado (conjunto das organizações, grupos, instituições das sociedades política e civil), seja por algumas pautas de ganhos específicos e limitados, seja vislumbrando uma outra *hegemonia* que seja catalisada pelo proletariado nas lutas ideológicas.

E, quanto ao conceito de “ideologia”, Liguori (2017b) destaca que a concepção gramsciana de ideologia é adquirida no rastro de Antonio Labriola, que abarca o tema das ideologias no desenvolvimento histórico, aceção utilizada por Gramsci nos Cadernos, “em

primeiro lugar para rejeitar uma afirmação de Croce segundo a qual Marx teria reduzido as superestruturas e as ideologias a mera ilusão e aparência” (LIGUORI, 2017b, p. 399). Em uma passagem dos *Cadernos do cárcere*, Gramsci (1978) relaciona a ideologia à questão de conexão entre os dois polos do bloco histórico (estrutura e superestrutura), cuja ligação é orgânica, indissociável, recíproca e de complementariedade:

Recordar a frequente afirmação de Marx sobre a “solidez das crenças populares” como elemento necessário de uma determinada situação. Ele diz mais ou menos isto: “quando esta maneira de conceber tiver a força das crenças populares”, etc. Outra afirmação de Marx é a de que uma persuasão popular tem, na maioria dos casos, a mesma energia de uma força material (ou algo semelhante), o que é muito significativo. A análise destas afirmações, creio, conduz ao fortalecimento da concepção de “bloco histórico”, no qual, justamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma – sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais (GRAMSCI, 1978, p. 63).

Portelli (2002) destaca esse fator de integração da ideologia (como “cimento” do bloco histórico), entendido por ele o bloco histórico como base sobre a qual um sistema de valores culturais impregna, penetra, é socializado, dentro de um sistema social. Tal sistema só é integrado quando se edifica uma hegemonia, dirigida por uma classe fundamental, que confia sua gestão aos intelectuais: realiza-se aí o bloco histórico – “cimentado” pela ideologia dominante e por suas ramificações. Logo, “o estudo desse conceito [bloco histórico] não pode, pois, ser isolado do de hegemonia do bloco intelectual. Só esta concepção do bloco histórico permite captar, em sua realidade social, a unidade orgânica da estrutura e superestrutura” (PORTELLI, 2002, p. 15).

Ora, a luta pela *hegemonia* (direção moral, intelectual, ideológica para a formação de consensos) não pode ser entendida sem uma articulação com a questão da *ideologia*; e, no seio desta, é fundamental o papel ou a função dos *intelectuais* – que atuam em aparelhos de hegemonia – no âmbito do *Estado*. Para uma melhor

compreensão desses conceitos, é também importante situar-se no entendimento de *bloco histórico*, dentro do qual permeia a relação orgânica entre *estrutura* (base econômica) e *superestrutura*, aqui se podendo aprofundar e retomar elaborações sobre o Estado; ou identificar, no seio deste, sua composição enquanto uma conexão entre as organizações e os grupos da *sociedade civil* e as instituições da *sociedade política*. Considerando essa diversidade de categorias que se interligam, procuraremos elaborar os conceitos num movimento dentro do qual cada conceito encontra nexos com outros conceitos abordados em sequência.

Trazendo a discussão para o nosso objeto, partimos do entendimento do Sebrae como aparelho privado de hegemonia que tem como uma de suas missões a formação de trabalhadores de acordo com os propósitos ideológicos dominantes para a reprodução do bloco histórico do neoliberalismo associado ao capitalismo flexível, situando em tal bloco histórico o empreendedorismo como ideologia fundamental.

O Programa de Educação Integral (PEI) e o empreendedorismo no currículo de Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco

Até 2021, o componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo” (PERNAMBUCO, 2017) integrava obrigatoriamente o currículo das Escolas de Referência em Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco. Essa disciplina, de oitenta horas-aula anuais e obrigatória para os três anos do Ensino Médio em escolas de tempo integral entre 2017 e 2021, abordava diversos aspectos da identidade do jovem, numa perspectiva de consolidação de seu perfil enquanto cidadão produtivamente condizente com os preceitos de uma pedagogia do capitalismo flexível, e a caracterização de seu “projeto de vida”, este diretamente articulado a uma racionalidade empresarial que culmina na abordagem de gestão de negócios.

No currículo anunciado para ser efetivado na rede a partir de 2022, “Projeto de Vida” aparece como uma unidade curricular que permeia toda a formação no Ensino Médio. O vínculo dessa unidade

curricular com empreendedorismo aparece agora de modo mais transversalizado e amplo (PERNAMBUCO, 2021).

Nesse novo currículo, reestruturado para atender à Reforma do Ensino Médio -Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017c), o empreendedorismo deixa de ser componente curricular específico e aparece agora como um “eixo estruturante”, norteador, mais abrangente:

O empreendedorismo, por sua vez, antes integrando o título da unidade curricular, passou a ser um dos eixos estruturantes presentes em todos os Itinerários Formativos, conforme orientam as Diretrizes Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos (DCEIF) (PERNAMBUCO, 2021, p. 69).

No mesmo novo currículo, “Empreendedorismo” também dá nome a duas “trilhas”² (“Empreendedorismo Técnico” e “Empreendedorismo FIC”) – que são, na prática, dois itinerários formativos disponíveis pela Secretaria de Educação para as escolas estaduais, os quais podem ser escolhidos para serem oferecidos pelas escolas e os discentes podem “escolher” cursar. Em seu âmbito são ofertadas unidades curriculares (disciplinas) como “Habilidades socioemocionais e comportamento empreendedor”, “Empresapédagógica”, “Projeto de vida profissional”, “Modelo e plano de negócios”, “Gestão da mudança”, “Oportunidades de negócios” etc.

Para além dessas referências e da atuação do Sebrae, analisada neste capítulo, outro aparelho de hegemonia atuante na formação em empreendedorismo nas escolas do PEI é a ONG empresarial Junior Achievement, que tem como projeto piloto nas escolas pernambucanas o curso Miniempresa (JUNIOR ACHIEVEMENT, 2014).

Não sendo objetivo deste trabalho uma análise específica sobre o empreendedorismo no currículo de Pernambuco de modo geral, cabe-nos aqui abordar a atuação do Sebrae/PE nas escolas, que ocorre no sentido de incrementar, através de projetos e ações em

2 Trilhas ou percursos formativos são a parte diversificada do currículo que é ofertada além da Formação Geral Básica.

colaboração com professores, gestores das escolas e Secretaria de Educação, a formação em empreendedorismo na educação estadual.

No terreno da sociedade civil, a estruturação do “Sistema S” e sua função na propagação do empreendedorismo como conteúdo ideológico

O chamado “Sistema S” engloba nove aparelhos de hegemonia empresariais brasileiros, estruturados para oferecer serviços de interesse público e qualificação, dentre os quais destacamos cinco que se espriam pelo país³: 1. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); 2. Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); 3. Serviço Social do Comércio (Sesc); 4. Serviço Social da Indústria (Sesi); 5. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

Essas são organizações surgidas ainda no limiar do desenvolvimentismo brasileiro, nos anos 1940. A mais nova das cinco é o Sebrae, criado em 1972. Ou seja, são instituições de envergadura e ossatura nacional, plataformas fundamentais da burguesia brasileira em sua atuação política e econômica na sociedade, em seu processo de modernização. Nesse aspecto, hoje se situam também como espaços fundamentais de propagação da perspectiva ideológica condizente com a hegemonia do neoliberalismo: o ideário do empreendedorismo.

O Senai e o Senac centram-se em projetos de qualificação profissional. Seus núcleos e filiais, situados em diferentes cidades de todo o estado de Pernambuco e do país, desenvolvem cursos de qualificação profissional elementar e média, inclusive educação profissional técnica de nível médio. O Sesc e Sesi operam centralmente nos campos dos desportos, cultura e lazer. Nesse plano promovem também cursos de formação artística e eventos culturais, aulas de esportes e atividades recreativas. Por fim, o Sebrae estrutura-se para a

3 Outras quatro instituições que integram o Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social de Aprendizagem do Transporte (Senat); Serviço Social do Transporte (Sest).

formação, a qualificação e a orientação de trabalhadores por conta própria, pequenos e médios proprietários de negócios.

Tais instituições são verdadeiros conglomerados do capital que se articulam com os setores público e privado, em prol da manutenção e da disputa da hegemonia. Nesse âmbito, buscam dirigir processos formativos, desportivos e recreativos dos trabalhadores, de modo a propiciar uma adesão desses à proposta, através de diferentes áreas de atuação (educação escolar básica, formação geral e profissional, lazer, educação física, esportes, artes etc.). Atuam também em parceria com órgãos do poder executivo nas diferentes esferas. Um exemplo central disso é a atuação do Sebrae em cursos e projetos (de empreendedorismo e outros), sendo seus públicos-alvo os estudantes da educação básica e seus espaços as escolas municipais e estaduais.

A ação do Sebrae nas escolas é um exemplo concreto de projeto pedagógico fruto da articulação entre um aparelho de hegemonia empresarial (o Sebrae, situado na sociedade civil) e o Estado enquanto sociedade política (governo estadual, poder executivo), que tem como perspectiva central a propagação do empreendedorismo, ideário dominante na hegemonia do neoliberalismo. É um exemplo claro de Estado ampliado (integração da sociedade política com a sociedade civil), via ações pedagógicas, cujo objetivo central é a propagação da ideologia dominante pela classe fundamental, através de seus intelectuais orgânicos, processo que abordaremos a seguir.

O Sebrae nas escolas

Segundo o que consta no *site* do Sebrae⁴, seu propósito para o fomento de “uma educação empreendedora nas escolas” é possibilitar o desenvolvimento de competências integradas aos projetos de vida dos discentes, estimulando o protagonismo destes, e ainda oferecer soluções de aperfeiçoamento (capacitação) para professores e gestores escolares.

4 As informações podem ser encontradas em <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/educacaoempreendedora>.

Nas realidades observadas por nós em nossa pesquisa, identificamos duas situações em que tal organização estabelece-se nos currículos escolares: na primeira, consolidada de modo mais sistemático e com determinado calendário ao longo do ano, identificamos o Projeto Despertar (desenvolvido até 2019, suspenso em função da pandemia) desenvolvendo um papel fundamental na perspectiva da formação em empreendedorismo. Linhas à frente abordaremos esse projeto, centrando-nos em seu material didático (apostila), que aponta sua proposta e seu modelo, seguidos em dezenas de escolas da rede.

Em paralelo e como segundo movimento, identificamos o Sebrae também atuando de modo mais avulso em diversas situações em que gestores de escolas e da própria secretaria articulam-se junto aos intelectuais e representantes do Sebrae para oferecer palestras e encontros sob a forma de seminários, oficinas e mini-cursos, situações em que é constantemente abordado o tema do empreendedorismo. Em nossa pesquisa, identificamos três desses momentos de formação através de seminários e palestras os quais abordaremos à frente. Iniciaremos com o Despertar.

Projeto Despertar (para o empreendedorismo)

Em programa descrito em seu *Manual do participante* (GUTIERREZ, 2016), o Programa Despertar consiste num projeto extracurricular de que os estudantes participam voluntariamente, em carga horária adicional ao horário de tempo integral de cada escola. Estabelece 44 horas-aula de duração presencial em 22 encontros, além de 16 horas de atividade de campo e 10 horas destinadas à “Feira do Jovem Empreendedor” (na qual os estudantes apresentam sua “empresa” e vendem seus produtos). Durante o curso, os jovens têm a tarefa de elaborar um “Quadro de Modelo de Negócios”, que será apresentado na Feira do Jovem Empreendedor, evento-culminância com as várias escolas participantes do programa.

Os encontros são ministrados por professores de empreendedorismo das escolas – Escolas de Referência em Ensino Médio (Erems) e Escolas Técnicas (ETEs). Os docentes são convidados pelas

instituições para ministrarem encontros pedagógicos de empreendedorismo para grupos de estudantes. Os que aceitam o convite têm, durante uma semana e em dois turnos, uma formação organizada pelo próprio Sebrae, através de seus intelectuais, em auditórios e salas de hotéis, com direito a alimentação. Segundo relato de um dos docentes em nossa pesquisa, os professores passam por um curso (com orientações pedagógicas) e depois replicam-no junto aos discentes das escolas.

Vale aqui considerar, já nesse plano, a função intelectual dos chamados “consultores”, especialistas do Sebrae que realizam a formação dos professores. E estes, nesse processo, são transformados em intelectuais orgânicos do empreendedorismo, uma vez que são inicialmente educandos para depois assumirem a missão de trabalhar com o tema do empreendedorismo junto aos estudantes.

Para investigar como o Despertar estrutura-se, realizamos análise documental do programa curricular do projeto, constante no *Manual do participante* (GUTIERREZ, 2016), o qual serve como material base a ser seguido pelos docentes que ministram os encontros de ensino-aprendizagem.

Em tal análise, inicialmente observamos que o projeto traça como objetivo a assimilação das seguintes competências pelos participantes:

- Conhecer as características do comportamento empreendedor e identificá-las em si e nos empreendedores em seu convívio;
- Compreender aspectos essenciais para se desenvolver no mundo do trabalho;
- Conhecer instrumentos de planejamento que podem ser aplicados na vida pessoal e profissional;
- Predispor-se a refletir e desenvolver características empreendedoras;
- Aplicar os instrumentos de planejamento com vistas a obter sucesso tanto na vida profissional quanto em seu crescimento pessoal (GUTIERREZ, 2016, p. 10-11).

Trata-se da definição do conceito de “empreender” e da assimilação desse conceito pelo indivíduo que almeja inserção no

mercado de trabalho. Nesse plano do “mundo do trabalho”, há uma diversidade de requerimentos formativos disponíveis na forma de conceitos, jargões ideológicos e categorias, temas diversos correlatos ao plano de reprodução flexível do capital e à totalidade político-econômica neoliberal, todos incorporados no ideário empreendedor e dispostos em vinte e dois encontros propostos na apostila, descritos a seguir (GUTIERREZ, 2016): 1. Quem sou eu; 2. Como ser um jovem empreendedor; 3. Criatividade e inovação; 4. O jovem no trabalho; 5. Como identificar oportunidades; 6. Trabalho x emprego; 7. Definindo seu negócio; 8. Escolhas e decisões; 9. Quem é seu cliente; 10. Sonhos e metas; 11. Planejando as atividades do negócio; 12. Avaliando meu perfil; 13. Planejamento financeiro; 14. Administração do tempo; 15. Entrevista com o empreendedor; 16. Buscando oportunidade no mercado de trabalho; 17. Comunicação e resultados; 18. Avaliando os projetos; 19. Equipes em ação; 20. Organização para a Feira do Jovem Empreendedor; 21. Avaliação da Feira do Jovem Empreendedor; 22. Despertar empreendedor: um caminho a percorrer.

Cada encontro traz um texto-base vinculado à temática. Na apostila do professor estão propostas atividades pedagógicas relativas aos textos-base. Geralmente as atividades envolvem a leitura dos textos e alguma dinâmica de grupo vinculada aos mesmos. De modo geral, o curso prevê encontros de ensino-aprendizagem para a abordagem dos conteúdos, de forma expositiva, verbal e dialogada, como ocorre nas aulas comuns. Nele identificamos três linhas, que se apresentam como partes do programa curricular:

1. Primeira parte, o indivíduo: a definição de empreendedor e a captura da subjetividade do estudante na adaptação do jovem ao mercado desregulado;
2. Segunda parte, a empresa: administração e plano de negócios;
3. Terceira parte (o mercado): requisitos multifuncionais da pedagogia do capital flexível e preparação para a Feira do Jovem Empreendedor.

Assim como identificamos na análise de outros programas de empreendedorismo, a proposta formativa do Despertar é ancorada basicamente na tríade “indivíduo/empresa/mercado”.

Podemos perceber que, nos seis primeiros encontros (identificados como a primeira parte do curso), são delineadas concepções de assimilação subjetiva e internalização de conteúdos do ideário empreendedor pelo indivíduo. Neles, estão presentes os conceitos de “empreender”, “criatividade”, “inovação” e “trabalho/emprego”. Desde já, é perceptível a indução de prerrogativas do mercado e a hegemonia neoliberal sobre a formação do jovem estudante, visando à captura de sua subjetividade.

Na segunda parte do programa, os encontros de 7 a 14 têm como base a formulação e a administração de um plano de negócios, com conteúdos e conceitos de administração empresarial: definição do negócio, caracterização de clientes, marketing, metas, planejamento, monitoramento, finanças, administração do tempo.

Em parte dos oito encontros finais do Despertar, o foco está na preparação e na avaliação da Feira do Jovem Empreendedor (encontros 20 e 21); nos outros encontros são retomados conteúdos esboçados no início do curso e requisitos que o mercado de trabalho estabelece para a formação do “novo tipo de trabalhador”. É orientada uma entrevista com algum “empreendedor” (proprietário de negócios ou trabalhador por conta própria), assim como são estudadas atitudes ou comportamentos necessários para a aquisição de vagas profissionais. Nesse sentido temos, de modo geral, um reforço daquilo que situamos como os requerimentos da pedagogia neoliberal sobre os trabalhadores.

Tal reforço coloca a conta e a responsabilidade da condição econômica de classe sobre o trabalhador. O desemprego e a rotatividade no trabalho são pautados como algo provocado pela falta de compromisso de quem trabalha, e não por fatores e questões estruturais relacionados às contradições político-econômicas mais amplas. No *Manual do participante*, colocam-se como “realidade dada” mudanças oriundas da reestruturação produtiva que afetam os empregos e geram o desemprego:

Com o passar dos tempos, o tão sonhado e confortável emprego veio sofrendo fortes alterações, em que as condições de estabilidade até então oferecidas foram perdendo forças, resultado da globalização e dos próprios adventos tecnológicos, os quais acirraram a competitividade, eliminando postos, níveis hierárquicos e deixando milhões de pessoas desempregadas em grande parte do nosso planeta (GUTIERREZ, 2016, p. 52).

Supõe-se que, mesmo em tempos de desemprego, existem as oportunidades; assim, o fato de haver desemprego não necessariamente implica uma realidade negativa:

Com o passar dos tempos, vemos cada vez mais a substituição gradual do emprego fixo, de longa duração e em tempo integral, por outras formas de prestação de serviços, como o trabalho autônomo, o trabalho por meio de cooperativa, da terceirização dos serviços, o trabalho temporário, o trabalho em tempo parcial, o trabalho por projeto etc. [...]. Porém, é importante deixar registrado que, enquanto o emprego diminui, a possibilidade de trabalho aumenta vertiginosamente. E é nesse contexto que surge a figura do empreendedor. Nesse sentido, no mundo do trabalho o profissional terá que se tornar o administrador de sua própria carreira, sendo responsável pelos seus ganhos e perdas (GUTIERREZ, 2016, p. 52).

Evidencia-se o sentido de responsabilização total e direta, clara, do trabalhador pelo seu sucesso ou fracasso profissional. Em tempos de maior desemprego, a precarização do trabalho (substituição do emprego formal por outras formas de trabalho) é naturalizada, e o “empreender” aparece como solução positiva do trabalho. Supostamente, as oportunidades de trabalho (no sentido do empreendedorismo) estariam aumentando: temos, de pronto, uma ode ao trabalho desregulamentado, tal como preconiza a hegemonia do neoliberalismo, ou uma linha discursiva de positividade para a situação de desregulamentação e desemprego. Se emprego não é trabalho e se este é a atividade laborativa com comprometimento, supõe-se que sempre haverá a possibilidade de trabalhar com compromisso como empreendedor. Naturalizada a situação do desemprego, os trabalhadores, não tendo do que reclamar, precisam apenas tomar a iniciativa de buscar as oportunidades de trabalho no mercado.

Espera-se que o jovem se qualifique, de modo a assimilar e adaptar-se aos processos de terceirização, de demandas produtivas flexíveis e policognitivas, num quadro de escassez de vagas profissionais formais. Em outros termos, podemos falar de uma apologia da precarização do trabalho, no sentido de adaptação ao mercado informal e à diminuição dos direitos e garantias trabalhistas etc. Difunde-se a ideia de que qualquer sujeito tem como alternativa tornar-se seu próprio patrão, incentivando-se a abertura de microempresas.

De modo geral, trata-se de uma narrativa ideológica bem elaborada, uma pedagogia dirigida a jovens estudantes de Ensino Médio, importando aqui considerar a classe e o lugar desses estudantes de escola pública, que são persuadidos, seduzidos a integrar-se produtiva e ideologicamente ao neoliberalismo.

É no conteúdo desse discurso atual que emerge a expressão jovem empreendedor. Na crise do mundo do trabalho a saída preferencial para o jovem, segundo o discurso, é o desenvolvimento de competências para o aproveitamento, por intermédio de empreendimentos próprios, das potenciais “oportunidades” que o mercado proporciona. Para satisfazer as demandas laborais do mundo globalizado, os jovens são alvo do discurso empreendedor que se movimenta na busca de adesões, permeando diferentes campos sociais, tendo especialmente os campos empresarial e acadêmico como principais espaços de produção, legitimação e reprodução de suas orientações (SOUZA, 2006, p. 15-16).

O Despertar estava sendo efetivado como um projeto piloto do Sebrae nas escolas, até que a pandemia o tornou impossível de acontecer nos anos de 2020 e 2021, sem o ensino presencial. Em 2022 as escolas retornaram ao ensino presencial, mas ainda sem a retomada do Despertar. Não se sabe ainda se ele será continuado, precisando, para isso, uma reorganização na comunicação entre a instituição empresarial, os professores e os gestores educacionais.

Mas, ainda em 2021, outra vertente de atuação pedagógica aconteceu na modalidade online: as palestras e minicursos no formato expositivo de seminários.

As palestras e minicursos promovidos pelo Sebrae nas escolas

Em nossa pesquisa, observamos três situações que envolveram relação entre os gestores das unidades escolares, com a participação de consultores e palestrantes do Sebrae sobre temas do empreendedorismo: o primeiro, um evento de palestras chamado “Jornada empreendedora”, organizado por um docente de uma ETE (Escola Técnica Estadual), a qual denominaremos ETE 1. Foi uma série de palestras desenvolvidas em 2021, no formato online, na plataforma Youtube, voltada para estudantes do técnico integrado e subsequente da escola. O segundo, um minicurso de dois encontros de duas horas, sob o tema “Design Thinking e Empreendedorismo”, exposição realizada por um consultor da organização junto a discentes de cursos técnicos integrados em Administração, Design Gráfico e de Interiores de outra ETE, a qual denominamos aqui de ETE 2. E, por fim, nesta mesma ETE 2 houve o evento “Inova”, no qual estudantes apresentaram, em um shopping, trabalhos no campo do empreendedorismo e negócios sob a forma de maquetes e banners. Esse mesmo evento contou com palestras com diversas temáticas relacionadas ao empreendedorismo.

Mencionaremos brevemente o teor dessas palestras, desde então destacando o papel dos palestrantes do Sebrae como intelectuais orgânicos do ideário do empreendedorismo na reprodução deste como ideologia.

Elaboramos um quadro com breves descrições de tais eventos (ver próxima página).

Vale destacar o consultor ou palestrante como a figura que desempenha claramente o papel de intelectual orgânico do aparelho hegemônico. Os palestrantes são especialistas e profissionais nos ramos de administração, economia, comércio, marketing, publicidade, engenharia, tecnologias da informação etc.

É perceptível que o conteúdo ideológico do empreendedorismo e sua associação à reprodução das relações materiais e de sociabilidade necessárias à reprodução do neoliberalismo são explícitos, além de latentes, nesses encontros pedagógicos. A tríade

QUADRO 4.1 | Eventos de empreendedorismo nas escolas observadas

EVENTO	Tema Palestra	Resumo sintético descritivo
Jornada empreendedora – ETE 1 – 2021 (online)	Habilidades do futuro	Foram apresentadas as necessárias “habilidades do futuro” para a adaptação dos trabalhadores às transformações do mercado. Com foco na automação e nas mudanças digitais, com destaque para as habilidades empreendedoras, as atitudes comportamentais dos sujeitos numa perspectiva de adaptação e constante resiliência frente às adversidades de um mercado cada vez mais volátil, exigente, instável, de desemprego. Foram mencionadas as profissões a serem extintas e a substituição do trabalho vivo pelo trabalho automatizado como processo natural, positivo, estabelecido. Foi dito que o trabalho assalariado está em extinção, sendo substituído pelo trabalho por produção e serviço, sugerindo-se que os estudantes precisam ficar atentos para se adaptarem a essas mudanças no mercado contemporâneo e futuro.
Jornada empreendedora – ETE 1 – 2021 (Online, Youtube)	Canvas You: Planejamento de carreira	Palestra virtual cujo objetivo foi fornecer aos discentes elementos para o desenvolvimento de um perfil empreendedor em carreira profissional, considerando um planejamento de vida e carreira. Reitera-se o empresariamento de si, considerando-se as mudanças nas relações de trabalho (trabalho por conta própria, uberização) e as características empreendedoras necessárias para o profissional atual e do futuro.
Jornada empreendedora – ETE 1 – 2021 (Online, Youtube)	Consumidor 4.0	Palestra virtual destacando os “avanços e transformações do mundo digital” que impactam as relações de trabalho, produção e consumo, com enfoque no consumo no mundo digital, que permeia a adaptação aos processos (e das relações) de trabalho na contemporaneidade e no futuro. O enfoque centrou-se na adaptação dos indivíduos aos processos de automação digital e às mudanças oriundas desta nas relações de trabalho.
Jornada empreendedora – ETE 1 – 2021 (Online, Youtube)	Crescendo e empreendendo (curso de dois encontros)	Minicurso – o primeiro encontro destacou as habilidades empreendedoras pelo incentivo à aquisição dessas habilidades pelos educandos; o segundo realizou a passagem dessas habilidades empreendedoras, identificáveis nos sujeitos nos diversos momentos de suas vidas, numa perspectiva de planejamento, criação e gestão empresarial no mercado de trabalho atual.

EVENTO	Tema Palestra	Resumo sintético descritivo
Inova – Feira de inovação e empreendedorismo – ETE 2 – 2022	Empreendedorismo e sustentabilidade	Foram apresentadas as noções de sustentabilidade, impactos ambientais e o papel dos empresários e consumidores na mitigação dos impactos ambientais pelos processos de produção e consumo. Falas de apelo à conscientização dos sujeitos (empresários, consumidores) em suas relações de produção e consumo e quanto ao mercado, ecologia e meio ambiente, além de exemplificação de “ações inovadoras” pela proposta de sustentabilidade atrelada à empresa e consumo.
Inova – Feira de inovação e empreendedorismo – ETE 2 – 2022	Empreendedorismo social e negócios	Noções de empreendedorismo em associação com o entendimento que se tem, no ideário empresarial, do empreendedorismo social: sua definição, captação de recursos, administração e estratégias para projetos sociais e filantropia dentro de uma racionalidade empresarial.
Inova – Feira de inovação e empreendedorismo – ETE 2 – 2022	Potencializando vendas na internet	Técnicas e estratégias de comunicação em marketing para melhorar a relação de empresas (e indivíduos – que agem como empresas ao venderem seus serviços e produtos na internet) com clientes. Estratégias individuais de comunicação de trabalhadores com empresas, para melhorar seu perfil profissional, de modo a conseguir contratações empregatícias (ou vendas de serviços) junto a organizações empresariais. Por exemplo, destacaram-se técnicas de uso do Instagram e WhatsApp Business (corporativo, profissional).
Startup Way ETE 2 – 2022	Design Thinking e Empreendedorismo	Apresentação do Design Thinking como metodologia relacionada ao empreendedorismo, aplicada ao desenvolvimento de soluções baseadas nos interesses das pessoas, dos clientes, através da perspectiva da empatia como fundamento através do qual os indivíduos devem projetar soluções para problemas de determinado público-alvo.

Fonte: elaboração própria.

indivíduo-empresa-mercado está presente como três eixos estruturantes do Despertar, e as palestras direcionam a adaptação dos indivíduos às relações de precarização, instabilidade e condizem com o fenômeno da uberização, “da revolução digital” que exaure o trabalho regulamentado, assalariado.

Portanto, o que se propaga nas palestras e no Despertar orienta para o sujeito adequar-se aos paradigmas “do que o mercado pede”: individualismo, trabalho por conta própria, precarizado, competitividade, cidadania sob preceitos empresariais, gestão de pequenos negócios.

Conclusão

O empreendedorismo estrutura-se como ideologia fundamental para a reprodução da hegemonia do neoliberalismo.

Nesse âmbito, identificamos em Gramsci (1978) e particularmente também em Liguori (2017b) e Portelli (2002) que, através da ideologia, há uma conexão entre a estrutura, o plano econômico (relações de trabalho dominantes – hoje como precarização, uberrização, desemprego) e a superestrutura: o modo como operam diversas instâncias políticas, ideológicas, culturais.

Mas a ideologia dominante não paira no ar, ela é fruto de articulações diversas, exercidas por intelectuais orgânicos da classe fundamental dominante em aparelhos de hegemonia como o Sebrae, entre outros, que atuam em conexão com escolas públicas e privadas pelo Brasil para o fomento do ideário do empreendedorismo.

As mediações entre a ideologia do empreendedorismo e a hegemonia do neoliberalismo (sistema de acumulação do capital contemporâneo) não se perfazem apenas no plano simbólico, dado que as ideias têm uma estrutura material orgânica (tecnologias, práticas e relações, produção econômica real) e são reproduzidas e reelaboradas em aparelhos de hegemonia (um deles sendo o Sebrae). Através de tais aparelhos, ocorre a prática pedagógica de ação política e econômica, de luta pela hegemonia, tendo a classe dominante uma sólida (e própria) estrutura ideológica (LIGUORI, 2017b). Tal estrutura é uma

[...] organização material voltada para manter, defender e desenvolver a ‘frente’ teórica ou ideológica [...] A imprensa é a parte mais dinâmica desta estrutura ideológica, mas não é a única: tudo que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte dessa estrutura. Dela fazem parte: as

bibliotecas, as escolas, os círculos e os clubes de variado tipo, até a arquitetura, a disposição e os nomes das ruas” (GRAMSCI *apud* LIGUORI, 2017b, p. 400).

Mas há o contraponto. Liguori (2017b) ressalta que Gramsci evidencia a necessidade de um complexo trabalho ideológico para dar consciência histórica também à classe antagonista e a seus aliados, atribuindo à ideologia o sentido através do qual um sujeito coletivo adquire consciência de si para contrapor-se à hegemonia adversária. Nesse aspecto, temos a consideração da ideologia também como lugar de constituição da subjetividade coletiva dos antagonistas da classe dominante.

Temos, então, de um lado a ideologia dominante: esta é atravessada por complexas mediações de outras ideologias e concepções de mundo associadas, e até mesmo antagônicas – muitas das quais apropriadas, absorvidas, redimensionadas. Essa ideologia, ou esse complexo hegemônico de ideologias, conflui para a formulação de consensos, legitimações, para a hegemonia da classe fundamental (e de suas frações). Por outro lado, podemos perceber, vinculados às classes subalternas, outro conjunto de valores, perspectivas e concepções ideológicas que se situam, produzidos pelos segmentos e frações de classe, no polo oposto da dominação capitalista.

No polo da classe dominante, o Sebrae Pernambuco consolida-se como aparelho privado de hegemonia (LIGUORI, 2017a), articulado à Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, em propostas atuantes no currículo do Programa de Educação Integral. A instituição vislumbra e concretiza, junto a gestores educacionais e professores de escolas pernambucanas, a formação de quadros intelectuais (docentes, gestores e também discentes, futuros profissionais), pela socialização e pela adesão à perspectiva do empreendedorismo, ideologia fundamental do neoliberalismo, com relação direta na socialização de práticas, comportamentos e ideias que ousam naturalizar e legitimar a realidade de massiva desregulamentação, precarização e desemprego inerente ao capitalismo flexível contemporâneo.

A articulação evidenciada na consecução de atividades pedagógicas neste trabalho descritas reforça também a caracterização

do sistema escolar numa perspectiva de Estado ampliado (BUCHGLUCKSMANN, 1990), observando o currículo e a política educacional como espaços que, permanecendo em disputa, estão permeados por aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil, situados também na sociedade política (governo estadual).

Nesse sentido, as palestras, os minicursos e projetos analisados evidenciam elementos ideológicos latentes, outros explícitos, sobre a forma como o empreendedorismo apresenta-se como ideário fundamental para a conformação do neoliberalismo, tais como: 1. O projeto de vida articulado com preceitos de mercantilização e competição dos indivíduos por um lugar ao sol no disputado mercado; 2. A formação para o desemprego, com a colocação do empreender como alternativa positiva (não como consequência estrutural negativa); 3. A positivação de situações de crise, ansiedade, estresse e a pandemia como processos que instigam superação e resiliência dos indivíduos; 4. A necessidade de adequação dos sujeitos à precarização do trabalho pela uberização, pelo trabalho por conta própria, pelo trabalho por produção e serviços é apresentada como “o trabalho do futuro”; 5. Os temas da sustentabilidade empresarial e do empreendedorismo social como variáveis de formação para a cidadania, numa perspectiva empresarial.

É pertinente, portanto, afirmar o Sebrae como aparelho privado de hegemonia e parceiro articulado com os gestores públicos da educação em Pernambuco, com a missão de reproduzir, consolidar e ampliar o ideário do empreendedorismo junto aos jovens estudantes de escolas públicas do Programa de Educação Integral.

Ainda é válido salientar que tal participação e atuação do Sebrae como aparelho hegemônico na concretização do ensino em empreendedorismo não ocorrem sem a devida demanda da parte governamental. Ora, é certo que a política educacional pernambucana tem sido, nos últimos anos, espaço fértil de implementação do empreendedorismo (um dos ingredientes fundamentais do currículo do Programa de Educação Integral) como eixo estruturante do currículo de Ensino Médio público, seguindo o que preconizam diretrizes internacionais das agências multilaterais do neoliberalismo.

Referências

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização do trabalho: subsunção real da viração. *Blog Boitempo*, 22 fev. 2017. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/22/uberizacao-do-trabalho-subsuncao-real-da-viracao/>. Acesso em: 9 set. 2022.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. O trabalho, sua nova morfologia e a era da precarização estrutural. *Revista Theomai*, [s. l.], n. 19, p. 47-57, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/124/12415104007.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017*. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília: Presidência da República, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, d 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 4 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas regulações de trabalho. Brasília: Presidência da República, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e pelo Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. *Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016*. PEC do teto dos gastos públicos. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 17 maio 2023.

BUCCI-GLUCKSMANN, Christinne. *Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. *Marx e o Marxismo*, v. 5, n. 8, p. 45-67, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220>. Acesso em: 16 maio 2023.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. 2. Ed. Rio de Janeiro: EPSJV; Editora UFRJ, 2010. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/brasil_capital_imperialismo.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

GRAMSCI, Antonio. *A concepção dialética da história*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. *Cartas do cárcere*. Seleção, tradução e apresentação de Noênio Spínola. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, Antonio; COUTINHO (Org.). *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2011.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

GUTIERREZ, Patrícia Liz. *Curso despertar: manual do participante*. Brasília: Sebrae, 2016. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/PI/Anexos/Manual%20do%20Aluno%20DESPERTAR.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

JUNIOR ACHIEVEMENT. *Relatório final de atividades parceria Junior Achievement e Dell*. Porto Alegre, RS, 2014. Disponível em: https://issuu.com/jabrasil/docs/relat__rio_de_atividades_junior_ach_2a7eb9b9843d30. Acesso em: 27 jun. 2023.

LIGUORI, G. Aparelho hegemônico. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (Org.). *Dicionário gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017a. p. 44-45.

LIGUORI, G. Ideologia. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (Org.) *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017b. p. 398-402.

PERNAMBUCO. *Currículo de Pernambuco*. Recife: Secretaria de Educação; Secretaria Executiva de Educação Profissional. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEPE.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023,

PERNAMBUCO. *Projeto de vida e empreendedorismo nas Escolas de Referência de Ensino Médio*. Recife: Secretaria de Educação; Secretaria Executiva de Educação Profissional, 2017.

PINTO, Geraldo Augusto. *A organização do trabalho no século xx*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PORTELLI, Hugues. *O conceito de bloco histórico em Gramsci*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

SEBRAE. *Portal Sebrae: educação empreendedora*. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/educacaoempreendedora>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SOARES, Laura Tavares. *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Adriano Mohn e. *Jovens e educação empreendedora: que discurso é esse?* 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/1163/1/Adriano%20Mohn%20Souza.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

5.

A precarização do trabalho como regra: algumas reflexões sobre trabalho e adoecimento docente

Thamyrys Fernanda Cândido de Lima

Katharine Ninive Pinto Silva

Emanuelle de Souza Barbosa

O presente capítulo discorre sobre o trabalho docente, partindo do movimento de reestruturação produtiva do capital e do contexto de modificações ocorridas na esfera da organização do trabalho, com desdobramentos na configuração das políticas educacionais. Nesse cenário, o trabalho docente vem se reconfigurando por conta das grandes transformações do capitalismo contemporâneo. Neste processo de reconfiguração, acentuam-se as discussões acerca do processo de precarização e intensificação do trabalho docente, com modificações gerenciais, organizacionais e tecnológicas, com efeito direto na condição de saúde dos trabalhadores.

A reestruturação produtiva em curso, sustentada na revolução tecnológica, tem modificado as relações de trabalho e demandado um perfil para a educação e o trabalho docente cada vez mais alinhado às exigências do mercado.

As novas formas de organização e gestão empresariais adotadas na educação têm levado ao processo de degradação das condições de trabalho docente, o que vem se expressando por meio da flexibilização das formas de contratação, dos baixos salários, do aumento

da jornada de trabalho e das doenças causadas pela profissão, do sofrimento intenso causado pelo sentimento de insegurança e da ênfase em processos de (auto)responsabilização (*accountability*). Lima e Silva (2021) abordam essa problemática.

A relevância deste estudo se dá, primeiramente, pela atual conjuntura de destruição dos direitos trabalhistas que estamos vivenciando, com intensa retirada de direitos dos trabalhadores e ampliação do processo de superexploração. Além disso, observamos a precarização das condições de trabalho e o surgimento de novas formas de exploração do trabalho em geral (ANTUNES, 2018) e do trabalho docente (SILVA, 2020), dentre as quais a chamada uberização¹, que desponta como uma tendência do trabalho no século XXI.

O estudo ainda se torna relevante por estarmos em um contexto de desvalorização e desqualificação do trabalho do professor e de destruição da educação pública brasileira, principalmente se levarmos em consideração o atual estágio de desenvolvimento capitalista em curso no país, que tem definido uma nova morfologia para o trabalho (ANTUNES, 2014).

Como procedimento metodológico, o estudo apoia-se numa pesquisa de natureza qualitativa e do tipo bibliográfica, que, segundo Gil (2008), é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

A discussão a seguir está estruturada em três seções. Na primeira, expomos algumas considerações sobre as reformas legais ocorridas nos últimos anos (reforma trabalhista e previdenciária). Na segunda seção, apresentamos um panorama sobre as formas e tendências de precarização do trabalho e do trabalho do professor. Na terceira, evidenciamos o adoecimento docente e os processos medicalizantes como desdobramentos de tal realidade; por fim, expomos as breves conclusões.

1 A uberização, de acordo com Ludmila Abílio (2021), representa uma tendência a uma nova fase de controle, gerenciamento e organização do trabalho de um exército de desocupados. Todos passam a ser “possíveis uberizáveis”.

Novos condicionantes da precarização do trabalho: inovações legislativas?

A atual crise do sistema capitalista assume um caráter universal que afeta todas as esferas da sociedade (financeira, política, educacional). Mas não é de hoje que a sociedade capitalista vem sofrendo profundas modificações. Isso é apontado por Mészáros (2000), ao afirmar que não estamos diante das crises cíclicas anteriormente vivenciadas pelo sistema; agora estamos diante de uma crise estrutural dentro dos próprios limites do capital. Isso significa que o sistema vigente se encontra manifesto com seus próprios limites intrínsecos, o que corrói as engrenagens do “sistema sociometabólico”.

Em nome da restauração do capital, diante de um contexto de crise, as metamorfoses do trabalho impuseram significativas mudanças para o mundo laboral, principalmente a partir da década de 1970: reestruturação produtiva, neoliberalismo e hegemonia do capital financeiro. Em uma era de mundialização e financeirização do capital, busca-se uma produção financeira cada vez mais deslocada do processo de produção de mercadorias (CHESNAIS, 2005).

Nesse sentido, é importante mencionar que a compreensão do caráter estrutural da dependência econômica brasileira se expressa diretamente na sua inserção subordinada na divisão internacional do trabalho, trazendo consequências severas para as classes mais depauperadas no concernente à relação entre capital e trabalho (FERREIRA, 2019). Essa subordinação se expressa também por meio da negação e da retirada de direitos sociais e trabalhistas, ou seja, através da superexploração (MARINI, 2017) e da expropriação do trabalho (FERNANDES, 2009), as quais nos ajudam a entender a dinâmica de apropriação da mais-valia sobre o trabalho na economia dependente.

Tais mecanismos levam ao aumento da intensidade da jornada laboral e, conseqüentemente, ao aumento da mais-valia, além do alongamento das jornadas de trabalho e da expropriação de parte do trabalho que se fazem necessários para o trabalhador manter sua força de trabalho. O capitalismo dependente tem suprimido e reduzido as condições de reposição da força de trabalho, aumentando

ainda mais o desgaste e a exploração da classe trabalhadora pelo seu uso intensivo e extensivo, o que corresponde a uma situação de superexploração da força de trabalho (MARINI, 2017).

O que hoje se coloca como novidade nos países de capitalismo central, para nós sempre foi um traço marcante do trabalho. Essas sempre foram as regras para os trabalhadores latino-americanos, entre eles os brasileiros, que tiveram que enfrentar a precarização social do trabalho desde sempre. Vale destacar que a precarização do trabalho se verifica em decorrência da dupla institucionalização da instabilidade, uma conjugação de precarização econômica e precarização da proteção social.

Além disso, é necessário considerar o papel que exercemos enquanto economia dependente para o processo de acumulação dos países centrais. A expansão capitalista é demarcada por processos de readequação das economias latino-americanas às demandas do mercado mundial, em benefício das economias centrais, e pela manutenção da transferência do excedente produzido na periferia para o centro e a expansão do capital fictício. Portanto, é preciso entender o lugar que hoje o Brasil vem assumindo no processo de expansão e mundialização do capitalismo e as respostas encontradas pelo capital na tentativa de recompor as condições de uma acumulação ampliada.

Desde o começo do século XXI, vem ocorrendo no Brasil um processo de reformas e mudanças, como marco desse alinhamento do país com as principais tendências do capitalismo mundial. Chegou-se a patamares exorbitantes da corrosão do trabalho, da degradação do meio ambiente e do mundo rural, convertendo-se a produção em agronegócio e zona de extrativismo predatórios. Para Silva (2018), o Estado tem se reconfigurado, deixando no passado preocupações e veleidades com políticas sociais.

Frente a um futuro incerto, que se constrói num cenário perverso, marcado por um golpe jurídico-parlamentar, o fortalecimento de forças sociais ultraconservadoras, um duro “ajuste fiscal” e a chegada da extrema-direita ao poder, não há como não pensarmos nas crescentes possibilidades de radicalização da exploração capitalista e da precarização das relações de trabalho (SILVA, 2018, p. 24).

É inegável que o avanço neoliberal tem realizado pressões constantes sobre o governo federal, para que o mesmo modifique as políticas sociais, em consonância com os anseios empresariais. Essas mudanças comportam não a propaganda modernização, mas sim a institucionalização da barbárie nas relações laborais.

O processo de decomposição do trabalho denunciado pode ser observado a olho nu nos muitos ataques empreendidos contra a classe que vive do trabalho, destacando-se inicialmente a implementação da Emenda Constitucional nº 95, de 15/12/2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 anos e limitará as despesas primárias de cada um dos três poderes.

No entanto, de acordo com Sguissardi (2017), é importante destacar que não foi definido nenhum limite para o pagamento de juros e a amortização da dívida pública, o que compromete cerca de 50% do orçamento da União. Para o autor, isso revela que há na estrutura interna do Estado um confronto entre interesses públicos e privado-mercantis, com nítida predominância destes, e o polo privado-mercantil, em todos os seus poderes e órgãos.

Outro marco desse movimento foi a aprovação pelo Congresso Nacional da Lei da Terceirização – Lei nº 13.429/2017, instituindo a terceirização irrestrita. Expressa por provisão legal, essa prática poderá ser realizada para as atividades-fim de qualquer empresa. A terceirização, inclusive das atividades-fim, sinaliza para a redução de parte dos direitos destinados aos trabalhadores, tendo como corolário a intensa precarização do trabalho, modificando significativamente as relações trabalhistas. Segundo Oliveira (2019), essa aprovação “resulta em fraudes às relações empregatícias, bem como em piores qualidades laborais para os trabalhadores, com consequências que podem ser dramáticas para o trabalhador, que é a parte mais atingida pelas alterações no instituto da terceirização”.

Outra reforma que ganha notoriedade é a nova Reforma Trabalhista – Lei 13.467/2017 (BRASIL, 2017), aprovada no governo de Michel Temer, tendo como principais objetivos o equilíbrio das contas públicas e a facilidade de gerar empregos pela flexibilização e diversificação das modalidades de emprego. Contudo, a

reforma passou a regular modalidades de trabalho perversas, como o trabalho intermitente, instituiu a questão do negociado sobre o legislado, diminuindo o poder de barganha dos trabalhadores, tendo aprofundado o esvaziamento do papel dos sindicatos e incentivado mecanismos de pejetização do trabalho² (ANTUNES, 2018).

De acordo com Carvalho (2017, p. 81), “há no conjunto da Lei uma lógica que busca diminuir, no marco do direito do trabalho no Brasil, a noção de que a venda da mercadoria força de trabalho trata-se de uma relação entre pessoas, substituindo-a por uma visão que trata essa venda como uma relação entre coisas”, o que sinaliza também que a maioria dos itens presentes na reforma busca flexibilizar os dispositivos legais sobre jornada e remuneração, restringindo o papel da Justiça do trabalho e levando ao enfraquecimento da associação coletiva dos trabalhadores.

Vale salientar que o discurso que dava a base de sustentação para a aprovação da reforma trabalhista era que, gerando mais facilidade às empresas e aos patrões, eles gerariam mais empregos e contratariam mais funcionários, o que não ocorreu na prática. Na contramão disso, as empresas realizaram demissões em massa, buscando efetivar novas contratações seguindo as novas leis trabalhistas, agora flexibilizadas, além da expansão dos contratos por meio da pejetização e do aumento do desemprego.

Uma reportagem da Rede Brasil Atual, intitulada “‘Modernização’ trabalhista, vendida como solução, fechou duas vezes mais vagas do que criou” (NUZZI, 2019), mostra que os dados do próprio governo apontam no sentido contrário: a “modernização” mais fechou do que abriu empregos no país. De janeiro de 2018 a junho de 2021, o saldo total de postos de trabalho formais no país foi de 938.054, já o saldo somado de trabalho intermitente (88.437) e parcial (33.315) é de 121.752 vagas no período. Enquanto isso, os desligamentos por acordo totalizaram 276.284, ou seja, houve 2,27 vezes mais desligamentos que abertura de postos de trabalho. Esses dados mostram a insustentabilidade do discurso governamental,

2 A pejetização tem sido utilizada para se referir à contratação de serviços pessoais, exercidos por pessoas físicas, realizada por meio de pessoa jurídica constituída para esse fim.

fortemente tendencioso, ao tentar estabelecer uma relação entre a nova lei trabalhista e a geração de emprego.

No que tange à complexidade da dinâmica capitalista, é contestável a deformação causada pelas reformas constitucionais, que tem levado a maior parte da população ao total distanciamento dos direitos sociais (chamados de privilégios). Dessa forma, é possível afirmar que as reformas implantadas e especificamente a vigência da PEC nº 55 (BRASIL, 2016) inviabilizaram a manutenção de serviços essenciais, como saúde e educação – Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (PLANO..., 2014).

No lugar do interesse coletivo, vemos fortalecido o aparato legal para servir aos interesses do capital, estruturando novas relações sociais. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 272-273),

Muito frequentemente esquecemos que o neoliberalismo não procura tanto a “retirada” do Estado e a ampliação dos domínios da acumulação do capital quanto a transformação da ação pública, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras de concorrência e submetida a exigências de eficácia semelhantes às aquelas a que se sujeitam as empresas privadas. O Estado foi reestruturado de duas maneiras que tendemos a confundir: de fora, com privatizações maciças de empresas públicas que põem fim ao “Estado produtor”, mas também de dentro, com a instauração de um Estado avaliador e regulador que mobiliza novos instrumentos de poder e, com eles, estrutura novas relações entre governos e sujeitos sociais.

Ainda sobre os avanços neoliberais, a partir das recentes reformas, há um agravamento das dificuldades para o desenvolvimento das políticas sociais, dentre elas as educacionais, tratando-se de um contexto perverso de desmanche da Constituição Federal. Para Chaves e Gehlen (2019), no modelo neoliberal a solução para as desigualdades sociais é entendida como responsabilidade de cada indivíduo e de sua capacidade de responder às condições do mercado. A principal preocupação é “a imposição de uma noção de desenvolvimento, que não visa melhorar as situações de vida da população, visto que está orientado pelas exigências do mercado e de crescimento econômico” (CHAVES; GEHLEN, 2019, p. 293).

Nesse cenário, o Estado assume o papel de regulador das relações tensas entre o mercado e a sociedade civil, optando muitas vezes por realizar cortes nas agendas que beneficiaram grande parte da população. O ajuste orçamentário presume a garantia do pleno funcionamento do empresariado e do mercado, limitando e eliminando atividades consideradas menos essenciais, como, por exemplo, as ligadas às políticas sociais (educação, transporte, saúde).

O pleito dessa balança pela hegemonia das políticas é definido, no jogo das disputas e dos compromissos políticos, pelas classes e frações de classes, buscando-se o benefício de poucos, ou seja, da classe dominante, que concentra o poder econômico e político, apropriando-se privadamente da maior parte da riqueza socialmente produzida (CHAVES; GEHLEN, 2019).

No atual cenário de crise da democracia constitucional no Brasil, observamos o desmonte do Estado democrático de direito, que se rege pelo pressuposto da defesa dos interesses da maioria da população e da garantia das condições consideradas mínimas para todos. Para Antunes e Praun (2019), estamos vivenciando um salto de qualidade na corrosão do trabalho e dos direitos sociais no Brasil.

A precarização como regra do trabalho dos docentes

Esse movimento de mudanças no mundo do trabalho reconfigurou a organização e o labor dos trabalhadores nos marcos do capital, determinando a sua precarização a partir do sobre-esforço dedicado ao trabalho. Nesse sentido, a educação e a escola não ficariam imunes aos efeitos catastróficos dessas transformações no cenário atual. A educação tem sido fortemente empurrada para os braços do setor empresarial, com o intuito de se adequar às reivindicações do discurso do capital, introduzindo nos processos de trabalho os elementos de gestão “flexível” e a adoção de uma educação moldada pelos “valores do mercado”, “ágil”, “flexível” e “enxuta”, com uma “filosofia” utilitarista (ANTUNES; PINTO, 2017).

Dessa forma, a educação transformou-se em uma grande prestadora de serviços para o mercado capitalista, fruto da conjuntura

de aprofundamento da precarização do trabalho em um contexto com tendências internacionais de expressão desse processo. Esse movimento iniciou-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, promovido por organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial, que buscavam estabelecer um verdadeiro programa neoliberal para a educação.

Em função do avanço do neoliberalismo, esses organismos multilaterais promoveram uma agenda global para a educação e passaram a pressionar os governos para a adoção dessa agenda. A educação foi capturada para a reprodução capitalista em todos os seus níveis, estando o foco maior desse processo na educação básica e em sua vinculação com a formação da juventude para o mercado de trabalho.

Em relação a esse novo mapa da educação, atrelado aos interesses de mercado, e ao processo de industrialização da educação, Fontes (2016, p. 17) nos adverte:

Em nome da educação para o mercado, da formação da “mão de obra”, isto é, educar para a obediência e o conformismo às normas mais ou menos estreitas da subalternidade, cresce o predomínio patronal direto sobre as escolas públicas, assim como aumenta a industrialização da educação. Esse processo tende a ocorrer sob duas modalidades: a privatização direta e a modificação da escola pública.

Esses processos privatistas, dirigidos pelas entidades empresariais, transformam a educação, antes entendida como um direito universal, um bem público, em uma atividade lucrativa, de mercado, direcionando o recurso público para os setores produtivos. Através da comercialização do sistema educacional, lucram com materiais, programas educacionais, informatização e também com a venda de currículos e dos processos avaliativos (FONTES, 2016). Dessa forma, os destinatários do processo de ensino e aprendizagem são transformados em consumidores da “mercadoria” educação.

Além do projeto formativo requerido pelo capital, que passa a formar para o silenciamento e a domesticação das classes

subalternas, através de um processo de deseducação pública generalizada, observam-se alterações profundas na realização do trabalho dos docentes, expressas por um agravamento da precarização dessa atividade. De acordo com Vieira (2019, p. 169), “observa-se alterações na organização e gestão do espaço escolar, com descentralização administrativa e pedagógica, flexibilização, responsabilização acompanhada de avaliações etc.”.

Sobre os processos de precarização do trabalho docente, Luiz Carlos de Freitas (2012) já denunciava o avanço do empresariado sobre a educação, apontando a utilização de práticas de natureza mercadológica, como a competição entre escolas e os processos de precarização e mercadorização do sistema público de educação. O autor explica que esse avanço “visa abrir o campo educacional para empresas educacionais confiáveis, mercado de consultorias, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de *big data* entre outras” (FREITAS, 2014, p. 1092).

Segundo Evangelista e Shiroma (2007, p. 539), o que se almeja é que o professor também seja um trabalhador flexível, principalmente se for para atender às necessidades do sistema educacional: “capacidade de adaptação; rapidez nas respostas e solução de problemas; flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos; habilidade em responder às demandas de pais, alunos e gestores”. Afirmam as autoras que o desejo dos reformadores é que os professores admitam o controle e a perda da sua autonomia, no que toca aos objetivos e sentidos de sua ação.

No tocante à adaptação do perfil dos trabalhadores, Antunes (2018) aponta que esse processo de precarização do trabalho exige a produção de um novo perfil de trabalhador e aí se inserem os trabalhadores docentes, dentro de uma nova morfologia do trabalho; submetidos a modalidades com “contratos “zerados”, “uberizados”, “pejotizados”, “intermitentes”, “flexíveis”, os trabalhadores ainda são obrigados a cumprir “metas”, impostas frequentemente por práticas de assédio capazes de gerar adoecimentos, depressões e suicídios” (ANTUNES, 2018, p. 40).

Os professores têm sido estimulados a assumir novas práticas para realizar suas funções, pois as mudanças do mundo do trabalho

penetraram o âmbito escolar, reconfigurando o trabalho dos docentes. Os novos processos de trabalho se adaptam à lógica da produção flexível, tendo o toyotismo como referência, sendo elementos imprescindíveis para pensar as condições de trabalho docente, visto que o mesmo está inserido nessa ordem produtiva e a ele foram incorporadas a materialização da organização flexível do trabalho e a polivalência como requisitos básicos.

Além dos esforços para solapar o trabalho dos professores, o novo mundo passa a exigir um processo de “participação permanente nos assuntos escolares: gestão, conselhos de classe, construção do projeto político pedagógico, reuniões de pais, projetos da comunidade e das turmas” (VIEIRA, 2019, p. 167). Segundo o autor, a incorporação dessas atividades à rotina dos docentes não resultou em aumento salarial e acabou por representar o que ele chama de trabalho docente elástico e invisível, realizado sem suporte e sem estrutura institucional adequada.

Dessa forma, para entendermos a categoria docente no centro dessas transformações, é preciso destacar as providências concretizadas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério, as quais envolvem tanto a formação quanto a atuação profissional. Iniciadas na década de 1990 e em prosseguimento no contexto atual, essas mudanças, de acordo com Evangelista e Shiroma (2007, p. 537), afetaram todas as esferas da docência: “currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, locus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão”.

Desse processo de adoção de políticas de cunho neoliberal, resulta uma educação subsumida à lógica da mercadoria, que vem conduzindo a uma intensificação, uma expropriação, uma superexploração e uma precarização do trabalho dos docentes. Segundo Druck (2011), a precarização pode ser definida “descritivamente tanto em relação às novas formas de emprego, designadas como atípicas, quanto em relação às condições de trabalho em função do enfraquecimento ou perda de direitos sociais, sindicais, de prevenção e de reparação dos riscos” (p. 76).

Para Freitas (2012), a precarização do trabalho docente se caracteriza como o conjunto de uma série de questões, como: intensificação do trabalho, terceirização dos serviços públicos, que maximiza a flexibilização das relações trabalhistas, passando pela desvalorização e pela desmoralização social do professor.

Além desses aspectos já mencionados, diversos são os indícios de precarização que ainda podem ser mencionados, como: violência direta, assédio moral, encurtamento dos vínculos, redução dos salários, terceirizações, aumento da rotatividade, esgotamento físico e emocional, jornadas laborais extenuantes (VASCONCELOS, 2020).

Essas questões se dão pelo fato destacado por Antunes (2018), de que existe uma banalização em curso dessas formas de precarização do trabalho e de que essa banalização é consequência da indiferença social, que opera um mundo de instabilidades, inseguranças, precarizações, flexibilizações, fragmentações, desempregos, subproletarizações, terceirizações, desestruturações da vida e esvaziamentos de conteúdo do trabalho, em um contexto de desemprego estrutural, necessário ao processo de acumulação do capital.

Ao discutir a intensificação do trabalho, Oliveira (2004) nos fala que a mesma ocorre na jornada de trabalho remunerada e é bastante preocupante, por se tratar, em geral, de estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração. Essa visão da intensificação, segundo Dal Rosso (2008), demonstra a generalização dos processos toyotistas de trabalho e do neoliberalismo.

Chamamos de intensificação os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente, ou melhor, qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho (DAL ROSSO, 2008, p. 23).

O autor define também os instrumentos presentes atualmente na lógica produtivista que se relacionam com esse processo de intensificação: alongamento das jornadas de trabalho, ritmo e velocidade, acúmulo de atividades, polivalência, versatilidade e flexibilidade e um modelo de gestão pautado nos resultados. Ainda

se somam os trabalhos realizados para além do âmbito escolar, decorrentes da inviabilidade de serem realizados dentro da jornada de trabalho diária. A soma desses fatores, associada à internalização da responsabilidade pela concretização do trabalho e das metas ou resultados, tem gerado um grande envolvimento físico e emocional, intensificando ainda mais o trabalho docente.

Em outras palavras, o aumento abrupto da carga de trabalho, com condições de trabalho cada dia mais precárias, vem pressionando muito os professores, que se veem envoltos com as exigências de cumprir metas e fazer as escolas alcançarem as pontuações nas avaliações externas. Com relação às avaliações externas, Nascimento e Silva (2020) apontam que constituem um elemento central do trabalho pedagógico e que é através delas que se tem buscado atingir uma perspectiva de qualidade, pautada em metas, em resultados, com uma política de incentivos (bônus de produtividade) acompanhando e monitorando o trabalho dos docentes.

Logo, a avaliação se torna mais uma ferramenta utilizada pelo empresariado para precarizar e intensificar o trabalho dos docentes. Sobre isso, os autores destacam:

[...] ao relacionar qualidade educacional com resultado das avaliações externas, a educação pública tem sido conduzida para um processo de mercantilização e de submissão à lógica privada e aos interesses dos empresários, num movimento que transforma as questões em torno da organização do trabalho docente em questões de mercado (NASCIMENTO; SILVA, 2020, p. 319).

Eis a face do trabalho no contexto atual, que atinge todos os trabalhadores, inclusive os mais estáveis, com uma série de questões que necessitam ser internalizadas por eles, por isso palavras como “autonomia”, “polivalência”, “versatilidade”, “flexibilidade”, “responsabilidade”, “engajamento”, “resiliência” se tornaram da ordem do discurso neoliberal, que busca aumentar a produtividade. Elevaram-se a carga e o esforço de trabalho, sem que fossem aumentadas necessariamente as horas trabalhadas ou a remuneração, encobrendo-se uma acentuada informalização do trabalho.

Importante destacar que o capital almeja os envolvimento físico, intelectual e emocional dos trabalhadores, busca o envolvimento

do corpo, da mente, da afetividade, dos conhecimentos adquiridos e transmitidos. Por isso o universo discursivo do capital passa a ser povoado por expressões como “parceiros” ou “consultores”, “envolvimento”, “colaboradores”, que são traços fenomênicos encobridores de uma acentuada precarização do trabalho (ANTUNES, 2011).

Para Dardot e Laval (2016), há um efeito na fabricação e na gestão dos novos sujeitos requeridos:

[...] fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, elimine qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Nos dias de hoje, essa tendência destrutiva das relações sociais capitalistas chegou a um estágio desmedido de corrosão do trabalho. Mais trabalho, mais controle, mais degradação, mais intensificação, esse é o quadro no qual podemos compreender o trabalho e o trabalho dos docentes no século XXI. Isso evidencia que está em curso um processo contínuo de destruição dos direitos dos trabalhadores, que passaram a ser tratados como privilégios, num mundo laboral cada vez mais selvagem e bárbaro.

No âmbito da educação, novas formas e tendências de precarização são colocadas em jogo, a partir da aprovação da Lei da Terceirização e da Reforma Trabalhista. Dentre as tendências que surgiram após a aprovação dessas reformas e que chegaram recentemente às escolas públicas, podemos mencionar as tendências de terceirização, pejetização e uberização da educação.

Ao analisar esse movimento de precarização do trabalho docente, Silva (2019) define duas categorias: a 1ª) *precariado professoral*: constituído pela ampla massa de trabalhadores que atuam nas redes públicas, municipais e estaduais, completamente desprotegidos das leis trabalhistas e do Estatuto dos Servidores Públicos; e a 2ª) *professores estáveis formais*: aqueles que, mesmo tendo vínculos

mais seguros, não recebem o piso salarial, têm seus salários rebaixados e se inserem num processo de adoecimento e afastamento do trabalho.

Ainda segundo a autora, tradicionalmente esse precariado professoral se resumia aos professores temporários (compondo ampla parcela de trabalhadores nas redes públicas) e eventuais. De acordo com Gomes (2017), cerca de 1 a cada 4 professores tem contrato temporário, e nove redes estaduais (Acre, Piauí, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso) têm mais de 50% de seu quadro de docentes constituído por professores temporários (não tendo vínculo institucional, nem perspectiva de carreira nas instituições).

Ademais, Motta e Leher (2017, p. 247) constataram que a “redução de concursos públicos e o aumento de contratações temporárias tem sido um dos motes da reestruturação das redes públicas de Educação Básica no atual contexto privatista”. No contexto mais recente de avanço das tecnologias da informação e comunicação na educação, os autores chamam a atenção para o processo de “reconversão” do trabalho docente, apontando outras “faces da tragédia docente”, entre elas: “o professor eadeizado”, formado predominantemente em cursos a distância, em instituições privadas, visto que a modalidade de educação a distância tem crescido de forma acentuada nos últimos anos, em comparação ao ensino presencial (MOTTA; LEHER, 2017).

Algumas reflexões sobre o adoecimento e a medicalização dos docentes

As discussões em torno das doenças causadas pelo trabalho não são novas, mas esse debate ganha grande centralidade no contexto atual, de avanço das políticas de vertente neoliberal, em função da adoção de trabalho flexível, com superexploração da força de trabalho. Os efeitos deletérios desse cenário são o adoecimento mental e físico dos trabalhadores, o que justifica os índices alarmantes de depressão na sociedade contemporânea. Desde 2002 que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) vem apresentando

dados relativos ao agravamento dos problemas de saúde dos trabalhadores no contexto de crise internacional.

No cenário brasileiro, desde a década de 1990, vem crescendo gradativamente o número de trabalhadores em processo de adoecimento, em decorrência da realização da atividade laboral (CASULO, 2018) vinculada às mudanças decorrentes do processo de reestruturação produtiva do capital. Sob a ótica do neoliberalismo, a autora destaca os vínculos entre o aumento dos transtornos psicológicos, sobretudo a depressão, e o crescimento vertiginoso de doenças osteomusculares (frequentes em atividades que exigem esforços repetitivos em demasia) e doenças mentais, resultantes dos padrões de produtividade exigidos pelo capital.

Essa nova morfologia social do trabalho flexível, nascido do toyotismo, e suas formas de controle laboral têm impacto disruptivo no metabolismo social do homem-que-trabalha, destruindo o corpo produtivo, sua subjetividade e elevando exponencialmente os casos de adoecimentos psíquicos vivenciados na cotidianidade do trabalho, conforme os estudos de Alves (2012) e Antunes (2018).

Segundo Alves (2012), sob a vigência das condições do espírito do toyotismo, ideologia predominante do trabalho flexível,

O adoecimento é a expressão suprema da precarização do homem-que-trabalha, tornando-se elemento compositivo de sua desrealização humana e pessoal. Entretanto, o adoecimento pessoal é tão somente a situação-limite do estranhamento que perpassa hoje a sociedade burguesa, sociedade doente devido ao desequilíbrio estrutural entre homem e natureza provocada pela propriedade privada e a divisão hierárquica do trabalho (ALVES, 2012).

Para Antunes e Druck (2014), estamos vivenciando uma nova fase de desconstrução do trabalho, sem precedentes na era moderna, ampliando os modos de ser da precarização, revelando o processo de metamorfose da nova precariedade. A forma moderna de precarização apresenta maior incidência de doença e acidentes para os trabalhadores. Identifica-se que está em curso um processo de adoecimento social, atingindo indiscriminadamente todos os trabalhadores, que sofrem a condição de insegurança e instabilidade, misturada com impotência, revolta e resignação.

Nesse cenário de adoecimento social, multiplicam-se as escutas do sofrimento no trabalho para gerir os frágeis. Para Clot (2020), psicólogo do trabalho que fundamenta seus estudos na clínica da atividade, as doenças profissionais são bem inferiores ao que aflixe a saúde no mundo do trabalho. Segundo o autor, é possível não estar doente e estar com a saúde debilitada, pois, no universo do trabalho, há uma fragmentação entre os que concebem a atividade e os que apenas executam o trabalho. Outra questão dos estudos que merece ser citada é o foco na participação do coletivo de trabalhadores como sujeitos das transformações das situações de sofrimento no trabalho.

No que se refere à precarização do trabalho, Linhart (2014) adverte que os trabalhadores também são atingidos por uma precariedade subjetiva, o que os faz nunca se sentirem verdadeiramente protegidos e seguros de poder conservar seu posto de trabalho, sendo cotidianamente requisitados a responder às exigências, que se tornam cada dia maiores. Como resultado desse processo, os trabalhadores vivem uma atmosfera de medo, ansiedade, sensação de insegurança, que também podem estar associados ao fenômeno dos suicídios no trabalho.

[...] as relações travadas em ambiente corporativo, suscita desgastes emocionais (a “solidão” do trabalhador moderno) que facilitam o surgimento de adoecimento psicológico e orgânico, como quadros depressivos, esgotamento profissional ou burnout, síndromes paranoides e reação ao estresse agudo, posto que as circunstâncias precarizadas de trabalho, em associação a características individuais, podem deflagrar ou acentuar patologias de diversas ordens (ARAÚJO; MORAIS, 2017, p. 10).

De acordo com a Associação Nacional de Medicina do Trabalho (ANAMT, 2017), em 2017 o Brasil já assumia o 3º lugar em afastamentos de trabalho relacionados a transtornos mentais, um quadro extremamente grave para os trabalhadores, visto que essas patologias se relacionam diretamente às condições dos ambientes e dos processos de trabalho. Sintomas como “mudanças de humor, tristeza, ansiedade, apatia, culpa, descontentamento geral, desesperança, perda de interesse, solidão, sofrimento emocional, automutilação,

choro excessivo, irritabilidade e isolamento social” são os mais comuns e têm acometido os trabalhadores (ANAMT, 2017).

Dados estatísticos nos mostram que a questão dos transtornos mentais e comportamentais se coloca como um abismo na atual conjuntura de condições inseguras.

No Brasil, transtornos mentais e comportamentais são a terceira causa de incapacidade para o trabalho, correspondendo a 9% da concessão de auxílio-doença e aposentadoria por invalidez, de acordo com dados do 1º Boletim Quadrimestral sobre Benefícios por Incapacidade (Secretaria de Previdência/Ministério da Fazenda/2017). O levantamento também mostra que os episódios depressivos são a principal causa de pagamento de auxílio-doença não relacionado a acidentes de trabalho, correspondendo a 30,67% do total, seguido de outros transtornos ansiosos (17,9%) (ANAMT, 2017).

A origem dos transtornos está nas formas de organizar e administrar o trabalho, que acabam funcionando como elementos desencadeadores das doenças. São exemplos desses gatilhos: o estresse no ambiente de trabalho, a carga horária elevada, as exigências de produtividade, o assédio moral, o assédio sexual, entre outras situações insalubres.

Esses dados sobre a saúde mental podem não corresponder à realidade vivida por alguns trabalhadores que estão vivenciando uma tragédia silenciosa; isso se dá devido à subnotificação do conjunto de adoecimentos relacionados ao trabalho, cuja ênfase se verifica em relação aos casos de transtorno mental (CARLOTTO *et al.*, 2018; PRAUN, 2020). Muitas vezes, os limites dessas subnotificações se relacionam às limitações das fichas de notificação, que favorecem os interesses empresariais em detrimento da saúde e dos direitos dos trabalhadores (PRAUN, 2020).

Com relação aos transtornos que acometem os docentes no seu ambiente laboral, Carlotto e outros (2018) identificaram a prevalência dos afastamentos por transtornos mentais e comportamentais relacionados ao trabalho (TMCRT)³, confirmando que a catego-

3 Os transtornos mentais e comportamentais relacionados ao trabalho (TMCRT) correspondem a diversos diagnósticos presentes na Classificação Internacional de Doenças (CID-10).

ria docente é considerada como uma das ocupações com alto risco de desgaste e adoecimento. Essa afirmativa se sustenta nos diversos fatores que se fazem presentes no atual contexto de trabalho dos docentes e podem impactar a saúde mental dos trabalhadores, como, por exemplo, a exposição a agentes tóxicos, altos níveis de ruído, situações de risco à integridade física, formas de organização do trabalho e políticas de gestão que não atentam aos limites físicos e psíquicos do trabalhador.

Vale destacar que os docentes estão inseridos em ambientes sem condições mínimas de trabalho, em situações degradantes, e isso se soma às atividades realizadas para além do âmbito escolar, que decorrem da inviabilidade de serem realizadas dentro da jornada de trabalho diária. A soma desses fatores, associada à internalização da responsabilidade pela concretização do trabalho e pelo alcance das metas e resultados esperados nas avaliações, tem gerado um grande envolvimento físico e emocional, intensificando ainda mais o trabalho docente e se colocando como um elemento provocador de novas patologias.

Quanto a isso, Nascimento (2019) evidenciou a angústia e o sofrimento que a cobrança das metas tem gerado nos professores da rede estadual de ensino de Pernambuco, que, além de lidarem com a defasagem das condições de trabalho, têm seu trabalho intensificado em face do alcance das metas educacionais, tendo que gerir as atividades próprias da docência e as funções de gestão e planejamento, o que acaba gerando desgaste físico.

Nesse mesmo sentido, Silva, Heloani e Piolli (2012, p. 381) afirmam que a autonomia controlada, fruto das reformas educacionais que se pautam em metas, é apontada como uma dimensão patogênica do modelo avaliativo que levaria ao adoecimento dos docentes. “O adoecimento do professor tende a fazer com que os pretensos resultados se configurem cada vez mais fictícios. [...] Urge se questionar a lógica abstrata de metas que tem no ajuste econômico e na sociabilidade produtiva sua dimensão mais concreta”.

Para além do que Carlotto e outros (2018) expõem como estressores (falta de interesse e indisciplina dos alunos, falta de estrutura, baixos salários, turmas de difícil manejo, hostilidade dos

pais, pouca assistência etc.), que podem ter relação com os transtornos que acometem os docentes, destaca-se a adoção do modelo de gestão pautado em metas e resultados como uma questão que tem degradado a saúde dos docentes. Essa forma de organização do trabalho é mais um elemento que se coloca no contexto do trabalho docente fundamentado na lógica empresarial baseada nos princípios de eficiência, eficácia e produtividade.

Outra questão que ganha centralidade é a utilização de tranquilizantes e neurolépticos nos locais de trabalho. Isso pode ser entendido como um suporte/recurso a que os trabalhadores têm recorrido para aguentar a realização das longas e extenuantes jornadas de trabalho, a sobrecarga de trabalho, fruto da precarização extrema do trabalho. As doenças (dores) tornaram-se um incômodo que precisa ser silenciado/ocultado para que os corpos continuem se submetendo à voracidade produtiva do capital.

Sobre o medo que se instala, decorrente da lógica das metas, Araújo e Morais (2017, p. 10) apontam:

[...] o cansaço mental do trabalho intelectual intensificado e a exaustão emocional são veementemente ignorados nos ambientes de trabalho. À medida que a polivalência colabora para o crescimento da sobrecarga de trabalho, o temor de “não dar conta” ou cometer erros se torna aterrorizante, ao tempo em que a fadiga se acumula e o desempenho, inevitavelmente, diminui.

Inseridos nessa ordem, no novo mundo do trabalho, os professores são levados a buscar soluções imediatistas e individuais para resolver os problemas que são de ordem social, camuflando os conflitos inerentes à relação entre capital e trabalho, na qual a balança tem pendido para o capital, esmagando os corpos da grande massa de trabalhadores. Segundo Araújo e Morais (2017, p. 8), “recorrer a substâncias tranquilizantes ou estimulantes e buscar forças nos chamados produtos e alimentos “energéticos” (de mercado, por isso mesmo, aquecidíssimo) se incorporam aos hábitos de muitos sob as formas assumidas pela gestão moderna”.

As “soluções” medicamentosas são uma ação paliativa, para que os trabalhadores consigam realizar as intensas jornadas de trabalho, diante das exigências e pressões. Os docentes vão suportando

e ocultando as doenças e sofrimentos que lhes são impostos, constituindo-se em estratégias de sobrevivência e resistência à exclusão do trabalho. É possível mencionar os fenômenos de presenteísmo⁴ e absenteísmo⁵ como estratégias utilizadas pelos docentes para se manter na docência, reforçando a lógica da individualização dos padecimentos, que tem sido fortemente explorada pelo capital para a ocultação da ideia de que o adoecimento dos trabalhadores é um problema de ordem social.

Nesse contexto de devastação e degradação das normas de proteção ao trabalho, de subordinação das necessidades humanas aos imperativos do processo de valorização do capital, o ocultamento do caráter coletivo dos processos sociais vem se confirmando como um longo e amplo processo de superexploração cujo desdobramento mais notório é o adoecimento dos trabalhadores, que pode ser de ordem tanto física quanto psíquica.

Em função disso, “muitos professores têm feito uso de psicofármacos, geralmente de forma indiscriminada, se automedicando, na intenção de tentar romper com o sofrimento que lhes é acometido pela realidade adoecedora que lhes atravessam em seu ambiente de trabalho” (AZEVEDO, 2018, p. 11). Na sociedade vigente, que deteriora a vida e a saúde, o uso de fármacos tem sido uma muleta para aqueles professores adoecidos e desgastados nesse processo conseguirem suportar as demandas de trabalho com efetividade e produtividade.

Importante destacar que os processos de medicalização não se atrelam apenas aos trabalhadores, assumem uma dimensão global que atinge a vida de todas as pessoas, inclusive se estendendo para a juventude e para a infância. Fontes (2016) afirma que há um processo de medicalização da vida social, da juventude, do trabalhador, indicando que isso se configura como forma de silenciamento precoce das inquietações sociais e juvenis.

4 Presenteísmo é a ausência mental do trabalhador, devido a um mal-estar físico e/ou emocional, a problemas pessoais ou com o próprio trabalho.

5 Absenteísmo é o nome que se dá à ausência física do trabalhador no ambiente de trabalho, seja por falta ou por atrasos, e pode ser causado por questões diversas, como: doenças, condição de saúde, problemas pessoais, doenças na família, dificuldade de transporte, desmotivação etc.

Conclusão

Este texto, mesmo que introdutório, nos permite fazer algumas inferências sobre o cenário laboral analisado. A primeira delas direciona-se ao reconhecimento do desafio que se coloca para nós, no tempo atual, de compreender a conjuntura política na qual temos caminhado, compreendendo seu alinhamento às tendências requeridas internacionalmente pelo capital, que resultam na adoção de políticas de cunho neoliberal. Não há dúvidas quanto à deformação causada pelas reformas constitucionais e pelo avanço do neoliberalismo, que tem buscado intensificar o desmonte dos serviços públicos por meio da ação do Estado, cabendo ainda destacar a cruzada empreendida contra a educação pública.

Esse avanço neoliberal vem configurando um novo desenho institucional para o trabalho nos países de capitalismo dependente, num processo de deterioração continuada das instituições que regulam o trabalho no Brasil. Isso nos leva a afirmar que existe um processo de precarização social do trabalho e do trabalho docente no Brasil, que assume formas ainda mais agressivas e regressivas nos últimos anos.

Face ao exposto, destaca-se no cenário atual um momento de aprofundamento da crise estrutural do capital, com o surgimento de formas e tendências de precarização do trabalho e a ampliação de modelos de trabalho como o uberizado, para as mais distintas atividades, que, de acordo com Antunes (2018), podem ser entendidos como novas modalidades de servidão.

Nesse sentido, há uma forte inclinação para o aprofundamento do processo de precarização objetiva e subjetiva do trabalho dos docentes, conduzindo a uma intensificação dos sofrimentos e, consequentemente, a adoecimentos, tanto físicos quanto psíquicos, e a uma ampliação de práticas medicalizantes que também podem ser entendidas como prolongamentos desse processo de precarização do trabalho, que culminam no uso “orientado” de psicofármacos pelos trabalhadores docentes.

Referências

ABÍLIO, Ludmila Costhek. *A uberização antes do Uber*. 13 abr. 2021. 1 vídeo. 24'47". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Kp3_H-qFzTk&t=436s. Acesso em: 17 maio 2023.

ALVES, Giovanni. Trabalho docente e precarização do homem-que-trabalha. In: BLOG da Boitempo, São Paulo, 16 nov. 2012. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/11/16/trabalho-docente-e-precariizacao-do-homem-que-trabalha/>. Acesso em: 1 dez. 2018.

ANAMT. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE MEDICINA DO TRABALHO. *Transtorno mental é a 3ª causa de afastamentos de trabalho*. São Paulo, 26 out. de 2017. Disponível em: <https://www.anamt.org.br/portal/2017/10/26/transtorno-mental-e-a-3a-causa-de-afastamentos-de-trabalho/>. Acesso em: 17 maio 2023.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A aposta nos escombros: reforma trabalhista e previdenciária – a dupla face de um mesmo projeto. *Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano*, Campinas, v. 2, n. 1, p. 56-81, 2019. Disponível em: <http://www.revistatdh.org/index.php/Revista-TDH/article/view/43>. Acesso em: 1 fev. 2021.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 107, p. 405-419, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/3JD9n46H3Dhn7BYbZ3wzC7t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2019.

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 39-53, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000200004. Acesso em: 30 ago. 2020.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Maria da Graça. A epidemia da terceirização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III*. São Paulo: Boitempo, 2014.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. *A fábrica de educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.

ARAÚJO, Marley Rosana Melo de; MORAIS, Kátia Regina Santos de. Precarização do trabalho e o processo de derrocada do trabalhador. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 1-13, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v20n1/a01v20n1.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.

AZEVEDO, Thalles. O adoecimento docente como resultado da precarização do trabalho: uma relação intrínseca aos interesses capitalistas. *NIEPMARX*, 2018. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2019/AnaisMM2019/MC6/MC63.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, d 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 4 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas regulações de trabalho. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. *Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016*. PEC do teto dos gastos públicos. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 17 maio 2023.

CARLOTTO, Mary Sandra; CAMARA, Sheila; DIEHL, L.; FREITAS, I.; ELY, K.; SCHNEIDER, G. A. Estressores Ocupacionais e Estratégias de Enfrentamento. *Subjetividades*, [s. l.], v. 18, p. 92, 2018. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/6462>. Acesso em: 17 maio 2023.

CARVALHO, Sandro Sacchet de. Uma Visão Geral Sobre a Reforma Trabalhista. *Mercado de trabalho*, [s. l.] n. 63, p. 81-94, out. 2017. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/171024_bmt_63_07_politica_em_foco_visao_geral.pdf. Acesso em: 1 fev. 2020.

CASULO, Ana Celeste. O Brasil e a Nova Ordem Neoliberal: impactos na saúde mental da classe trabalhadora. In: ALVES, Giovane (Org.). *Precarização do trabalho e saúde mental: o Brasil da Era Neoliberal*. Bauru: Projeto Editorial Práxis, 2018.

CHAVES, Helena Lúcia Augusto; GEHLEN, Vitória Régia Fernandes. Estado, Políticas Sociais e Direitos Sociais: descompasso do tempo atual. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 135, p. 290-307, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/xvX5NYGfjGWsdZbq4dkG4pQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 fev. 2020.

CHESNAIS, François (Org.). *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências*. São Paulo: Boitempo, 2005.

CLOT, Yves. O trabalho docente e a saúde dos professores: o coletivo como recurso?. *Trabalho & Educação*, [s. l.], v. 29, n. 3, p. 69-74, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/26536>. Acesso em: 1 fev. 2021.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho!: intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DRUCK, Maria da Graça. Precarização e informalidade algumas especificações do caso brasileiro. In: OLIVEIRA, Roberto Verás et al. *Marchas e contramarchas da informalidade do trabalho: das origens à novas abordagens*. João Pessoa: Editora UFPB, 2011.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/LPBg4SpmbKq3psDMGVT7YPK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2020.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

FERREIRA, Maria Davi. Para uma introdução à tese do capitalismo dependente no pensamento de Florestan Fernandes. *Argumentos*, v. 16, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/209>. Acesso em: 1 fev. 2021.

FONTES, Virgínia. Formação dos trabalhadores e luta de classes. *Trabalho Necessário*, [s. l.], v. 14, n. 25, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9618>. Acesso em: 1 jan. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/ao4v33n119.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo Pedagógico na Escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Thayse. *Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertações2017/dThayseAncila.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

LIMA, Thamyras Fernanda Cândido de; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Ensino Médio Integral e trabalho docente: a produção científica em repositórios institucionais. *Reflexão e Ação*, [s. l.], v. 29, n. 3, 10-25, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16181>. Acesso em: 17 maio 2023.

LINHART, Danièle. *A desmedida do capital*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 3, p. 325-356, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24648>. Acesso em: 1 fev. 2021.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. *Outubro*, n. 4, 2000. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edição-4-Artigo-02.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2018.

MOTTA, Vania Cardoso da; LEHER, Roberto. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. *Trabalho, Política e Sociedade*, v. 11, n. 03, p. 243-258, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/323>. Acesso em: 1 fev. 2021.

NASCIMENTO, Thamyrys Fernanda Cândido de Lima; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia das avaliações externas e a noção de qualidade que permeia a política de educação integral do Estado de Pernambuco. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 305-320, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/55142/29382>. Acesso em: 1 nov. 2020.

NASCIMENTO, Thamyrys Fernanda Cândido de Lima. *Ensino Médio Integral ou Integrado e a Gestão por Resultados: entre a mercadorização do Ensino e a educação pública de qualidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34526>. Acesso em: 17 maio 2023.

NUZZI, Vitor. “Modernização” trabalhista, vendida como solução, fechou duas vezes mais vagas do que criou. Rede Brasil Atual, local, 27 jul. 2019. Economia. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/economia/2019/07/modernizacao-trabalhista-vendida-como-solucao-fechou-duas-vezes-mais-vagas-do-que-criou/>. Acesso em: 17 maio 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 jan. 2018.

OLIVEIRA, Allef Batista. Os impactos da Lei nº 13.429/2017 (lei da terceirização): evolução ou precarização. *Jus Navigandi*, 28 maio 2019. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/74232/os-impactos-da-lei-n-13-429-2017-lei-da-terceirizacao-evolucao-ou-precarizacao>. Acesso em: 1 jun. 2021.

PLANO Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 maio 2023.

PRAUN, Luci. A Espiral da Destruição: legado neoliberal, pandemia e precarização do trabalho. *Trabalho, Educação e Saúde*, [s. l.], v. 18, n. 3, 2020, e00297129. DOI: 10.1590/1981-7746-solo0297. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/xLpYsdjK4xWDWHkmsVLFyf/?lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 2021.

SILVA, Amanda Moreira da. *Dimensões da Precarização do Trabalho Docente no Século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tAmanda%20Moreira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. *Revista Trabalho Necessário*, [s. l.], v. 17, n. 34, p. 229-251, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053>. Acesso em: 17 maio 2023.

SILVA, Amanda Moreira da. *Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras*. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Eduardo Pinto; HELOANI, José Roberto; PIOLLI, Evaldo. Autonomia controlada e adoecimento do professor. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [s. l.], v. 2, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/21901/12113>. Acesso em: 1 fev. 2021.

SGUISSARDI, Valdemar. O trabalho docente na Educação Superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. *Integración y Conocimiento*, [s. l.], v. 2, n. 7, ano 2017. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18695>. Acesso em: 1 fev. 2021.

VIEIRA, Renato Gomes. *As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10282>. Acesso em: 17 maio 2023.

VASCONCELOS, Yumara Lúcia. Alicerces da precarização existencial no mundo do trabalho. *Espaço Acadêmico*, n. 221, mar./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/52571/751375149735>. Acesso em: 1 fev. 2021.

6.

Caminhos e descaminhos da política de educação e qualificação profissional para as pessoas privadas de liberdade no capitalismo

Patrícia Tavares de Araujo
Katharine Ninive Pinto Silva

Este capítulo tem como objeto de análise as políticas educacionais e de qualificação profissional lançadas nos anos 1990 para as pessoas privadas de liberdade, tanto no contexto mundial quanto no Brasil. É sabido que a referida década foi palco de intensas mudanças no conjunto da vida social. Afinal, o capitalismo novamente se reinventava, deflagrando alterações nos processos produtivos assentados em formas flexibilizadas de trabalho, na produção realizada em menor tempo (*just in time*), em sistemas de *kanban*, na terceirização e nos círculos de controle de qualidade, os quais representaram a retomada do período expansivo, com grande impacto nas relações de trabalho (ANTUNES, 2018).

Concordamos com Harvey (1992, p. 141), quando analisa os impactos dessas mudanças no mundo do trabalho. Para o autor, são criadas novas configurações em torno da manipulação do operariado frente à ofensiva do capitalismo. De acordo com o autor, “[...] o trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível [...]” (HARVEY, 1992, p. 141). Esse fator, ainda de acordo com o autor, gerou aumento do desemprego, bem como uma agilidade em aniquilar habilidades e construir outras e, sobretudo,

“[...] o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista” (HARVEY, 1992, p. 141).

Nessa conjuntura neoliberal, ficam nítidas as intenções no que diz respeito à formação de sujeitos capazes de se adequar às metamorfoses do mundo do trabalho sob a premissa da polivalência, da formação de competências e habilidades, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais, ao aprofundar a dualidade da oferta de percursos formativos de forma a precarizar ainda mais a formação da classe trabalhadora. O processo organizativo do trabalho, com o fomento a práticas de controle de qualidade, de produção realizada em menor tempo, bem como de contratos temporários e serviços terceirizados, atende às exigências impostas pelo capitalismo.

O Consenso de Washington representou nada mais que “um receituário de políticas” com objetivos definidos: estabilização em nível macro da inflação e das contas públicas e construção de um ambiente favorável ao mercado, com foco na concorrência entre os capitais e na livre iniciativa. Não importava se a política de estabilização econômica seguisse uma linha mais ortodoxa. Era necessário desregular e abrir os mercados ao capital especulativo.

Nesse quadro, a educação passa a ser requisitada tanto pelos estratos dominantes, quanto pelas diferentes expressões da classe trabalhadora. As estratégias, nesse campo, se voltam “[...] para a ampliação do acesso à educação básica e à elevação de escolaridade da classe trabalhadora” (RUMMERT, 2008, p.180) que, no contexto atual, marcado pelo projeto neoliberal, se dá através de uma “[...] variedade de ofertas de oportunidades de certificação que correspondem, no mais das vezes, a simulacros de ações educativas” (RUMMERT, 2008, p. 180).

Nesse sentido, o investimento do Estado e dos organismos multilaterais na constituição de uma força de trabalho estaria adequado “[...] aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectivas e criativas no desempenho do trabalho” (KUENZER, 2007, p. 1155). Assim, a urgência em qualificar as trabalhadoras e os trabalhadores é condição *sine qua non* para o capital, em seu processo

de produção e reprodução material. Ou seja, mobiliza-se um contingente de pessoas as quais serão capacitadas e qualificadas para atuarem nos nichos criados pelo mercado mundializado.

Com relação à população encarcerada, o quadro não seria diferente. Sob a orientação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), vários encontros foram promovidos, no sentido de se discutir estratégias de enfrentamento à prisão, no mundo. Algumas questões careciam de resposta; afinal, o que seria necessário para minimizar os efeitos deletérios do aprisionamento? E mais: quais ações deveriam ser implementadas com o objetivo de “incluir” os presos e as presas durante o cumprimento de suas penas e também após a saída do regime fechado? Teria a educação essa tarefa? Para responder a essas perguntas, pretendemos olhar pelas lentes da história, tendo como ponto de partida o materialismo histórico-dialético, numa tentativa de compreender as bases em que estão estruturadas as políticas educacionais e de qualificação profissional no âmbito da prisão.

No primeiro momento, partimos da compreensão das novas configurações assumidas pelo capitalismo, no cenário da acumulação flexível, e de suas implicações no campo da educação e da qualificação profissional. No segundo momento, discutimos as recomendações dos organismos multilaterais, no tocante à implementação de políticas educacionais e de formação profissional para as pessoas privadas de liberdade no mundo. No terceiro momento, tratamos os principais normativos publicados no Brasil, no que concerne à oferta de educação e qualificação profissional no cenário prisional; e, por fim, expomos as conclusões.

Novas configurações do trabalho e seus impactos nas políticas de educação e qualificação profissional na contemporaneidade

Em fins dos anos 1960, a chamada “era de ouro” do capitalismo dava indícios de esgotamento. O padrão fordista-keynesiano de superprodução e consumo massivo, somado à ampliação dos sistemas de

proteção social, entrou em colapso. Medidas de contenção foram editadas, no sentido de restringir a intervenção estatal na economia. Netto (2022) destaca que, da ruína do *Welfare State*, em alguns países, se evidenciou um tipo de capitalismo transnacionalizado, financeirizado, cujo compromisso com a ruptura do pacto social tem se mostrado perverso. Na perspectiva globalizante, a economia se funde aos grandes grupos financeiros, bancos, indústrias transnacionais, seguradoras, entre outros, e passam a comandar as regras de acumulação, com total apoio dos Estados nacionais.

Para Mandel (1982), a onda expansionista do capital se caracterizava: 1. por uma economia beligerante e pela ascensão do fascismo, somada à experiência do estado de bem-estar social, a despeito das estratégias mirabolantes de enfrentamento da crise estrutural iniciada em 1929; 2. pelas conquistas garantidas no plano da seguridade social, as quais criavam uma falsa consciência de que o capitalismo da crise “deitava” em sono profundo; 3. tudo isso ao lado de um investimento maciço em tecnologia, acelerada automação e consequente deslocamento do trabalho vivo pelo trabalho morto.

Dessa forma, intensificavam-se as contradições do capitalismo, quais sejam: socialização crescente do trabalho aliada à apropriação privada; produção de valores de uso e realização de valores de troca; contraposição entre processo de trabalho e processo de valorização e, por fim, incompatibilidade entre acumulação de capital e sua consequente valorização (MANDEL, 1982). Essas contradições impõem limites às ondas expansivas do capital e denotam um longo período de recessão a partir dos anos de 1970.

Harvey (1992), pontua que o mundo capitalista, na década de 1970, estava imerso numa conjuntura de inflação ascendente, com sérias repercussões no mercado imobiliário e nas instituições financeiras. Somando-se a isso, houve a elevação do preço do petróleo, o que demandou uma busca dramática por modos de economizar energia através de mudanças tecnológicas e organizacionais. Isso significou algumas medidas monetárias para refrear a inflação que, no entanto, se mostraram insuficientes frente à extensa crise fiscal e de legitimação do Estado providência. Ao mesmo tempo, as

indústrias se viram com um excedente de produtos inutilizados, o que as levou a criar um controle rígido da produção e do trabalho, numa tentativa de arrefecer os impactos da crise.

Assim, um conjunto de mudanças passava a ocorrer no interior das relações de trabalho, colocando em evidência a viabilidade do fordismo. Alves (2008), afirma que, a partir de um capital mundializado, se desenvolveu um novo sistema de acumulação flexível denominado de toyotismo, cujo movimento de ascensão está vinculado à introdução de novas tecnologias aos processos de trabalho, com grande influência nas formas de qualificação profissional na contemporaneidade. A preocupação do toyotismo é a captura da subjetividade humana. Nesse sentido, há linhas de continuidade e divergência com o modelo de produção fordista. Afirma o autor:

[...] O toyotismo tende a se distinguir do fordismo, pois agrega novas determinações concretas, de caráter organizacional, institucional e tecnológico, que tendem a promover um salto qualitativo na forma de subsunção real do trabalho ao capital. Na verdade, tanto o fordismo quanto o toyotismo seriam formas organizacionais da grande indústria e, portanto, da subsunção real do trabalho ao capital. Só que enquanto no fordismo teríamos uma subsunção formal-material, no toyotismo tendemos a ter uma subsunção formal-intelectual (ou espiritual) do trabalho ao capital [...] (ALVES, 2008, p. 6).

Desse modo, as metamorfoses do mundo do trabalho iniciadas nos anos 1980 e agudizadas na década de 1990 impõem um tipo de sociabilidade lastreada na retração dos direitos sociais, na imposição de um projeto hegemônico, cuja representação reflete os anseios da classe dominante em novos padrões de acumulação. Antunes (2018), analisa que os impactos das mudanças suscitadas pela nova divisão internacional do trabalho no Brasil foram bastante intensos, uma vez que o país figura entre aqueles de economia dependente, cuja dinâmica interna se constituiu na base da superexploração da força de trabalho.

Assim, os traços característicos do capitalismo brasileiro refletem uma combinação de padrões produtivos, ou seja, o fordismo e o taylorismo se mesclam às formas flexibilizadas do toyotismo, tendo como resultante um compósito de formas distintas de precarização

do trabalho: contratos flexíveis, superexploração da mão de obra, aumento da informalidade, além do descumprimento da legislação trabalhista. Ao passo que o capital financeirizado avança:

[...] se proliferam em todos os cantos, as mais diversas formas de trabalho terceirizado, *part time*, desprovidas de direitos ou “pejotizadas”. A precarização do trabalho se expressa ainda na disseminação das falsas cooperativas, no apelo ao voluntariado, assim como no incentivo ao empreendedorismo, uma espécie de empregador e assalariado de si próprio. Em comum nesse conjunto de formas assumidas pelo trabalho, pode-se observar a erosão dos empregos associada à corrosão dos direitos do trabalho (ANTUNES, 2018, p. 173).

É a partir das mudanças trazidas pelo complexo da reestruturação produtiva de base toyotista que as políticas de qualificação profissional ganham relevo. O interesse em formar uma mão de obra competente e empregável atende às exigências da nova divisão social do trabalho, encontrando na oferta de programas e políticas educacionais a fórmula de sucesso para o crescimento econômico.

É nesse cenário que se alastram promessas de se elevar os níveis de escolaridade de jovens e adultos, assim como de inserção no mercado de trabalho (a dita empregabilidade), constituindo um dos principais eixos ideológicos da formação profissional. Trata-se de desenvolver as potencialidades de cada sujeito através de uma educação sistematizada em indicadores de qualidade, cujo interesse na reflexão e na consciência crítica perdeu espaço. As práticas se voltaram à conformação da realidade em que se faz necessário aceitar as condições dadas sob a ordem da resiliência e da tolerância, cabendo à educação a tarefa de formar não apenas o capital humano, mas também favorecer o ciclo reprodutivo do capitalismo.

Sobre a teoria do capital humano, Frigotto (2015) analisa que, nos países onde o *Welfare State* e as políticas keynesianas se mostraram incapazes de frear a destrutividade do sistema capitalista, a educação como investimento em capital humano emergia enquanto possibilidade de reerguer a economia. Na ótica do autor, os formuladores da teoria do capital humano ignoravam as contradições imanentes ao capitalismo, pois buscavam explicar a realidade sob o viés do Estado

e de seus aparelhos privados de hegemonia. Não compreendiam, portanto, que o Estado e todo o seu aparato “[...] são produtos das relações entre as classes sociais e que buscam, dialeticamente, reproduzir a ordem social da qual emergem [...]” (FRIGOTTO, 2015, p. 217).

Dessa maneira, o investimento em políticas educacionais seria a solução encontrada para a superação das desigualdades, sem se atentar para os fatores estruturais subjacentes ao ciclo expansivo e recessivo do sistema capitalista. O complexo da reestruturação produtiva traz em seu bojo o reforço a práticas individualistas baseadas em competências e habilidades do indivíduo em “superar” as adversidades. Nesse sentido, entendemos como Frigotto (2015):

[...] O capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais “competentes”, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. [...] No contexto da produção flexível, amplia-se a substituição de trabalhadores por capital morto e extinção e flexibilização de direitos, não cabe garantir o direito ao emprego. Trata-se de educar para a empregabilidade e esta depende de cada um (FRIGOTTO, 2015, p. 221).

Os argumentos sobre a questão da empregabilidade a partir de uma educação da classe trabalhadora para uma profissionalização precoce são contradições quando confrontados com o contexto de desemprego estrutural. A oferta de cursos profissionalizantes à classe trabalhadora se apresenta como uma saída para a população que se encontra alijada do mercado de trabalho por uma suposta questão de “escolha”. Bem sabemos que, na lógica do capital, a conservação de um exército sobrando, somado a uma força de trabalho ativa e minimamente qualificada, mantém o seu ciclo reprodutivo em equilíbrio. Portanto, as bases em que se institucionalizam as políticas educacionais e de qualificação profissional estão intimamente ligadas aos rearranjos produtivos do capital financeirizado, a partir de uma “inclusão” social via crescimento econômico.

Percebe-se que um compósito de práticas é assumido. tanto pelo Estado quanto por seus aparelhos privados de hegemonia, para se fabricar consensos em torno de comportamentos socialmente desejáveis. Logo, políticas, programas e projetos se configuram

em mecanismos de controle e gestão das desigualdades, cujo objetivo é garantir o ciclo reprodutivo do capital. Nesse aspecto, o crime como produto das desigualdades engendradas pelo sistema capitalista é tratado como um problema ou um desvio comportamental de quem o praticou. Ou seja, os determinantes que o sustentam são ocultados por um manto de “crise moral” ou “crise de valores” na sociedade, cabendo às políticas estatais a correção dos futuros transgressores, selecionados não ao acaso.

Nesse sentido, é válido ressaltar o contexto em que as políticas de educação e qualificação profissionais são implementadas, sobretudo no controle das pessoas privadas de liberdade. De que forma elas entram na agenda governamental e como os organismos multilaterais, a exemplo da ONU e da Unesco, protagonizam o debate que envolve a oferta de educação básica e profissionalizante para as pessoas encarceradas?

Educação e qualificação profissional para pessoas privadas de liberdade a partir de documentos internacionais

A previsão de medidas voltadas à população encarcerada surgiu na agenda internacional mediante a publicação do documento “Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros” no 1º Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, realizado em 1955, na cidade de Genebra¹. Tais regras foram criadas com o intento de proteger e garantir direitos às pessoas encarceradas.

As regras são promulgadas numa conjuntura expansionista do capital, cujo modelo de regulação (não apenas econômica mas também da vida social), o fordismo – combinado às políticas keynesianas – constituía as medidas lançadas pelos baluartes do liberalismo para conter os ciclos de crise do capital. O equilíbrio

¹ Adotadas pelo 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, realizado em Genebra, em 1955, e aprovadas pelo Conselho Econômico e Social da ONU através da sua resolução 663 C I (XXIV), de 31 de julho de 1957, aditada pela resolução 2076 (LXII) de 13 de maio de 1977 (PORTAL DIREITOS HUMANOS, 1995).

entre o Estado e o mercado constituía a fórmula de sucesso posta em prática pelo *Welfare State*, de tal sorte a combinar desenvolvimento com certo nível de desigualdade social.

Dessa forma, o fordismo aliado ao keynesianismo consolidou o processo de expansão do capital sob novos determinantes sociais, políticos e econômicos. A correlação de forças se dava em uma pauta de conciliação de classes cujo projeto dominante se viu ameaçado pelo movimento operário em luta por direitos e melhores condições de vida; assim, fazia-se necessário abrir concessões imediatas que não representassem a ruptura com o modelo capitalista.

Nesse contexto, um rol de políticas e programas de cunho universalizante é operado pelo Estado, incluindo a ampliação dos serviços de saúde, educação, previdência, habitação, entre outros. Ao mesmo tempo, pautas ligadas aos Direitos Humanos vinham ganhando consistência; afinal, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, datada dos anos 1948 (UNICEF, 2010a), representou um importante marco legal de proteção aos direitos da pessoa humana, tendo inclusive inspirado as constituições de vários países democráticos, entre eles o Brasil.

Tendo em vista os crimes perversos praticados durante as duas grandes guerras, agências internacionais como a ONU e Unesco são criadas, com o intuito de promover a paz e a justiça mundial. Ambas atuavam em consonância com o Estado liberal, na implementação de políticas e programas direcionados ao combate à pobreza e às desigualdades, tendo como foco principal o desenvolvimento social e econômico de um determinado país. No setor da educação, o principal direcionamento da Unesco é

[...] auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação [...] (OBJETIVO..., 2018).

Assim, a profusão de políticas sociais no período pós-segunda guerra mundial se deu, na análise de Behring e Boschetti (2006,

p. 92), pela base do consenso de classes, “[...] o que só foi possível pelo abandono, por boa parte da classe trabalhadora, do projeto de socialização da economia [...]”. As autoras afirmam que esse consenso se materializou por meio da ascensão de partidos da social-democracia ao poder, favorecendo, portanto, a institucionalização de políticas mais abrangentes e universalizadas, compromissadas com os “ideais” do estado de bem-estar social.

Nessa direção, Azevedo e Gomes (2009) asseveram que, em face desse período histórico,

As políticas intervencionistas se materializam na construção do *Welfare State*, demonstrando a vitalidade de medidas de controle e intervenção, que tinham no incremento do salário social decorrente da política do pleno emprego e na gestão tripartite o centro de seu equilíbrio (AZEVEDO; GOMES, 2009, p. 99).

Dessa maneira, o Estado regulador emerge no interesse de assegurar a ordem por meio do equilíbrio de forças colidentes na sociedade. Não requer a solução dos problemas estruturais causados pelo capitalismo, mas sim arrefecer as desigualdades, numa conjunção de ações imediatistas e funcionais ao seu ciclo de reprodução. Para os autores, a educação desempenha uma função preponderante à racionalidade capitalista e, como não poderia ser diferente, está imersa no movimento contraditório da realidade, pois serve tanto ao nexos funcional da ordem vigente, quanto é atributo de lutas históricas incitadas por sujeitos coletivos.

Em se tratando de políticas de educação e qualificação profissional direcionadas às pessoas presas, a ONU foi a primeira agência a estabelecer normas e regras relacionadas à educação como um direito às pessoas privadas de liberdade. Em consonância com os princípios elencados nas Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros, a regra 4 traz como objetivo da pena de prisão “[...] proteger a sociedade contra a criminalidade e reduzir a reincidência [...]” (ESCRITÓRIO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DROGAS E CRIME, 2015, p. 3). Fazia-se necessário oferecer educação, formação profissional e trabalho, como outras formas de assistência às pessoas privadas de liberdade. Já em 1975, é promulgada a Convenção

Contra a Tortura e outros Tratos ou Penas Cruéis, Inumanos e Degradantes trazendo em seu texto que

[...] cada Estado Parte assegurará que a educação e a informação relativas à proibição da tortura sejam integralmente incorporadas no treinamento do pessoal civil ou militar responsável pela aplicação da lei, do pessoal médico, dos funcionários públicos e de outras pessoas que possam participar da detenção, interrogatório ou tratamento de qualquer pessoa submetida a qualquer forma de detenção ou prisão (BRASIL, 1991).

Em fins dos anos 1970, mais precisamente em 1981, a ONU orientou a elaboração da Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos, a qual reafirmava os princípios dispostos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, acrescentando, em seu artigo 17: “toda pessoa tem direito à educação” e que “a promoção e proteção moral e dos valores tradicionais reconhecidos pela comunidade constituem um dever do Estado no quadro da salvaguarda dos direitos humanos” (PORTAL DIREITOS HUMANOS, 1995).

Dessa maneira, observa-se que, dentre os documentos citados, apenas as Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros mencionaram a oferta da educação e da qualificação profissional em âmbito prisional. Chama atenção a perspectiva salvacionista dessas políticas, uma vez que deverão intervir nos comportamentos a ponto de reduzir a incidência de crimes na sociedade.

Na entrada dos anos 1990, a educação e a qualificação profissional reaparecem nas agendas de governo, tendo em vista o perfil vulnerável das pessoas privadas de liberdade. Não restam dúvidas da importância desses marcos legais para a construção de estratégias que mitigassem os efeitos perversos do aprisionamento, porém deve-se atentar para as mudanças na base de acumulação do capital para se compreender o interesse dos governos e agências multilaterais em discutir ações e políticas no campo prisional.

Nesse aspecto, ressaltamos alguns documentos elaborados na década de 1990, cujos conteúdos abordam a função da educação no sistema penal. Elencamos a resolução 1990/20, aprovada pelo Conselho Econômico e Social da ONU, a qual dispunha sobre a importância da educação tanto na prevenção dos delitos quanto

na ressocialização de presos(as). Enfatiza que as unidades prisionais deverão ofertar escolarização, formação profissional, educação permanente, assim como outros programas voltados ao desenvolvimento do(a) recluso(a) (ONU, 1995b *apud* BOIAGO, 2013).

A resolução 1990/24, publicada também pelo Conselho Econômico e Social da ONU, recomenda ao Secretário Geral que “examine o funcionamento e o trabalho de institutos da ONU em matéria de prevenção do delito com a finalidade de estabelecer prioridades e garantir a adequação a novas necessidades” (BOIAGO, 2013, p. 49). Nessa mesma direção, a Unesco passa a incluir a educação das pessoas encarceradas em suas recomendações internacionais, com destaque para a publicação, em parceria com a ONU, intitulada “A educação básica nos estabelecimentos penitenciários”. A resolução destaca o importante papel da educação na prevenção do delito:

[...] por meio da educação se pode criar uma consciência pública geral, a educação dos jovens com vistas à prevenção do delito, a educação voltada ao pleno desenvolvimento pessoal dos reclusos e outros delinquentes e a perseverança na educação do pessoal da justiça criminal (ONU, 1995, p. 178).

Nesse sentido, acrescentamos outros três documentos, que, mesmo não abordando diretamente a temática da educação para a população aprisionada, são considerados fios condutores de ações e políticas implementadas junto às unidades prisionais. O primeiro deles é a Declaração Mundial de Educação para Todos, fruto da conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990 (UNICEF, 2010b).

O evento foi promovido pela Unesco, pelo Banco Mundial, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), trazendo em seu preâmbulo a universalização da educação básica como forma de enfrentar os problemas de ordem econômica, social, de segurança pública e violência registrados nos anos antecessores à conferência. Chama a atenção que, na década de 1980, “muitos países menos desenvolvidos” não tivessem avançado na educação básica, mas

em outros países “o crescimento econômico permitirá a expansão da educação”; mesmo assim, milhões de seres humanos continuavam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos (UNICEF, 2010b, p. 1). A declaração reitera o compromisso em reunir esforços os quais,

[...] combinados com a experiência acumulada de reformas, inovações e pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta da educação básica para todos – pela primeira vez na história – seja uma meta viável (UNICEF, 2010b, p. 1).

Diante do exposto, vislumbramos as manobras dos governos, em conluio com os organismos internacionais, para financiamento, diretrizes e reformas no campo educacional, os quais reverberam até os dias de hoje. Ou seja, a universalização da educação conforme um projeto neoliberal de desenvolvimento de habilidades mediante uma demanda imposta pelo mercado, outrossim reforça a implementação de políticas reducionistas que minimizam a questão social, atrelando-a a um “problema passageiro”, passível de ser superado.

Outro documento publicado nos anos 1990 foi a Declaração de Hamburgo, decorrente da V Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos (Confintea), afirmando a necessidade de uma educação ao longo da vida, considerada mais que um direito, “[...] uma das chaves do século XXI [...]” (UNESCO, 1997, p. 11). Menciona como um dos objetivos da educação de jovens e adultos

[...] o desenvolvimento da autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e das comunidades, reforçar a capacidade de fazer frente às transformações da economia, da cultura e da sociedade em seu conjunto, e promover a coexistência, a tolerância e a participação consciente e criativa dos cidadãos em sua comunidade; em uma palavra, entregar às pessoas e às comunidades o controle do seu destino e da sociedade para enfrentar os desafios do futuro (UNESCO, 1997, p. 11).

Assim, tanto a educação quanto a qualificação profissional são acionadas pelo Estado e por seus aparelhos privados de hegemonia a intervir nas desigualdades sociais. A negação de uma dualidade

educacional é contraposta, à medida que se compreende na prática como se configura a separação entre o trabalho manual e o intelectual. Uma força de trabalho com acesso a uma longa trajetória escolar e uma outra força, de maioria esmagadora, com pouca ou nenhuma escolaridade, são fenômenos integrados aos desígnios neoliberais.

No tocante aos direitos das pessoas encarceradas, o referido documento reitera a necessidade dos governos de garantir em suas políticas educacionais os seguintes compromissos:

47. Reconhecer o direito de detentos à aprendizagem:

- a) informando os presos sobre oportunidades de educação e de formação existentes em diversos níveis e permitindo-lhes o acesso a elas;
- b) elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de educação, com a participação dos detentos, a fim de responder a suas necessidades e aspirações de aprendizagem;
- c) facilitando a ação de organizações não governamentais, de educadores e de outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos, o acesso a instituições educativas, estimulando iniciativas que tenham por fim conectar cursos dados na prisão com os oferecidos fora delas (UNESCO, 1997, p. 20).

Na entrada dos anos 2000, representantes das Nações Unidas se reuniram em Nova Iorque para discutir medidas de enfrentamento às questões de saúde, educação, pobreza, criminalidade, violência, entre outros temas, numa tentativa de “[...] adaptar a ONU ao novo século [...]” (PORTUGAL, 2000, p. 2). Com ênfase nos “bons” ventos globalizantes, esse documento guardava o desafio de

[...] conseguir que a globalização venha a ser uma força positiva para todos os povos do mundo, uma vez que, se é certo que a globalização oferece grandes possibilidades, atualmente os seus benefícios, assim como os seus custos, são distribuídos de forma muito desigual [...] Assim, consideramos que, só através de esforços amplos e sustentados para criar um futuro comum, baseado na nossa condição humana comum, em toda a sua diversidade, pode a globalização ser completamente equitativa e favorecer a inclusão [...] (PORTUGAL, 2000, p. 2).

O documento, conhecido como “Declaração do Milênio”, reafirmava o compromisso de todos com a educação e trazia também o interesse dos países de erradicar a pobreza, mas não a partir de uma crítica contundente ao sistema, em sua totalidade. Comportava a defesa da globalização enquanto possibilidade de equalizar as diferenças culturais, econômicas, sociais entre as nações, o que sugere uma completa indisposição a mudanças.

Recorremos à análise gramsciana, por ela nos oferecer um ponto de partida estratégico de compreensão da forma como o Estado e seus aparelhos privados de hegemonia conseguem imprimir sua dominação social e política sobre as demais classes sociais, obtendo o consenso da maioria da população. Nesse sentido, a submissão de uma classe a outra precisa ressoar como algo natural, tendo o Estado importante papel na construção dessa hegemonia.

No terreno da superestrutura, é erguido um aparato ideologizado com a plena capacidade de (re)legitimar os projetos dominantes pela via do consenso, mas também, a depender da correlação de forças, pode exercer o domínio, mediante coerção, para não escaparem as “rédeas” do controle social empregado por esses organismos hegemônicos.

Marcos legais das políticas de educação e qualificação profissional no Brasil

Segundo os dados do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN)², até junho de 2021, o total de pessoas encarceradas no Brasil era de 673.614. Desse quantitativo, 20,89% encontram-se na faixa etária dos 18 aos 24 anos de idade; e 22,26%, entre 25 e 29 anos. Ou seja, quase a metade das pessoas em situação de prisão tem menos de 30 anos. Em relação à escolaridade, os números refletem um total de 254.527 (37,79%) de pessoas em atividade educacional; desses, apenas 40.449 (15,89%) possuem o

² Sisdepen é um banco de dados estatísticos relativos ao sistema prisional brasileiro (BRASIL, 2012).

Ensino Fundamental. O panorama desse aprisionamento demonstra que o investimento em políticas públicas se coloca como um desafio à gestão brasileira, tendo em vista as condições degradantes da população carcerária.

De acordo com as informações divulgadas pelo *World Prison Brief*³, o Brasil ocupa o terceiro lugar em população carcerária no mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da China. Conforme a análise feita pelo instituto, alguns fatores podem ser considerados para o crescimento do número de presos(as): a cultura punitivista de cada país, as mudanças nos padrões de criminalidade e a aplicação mais rígida da lei. Outro fator que concorre para esse aumento é a elevada taxa de presos provisórios, o que evidencia a falta de investimento em políticas desencarceradoras. Só no Brasil essa taxa chega a 30,75%; isso significa mais de duzentas mil pessoas aguardando julgamento.

Embora haja avanços significativos no campo legal, não se pode deixar de frisar a miríade de programas, bem como de políticas sociais investidas em solucionar a questão penal, direcionando ações não só imediatistas, mas igualmente compensatórias que “atacam” o problema apenas no campo da aparência. A construção de significados e sentidos sobre a pobreza e sobre quem é essa pobreza se assenta em referências de cor, classe social e local de domicílio, cujas dicotomias produzidas por um modelo concentrador de riquezas passam despercebidas. Há em curso “[...] uma verdadeira ditadura sobre os pobres”, na perspectiva de Wacquant (1999, p. 6). Dessa maneira, a hipertrofia do Estado penal e do seu aparato punitivo-repressor (polícia e sistema de justiça) tem o intento de

[...] responder às desordens suscitadas pela desregulamentação da economia, pela dessocialização do trabalho assalariado e pela pauperização relativa e absoluta de amplos contingentes do proletário urbano (WACQUANT, 1999, p. 6).

3 O *World Prison Brief*, um banco de dados online que fornece informações relativas ao sistema penitenciário do mundo todo, é organizado pelo Institute for Crime and Justice Policy Research da Universidade de Londres (WORLD PRISON BRIEF, 2000).

Ainda segundo o autor, a evolução da pena em determinados países do centro tem uma forte vinculação entre o sucesso do neoliberalismo enquanto projeto ideopolítico de um lado e, de outro,

[...] o desenvolvimento de políticas de segurança ativas e punitivas circunscritas à delinquência de rua e as categorias situadas às margens da nova ordem econômica e moral que ocorrem sob o império conjunto do capital financeiro e do salário flexível (WACQUANT, 2010, p. 198).

Nesse percurso, a oferta de programas assistenciais e de educação à população privada de liberdade ganha notoriedade, por exercer um controle estratégico da questão social. Mesmo sendo fruto de intensas lutas das classes subalternizadas, não só pelo reconhecimento dos direitos, mas também por sua efetividade, acaba por submetê-las a uma vigilância cada vez mais precisa, cuja finalidade é a de fornecer uma mão de obra útil a determinados setores do mercado de trabalho (WACQUANT, 2010).

Assim, daremos destaque aos principais documentos e programas criados em nível nacional para a promoção de políticas educacionais e de qualificação profissional para as pessoas em situação de prisão. O marco da Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), prevê uma série de garantias e direitos às pessoas encarceradas e também quando do cumprimento de sua pena. Nesse sentido, a educação está prevista nos artigos 17 ao 21, devendo ser ofertada em todas as unidades prisionais do país. Em suma, esses artigos compreendem a instrução escolar e a formação profissional do preso internado; o Ensino Fundamental e o médio (regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional), que deverão ser integrados ao sistema escolar vigente, com financiamento da União e dos Estados “[...] não só por meio de recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária” (BRASIL, 1984).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), não contempla diretamente a educação e a formação profissional de pessoas encarceradas. No entanto, traz em seu artigo 37 a educação destinada a jovens e adultos “[...] que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade

própria [...]” (BRASIL, 1996, p. 15). O parágrafo primeiro do mesmo artigo enfatiza que

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 15).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no ano de 2001 (BRASIL, 2001), comporta objetivos e metas a serem alcançados junto aos jovens e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Deve-se garantir a escolarização de nível fundamental e médio, assim como a formação profissional, além de materiais didático-pedagógicos que estejam em consonância com as especificidades do público atendido. Expandir, para esse contingente populacional, programas educacionais a distância também integra o escopo de metas propostas pelo PNE.

Nessa direção, apontamos outras normativas, como o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Peesp), instituído por meio do Decreto nº 7.626/2011 (BRASIL, 2011), cuja finalidade é a de ampliar a oferta educacional nos estabelecimentos prisionais, contemplando a educação de jovens e adultos, a profissionalizante e tecnológica, como também a educação superior. O plano prevê uma maior articulação entre os órgãos estaduais de educação por meio das secretarias e gestores escolares com a administração prisional, de forma a efetivar ações educacionais junto à população carcerária.

Em 2014 o PNE (PLANO..., 2014) reafirmava o direito à educação de jovens e adultos(as) privados(as) de liberdade no concernente às etapas de Ensino Fundamental e Médio, além de prever a “[...] formação específica dos professores e das professoras e a implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração”, como também “apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses(as) alunos(as)” (PLANO..., 2014).

A despeito das normativas ora apresentadas, observamos que tanto a política educacional quanto a de qualificação profissional desenvolvidas para pessoas em condição de prisão estão alicerçadas na histórica desigualdade de classes, cujos processos formativos se combinam aos padrões distintos de qualificação da força de trabalho sob a égide do capitalismo. É digno de nota que a população aprisionada advém, em sua grande maioria, das periferias dos grandes centros urbanos e, com pouca ou nenhuma escolaridade, possui inserção precária no mercado de trabalho. O histórico dessas pessoas é atravessado pelas perversas omissões do Estado no que diz respeito aos processos de criminalização e invisibilização desse contingente, quando as suas demandas são convertidas em “casos de polícia”.

A exemplo do que se tem visto, a relação estabelecida entre o crime e a punição assume características universalizantes no rol das políticas sociais, pois as que se destinam ao sistema prisional se ancoram no disciplinamento, como também no controle dos corpos. Para Graciano e Schilling (2008), o modelo de educação instituído nas unidades prisionais traz como tarefa o ajuste de comportamentos, a transformação e a reforma dos indivíduos para uma possível “reinserção” social.

Esses argumentos novamente são trazidos no último documento lançado pelo governo brasileiro sobre a segurança pública. O Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária (PNPCP) para o triênio 2020 a 2023 (BRASIL, 2019) incentiva a educação e o trabalho enquanto travas morais dissuasórias ao cometimento de delitos. Essas políticas devem ser ofertadas na tentativa de “[...] recuperar a bússola moral dos sujeitos em cumprimento de penalidades” (BRASIL, 2019, p. 100).

Dessa forma, os documentos corroboram um tipo de educação reguladora e mantenedora da ordem, concedida apenas aos “dignos” de bom comportamento e disciplina. Ou seja, o acesso à política educacional é dado como um prêmio e não enquanto um direito, tal como formalizado nas diversas legislações já citadas anteriormente.

Conclusão

Com base nas discussões trazidas, viu-se um conjunto de normativos lançados em âmbito internacional, a despeito das estratégias necessárias ao enfrentamento da prisão no mundo. Não restam dúvidas de que esses marcos foram instituídos mediante pressão dos movimentos sociais por direitos até então negados à população privada de liberdade. Entretanto, demonstramos que a correlação de forças presentes em uma dada conjuntura influenciou uma série de reformas ao nível do Estado, cuja finalidade era a de submissão ao projeto neoliberal.

Nesse aspecto, a implementação de políticas públicas esteve alinhada aos ditames da ordem social vigente, numa perspectiva focalista, fragmentada e seletiva, cujo direcionamento das ações se constitui em estratégias regulatórias diante da ameaça que esses segmentos representavam. Sob a recomendação de organismos multilaterais, vislumbramos os inúmeros documentos nacionais e internacionais investidos em “acabar com a pobreza e a desigualdade no mundo”, frente à universalização de direitos sociais, entre eles o da educação.

Cabe ressaltar que, a partir do ideário da democratização e do acesso a políticas públicas, emergem discursos mistificados de uma inclusão necessária das pessoas encarceradas pela via da educação e da formação profissional. Na prática, vimos o crescimento vertiginoso das populações carcerárias, as quais compartilham de uma estrutura precarizada, insalubre e indigna de sobrevivência. Portanto, ajustes e reformas na base dessas políticas compõem o interesse neoliberal de lidar com a questão social, sem na verdade pôr em xeque o modelo que as engendrou.

Assim, enfatiza-se a urgência de se construir alternativas concretas para a transformação da sociedade e, nesse sentido, as políticas de educação e qualificação profissional devem estar alinhadas com o intuito de contribuir para o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Referências

ALVES, Giovanni. Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade. *Rede de Estudos do Trabalho*, 2008. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/1-Alves2008.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão*. São Paulo: Boitempo, 2018.

AZEVEDO, Janete Maria Lins; GOMES, Alfredo Macedo. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 15, n. 28, p. 95-107, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3523/3212>. Acesso em: 17 maio 2023.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2006.

BOIAGO, Daiane Letícia. *Políticas públicas internacionais e nacionais para a educação em estabelecimentos penais a partir de 1990: regulação social no contexto da crise estrutural do capital*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=204507. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. *Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária (2020-2023)*. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/depen/pt-br/composicao/cnppc/plano_nacional/plano-nacional-de-politica-criminal-e-penitenciaria-2020-2023.pdf. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 40, de 15 de fevereiro de 1991. Promulga a convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes. Brasília: Presidência da República, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0040.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Decreto Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Presidência da República, 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Dados estatísticos do sistema penitenciário*. [Brasília, 2012]. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 1 jan. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Trabalho Necessário*, [s. l.], ano 13, n. 20, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 17 maio 2023.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, SP, v. 13, n. 25, p. 111-132, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1148>. Acesso em: 17 maio 2023.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, Campinas, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/?format=pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

MANDEL, Ernest. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

NETTO, José Paulo. Uma face contemporânea da Barbárie. *Revista Novos Rumos*, [s. l.], v. 50, n. 1, 14 jan. 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/3436>, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/3436>. Acesso em: 17 maio 2023.

OBJETIVO da Unesco no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>. Acesso em: 18 maio 2023.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Resolución 1990/24 del Consejo Económico y Social, de 24 de mayo de 1990*. UNESCO. La educación básica en los establecimientos penitenciarios. Viena: Oficina de las Naciones Unidas; Hamburgo: Instituto de Educación de la UNESCO, 1995.

PLANO Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 maio 2023.

PORTAL DIREITOS HUMANOS (DHNET). *Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos*. Carta de Banjul. Adotada pela décima oitava Conferência dos Chefes de Estado e de Governo dos Estados Africanos membros da Organização de Unidade Africana em 26 de junho de 1981, em Nairobi, no Quênia. Natal, 1995. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/africa/banjul.htm>. Acesso em: 1 ago. 2022.

PORTUGAL. Ministério Público. Procuradoria-Geral da República. Gabinete de documentação e Direito Comparado. *Declaração do Milênio das Nações Unidas*. Lisboa: Ministério Público, 2000. Disponível em: https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_do_milenio_das_nacoes_unidas.pdf. Acesso em: 1 ago. 2022.

RUMMERT, Sônia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p175>. Acesso em: 17 maio 2023.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Educação de Adultos - Declaração de Hamburgo Agenda para o futuro*. V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA V). Hamburgo, Julho de 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 18 maio 2023.

UNICEF. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. [Brasília], 2010a. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 18 maio 2023.

UNICEF. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Conferência Mundial de Jomtien sobre Educação para Todos, 1990. [Brasília], 2010b. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 18 maio 2023.

UNODC. ESCRITÓRIO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DROGAS E CRIME *Regras mínimas para o tratamento dos reclusos*. Regras de Nelson Mandela. Realizado em Genebra, 1955, e aprovadas pelo Conselho Econômico e Social por suas Resoluções 663 (XXIV), de 31 de julho de 1957, e 2076 (LXII), de 13 de maio de 1977. Viena: 2015. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf. Acesso em: 1 dez. 2021.

WACQUANT, Loic. *As prisões da miséria*. Tradução de André Teles. Sabotagem, 1999.

WACQUANT, Loic. Insegurança social e surgimento da preocupação com a segurança. *Panótipa*, [s. l.], s. 1, ano 3, n. 19, p. 198-213, jul./out. 2010. Disponível em: <https://vlex.com.br/vid/social-surgimento-com-222853557>. Acesso em: 17 maio 2023.

WORLD PRISON BRIEF. *Welcome*. Londres: 2000. Disponível em: <https://www.prisonstudies.org>. Acesso em: 1 jan. 2022.

Sobre as autoras e os autores

Edima Verônica de Moraes

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestra em Educação Contemporânea pela UFPE, graduada em Pedagogia pela UFPE; Professora da Rede Municipal de Ensino de Caruaru e integrante do Grupo Gestor –Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre.

Emanuelle de Souza Barbosa

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestra em Educação Contemporânea pela UFPE, graduada em Pedagogia pela UFPE; Professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e integrante do Grupo Gestor – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre.

Hugo Felipe Tavares Ramos

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), graduado em Licenciatura em Educação Física pela UFPE e integrante do Grupo Gestor – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre.

Jamerson Antonio de Almeida da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (UPE), professor da UFPE, membro permanente do quadro de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFPE e líder do Grupo Gestor – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre.

Katharine Ninive Pinto Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), graduada em Pedagogia pela UFPE, professora da UFPE, membro permanente do quadro de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFPE e vice-líder do Grupo Gestor – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre.

Leandro de Fontes Barbosa

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestre em Educação pela UFPE, graduado em Licenciatura em Ciências Sociais pela UFPE, Técnico Administrativo da UFPE e integrante do Grupo Gestor – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre.

Patrícia Tavares de Araújo

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), graduada em Serviço Social pela UFPE, Analista Judiciário do Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco e integrante do Grupo Gestor – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre.

Sayarah Carol Mesquita dos Santos

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestra em Educação pela UFPE, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e integrante do Grupo Gestor – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre.

Thamyrys Fernanda Cândido de Lima

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestra em Educação pela UFPE, graduada em Licenciatura em Educação Física pela UFPE e integrante do Grupo Gestor – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre.

Título	Desafios da política educacional para o Ensino Médio e para a qualificação profissional no Brasil
Organização	Katharine Ninive Pinto Silva
Formato	<i>E-book</i> (PDF)
Tipografia	Tisa Pro (texto), Apparat (títulos)
Desenvolvimento	Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife-PE
 CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397
editora@ufpe.br | editora.ufpe.br



PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO