



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPPG
INSTITUTO DE HUMANIDADES
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES - MIH**

ANA KEULLY PEREIRA BEZERRA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
(EETPs) DE NÍVEL MÉDIO NA PERIFERIA DE FORTALEZA/CE (2016-2023)**

REDENÇÃO/CEARÁ

MARÇO/2023

ANA KEULLY PEREIRA BEZERRA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
(EETPs) DE NÍVEL MÉDIO NA PERIFERIA DE FORTALEZA/CE (2016-2023)**

Defesa de Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito para a obtenção do título de Mestra.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco

**REDENÇÃO/CEARÁ
MARÇO/2023**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Bezerra, Ana Keully Pereira.

B469p

A precarização do trabalho docente na educação profissional
EEEPs de nível médio na periferia de Fortaleza/CE 2016-2023 / Ana
Keully Pereira Bezerra. - Redenção, 2023.
123f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades,
Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades,
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira, Redenção, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco.
Coorientador: Profa. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva.

1. Educação profissional. 2. Ensino médio. 3. Precarização do
trabalho. 4. Docentes - Ceará. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 371.4250981

ANA KEULLY PEREIRA BEZERRA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
(EETPs) DE NÍVEL MÉDIO NA PERIFERIA DE FORTALEZA/CE (2016-2023)**

Defesa de dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito para a obtenção do título de Mestra.

Aprovado em: 31/03/2023

BANCA EXAMINADORA

**ORIENTADOR: Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco
(UNILAB)**

 Documento assinado digitalmente
ROSANGELA RIBEIRO DA SILVA
Data: 13/09/2023 18:20:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**COORDINADORA: Profª. Drª. Rosângela Ribeiro da Silva
(UNILAB)**

**Profª. Drª. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
(UNILAB)**

 Documento assinado digitalmente
MARIA LUZIRENE OLIVEIRA DO NASCIMENTO
Data: 14/09/2023 11:56:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profª. Drª. Maria Luzirene Oliveira do Nascimento
(UECE)**

Dedico esta pesquisa a todos os profissionais da Educação, lotados nas escolas cearenses, que diariamente, diante de toda situação de precariedade, desenvolvem seu trabalho e deixam um legado na vida dos estudantes que por eles passam.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida.

À Comunidade Caminhando com Jesus e Maria, que plantou em mim a sementinha da perseverança ainda na infância.

À minha família que sempre me apoiou e ensinou-me que somente a educação e o estudo nos tornam pessoas de sucesso.

Ao professor Roberto Kennedy, meu orientador que, sensível ao meu convite, prontamente aceitou me orientar quando eu pensava em abandonar o curso. Muito obrigada, Kennedy, o seu sim fez toda a diferença!

À professora Rosângela Ribeiro, minha coorientadora, que com muito zelo, atenção e cuidado acompanhou-me neste processo. Gratidão, professora!

Aos professores do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades pela rica contribuição durante este período.

Às professoras Luzirene Nascimento e Jeannette Pouchain, que compuseram minha banca, obrigada pelas contribuições e pela disposição em participar deste momento.

Aos colegas que fiz durante este período que levarei em meu coração: Alda, Amadeus, Cibelle, Gabriel Correia, Gabriel Freitas, Leonardo e Marleide, vocês foram e serão especiais para mim.

Às três mais importantes mulheres da minha vida: Ivanira, minha avó, que sempre abdicou de tudo por seus filhos e netos; à minha mãe, Ana Célia, que com sua alegria contagiante me ensinou que podemos não conseguir, mas devemos tentar sempre e à minha tia Ângela, com quem eu muito pareço, obrigada por todos os ensinamentos de vida e por ter me feito sua filha do coração.

Aos meus irmãos, Carlos Kennedy e Ana Keity, não quis, mas fui exemplo e que bom que vocês se exemplam em mim.

Por fim, mas não menos importante, ao meu esposo, companheiro de vida, meu amigo, cúmplice, Glauber. Obrigada por ter sido o primeiro a acreditar que após aquela entrevista (sim, ele ficou ouvindo tudo atrás da porta) uma das vagas já era minha. Obrigada por tornar as idas a Redenção sempre um prazeroso passeio. Sem você, seu empenho e dedicação, essa conquista não seria possível. A você, todo meu amor.

RESUMO

O presente texto adveio dos estudos e pesquisas realizados no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), localizada na microrregião cearense do maciço de Baturité. A pesquisa objetivou, através da perspectiva do materialismo histórico-dialético, realizar uma análise das contradições existentes na Educação Profissional de Ensino Médio do Ceará, fazendo uma análise no contexto da precarização do trabalho docente desta modalidade, diante das dificuldades encontradas pelos profissionais lotados nas instituições profissionais de ensino médio do Ceará, em especial na EEEP Professor Onélio Porto, escola estadual da periferia de Fortaleza- CE, local no qual foi desenvolvida a pesquisa, bem como das alterações que influenciaram o cenário educacional nos últimos cinco anos, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a alteração da Lei de Diretrizes e Bases pela Lei 13.415/17 (LDB), flexibilizando assim o ensino, adequando-o às demandas e exigências de um estado neoliberal, no qual a educação tornou-se algo de caráter necessariamente mercadológico e tal situação provocou um prejuízo imensurável à formação da classe trabalhadora brasileira que sempre foi oprimida e relegada aos mais escassos postos de trabalho e formação educacional. Como metodologia, utilizou-se o recurso da história oral como fonte de valorização à voz dos profissionais docentes acerca dos impactos do processo de flexibilização do ensino profissionalizante implementado de forma obrigatória, em âmbito nacional, no ano presente desta pesquisa. Assim, a pesquisa foi realizada com oito profissionais lotados na instituição pesquisada. Destes, apenas um encontra-se na condição de professor temporário; os demais são professores efetivos, aprovados por meio de concurso público, promovido pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE). Ademais, das falas destes importantes protagonistas, recorreu-se às fontes formais como os Decretos, Leis e Resoluções da educação, em especial as que versam sobre a educação profissional de nível médio, e também dados obtidos através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), SEDUC e fontes de teóricos e estudiosos do campo profissional voltados ao ensino médio brasileiro.

Palavras-chave: Educação Profissional. Ensino Médio. Precarização. Trabalho Docente.

ABSTRACT

The present work comes from the studies and research carried out in the Interdisciplinary Postgraduate Program in Humanities, at the University of International Integration of Lusofonia Afro-Brasileira-Unilab, located in the Baturité massif Ceará micro-region. The research aims, through the perspective of historical-dialectical materialism, to carry out an analysis of the existing contradictions in the Professional Education of Secondary Education in Ceará, making a clipping in the precariousness of the teaching work of this modality in face of the difficulties encountered by the professionals allocated in the professional institutions of secondary education of Ceará, especially at EEEP Professor Onélio Porto, a state school on the periphery of Fortaleza-Ce, where the research was carried out, as well as the changes that influenced the educational scenario in the last five years, such as the implementation of the National Common Curricular Base and the change of the Law of Guidelines and Bases by Law 13.415/17. This made teaching more flexible, adapting it to the demands and requirements of a neoliberal state, in which education has become something of a necessarily marketing nature, and such a situation will cause immeasurable damage to the formation of the Brazilian working class that has always been oppressed and relegated to the scarcest positions of work and educational training. As a methodology, oral history will be used as a source of valuing the voice of teaching professionals who are feeling the impact of this whole process that had as mandatory implementation, nationwide, the present year of this research. In addition to the lines of these important protagonists, formal sources will be used, such as Education Decrees, Laws and Resolutions, in particular those dealing with mid-level professional education, and also data obtained through the IBGE, SEDUC and sources of theorists and scholars in the professional field focused on Brazilian high school.

Keywords: Professional Education – High School – Precariousness

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APEOC – Sindicato dos Servidores Públicos lotados nas Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Ceará e nas Secretarias ou Departamentos de Educação e/ou Cultura dos Municípios do Ceará

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEJOVEM – Centros Educacionais para Juventude

CENTEC – Instituto Centro de Ensino Tecnológico

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNC – Conselho Nacional do Comércio

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

Crede – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

EEEP – Escola Estadual de Educação Profissional

EEFM – Escola Estadual Fundamental e Médio

EEM – Escola de Ensino Médio

FPC – Formação Para a Cidadania

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Instituto Federal de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDT – Projeto Diretor de Turma

PNE – Plano Nacional da Educação

Procentro – Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Seduc – Secretaria de Educação

Sefor – Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Sesc – Serviço Social do Comércio

Sesi – Serviço Social da Indústria

Tese – Tecnologia Empresarial Socioeducacional

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unilab – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro - Brasileira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 OS FUNDAMENTOS ONTO-HISTÓRICOS DO TRABALHO E A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL EM MARX E LUKÁCS.....	23
2.1 A Relação Ontológica entre Trabalho e Educação	25
2.2 Trabalho e Educação na Sociedade de Classes	33
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DA SUA ORIGEM AOS DIAS ATUAIS	44
3.1 A atividade docente no Brasil no contexto de crise do capital	50
3.2 A Educação Profissional no Ceará	55
3.3 EEEP Professor Onélio Porto como <i>locus</i> de pesquisa	62
4 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO BRASIL.....	71
4.1 Precarização no formato da Lei 13.415/17 e na implementação da BNCC.....	73
4.2 Lei 13.415/17 e a BNCC no contexto da EEEP no Ceará	81
4.3 Precarização do trabalho docente.....	85
4.4 Precarização pela ótica da pesquisadora.....	87
4.5 A precarização sob a ótica dos docentes.....	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE I -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	116
APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS DOCENTES PELA PLATAFORMA DOCS.GOOGLE.COM	118
ANEXO I - QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS POR ANO (2008-2021).....	119

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se das inquietações e dúvidas de uma professora de Língua Portuguesa que, como docente da rede básica de educação estadual do Ceará, desde o ano de 2014 e com sete anos na modalidade de Educação Profissional, na condição de professora efetiva, viu-se diante de um cenário precarizado, caótico e cheio de dúvidas sobre as mudanças pelas quais passava a educação brasileira, como por exemplo, a Reforma do Ensino Médio e as consequências que viriam para o docente, que sequer foi consultado, preparado ou formado para receber tais proposições.

A proposta inicial de estudo seguiu uma linha totalmente diferente da qual seguiu-se hoje. Iniciei o Mestrado com uma ânsia de mostrar como a educação profissional de nível médio, que existe no estado do Ceará, na qual atuo como professora de Língua Portuguesa, havia transformado a vida de alguns jovens que passaram por meu caminho.

E assim, a partir de ideias amplamente divulgadas com a intenção de fazer o indivíduo crer que tal formato seria o melhor caminho a seguir, fui sendo convencida pelas ideias propagadas de que, nesta modalidade, havia um caráter emancipatório, integral e capaz de fornecer ao estudante não só uma oportunidade de trabalho, mas também o ingresso no ensino superior. Por longos sete anos, período no qual estou dentro desta modalidade de ensino, fui levada a acreditar e propagar esta ideia. Falsa ideia, diga-se de passagem.

O choque veio quando, em um dos momentos de discussão do projeto, fui questionada por meu orientador, Roberto Kennedy, sobre qual tipo de visão sobre educação profissional eu possuía. Naquele momento, após algumas leituras, eu já não enxergava como no início, algo incomodava, no entanto, eu ainda queria acreditar que fosse um modelo emancipatório, capaz de favorecer e modificar a vida de muitos dos que lá estão.

Respondi ao questionamento dizendo que eu via a escola profissional como uma espaço que impulsionava e proporcionava a melhoria de vida dos alunos, já que muitos eram carentes em vários aspectos, desde o apoio familiar ao financeiro, e que ao passar dos anos na escola, eles conseguiam um emprego e alguns até ingressavam na faculdade. Percebia a realidade dessa forma porque tomava como exemplo o todo, apenas a experiência genuína que vivia

Todavia, essa minha visão não perdurou por muito tempo, pois ao buscar alguns dados concretos e ao debruçar-me na teoria alicerçada nos fundamentos onto-históricos, posso dizer que minha “ficha caiu”.

Percebi que aquele sonho que eu achava que era de mudança e transformação nada mais era do que uma forma do Estado, instituição criada para que proprietários permanecessem a subjugar os não-proprietários e se apropriassem de toda forma de riqueza produzida pelos despossuídos, bem como a separação das formas de ensino entre os que sabem e devem pensar daqueles que devem apenas fazer.

Em vista disso, não há possibilidade, sob o jugo do capital, de oferecer uma educação omnilateral aos indivíduos, ainda que se oferte educação em tempo integral nas Escolas de Educação Profissional, o favorecimento ou o sucesso na vida acadêmica permanece sendo unilateral, como bem observou-se no fragmento de um texto sobre este tipo de Educação, no estado do Piauí, de autoria de Nascimento (2013) que assevera:

Essa modalidade de ensino tem como objetivo a formação/qualificação técnica para o mercado de trabalho, contribuindo para uma educação unilateral em que os estudantes deverão desenvolver capacidades para o mundo do trabalho. Nesse sentido, os limites da Educação Profissional se apresentam na perspectiva da mercantilização da educação[...] (NASCIMENTO, 2013, p. 6).

A partir de então, ficaram perceptíveis os seus limites, não havia preparo de indivíduos com uma formação ampla, mas tão somente capacitação técnica para o mercado de trabalho, o objetivo da educação profissional não era e nem nunca havia sido o ingresso no ensino superior. Segundo Nascimento (2013), autora de Parnaíba-PI, a escola de educação profissional:

(...) é destinada aos filhos da classe trabalhadora, aos quais são relegadas as atividades técnicas/manuais de pouco prestígio em uma sociedade de classes, enquanto aos filhos da classe dirigente reserva-se a escola do conhecimento mais elaborado, da apropriação da ciência e da educação humanista (NASCIMENTO, 2013, p.13).

A escola profissional, como o próprio nome sugere, é voltada para profissionalização da classe trabalhadora, constituindo-se aí uma relação de poder entre a classe mais abastada da sociedade e a menos favorecida, designando-se assim, um tipo de educação destinada aos filhos da classe trabalhadora para preparar, recrutar, formar “trabalhadores” que satisfaçam a lógica e a demanda urgente de uma sociedade pautada no lucro, na desvalorização do ser como ser humano e como trabalhador e de um mercado que, seguindo a lógica do capital, conseguiu adentrar no campo educacional e agora dita como deve ser a forma de um “novo ensino” para que este satisfaça as necessidades da outra classe, que sempre ditou as normas sociais: a elite.

Como exemplo do que foi dito acima, tem-se a aprovação da Lei nº. 13.415/17, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ficando conhecida como a Lei de Reforma do Ensino Médio.

Nesta, como mais adiante foi analisado, está expressa as formas como as escolas devem se adequar através de eixos com disciplinas que contemplem os desejos dos estudantes para aquele momento. Se ele precisa apenas trabalhar, ele focará na formação profissional, mas se ele pode apenas dedicar-se à formação de seu intelecto, ele continuará com seus estudos de formação humana para ingresso em uma universidade.

E foi a partir daí que, de fato, eu como professora e pesquisadora, percebi que o que inicialmente pretendia abordar não existia, a não ser na minha cabeça e no imaginário social. Era algo que eu havia criado, dado vida, cor e nomes como reais, mas nunca existira, e nunca existirá, se não houver um rompimento, uma superação do sistema de acúmulo do capital. Tudo isso é tão alarmante e presente ainda na mentalidade da sociedade.

Provavelmente, uma das vertentes que leva os professores a visualizar como positivo este modelo seja o fato de convivermos diariamente com tantas dificuldades para o exercício pleno e efetivo de nosso trabalho, como a exaustiva e intensa carga de horária, que mesmo os menores resultados despertam esperança e fazemos deles uma regra e não uma exceção. Foi assim que cheguei à escolha deste tema e penso que não poderia ter acontecido choque melhor durante este meu processo de investigação para que a venda caísse de meus olhos e eu conseguisse enxergar e apresentar a situação na qual nós, docentes da educação profissional de ensino médio do estado do Ceará, estamos inseridos.

Diante dessa realidade, foi desnudada para mim a única verdade deste sistema: a precarização chegou ao setor educacional público, mas está recebendo uma nova roupagem, como pode ser percebida no fragmento da obra *Formas e Tendências de Precarização do Trabalho Docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras*, “com o assalto ao Estado pelo capital, a lógica empresarial privada introduz no trabalho do professorado da escola pública as formas de gestão da esfera privada” (SILVA, 2020, p. 14).

Esta marca da precarização, por sua vez, foi pesquisada nas mais diversificadas manifestações possíveis de serem identificadas no contexto escolar que serviu de ambiente para o desenvolvimento do estudo. Através de uma perspectiva sob a óptica marxista de apreensão e compreensão da realidade, buscou-se apresentar os sujeitos, seu contexto de trabalho, fatores internos e externos que corroboram em suas práticas e as condições nas quais tais atividades estão se desenvolvendo.

Partindo de elementos teóricos para a realidade dos docentes, demonstrou-se os elementos que sinalizam a precarização, tais como: as relações de emprego que são estabelecidas na escola, o horário destinado ao planejamento das atividades diárias, número de alunos e turmas que cada professor tem por responsabilidade, a carga horária semanal e a estrutura física da instituição, fatores esses que ocasionam adoecimento destes profissionais que, devido aos inúmeros desafios impostos estão sentindo, principalmente, através de enfermidades não só físicas, mas também psíquicas, o reflexo das mazelas sociais que reverberam no ato de ensinar, bem como outras características suscitadas durante as entrevistas.

Destacou-se a respeito do adoecimento docente, que existe uma lacuna quanto aos estudos interdisciplinares, entre as áreas da educação e da saúde, que venham corroborar, especialmente, de forma quantitativa com a problemática do mal-estar e dos sofrimentos dos trabalhadores da educação, principalmente, durante estes dois anos pós pandemia de COVID-19.

Assim, de acordo com o texto *Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão*, de Regina Zanella Penteadó e Samuel de Souza Neto, publicado em 2019, não há cuidados ou políticas públicas que assegurem assistência da saúde docente. Concluiu-se com o pensamento dos autores acima, que a organização do trabalho docente e a promoção do bem-estar, do cuidado e da saúde do professor são tópicos que permanecem intocados nas políticas públicas e nas reformas educacionais (CORTEZ *et al.*, 2017).

Dessa forma, diante de tantos fatores de ordem incompatível às práticas docentes contidas no cotidiano escolar, o presente trabalho teve como objetivo analisar a precarização do trabalho docente na modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio no estado do Ceará, a partir da vivência dos docentes lotados neste formato de escola. Como forma de delimitar o espaço temporal pesquisado, a pesquisa centralizou-se nos docentes lotados no período de 2016 a 2023 da instituição pesquisada.

Definindo o *lócus* no qual a pesquisa foi realizada, tem-se a Escola de Educação Estadual Profissionalizante Professor Onélio Porto, localizada no bairro José Walter, região periférica da cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará.

A instituição surgiu como escola regular durante a década de 1970 e somente no ano de 2009 passou a ofertar a modalidade profissional. No capítulo destinado à Educação Profissional, foram contempladas mais informações sobre a escola desde sua origem até os dias atuais.

A escolha pelo local da pesquisa não se deu à toa. É importante dizer que, como atuo na instituição como professora, tive mais facilidade para conseguir as informações dos colegas também trabalhadores, já que apenas ser pesquisadora não contribuiria para o despojar e confiar das informações por parte do corpo docente escolar. Assim, tendo a confiança dos meus companheiros de trabalho, decidi dialogar com os sujeitos pesquisados para que pudessem expressar, mesmo que através de instrumentais de pesquisa, suas inquietações, aflições, tristezas e anseios diários, bem como o desejo de uma mudança e de um reconhecimento manifestados nesta pesquisa, através de questionários e durante as entrevistas.

A liberdade também dispensada a mim por parte do núcleo gestor foi outro ponto muito significativo e que me fez desejar realizar a pesquisa na escola que leciono, trazendo, dessa forma, as problemáticas que, independentes da vontade do grupo gestor, infelizmente ocorrem e fazem parte do cotidiano escolar.

A modalidade de ensino profissionalizante vinculada ao ensino médio teve sua implementação durante o ano de 2008 e de lá para cá tem passado por algumas modificações, muitas delas provocadas pelas mudanças de gestões governamentais. Desde sua introdução na educação básica cearense, sofreu questionamentos, em sua maioria negativos, por parte de professores que argumentavam, entre tantas coisas, o motivo de este novo modelo receber investimentos financeiros bem maiores que os das escolas regulares, que já existiam e não recebiam tais aparatos.

Diante de tais críticas e argumentos, não se pode negar que são coerentes e não só por serem recorrentes e inúmeros entre os educadores estaduais, mas porque é notória a diferença de demandas entre as escolas profissionais e as já existentes, regulares, sobretudo quando o assunto diz respeito aos investimentos para educação profissional, além das formações e outras diferenças dispensadas às escolas estaduais de educação profissional, como a metodologia utilizada na escola baseada na Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), modelo gerencial, havendo um disparate gigantesco entre as escolas, como se as instituições de modalidade regular não fizessem parte da mesma rede estadual de educação.

Dessa forma, este estudo também trouxe uma apresentação de como funciona o modelo TESE¹, que é baseado nas competências e fundamentado no modelo de gestão

¹ TESE é o nome dado ao modelo de Gestão- Tecnologia Empresarial Socioeducacional elaborado a partir da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), e implementada nos PROCENTROS, Centros de Ensino Experimental, que serviram de base para a criação e implementação das EEEPs no estado do Ceará. O intuito era de fornecer aos gestores escolares modos gerenciais à luz da experiência empresarial (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2008).

empresarial. Com isso, através da perspectiva do materialismo histórico-dialético realizou-se uma análise, mediante o trabalho de cruzamento de fontes orais, obtidas e repassadas pelos docentes durante as entrevistas e escritas, através de materiais e fontes teóricas de pesquisa, das contradições existentes nesta modalidade diante da flexibilização do ensino adequando-o às demandas e exigências de um estado neoliberal, ou seja, uma educação de caráter necessariamente mercadológica.

Infelizmente, o que se tem de concreto é que tal situação provocou e ainda provocará um prejuízo à formação da classe trabalhadora brasileira, que sempre foi oprimida e relegada aos mais escassos postos de trabalho e formação educacional.

Tal situação de precarização na qual encontram-se os docentes no exercício de suas atividades cotidianas vem passando por intensas modificações há aproximadamente seis anos, não que elas já não existissem, no entanto, a configuração política e social delineada a partir do ano de 2016 em muito contribuiu para o estado de plena precarização e descaso aos trabalhadores docentes.

Ainda amargurávamos as tristes consequências daquele assombroso ano, quando a partir do arquitetado golpe contra a democracia e à pessoa da então presidenta Dilma Rousseff, vimos a ampliação do que já havia sido instaurado anos antes, inclusive bem antes do Governo Dilma, como políticas cada vez mais interessadas no grande capital com a representação dos grandes empresários assumindo a linha de frente dessa defesa e a consequente perda dos direitos adquiridos pela e para classe trabalhadora brasileira, gerando graves consequências não somente para o contexto econômico, mas também para o plano educacional desenvolvido até então.

O aprofundamento e acirramento desses ideais e ações que ocorriam há algum tempo resultaram em desmandos e atos contra os direitos da população, resultando em reformas, se é que podem ser assim chamadas, tais como a Reforma da Previdência e a Reforma Trabalhista, justificadas como inexoráveis, cujas mudanças apresentadas preveem desde o agravamento da flexibilização da jornada de trabalho, passando pela liberação irrestrita da terceirização, o trabalho intermitente e o incentivo à pejotização (SILVA, 2020).

Neste mesmo período e contexto de debilidade social, desponta a Medida Provisória n.º 746/2016, já sob o comando de Michel Temer, vice-presidente que assumiu o governo brasileiro em 2016, que instituía uma política para educação que fomentasse a implementação de escolas do ensino médio de tempo integral.

Esse documento também trazia alterações significativas e prejudiciais para a última etapa da educação básica, ou seja, para o ensino médio. Dessa maneira, a presente pesquisa é o resultado dos estudos realizados no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) iniciados no segundo semestre do ano de 2021.

Vivíamos ainda um período de muitos medos, dúvidas, incertezas, restrições em meio ao *lockdown*, que mudou ainda mais nossas rotinas, frutos da pandemia de COVID- 19, que teve seu impacto em março de 2020 no estado cearense, paralisando todas as atividades escolares estaduais, trazendo um novo e desafiador momento para a educação.

Sem expectativas e apenas agradecendo pela dádiva de, mesmo contraído a doença, por duas vezes e ainda conseguir estar viva, trabalhando no formato remoto, com desgastes físicos e psicológicos, recebi o edital do certame. Sem muitas apostas e sem forças para produzir, mas com muito desejo de ingressar, em um momento em que nem eu acreditava em mim, consegui confiar, escrever um projeto e enviar. Tentei. Definitivamente, arrisquei-me!

Não é nenhuma novidade para todos nós que passamos por este triste e fatídico momento da história mundial, que as sequelas não foram apenas físicas, mas, principalmente, emocionais e que ainda permanecem em nosso meio. Em meio a tantas perdas, desolações e dores que nenhum medicamento será capaz de curar, consegui a aprovação tão desejada em um mestrado.

Assim, em meio a tantas dores, pude iniciar um dos mais belos caminhos traçados por mim. Momentos também de lutas, de desconstruções, de desapegos, incertezas, muitas dúvidas, mas também de muito conhecimento e com a certeza de que estou contribuindo não apenas para minha formação, pessoal e profissional, mas também a todos que sempre confiaram e aos que sempre me ajudaram durante meu percurso profissional. Dando consecução aos estudos, como método optou-se pelo materialismo histórico dialético, como apresenta Ciavatta (2022), ao falar sobre a pesquisa em Educação Profissional:

A primeira lição de pesquisa que extraímos do materialismo histórico é que se trata de uma teoria profundamente enraizada nas condições de vida da humanidade de seu tempo, que deve ser historicizada, isto é vista no seu tempo-espaço. [...] A pesquisa da educação profissional supõe o tratamento da questão do trabalho considerando as condições de vida dos trabalhadores e as relações de trabalho da classe trabalhadora (CIAVATTA, 2022, p. 1).

Importante ressaltar que a opção por este método não impede a utilização de autores não marxistas.

Assim, inicialmente, de forma sucinta e breve, foram contemplados aqui alguns conceitos necessários para a compreensão de uma pesquisa realizada no campo do Trabalho e da Educação dentro de uma concepção marxiana. São eles: dialética, totalidade, mediação, contradição, ideologia e espaço-tempo.

Ciavatta (2015) diz que a filosofia grega, Platão concebia a dialética como “um processo pelo qual a alma se eleva, por degraus, das aparências sensíveis às atividades inteligíveis ou às ideias” (PLATÃO, 428/427-348/347 a.C. *apud* CIAVATTA, 2015, p. 41). Aristóteles, por sua vez, afirmava ser “a dedução feita a partir de premissas apenas prováveis” (ARISTÓTELES, 384-322 a.C. *apud* CIAVATTA, 2015, p. 41).

Já Hegel (1770-1831) acreditava ser a dialética “um movimento conjunto do pensamento e do real” (HEGEL, 1770 *apud* CIAVATTA, 2015, p. 41). É a partir desta última concepção que Marx aperfeiçoou sua definição a respeito da dialética, com uma distinção expressa na passagem que se segue:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 2011, p. 78-79).

Logo, Marx (2011) defendia que o pensamento originar-se-ia a partir de uma base material, ou seja, no mundo real. O conhecimento, para ser apreendido, necessita fazer parte deste mundo, pois é neste que os homens se encontram. Assim, tal conceito é parte integrante do conjunto de ferramentas que permitem a construção da história e a compreensão das relações que o ser humano desenvolve com o mundo no qual está inserido.

A totalidade pode ser caracterizada como a capacidade de problematizar os fenômenos que não são fatos isolados, mas se relacionam a muitos outros fenômenos (CIAVATTA, 2015, p. 42). Dessa forma, analisar as contradições da educação profissional não podem nem devem restringir-se apenas a uma formação que tem por objetivo a preparação para o exercício e desenvolvimento de uma atividade. A análise deve ser mais abrangente e capaz de identificar todos os pontos motivadores para que determinado evento ocorra neste meio.

O processo de mediação defendido por Marx (2011), pauta-se nas relações que são estabelecidas entre os objetos e os acontecimentos durante o percurso de desenvolvimento do processo histórico que resultam nas mais diversas formas dos aspectos que são apresentados na realidade. Esta característica é concebida sempre com base material em contraposição ao plano ideal defendido por seu antecessor Hegel.

Dessa forma, analisar os processos ocorridos na educação profissional por essa óptica contribuirá para uma atuação que identifique e apresente de forma crítica, real e concreta os problemas enfrentados pelos docentes. O conceito de contradição não foi tão explorado por Marx. Ele apenas utiliza a concepção desenvolvida por Hegel e a aplica no mundo real. Hegel defendia que a contradição é um momento importantíssimo da dialética, pois seria o movimento da realidade em transformação (CIAVATTA, 2015, p. 43). Marx, por sua vez, resume dizendo que a contradição seria um conflito entre as forças produtivas e as relações de produção e assim vai apresentando durante a obra *O Capital* (1867).

A ideologia pode ser apresentada como as posições que cada classe elabora para justificar a aplicação de seus interesses reais à vida econômica, política, social e também educacional (CIAVATTA, 2015). Dessa maneira, torna-se mais fácil, a partir da identificação da classe que domina, seus reais interesses ao elaborar planos, metas, leis e normas para a sociedade.

Compreender os fatos históricos que são associados a este fazer histórico, com a caracterização dos membros que compõem este seleto grupo dominador, é de suma importância para se identificar os mecanismos utilizados pela classe dominadora para continuar no poder. Com a educação não é diferente. Tais reformas que recentemente foram adotadas estão para exemplificar tal fato, como nos apresenta Ciavatta (2015, p. 44-45).

Um exemplo recente na história da educação da classe trabalhadora no Brasil é a proposta dos empresários e a resposta do governo. Os primeiros defendem a preparação restrita para o trabalho, a separação entre a formação geral e a profissional, técnica ou tecnológica, sob a justificativa da premência dos mais pobres, de obtenção de emprego, sem considerar a necessidade de Educação Básica de qualidade, que é propiciada às demais classes sociais. Em resposta, o governo criou o PRONATEC (Brasil, 2012). Atendendo, prioritariamente, aos interesses empresariais, a Educação Básica - que pode preparar para o trabalho, mas não apenas - assume o lugar de um efetivo projeto de educação geral que deveria dar a base social, científica, política e tecnológica aos jovens para prosseguimento de estudos ou para a vida profissional.

Por fim, mas não menos importante, a questão do espaço-tempo. Este conceito, amplamente difundido pela Física, aplica-se à educação profissional como forma de demonstrar como se apresenta, com ênfase no trabalho docente, mas especificamente em sua precarização, entre os anos de 2022-2023, período em que a pesquisa esteve em desenvolvimento.

A importância deste recorte espacial-temporal ocorre como recurso para explicitar as ocorrências dentro deste ambiente e as implicações sofridas por estes sujeitos que formam o quadro de docentes da instituição que foi pesquisada.

Logo, não poderia deixar de trazer a questão da precarização do trabalho docente da modalidade profissional de nível médio, sem que fosse abordada pelo viés do método marxista, o qual seu mentor, Marx destinou toda uma vida “à causa da compreensão e crítica do sistema capitalista e a ação política para a transformação do trabalho e das condições de vida dos trabalhadores” (CIAVATTA, 2002).

O método do materialismo histórico-dialético foi associado à história da educação, pois para que haja a completude da característica da historicização, faz-se necessária uma reconstrução dos fatos e argumentos em uma ordem diacrônica. Logo, a relação existente entre estes dois pontos serviu de base para que se pudesse analisar a realidade na qual estamos imersos como profissionais da educação. Seguindo os escritos de Marx e Engels, na obra *A ideologia alemã* (2007), os autores afirmam que “o primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver, para poder ‘fazer história’” (MARX; ENGELS, 2007).

Para uma pesquisa que se fundamentou no campo da educação profissional, teve-se como pré-requisito o levantamento não apenas dos fenômenos sociais ou dos acontecimentos em um tempo determinado mas, acima de tudo, a compreensão do processo histórico pelo qual o homem, entenda-se como ser humano, tem produzido e reproduzido seus meios necessários de subsistência. A partir deste aspecto, originou-se a importante relação entre trabalho e educação que, percebida estruturalmente, se caracteriza por ser:

[...] uma sociedade de classes baseada na divisão social do trabalho e na apropriação privada dos produtos do trabalho coletivo, expresso na riqueza social concentrada em bens e serviços (educação, cultura, ciência, tecnologia, arte, comunicação, etc.) distribuídos de forma diferenciada para as classes sociais (CIAVATTA, 2002, p.10).

Outro aspecto de relevância para a realização desta análise, utilizando a perspectiva do materialismo histórico sobre a precarização do trabalho docente neste novo contexto de flexibilização é porque tal feito afetou, ou melhor, ainda está afetando os profissionais que já vêm de uma relação desvalorizada de suas carreiras e funções, e que a partir destas transformações impostas pela Lei n.º13.415/17 geraram perdas aos trabalhadores da educação.

Tais acontecimentos acabaram por causar inúmeros conflitos, já que se percebe uma alteração na estrutura da sociedade sem que haja uma mudança ou quebra no modo de produção. Portanto, avançam em nossa sociedade formas diversas de contratação, inclusive de subcontratação, o que provocou mudanças nas relações até então estabelecidas entre empregados e empregadores (CIAVATTA, 2002).

Este fenômeno social tem corroborado para as práticas de exploração que outrora eram intimidadas devido às leis que asseguravam os trabalhadores. Assim, seguindo o procedimento para execução da pesquisa em Educação Profissional, debruicei-me sobre a coleta de documentos, leis, resoluções e pareceres estaduais e nacionais que versassem sobre as condições de realização e implementação desta modalidade de ensino. Foram coletados dados tanto qualitativos como quantitativos sobre a educação profissional de ensino médio que realizada em território estadual, bem como instrumentos para o desenvolvimento do estudo no formato de entrevistas e questionários que subsidiaram as demandas da investigação.

Ademais dessas contribuições e, corroborando com o campo dos estudos interdisciplinares, a pesquisa foi articulada às questões da Sociologia, da História e da Educação, compreendendo que a “interdisciplinaridade articula conhecimentos provenientes de diversas ciências, assume uma determinada metodologia, utiliza um conjunto de instrumentos de trabalho, pretende atingir determinados fins” (PIMENTA, 2013, p.15), utilizou-se dos recursos teóricos disponíveis a fim de estabelecer diálogos que expliquem as relações de trabalho e realizadas até os dias atuais e como findou-se nessa marca da precarização do trabalho, com ênfase no trabalho docente de uma instituição escolar pública.

Logo, desfazendo a ideia da fragmentação das ciências e contribuindo ao pensamento de Japiassu, na obra *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber* (1976), ao afirmar que “a especialização exagerada e sem limites das disciplinas científicas, a partir sobretudo do século XIX, culmina cada vez mais numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico” (JAPIASSU, 1976, p.40), é que o estudo foi embasado, tentando apresentar a situação de precariedade na qual se encontram os docentes investigados, sempre realizando uma confluência entre os pontos que foram abordados.

Para tanto, um grande e inicial problema foi verificado, pois apresentar a realidade dos fatos quando se está inserida no *locus* da pesquisa pode ser um ponto ameaçador, haja vista que foram mostrados dados, exemplos, questionamentos e indagações que podem não ser do agrado dos meus hierarquicamente superiores. No entanto, como nos afirma Netto (2011), na obra *Introdução ao estudo do método de Marx*:

O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto de pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (NETTO, 2011, p.20-21).

A partir do exposto acima, não que quem esteja de fora não possa abordar e pesquisar sobre a temática, mas me sinto privilegiada em apresentar a situação da educação profissional, no que diz respeito à precarização do trabalho docente, pois estou como pesquisadora que vivencia e presencia diariamente todas as situações deste cenário educacional. Para que tais informações fossem analisadas, contou-se com entrevistas e relatos de membros do núcleo gestor da escola, bem como de professores que estavam no momento de transição de uma instituição regular para profissional e logo fizeram parte do período de implementação destas instituições no estado, durante o ano de 2008 e que ainda permanecem como docentes na escola. Como base para a revisão de literatura durante a fundamentação teórica, buscou-se amparo nas obras de estudiosos que abordam sobre o trabalho em sua dimensão ontológica e na relação estabelecida entre as categorias de trabalho e educação, tais como: Marx (1867/2011), Marx e Engels (1933/ 2007), Badaró (2019), Mészáros (2008) e Ponce (2001).

Como contributos aos estudos sobre educação, foram escolhidos: Saviani (2019), Freitag (1984), Aranha (2020) e Romanelli (1987). Os contributos sobre a Educação Profissional de Nível Médio, vieram a partir dos escritos de Cunha (2000) e Ciavatta (2015).

Para mediar os conhecimentos sobre Precarização do Trabalho Docente foram utilizados: Araújo (2021), Assunção e Oliveira (2009), Brito (2017), Derisso e Duarte (2017), Silva (2020). Já para relacionar o campo de pesquisa aos estudos interdisciplinares recorreu-se a Japiassu (1976) e Pimenta (2013). No conjunto dos escritos, ou seja, no capítulo seguinte, partiu-se à explanação sobre a categoria Trabalho, realizando uma descrição do conceito do vocábulo e a constituição como ontologia do ser social. Partindo, principalmente, de Lukács, Marx e Engels, contemplou-se, brevemente, os diálogos destes sob esta perspectiva de apreensão e compreensão da realidade.

Em seguida, no capítulo 3, teve-se uma abordagem sobre a Educação, no qual foram apresentados os contextos históricos pelos quais passaram a educação profissional no Brasil e no Ceará; o *locus* de pesquisa, o método utilizado neste modelo de escola, a constituição do seu currículo e a apresentação dos sujeitos pesquisados.

No capítulo 4, discorreu-se sobre a questão da precarização do trabalho docente das instituições de educação profissional (EEEPs) integradas ao ensino médio cearense, analisando criticamente as mudanças impostas pela Lei n.º 13.415/17, que alterou em vários pontos a Lei Lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação; e a implementação da nova Base Curricular Comum, finalizando este capítulo com a apresentação dos dados obtidos a partir de questionários e entrevistas que foram realizadas durante o decorrer da pesquisa.

2 OS FUNDAMENTOS ONTO-HISTÓRICOS DO TRABALHO E A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL EM MARX E LUKÁCS

“Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (MARX, 2011).

Diversos serão os significados ao procurarmos por uma definição para o termo *trabalho*. Em uma busca rápida encontrou-se a explicação de trabalho como sendo uma ação desenvolvida pelos seres humanos para manter sua sobrevivência, bem como um esforço, a fabricação de algo, ocupação permanente ou profissão. Inúmeras outras definições bem mais particulares também são utilizadas, como o desenvolvimento de produção de utilidades ou obras de arte, dissertação ou discurso (ALBORNOZ, 1994). Marx (2011) afirmou que o processo de trabalho ocorre a partir do momento que o indivíduo:

(...) se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2011, p.188).

Assim, depreende-se a categoria trabalho como uma característica vital e essencial para a vida humana, tornando-se a base da sociabilidade desta espécie através das relações que são estabelecidas a partir do desenvolvimento do ser humano com o meio natural, estabelecendo um caráter de transição, que pode ser compreendido como:

(...) uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2013, p. 135).

Para que se compreenda a primeira afirmação mencionada, necessita-se entender que há milhares de anos, quando não é possível se datar com precisão um período, havia seres que viviam em grupos e foram evoluindo até que chegassem ao ser como o conhecemos nos dias atuais. Para Lukács (2013), a melhor forma de explicar as relações do ser social, suas articulações e seu desenvolvimento devem partir de uma análise do trabalho. Inclusive, afirma que a essência do trabalho consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produto de sua autoatividade (LUKÁCS, 2013).

Então, todo esse processo desenvolve-se a partir das necessidades e ações realizadas pelo ser para manter sua existência e subsistência. Logo, para o filósofo húngaro, a compreensão sobre a origem e o desenvolvimento das interações sociais deve-se partir das transformações do ser. Assim, devido à necessidade imposta pelo trabalho foi que a linguagem e o pensamento conceitual foram desenvolvidos, apresentando-se como:

(...) uma ininterrupta e ineliminável ação recíproca, e o fato de que o trabalho continue a ser o momento predominante não só não suprime a permanência dessas interações, mas, ao contrário, as reforça e as intensifica. Disso se segue necessariamente que no interior desse complexo o trabalho influi continuamente sobre a linguagem e o pensamento conceitual e vice-versa (LUKÁCS, 2013, p. 64).

Engels (1999), por sua vez, a partir das condições biológicas, apresenta os elementos que contribuirão para o entendimento da humanização do homem advinda do trabalho e do salto ocorrido do animal para a espécie humana. Por esta razão é que o referido autor menciona que estes seres passaram a utilizar a posição ereta e a conceber uma funcionalidade às mãos, que não mais eram a de apoio ao caminhar, ou até que ao utilizarem-nas para recolher e sustentar alimentos e até no auxílio e construção de ninhos, telhados e como defesa das intempéries climáticas, estes indivíduos acabam por designar outras importantes e fundamentais funções a este órgão motor, tornando-se perceptível que as ocorrências não se deram simultaneamente, mas que houve um processo lento para que os membros dos macacos, por exemplo, se aproximassem dos membros humanos.

Dessa forma, outra proposição de ordem biológica trazida por Engels (1999), resulta na socialidade, na linguagem e no desenvolvimento do cérebro, frutos, de acordo com o autor, das relações propiciadas pelas atividades que eram realizadas em grupo, o que gerou a necessidade de uma comunicação entre os seus membros. Depreende-se, por sua vez, que assim como as mãos, a linguagem também teve sua origem no trabalho. Da mesma forma ocorreu com o desenvolvimento do cérebro. Primeiro houve o desenvolvimento motor e, em seguida, o da linguagem, propiciando a evolução cerebral.

Todo esse processo levou tempo para que fosse realizado, pois até os primeiros seres trocarem a alimentação baseada em frutas, legumes e iniciarem o incremento com carnes, houve um longo processo. Será essa inserção de carne na alimentação uma das variantes responsável pelo desenvolvimento do cérebro. Este consumo trouxe consigo dois novos elementos para o cotidiano desses seres: a domesticação dos animais e a descoberta e utilização do fogo.

Ora, a cada avanço propiciado pelas novas descobertas e uso das mãos, o trabalho que ia sendo desenvolvido ampliava os horizontes e as descobertas destes seres (ENGELS, 1999). Com isso, passaram a executar atividades mais diversas e elaboradas.

O desenvolvimento dos instrumentos que serviriam para a caça, pesca e agricultura, configura a plena efetivação do trabalho. Agora, de forma mais conceitual, tem-se que o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. “e em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1999, p.4). O que Engels (1999) define é que a necessidade de subsistência fez com que o ser humano transformasse a natureza e, ao mesmo tempo, fosse transformado por ela ao criar e modificar o espaço de acordo com suas necessidades. Dessa forma, verifica-se a primeira distinção entre seres humanos e animais desta categoria. Mesmo que os animais consigam extrair da natureza o que dela necessitam e construam, inclusive, suas moradas, casas e ninhos, por exemplo, uma característica não estará presente durante estas ações: o planejamento.

Enquanto os indivíduos planejam antes de executar e adaptam a natureza às suas necessidades, o animal apenas age de forma instintiva sem nenhuma ação estipulada anteriormente, como nos apresenta Marx (2011), na obra *O Capital*, ao dizer:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2011, p. 188).

Logo, pensar na categoria trabalho é, antes de tudo, estabelecer que fenômenos históricos e sociais se desenvolvem a partir de múltiplas e variadas mediações ocorridas no transcurso das interações sociais. Dessa forma, uma das definições para o termo pode ser baseada no pressuposto defendido por Marx e Engels (2009, p. 74) ao afirmarem que o mundo é compreendido como “um produto histórico, o resultado da atividade de várias gerações [...] transformando a ordem social conforme as novas necessidades”.

2.1 A Relação Ontológica entre Trabalho e Educação

A relação entre trabalho e educação surgiu do processo onto-histórico do ser humano de agir e transformar sobre o meio natural e a partir deste feito aprender e garantir o desenvolvimento de sua própria existência. Ora, esta não é nem foi concedida como presente ou dádiva divina, logo, necessita ser produzida pelo próprio ser humano.

A categoria trabalho sob o prisma da ontologia marxiana assumiu contornos distintos dentro dos sistemas e modos de produção pelos quais nos relata a história da humanidade. Inicialmente desenvolvido para suprir as necessidades vitais básicas, tendo como cerne um valor de uso, designado por Lukács (2013, p.35) como sendo “nada mais que um produto do trabalho que o homem pode usar de maneira útil para a reprodução da sua existência”, possibilitando-nos, dessa forma, a compreender que a primeira manifestação de trabalho desenvolvida reflete sobre a relação entre o ser humano e a natureza na execução das necessidades essenciais para a sua sobrevivência. Colaborando com esta ideia Saviani (2007), apresenta:

O homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Compreende-se, então, que a educação surgiu juntamente com a origem própria do ser humano. Visto que este aprendia a produzir sua existência à medida que atuava para produzi-la. Em outras palavras: aprendiam a fazer fazendo e a trabalhar trabalhando. A partir desse processo, teve início o aprimoramento e desenvolvimento de técnicas e meios que foram sendo repassados de geração em geração de acordo com as necessidades que iam aparecendo. Diante destas informações, foi possível compreender como estes estímulos foram capazes de desenvolver as atividades tanto de trabalho como educacionais durante os períodos da história humana e de seus mais diversos modos de produção já existentes.

No entanto, com o passar do tempo, o trabalho deixou de caracterizar-se como de subsistência e passa a ser dividido, ao passo que surgiu o trabalho individual e as propriedades deixam de ser comuns e passam a ser privadas, exigindo atividades e produções específicas. Essa divisão do trabalho resultou numa sociedade dividida em classes.

Se antes o trabalho era útil e caracterizava-se como valor de uso, passou a possuir um valor de troca. É o que nos explica Lukács (2013), em sua obra *Para uma Ontologia do ser social*, que tal característica:

(...) se dá entre pequenas comunidades e não entre seus membros singulares, já significa, por um lado, que são produzidos determinados valores de uso para além da necessidade imediata de seus produtores e, por outro lado, que estes têm necessidade de produtos que eles mesmos não são capazes de produzir com o próprio trabalho (LUKÁCS, 2013, p.122).

Tais alterações sociais afetaram diretamente o plano educacional. Assim, se outrora a educação era homogênea, compartilhada e acessível para todos, agora era dirigida aos que

compunham as famílias da classe dirigente que se formava. As crianças passaram a ser tratadas de forma distinta dos adultos e a hierarquia social começava a ser percebida.

Foi o início da prática dos preceitos de que para as classes dominantes “a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância” (PONCE, 2001, p. 28). Deprendendo-se daí que a divisão passou a ser intelectual também, de um lado os trabalhadores e do outro os sábios. Estes buscaram a todo custo defender seus interesses “mediante o ‘ócio’ que lhes era assegurado pelo trabalho alheio” (PONCE, 2001, p. 36). Nas formas subsequentes não foi diferente. Enquanto nas comunidades primitivas a relação era de horizontalidade, a partir de então, as práticas educacionais e de trabalho tomavam caminhos distintos.

Na Antiguidade, o Estado recolhia o indivíduo ainda na fase infantil, permanecendo com sua tutela até os seus quarenta e cinco anos, se estivesse na ativa e sessenta anos em caso de permanecer na reserva. Tal função, de acordo com Ponce (2001) visava:

Assegurar a superioridade militar sobre as classes submetidas, eis o fim supremo da educação, rigidamente disciplinada por meio da prática da ginástica e austeramente controlada pelos éforos, os cinco magistrados que exerciam, por delegação da nobreza, um poder quase absoluto (PONCE, 2001, p. 41).

A relação entre trabalho e educação durante este momento foi perpassada por características locais, mas que em todas as manifestações traziam um elemento em comum: a exploração de uma classe oprimida por uma classe opressora. Esta quase sempre designada pela nobreza, enquanto aquela formada por distintos povos foi nomeada e tratada por e como escravos. Assim, o trabalho desenvolvido por estes dominados possuía caráter de desumanização, ao passo que as atividades exercidas acabavam por tornar-se algo forçado, penoso e pesado.

Posteriormente, este grupo que tanto foi oprimido e reprimido começou a deixar de ser necessário. O motivo seria a questão da compensação, pois o número de escravos havia crescido tanto que a manutenção estava saindo mais cara do que o que eles produziam. Logo, o sistema escravista começa a desaparecer, pois o cultivo em pequena escala voltou a ser o único que compensava, o que é a mesma coisa que dizer que a escravidão se tornou desnecessária (PONCE, 2001).

Despontou, então, uma nova forma de trabalho, ou melhor, regimento de trabalho estabelecido na pessoa de um servo e de um vilão. Com o advento da propriedade privada e o incremento, mesmo que rudimentar, de novas técnicas, tais acontecimentos ocasionaram uma mudança no modo de vida daquelas pessoas. A partir de então, os proprietários passaram a viver do trabalho dos que não possuíam propriedade alguma.

Estabelecia-se um novo processo e formato de trabalho pautado num contrato entre duas pessoas que possuíam necessidades e poderes distintos. Conseqüentemente, no campo educacional, esse novo formato social reverberou. Aqui, discorreu-se sobre as primeiras escolas na figura dos monastérios, lugares nos quais existiam marcadamente uma divisão de classes. Ali, existiam os monges que se dedicavam aos cultos e aos estudos e os escravos que eram os servos e responsáveis pelo trabalho.

Logo, existiam dois tipos de escola: a primeira, chamada de *oblata*, era destinada à formação dos monges, enquanto a outra era destinada à plebe, ao povo. Estas, como nos esclarece Ponce (2001, p. 89), eram “as únicas que podiam ser frequentadas pela massa- não se ensinava a ler, nem a escrever. A finalidade dessas escolas não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas”.

Durante o Renascimento Cultural, momento de intenso movimento artístico, cultural e também científico, que marcou a passagem da Idade Média para Moderna, o Humanismo, movimento que se dedicava à valorização do ser humano, em seus mais amplos e complexos aspectos, ganhou destaque ao passo que buscava a valorização de características que haviam sido esquecidas e apagadas. Sem fugir aos moldes vigentes até então, a educação era voltada aos que podiam pagar por ela e que ocupavam altos postos. As classes menos abastadas e desprivilegiadas não eram contempladas e tinham como opção quase inexistente o acesso à uma educação formal.

A partir do século XVI, a burguesia iniciou um novo modelo de trabalho, caracterizado pelo regime de cooperação. Os operários foram reunidos e passaram a socializar não apenas o trabalho, mas também os instrumentos que eram utilizados como ferramentas para execução dos serviços. Logo, a produção que era uma cooperação simples passou à manufatura e logo depois à grande indústria.

Com isso, surgiu uma grande massa de “homens livres” nas cidades que ofertavam trabalho, criando relações baseadas na relação entre empregador e empregado, na qual este último receberia um determinado valor, o que Marx denominou de mais-valia, pela atividade desenvolvida. A esta nova forma de apropriação que despontava, o autor de *O Capital*, denominou de “capitalista” e Ponce (2001) nos apresentou seu desenvolvimento como sendo quando:

O trabalhador já não colhe os frutos do seu trabalho. No início, o trabalhador trocava o objeto que havia produzido por outro, que havia sido produzido do mesmo modo e que tinha valor equivalente.

Com o estabelecimento do comércio mundial e com o aparecimento de enormes massas de “trabalhadores livres” que ofereciam à venda a sua força de trabalho, surgiram os alicerces de um novo regime: um regime em que o capitalista dá ao trabalhador muito menos do que o valor do objeto produzido (PONCE, 2001, p.135).

O trabalho, antes foi marcado pela interação entre os seres humanos e a natureza e sua consequente transformação como meio de subsistência, denominado por Marx como trabalho útil, cedeu espaço a um novo modelo no qual o indivíduo é reduzido a sua força de trabalho. Este novo formato de trabalho que surgia, Marx nomeou de trabalho abstrato. Lukács (2013) facilita a compreensão deste processo afirmando que:

Essencial é também que o homem não figura mais como único sujeito num contexto que em princípio ultrapassa o sujeito, como era no puro metabolismo da sociedade com a natureza; ele se converte, muito antes, em sujeito e objeto simultâneo das interações sociais que nele surgem. Desse modo tem início o afastamento da barreira natural, tão importante para o desenvolvimento do gênero humano, começa a socialização das relações sociais (LUKÁCS, 2013, p.481)

Dessa maneira, esta relação que ascendia, não diferente da que se desenvolveria durante a Modernidade, concentrou-se numa relação de exploração da força de trabalho desenvolvida pelas massas. O empregador ou, como Marx designou, o capitalista, dispunha dos meios materiais, apoderava-se de uma parte do trabalho realizado por aquela classe e em troca, pagava menos do que de fato o seu trabalho valia.

O capitalista, que tem como objetivo a produção de riqueza, apoderou-se da força de trabalho, repassando uma pequena parte do valor produzido em troca dos serviços desenvolvidos sob extensas jornadas de trabalho, à base de exploração das mais diversificadas formas, tendo como resultado de todo esse processo uma mercadoria. Como apresenta Marx, em um trecho da obra *O Capital*, ao falar sobre a mais valia

A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital” (MARX, 2011, p.382).

Com todos estes avanços e mudanças no cenário tanto econômico quanto social, a educação pública destinada às classes populares somente teve seu surgimento após a Revolução Industrial, ocorrida no século XVIII, na Inglaterra. Pois, como já mencionado, inicialmente, a educação desenvolvida era caracterizada por ser homogênea, posto que se apresentou de forma igualitária, para todos e baseada na coletividade.

Como não havia a ideia de hierarquia, todos os seus membros ocupavam a mesma posição social, o que configurava uma sociedade pautada numa relação horizontal, na qual não havia nada superior aos interesses e às necessidades da tribo, ou seja, do coletivo, ou como nos

afirma Ponce (2001, p.19): “a educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral”.

Contudo, verificou-se, principalmente após a Revolução Industrial, que a função da educação que vinha sendo ofertada, em especial à classe trabalhadora, não era a de instruir ou de repassar conhecimentos aos que frequentavam, mas sim formar mão de obra para que exercessem funções nos galpões das fábricas e também inculcar e doutriná-los segundo uma vertente conformativa para que se resignassem e aceitassem sua condição, reafirmando que dali não sairiam. Logo, não lhes foi assegurado o mesmo conteúdo de informações que eram destinados à classe dominante.

A universalização do ensino ocorreu séculos depois, após inúmeras transformações ocorridas através de conflitos e lutas sociais. Contudo, a educação institucionalizada em sua totalidade como nos apresenta Mészáros (2008, p.35), “serviu ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Importante considerar que tal processo de universalização não significou mudança para o cenário educacional. Os seres humanos pertencentes às classes menos abastadas continuaram a ser oprimidos, reprimidos e silenciados.

Durante a Modernidade, o trabalho recebeu novas configurações, pois à medida que o ser humano ia desenvolvendo novas necessidades, não mais satisfeitas apenas pelo emprego da relação direta entre o ser humano e a natureza, novas técnicas iam sendo empregadas na realização das atividades. O acúmulo oriundo do sistema capitalista, bem como o lucro resultante do trabalho da classe explorada, culminou na desumanização deste trabalho, caracterizando-o, dessa forma, como alienado. Ora, se o trabalho havia sido necessário para a subsistência, então, neste momento, passa a representar a espoliação e a máxima exploração dos seres humanos submetidos a este modo de produção.

Já com a mudança do caráter inicial do trabalho, o sistema capitalista, ao atender prioritariamente a uma demanda de produção de excedentes para satisfazer e propiciar uma riqueza a uma pequena classe, a classe dominante, acabou por desenvolver um formato de trabalho alienado feito por trabalhadores que findam por subordinar suas necessidades, que antes eram de subsistência, para convertê-las em interesses do sistema capitalista.

Para Marx (2004) ao passo que o objeto resultante do trabalho realizado pelo trabalhador se torna alheio, não servindo para satisfazer suas necessidades, mas ao contrário coloca o trabalhador numa posição de submissão, este objeto torna-se algo distante, estranho

ao ser que o produziu. Dessa forma, o autor nos apresenta na obra *Manuscrítos Econômicos-Filosóficos (2004)*, que esse processo de estranhamento pode ser compreendido a partir de um movimento em que:

(...) quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. (...) O trabalhador encerra sua vida no objeto; mas agora ele não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. A exteriorização do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa, mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2004, p.81).

Importante que se ressalte e se compreenda que o desenrolar destes processos ocorreram de forma lenta e gradual, e não de forma instintiva como se pressupõe. Assim, até que se consolide de fato o modo capitalista, muitos e importantes fatos históricos ocorreram nessa sociedade. Um dos que ganham destaque é a mudança do símbolo de riqueza, ficando expressamente visível que neste formato o poder se deu pelo acúmulo de dinheiro e não mais pela posse de terras.

Considere-se também que o modo capitalista permanece em constante processo de mudança e evolução. Com isso, as consequências influenciam não somente o ambiente de produção, ou econômico, mas todo o contexto social é afetado por estas mudanças ocorridas durante os diversos momentos pelos quais o capitalismo tem se desenvolvido. Ademais do campo de trabalho, onde tem-se influências políticas e econômicas, são encontradas reverberações deste modo no campo educacional, que sofreu e continua sofrendo abalos em seu contexto, ocasionadas por este sistema produtivo.

No Brasil, as escolas estão a vivenciar as marcas destas influências mercadológicas no setor educativo. Há anos, grandes empresas e órgãos dos mais diferentes setores, invadiram e se apropriaram de questões que dizem respeito ao desenvolvimento dos planos educacionais brasileiros. As últimas interferências, inclusive, acarretaram a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB n.º 9.394/96, que agora é a Lei n.º 13.415/17.

A referida lei, impulsionada por uma lógica de mercado que visa transformar a educação, principalmente, a pública, em escola-anexo de empresas e fábricas para o fornecimento de mão obra “qualificada” para ocupar os postos disponíveis e designados à classe trabalhadora, revogou importantes pontos e acrescentou outros.

Daí a importância da fala de Mészáros, quando este afirmou que “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p.27).

Com relação à exploração do trabalhador docente inserido no sistema capitalista, também nos vemos obrigados a vender nossa força de trabalho, desenvolvendo um trabalho alienado, para que assim possamos manter nossa subsistência e arcar com as necessidades. O trabalhador de escola profissional possui um contrato de exclusividade com o Estado, então, o profissional lotado em uma EEEP deve dedicar as quarenta horas da jornada de trabalho de forma integral à instituição, ressalta-se que por muitas vezes estas horas tornam-se insuficientes para a realização das atividades, demandando assim que realizemos um trabalho fora do horário destinado para tal.

Dessa maneira, no fim do processo, o salário pago não condiz, por mais que esteja acima do de outros estados, com as atribuições e a dedicação exclusiva dispensada à instituição de ensino; tendo os profissionais que buscarem formas outras no turno noturno de complementação de renda.

A este fator pode-se acrescentar o fato de sermos presos ao sistema, tendo que seguir muitas vezes indicações e planos da Secretaria de Educação, que desconhece a realidade da sala de aula, fato que soa contraditório, visto que percebe-se que o referido órgão se interessa apenas por resultados e os índices que devem ser gerados ao final do processo. Sem mencionar que, após a promulgação da lei n.º 13.415/17 e a implementação da BNCC, os docentes passaram a assumir outras responsabilidades e disciplinas que estão além de sua função e formação, como foi contemplado mais adiante.

Todo este percurso descrito superficialmente, culminou no processo de exploração e, conseqüentemente, de uma precarização do trabalho imposta pelos capitalistas contra a classe trabalhadora. As forças produtivas empregadas nessa relação de produção, eram e continuam sendo desiguais, haja vista a base mantenedora desse modo de produção pauta-se no acúmulo da riqueza material produzida por parte apenas do capitalista, ou seja, ao trabalhador apenas o trabalho. Assim, a exploração dos indivíduos gera a propriedade privada dos meios de produção, sendo uma das principais características deste sistema.

Diante de todo o exposto relacionando os processos históricos, tornou-se imprescindível associarmos e verificarmos a relação dialética existente entre o trabalho e a educação, pois a existência humana não só influencia como sofre a influência destes dois elementos durante o seu processo formativo.

Em outras palavras, os seres humanos são o resultado de um processo que eles mesmos foram construindo ao longo da história, sendo assim toda a história humana nada mais é que o fruto das atividades dos próprios seres humanos.

Outro fato que deve ser ressaltado é que diante dos avanços ocorridos no meio social, econômico e político, não há como retroceder na história e voltarmos ao momento das primeiras sociedades, da forma como se organizavam e viviam. O exercício que deve ser realizado a partir destas novas formas de organização social é o que seja possível primar pela produção de existência que satisfaça as necessidades de subsistência dos seres humanos e não as necessidades do capital.

2.2 Trabalho e Educação na Sociedade de Classes

As primeiras comunidades eram caracterizadas por serem sociedades de membros livres, ligados por laços de sangue, vivendo sob uma pequena coletividade, assentada sobre uma propriedade comum da terra na qual tudo o que produziam era dividido entre todos, pois estes povos não visavam a acumulação de bens. Por esta razão, o desenvolvimento de instrumentos e técnicas de trabalho correspondiam apenas ao suprimento de suas necessidades diárias.

Nestes agrupamentos não havia separação ou distinção entre a figura do homem e da mulher, e inclusive, a criança também gozava do mesmo prestígio dos adultos. Realidade também verificada nas comunidades comunais dos *montagnais-naskapi*, localizadas na Península do Labrador, no Canadá (LEACOCK, 2019). Conforme a autora, na obra *Mitos da dominação masculina* (2019), nesta região havia igualdade entre homens e mulheres o que, sob a visão do missionário jesuíta² configurava-se uma ameaça e um problema ao modelo europeu que desejavam introduzir nestes povos.

Com efeito, tal característica percebida nos dois exemplos acima não constituía submissão por parte do sexo feminino. Ao contrário, as mulheres das comunidades primitivas dedicavam-se aos cuidados com os acampamentos, com o recolhimento de alimentos e mantinham uma relação em pé de igualdade com os homens da tribo e desempenhavam “uma verdadeira função pública, socialmente tão necessária quanto a de fornecer alimentos, a cargo dos homens” (PONCE, 2001, p. 18). De forma semelhante, verificou-se que nas comunidades da Península do Labrador, o trabalho era baseado na divisão e na conveniência. Sempre que se fazia necessário “as mulheres ajudavam na caça e, se a mulher estava ocupada alhures, o homem poderia se prontificar para cuidar das crianças” (LEACOCKE, 2019, p.73).

² A investigação da autora utiliza como fonte etno-histórica o Relatório de Le Jeune, da Companhia de Jesus, acerca dos caçadores-coletores em sociedades igualitárias, anterior ao capitalismo.

Assim, ao surgir a necessidade, os homens também cozinhavam para si próprios e era habitual vê-los cuidando das crianças, ou seja, as atividades não representavam respeito, valor ou prestígio para quem as desempenhava.

Um outro fator que chama atenção nas comunidades denominadas primitivas é a presença das crianças durante a execução dos trabalhos diários na comunidade. Assim, estas já iniciavam o primeiro contato com a educação, haja vista que este era um ato do ambiente, não havendo uma pessoa específica que fosse responsável pelo educar das crianças daquele período. Segundo o autor argentino, escritor da obra *Educação e Luta de Classe* (2001):

A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente. Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se moldando aos padrões reverenciados pelo grupo. A convivência diária que mantinha com os adultos a introduzia nas crenças e nas práticas que o seu grupo social tinha por melhores (PONCE, 2001, p.18).

Dessa forma, as crianças eram introduzidas no meio social e se educavam a partir do compartilhamento dos modos, das crenças e costumes praticados nos povoados. Assim, a primeira educação recebida por aquelas crianças era realizada sem que “ninguém a dirigisse expressamente” (PONCE, 2001, p. 19). Logo, “a educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral” (PONCE, 2001, p. 19).

Por outra parte, a educação das crianças *montagnais-naskapi* (LEACOCK, 2019) seguiam princípios semelhantes aos das crianças das comunidades mais remotas que se tem conhecimento. Nas comunidades da Península do Labrador, as crianças eram educadas sem sofrerem punições ou castigos físicos, diferentemente do que pretendiam introduzir os colonizadores europeus, que nas pessoas de missionários religiosos jesuítas, defendiam que era de fundamental importância educar os selvagens indígenas canadenses.

Para que tal ação chegasse ao seu feito, os jesuítas pretendiam recolher as crianças e enviá-las à França, pois longe dos cuidados e proteção de seus pais eles conseguiriam escolarizá-las. De acordo com o missionário *Le Jeune*, responsável pela introdução dos moldes europeus entre os povos *montagnais-naskapi*, a retirada das crianças de seu lugar de origem contribuiria para formação porque os bárbaros não permitiam que suas crianças fossem castigadas, repreendidas ou reprimidas, retirando-as do convívio dos missionários antes que fossem ensinadas. Dessa forma, se elas estivessem distantes, os jesuítas conseguiriam educá-las ao seu modo (LEACOCK, 2019).

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido naquela época, já foi mencionado sobre a divisão, não sexista, que caracterizava este momento histórico. No entanto, devido às técnicas rudimentares, e ao escasso desenvolvimento de meios que possibilitassem tal progresso, o trabalho tornava-se cada vez mais cansativo, de tal maneira que o trabalhador se dedicava ou ao plantio, ou à pesca ou a outra atividade (PONCE, 2001).

Concomitante a estas atividades, começavam a despontar formas outras de trabalho que não as que costumeiramente eram realizadas nas tribos e que necessitavam de um pouco mais de atenção. Foi assim que um grupo, classificado como funcionários, apareceu para desempenhar determinadas atividades de interesse social. A partir desse processo surgiram as divisões por classes. Com a repartição do grupo e das atribuições dos componentes, o poder do trabalho ganhou impulso, ocasionando uma produção que supria além do necessário para subsistência.

Em consequência a isto, obteve-se uma produção que possibilitou a troca de mercadorias entre os produtores, algo que até então não existia e cada produtor passou a atribuir valor ao que se produzia e ao trabalho realizado. A propriedade deixou de ser comum e passou a ser privada e o homem conheceu o poder de mandar sobre outros homens. Estes, que em grande parte, eram feitos de escravos quando sua tribo era derrotada por outros povos mais “poderosos”.

E assim, o princípio fundamental desta comunidade que era o da coletividade, desapareceu, bem como as relações estabelecidas por consanguinidade. A educação que outrora pautava-se no compartilhamento e convívio social, passa a ser distribuída para as pessoas escolhidas pertencentes às famílias dirigentes.

Mais adiante, e passado algum tempo, período que a história denomina de Antiguidade, duas sociedades, ateniense e espartana, destacaram-se. Desenvolvidas sob um jugo de perpetuação de direitos e interesses da classe dominante, os dois exemplos em questão apresentaram ora semelhanças, ora distinções em suas características sociais; contudo um elemento as uniu e as destacou nesse contexto: a exploração por parte de pequenos grupos detentores do poder social, que ditavam normas, regras e formas de cultura para todo um povo que feito escravo, perderam o direito de se reconhecerem como cidadãos além de terem sido submetidos às mais diversas formas de escravização.

Fato é que desde que a propriedade deixou de ser um bem coletivo e apenas pequenos e seletos clãs passaram a dominar a produção, por meio da exploração, e da propriedade privada, o que caracterizou a divisão de classes; este sistema foi se aperfeiçoando

e ganhando cada vez mais forma à medida que os avanços sociais e tecnológicos tiveram seu desabrochar. Esta prática alterou a forma social e os grupos passam a se distinguir cada vez mais uns dos outros.

O trabalho, que já havia iniciado seu processo de produção para além da subsistência, permitiu que a atividade agrícola cedesse espaço a uma nova atividade: a economia comercial. Esta trouxe consigo alguns incrementos como a cunhagem de moedas, o que facilitou a troca de mercadorias no comércio que estava em vias de surgimento. As atribuições comerciais ficavam a cargo dos estrangeiros e escravos, as classes superiores já eram socialmente improdutivas, mesmo sendo as grandes proprietárias de terra naquele momento, bem como tinham sob seu poder os guerreiros e os escravos.

A educação deste período foi marcada pela separação entre as classes de dominados e dominadores. Estes buscaram a todo custo defender seus interesses “mediante o ‘ócio’ que lhes era assegurado pelo trabalho alheio” (PONCE, 2001). Assim, tomando a sociedade espartana como exemplo, podemos destacar uma educação voltada ao militarismo e destinada aos nobres.

De forma distinta ao que era praticado nas comunidades primitivas, já que não havia a instituição Estado ainda, pois somente teve seu surgimento com a origem da propriedade privada e da divisão social em classes, como bem nos afirma Engels na obra *A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado* (2019), os dominadores buscavam criar algo que:

Assegurasse as riquezas recém-adquiridas pelo indivíduo contra as tradições comunistas da ordem gentílica; uma instituição que não só santificasse a propriedade privada, antes tão menosprezada, e declarasse essa santificação a finalidade suprema de toda comunidade humana, como também imprimisse o selo de reconhecimento social universal às novas formas de aquisição de propriedade, que se desenvolveram uma após a outra, e, portanto, à multiplicação em constante aceleração da riqueza; uma instituição que eternizasse não só a divisão da sociedade em classes em surgimento, mas também o direito da classe possuidora à espoliação da classe não possuidora e à dominação sobre ela. E essa instituição surgiu. O Estado foi inventado. (ENGELS, 2019, p. 137).

Sendo assim, neste modelo de sociedade que já contava com a instituição Estado, tal órgão recolhia o indivíduo ainda na fase infantil permanecendo com sua tutela até os seus quarenta e cinco anos, se estivesse na ativa e sessenta em caso de permanecer na reserva. Tal função, de acordo com Ponce (2001), visava assegurar uma superioridade militar, que fosse rigidamente disciplinada e controlada por uma delegação da nobreza que exercia um poder quase absoluto.

O produto educacional deste modelo era a transformação de seres humanos em “selvagens brutais, taciturnos, astutos, cruéis e, às vezes, heroicos’, mas sempre capazes de mandar e de fazer-se obedecer” (PONCE, 2001). Quanto a outra parte que constituía a sociedade espartana, os periecos e os hilotas, estes eram formados pela população local escravizada; enquanto os primeiros eram os libertos, os que não resistiram às invasões e puderam permanecer com atividades tidas como escassas, como era o caso das atividades comerciais.

Estas duas classes que compunham a parte dominada e oprimida não vivenciaram tal condição militarista. Por serem muitos e de posição subalterna, conceder tais técnicas e conhecimentos significaria uma grande ameaça aos nobres. Assim, eram condicionados sempre à posição de submissão, através do terror social implantado e da embriaguez. Essa era a maneira pela qual os exploradores controlavam a grande massa social daquele período.

Atenas, por sua vez, não desenvolveu uma estrutura como a de Esparta, baseada no militarismo. Contudo, a diferença entre as classes era bem mais acentuada, podendo ser verificada na quantidade de escravos que eram de dezoito para cada homem livre ateniense. A educação era disposta no manejo das armas e na compreensão que estes cidadãos possuíam de seus deveres. O trabalho era amplamente desprezado por este modelo social, principalmente, os que lidavam diretamente com agricultura, pois eram tidos como escravos ou “pobretões da terra”, como podemos verificar na obra de Aníbal Ponce (2001).

Destarte, o ideal educacional deste meio era a formação plena e exclusiva da classe dirigente, logo perceberam que os seus filhos necessitavam de uma instituição que os auxiliasse na arte de ler e escrever. Nasce daí um escopo de escola elementar, dirigida por particulares, o que proporcionava uma liberdade de ensino por parte dos mestres. Importante que se destaque que esta liberdade não significava a liberdade de doutrina.

Não havia uma reprodução das concepções do mestre para os seus discípulos, mas sim uma formação que pudesse tornar estes estudantes em futuros governantes, trabalhando o respeito, o amor à pátria e aos deuses. Diante do exposto, verificou-se que desde aquele momento, até hoje quase nada mudou. Ponce (2001) apresentou em sua obra o pensamento de Sólon, poeta grego, que afirmou que:

As crianças – afirma ele- devem, antes de tudo, aprender a nadar e a ler; em seguida, os pobres devem-se exercitar na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação e entregar-se à filosofia, à caça e a frequência aos ginásios”. O filho de um artesão, quando não continuava sendo um analfabeto (apesar da lei), apenas conseguia adquirir os mais elementares conhecimentos de leitura, escrita e cálculo.

O filho do nobre, por outro lado, podia complementar integralmente todo o programa de uma educação que compreendia todos os graus de ensino: escola elementar e palestra até os 14 anos, ginásio até os 16, efebria até os 18, cidadania, dos 20 aos 50, e vida diagógica, dos 50 até a morte (PONCE, 2001, p. 51).

Percebeu-se, a partir da leitura da citação, que tal divisão e as consequências impostas pela classe dominante às classes dominadas são verificadas em nossa atualidade. Quando o poeta mencionou que o pobre deve se exercitar em uma agricultura ou fábrica qualquer, podemos de imediato relacionar ao que encontramos em nossa educação brasileira, quando a partir da implementação da nova lei do ensino médio, o ensino profissional passou a fazer parte do currículo obrigatório das escolas. Sabe-se que mesmo com caráter de obrigatoriedade, tal feito se manifestará de formas diversas no ensino público e no particular, ressaltando ainda mais a distinção educacional existente desde os primórdios quando se aplicou um modelo destinado à classe trabalhadora.

Regressando à sociedade feudal um novo regimento de trabalho, na figura do vilão e do servo, desponta. Enquanto o primeiro possuía uma certa autonomia, dentro desta sociedade que se firmava, o último continuava a serviço de um senhor e não podia abandonar nem o seu “dono”, nem o serviço que desempenhava.

Ao analisar esta nova situação, observa-se que os donos de terra continuavam a lucrar com este novo modelo de sociedade que estava se constituindo, pois já não tinham tantos gastos com escravos já que os servos agora custeavam sua vida. Importante ressaltar a reflexão que Ponce nos faz quando diz que “os verdadeiros trabalhadores da terra eram naturalmente os servos, e nessa longa hierarquia de senhores e vassallos, o mundo feudal repousava, no fim de contas, sobre os ombros dos servos, da mesma forma que o mundo antigo era sustentado pelos escravos” (PONCE, 2001, p.83).

Na conjuntura educacional, a Igreja tomou a responsabilidade da educação pública para si. Partindo dessas informações, compreendeu-se a existência de dois tipos de escola durante o período feudal. A primeira, chamada de *oblata*, era destinada à formação dos monges, enquanto a outra era destinada à plebe, ao povo.

Estas, como nos esclareceu Ponce (2001, p. 89), eram “as únicas que podiam ser frequentadas pela massa- não se ensinava a ler, nem a escrever. A finalidade dessas escolas não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas campesinas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas”. Um tempo depois, acaba por surgir um outro tipo de escola. Nomeada de escola externa, nasceu dos anseios e desejos da nobreza que queriam fornecer estudos aos seus, mas não queriam confinar seus filhos em monastérios.

Nestas escolas, as disciplinas ministradas eram Gramática, Retórica e Dialética. A primeira era a que mais interessava aos alunos, por esta razão muitos acabavam abandonando as escolas quando concluíam o exame desta disciplina. Vale ressaltar que ler nesta época, não era uma ação tão valorizada pelos senhores feudais, pois eles viam como tarefa para mulheres.

Os nobres que frequentavam as escolas externas tinham a preocupação e a vontade de aprimorar suas virtudes ou características guerreiras, porque para eles a guerra era sua profissão. O ato de guerrear não se configurava como uma tentativa de se conquistar terras e escravos, mas sim conseguir toda a riqueza que determinado local possuía em seus castelos. O cavaleiro que guerreava com esse intuito poderia ser somente um cavaleiro simples ou até o próprio rei de um condado. Nesse entremeio, consolidou-se uma nova classe social: a burguesia. Insuflada e originária do surgimento da circulação do dinheiro, o senhor feudal se viu obrigado a permitir que os artesãos comesçassem a comercializar suas produções e a trabalhar para terceiros.

Por sua vez, os servos e colonos também encontraram mercado nas cidades e deram início ao pagamento, que era realizado aos senhores dos feudos, através de moeda e não mais em mercadorias. Com isso, os burgueses, habitantes dos burgos que realizavam essas atividades comerciais, começaram a dominar e massacrar alguns senhores feudais, religiosos e até leigos.

Toda essa transformação respingou na educação que vinha sendo desenvolvida até o presente momento. As escolas de monastério cedem espaço às escolas seculares, assim “o ensino passou das mãos dos monges para as do clero secular” (PONCE, 1983, p.96). No entanto, essas escolas chamadas catedrais (que foram os embriões das universidades), assim como as de monastério, continuaram a instruir, a doutrinar, enfatizavam o venerar, amar e obedecer a Deus, em face a uma educação voltada ao conhecimento de disciplinas outras que formassem o indivíduo além de um caráter religioso.

Falando em universidade, o termo quando surgiu não designava o que hoje temos por universidade. Naquele período nomeava qualquer assembleia corporativa que existisse, ou seja, caracterizava-se por ser uma reunião de homens livres que se dedicavam ao estudo da ciência.

Ainda neste cenário, após o desabrochar da burguesia, houve por parte dos que a formavam uma exigência para que fossem criadas escolas primárias custeadas e administradas pelo município. Nestas ensinava-se, em idioma local, conhecimentos de Geografia, História e Ciências Naturais.

É importante que se esclareça que essa escola não era gratuita. Os alunos pagavam aos professores o correspondente às disciplinas que eram ensinadas e de acordo com o grau de dificuldade. Por fim, pôde-se perceber que a educação durante o período feudal, assim como do início das civilizações, só contemplava os nobres e agora os que pertenciam a esta nova classe que estava em ascensão. Nem de longe a educação que se viu durante este momento foi ao encontro dos anseios e necessidades do povo que constituía a base da sociedade. O que podemos concluir é que a história apresenta fatos que comprovam que a educação não se configurava como algo para todos, diferente do trabalho que sempre foi designado a esta classe tão massacrada. A educação, diga-se de passagem, é para alguns poucos, restando apenas o direito ao trabalho duro, penoso e massacrante.

O período de estudo seguinte é marcado pela Reforma, movimento religioso liderado por Martinho Lutero, em contraposição à Igreja Católica e sua soberania. Lutero, ao se colocar contra o poderio do Catolicismo, trouxe para si a classe média e a pequena burguesia, sem deixar de lado os camponeses e proletários. No entanto, ao perceber que essas classes estavam indo bem mais longe do que ele havia pensado ou planejado, Lutero acabou por apunhalar os que o apoiavam.

Sem fugir aos moldes vigentes até então, a educação era voltada aos que podiam pagar e que ocupavam altos postos. As classes menos abastadas e desprivilegiadas não eram contempladas e tinham como opção quase inexistente o acesso à uma educação formal. Neste contexto, a educação dos nobres, que era de caráter cavalheiresco, ganhou uma nova roupagem. Passando a defender o ensino de algo que lhes fosse útil. A leitura deixou de ser uma característica típica das mulheres e passou a incluir todos os nobres. Assim, teve-se em 1598 a fundação do *Collegium Illustre*.

Surgiu também, nesse período, a Companhia de Jesus, fundada em 1534, com características bem rígidas, que travou uma luta contra o Protestantismo Cismático e os leigos incrédulos. Estas instituições contemplavam o ensino dos nobres e de alguns burgueses abonados que podiam pagar pelo ensino ofertado. Seus professores eram exemplo e modelo, ofertavam a melhor educação cristã católica voltada à defesa do poderio da Igreja e do Papa, excluindo de seus ensinamentos os conhecimentos históricos e científicos, pois a intenção era de fazer com que a Companhia mantivesse a hegemonia do ensino e dessa forma tornar a Igreja Católica imune aos possíveis ataques e perdas econômicas.

Para a burguesia, quem ainda esboçou um plano de educação foi Lutero. Este pediu aos pais que enviassem seus filhos à escola, na tentativa de difundir as primeiras letras através da leitura da Bíblia pois o Protestantismo de Lutero tinha a intenção de “educar a burguesia abonada e, ao mesmo tempo, não ‘abandonar’ as classes desfavorecidas” (PONCE, 2001, p. 119). Logo, as classes desfavorecidas, continuavam a ser excluídas e escravizadas. Ou seja, sua visão estava indo ao encontro de uma prosperidade econômica, pois acreditava e defendia que um povo com instrução transformaria o conhecimento em fonte de riqueza.

Importante mencionar que a educação continuava com caráter de pregação e não de repasse de conhecimentos que fossem úteis para se desenvolver algo. Pastores “educavam” os estudantes utilizando a cartilha de Lutero, leituras bíblicas, e quase sempre o ambiente no qual essas “aulas” aconteciam eram nas igrejas. Então, diante de um ensino cristão católico e outro cristão protestante que beneficiava apenas os mais favorecidos, eis que surge um revolucionário, ou pelo menos pretendia ser, que pensava em uma educação para os marginalizados.

Esta pessoa foi o padre Charles Demia, colocado como precursor da escola do trabalho. Homem que iniciou com o ensino primário de forma gratuita às classes menos favorecidas. Lá, os estudantes aprendiam a ler e a escrever princípios de uma base cristã, com a plena intenção de tornar as classes populares mansas e obedientes à Igreja. Com relação a ser o precursor de uma escola que preparava para o trabalho, Demia defendia uma escola na qual as pessoas teriam uma formação para serviços domésticos, de comércio ou de indústria e os empregadores interessados iriam à escola para contratar esses funcionários. Ou seja, a escola seria uma espécie de agência de trabalho.

Com isso, iniciou-se uma nova educação que não queria perder tempo, afinal tempo para esta classe significa, lucro e a burguesia visava ao dinheiro. Surgiu, então, a necessidade e a defesa de um ensino voltado ao que se fez urgente e necessário. Comênio foi um desses defensores que dizia que “só fazendo é que se pode aprender a fazer, escrevendo, a escrever, pintando, a pintar” (PONCE, 2001, p.126). Para fundamentar essa concepção de uma nova educação, houve a incorporação da Geografia, da Aritmética, da História e do Direito Civil à educação. Nobres e burgueses agora dividiam o mesmo ambiente que fora encurtado pelo comércio e pela indústria.

Com a ruína e o empobrecimento dos senhores feudais, o desenvolvimento das atividades comerciais ganhou destaque, bem como a produção em larga escala e não mais para subsistência.

Tais condições sociais e econômicas culminaram no processo de exploração e, conseqüentemente, de uma precarização do trabalho realizado pelos capitalistas contra a classe trabalhadora.

As forças produtivas empregadas nessa relação de produção eram e continuam sendo desiguais, haja vista a base mantenedora desse modo de produção pautar-se no acúmulo da riqueza material produzida por parte apenas do capitalista, chegando a concluir que ao trabalhador apenas o trabalho. Assim, a exploração do homem pelo homem, causa da propriedade privada dos meios de produção, é uma das principais características deste sistema.

A educação deste momento também se fez distinta. Os burgueses alegavam que existia uma diferença entre os hábitos e as condições entre as classes. Por esta razão, necessitavam separar as classes dominantes, que deveriam iniciar seus estudos ainda cedo, da massa trabalhadora que deveria iniciar sua instrução pelo desenvolvimento das habilidades manuais “para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária” (PONCE, 2001, p.137).

Bom que se ressalte e compreenda que o desenrolar e a passagem destes processos foram ocorrendo de forma lenta e gradual e não de forma instintiva como se pressupõe. Assim, até que se consolidasse de fato o modo capitalista, muitos e importantes fatos históricos ocorreram nessa sociedade. Um dos que ganham destaque é a mudança do símbolo de riqueza. Ficou expressamente visível que neste formato, o poder se dava pelo acúmulo de dinheiro e não mais pela posse de terras.

Outro marco relevante foi a Revolução Industrial. Até então exigia-se determinadas qualificações para que fossem desenvolvidas algumas atividades. Contudo, este acontecimento ocasionou uma simplificação dos ofícios desenvolvidos, pois com o advento da maquinaria, já não se fazia necessário tanto conhecimento, apenas o necessário para o manejo dos instrumentos fabris. As conseqüências puderam ser observadas no plano educacional, pois emergia a necessidade de uma educação que formasse mão de obra produtiva para suprir as necessidades do mercado.

Nesse contexto, surgiu então uma educação pública destinada às classes populares. Sua funcionalidade não era a de instruir ou repassar conhecimentos aos que frequentavam, mas sim formar para que exercessem funções nos galpões das fábricas, e também inculcar e doutriná-los segundo uma vertente conformativa para que aceitassem sua condição, reafirmando que dali não saíam. Logo, não lhes foi assegurado o mínimo de educação, bem como de formação como a que era destinada à classe dominante.

Percebe-se, dessa maneira, que durante todo o período de formação da sociedade, com uma pequena exceção no período que abrange a formação das primeiras comunidades, as categorias trabalho e educação possuíram características diferenciadas a partir do público a qual se destinavam.

Aos pobres, desvalidos e marginalizados sempre foram dispensadas a formação voltada ao trabalho e a execução das atividades com pouco prestígio e retorno social. Enquanto isso, os que se encontravam nas pontas da sociedade, com todo o prestígio e recurso sempre obtiveram educação para formação e desenvolvimento de atividades intelectuais com retorno social e, principalmente, econômico.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DA SUA ORIGEM AOS DIAS ATUAIS

A Educação Profissional é o lócus mais visível da educação pelo trabalho[...], seja no sentido político, como movimento que oscila nas duas direções: quer como educação pelo trabalho na sua negatividade, enquanto submissão do trabalhador e expropriação do trabalho, quer na sua positividade, enquanto espaço de conhecimento, de luta e de transformação das mesmas condições (CIAVATTA, 2015, p. 44).

A pressupor o que nos apresentou a epígrafe que inicia este capítulo, o trabalho a partir da presença da propriedade privada e transformação da característica de suprimento de necessidades para a produção em massa, como visto no capítulo anterior, ganhou contornos de exploração, tornando-se dessa maneira em uma atividade desumanizadora e indigna realizada pelas camadas populares que necessitavam submeter-se a tais sacrifícios como meio de garantir sua sobrevivência.

Foi a partir destas informações que no presente capítulo, tomou-se conhecimento de como surgiu a característica de um ensino profissional, como compreendemos atualmente, no território que hoje forma a nação brasileira. Para tanto, realizou-se um breve percurso pela história iniciando pelo período da colonização, com a chegada dos exploradores portugueses, passando pelo império, período republicano, até que se chegou ao que temos como educação profissionalizante aplicada nos institutos nacionais de ensino médio e superior, bem como cursos independentes, desvinculados de ações da esfera pública de ensino.

Em linhas gerais, para que compreender o processo histórico pelo qual passou a educação profissional no Brasil, foi refeito o período das missões, durante os séculos XVI e XVII. Este era o nome dado aos povoamentos indígenas que estavam sob a jurisdição e comando dos jesuítas. Tais lugares organizavam-se entre a conversão religiosa dos povos originários, sua educação e o trabalho. Os religiosos conseguiram dar um caráter autossuficiente a estas missões, pois ensinavam:

Os indígenas não só a ler, mas a se especializar em diversas artes e ofícios mecânicos, além, é claro de submetê-los à conversão religiosa. Os indígenas aprendiam as práticas agrícolas e de criação de gado, bem como a fabricação de instrumentos musicais, artigos em couro, embarcações, sinos, relógios, cerâmica, tecelagem (ARANHA, 2020, p. 177).

A população indígena e negra, já durante o século XVII, permanecia marginalizada, situada nas regiões camponesas do país, por este motivo constituam uma parcela considerável de pessoas iletradas. Enquanto isso, havia um modelo de educação humanístico voltado à elite.

Se, por um lado os povos originários eram tidos como seres inacabados e acabam sendo submetidos à força bruta, sempre os caracterizando como selvagens e ferozes, do outro lado também havia um grupo que sofria com a segregação, este grupo era formado pelos negros trazidos da África, na condição de escravos.

Em nada eram valorizados, ao contrário, tudo que os representava trazia a marca do menosprezo, “os saberes, a religião e a música da cultura negra” (ARANHA, 2020), foram deixados em último plano. E tais atitudes, visíveis nos dias atuais, contribuíram para a propagação de uma educação pautada nos parâmetros europeus e destinada a um grupo seletivo de indivíduos. Em decorrência disso, como não tinham acesso à educação formal, estes povos passaram por um processo de educação informal que visava a preparação para que pudessem atuar na sociedade e em campos de trabalho. Como nos explica Cunha (2000):

A aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas para os aprendizes. [...] os aprendizes não eram necessariamente crianças e adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposições para a aprendizagem (CUNHA, 2000, p.32).

Durante o século XVIII, a Companhia de Jesus dispôs de oficinas para a formação de atividades desenvolvidas por estes dois grupos e que fossem mais necessárias naquele momento. O desenvolvimento de atividades manuais possuía um enorme grau de desprezo e designavam tais atividades às pessoas sem instrução e posse. O trabalho era caracterizado como “desqualificado já que era desenvolvido por indígenas, negros, mestiços e pessoas sem posse” (ARANHA, 2020, p. 180).

Durante o Império, os modelos de educação brasileira também não foram diferentes. Não havia interesse por parte do governo em um ensino voltado à população em geral ou uma formação técnica a essa numerosa classe. O que existia era uma preocupação com a formação de profissões destinadas a uma minoria, com um ensino de tradição humanística, com ênfase na retórica e literatura. Um ano após a chegada da Corte Imperial, em 1809, fundou-se o Colégio das Fábricas. Este destinava-se a ensinar alguns ofícios aos órfãos que vieram com a comitiva real. Segundo Aranha (2020):

A aprendizagem ocorria nos próprios locais de trabalho, como cais, hospitais, arsenais militares e da marinha, sem precisar de escolas. Apenas mais tarde é que cuidaram de ensinar as primeiras letras a esses jovens. Como os homens livres desprezavam esses ofícios, o governo usou de subterfúgios para conseguir formar artífices, confinando desocupados e miseráveis para a aprendizagem compulsória em guarnições militares e navais (ARANHA, 2020, p. 263).

Ainda neste período, durante o ano de 1875, foi criado o Asilo dos Meninos Desvalidos. Este local servia como abrigo aos garotos, que tinham entre 6 e 12 anos, e viviam em situação de extrema pobreza. Eles eram recolhidos pelas autoridades policiais e encaminhados à instituição, local esse:

Onde recebiam instrução primária e aprendiam os ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com o duplo fim de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue ao fim desse período (CUNHA, 2000, p.3-4).

Em meados de 1890, despontou no Brasil um ideário republicano de ensino que contemplou a todos sem exceção. A modalidade técnica de ensino voltada ao povo em geral, teve sua implementação durante a Primeira República, através de um Decreto Lei de número 7.566, de 23 de setembro de 1909. Dessa forma, para muitos autores e estudiosos tal intenção tinha como única e exclusiva finalidade a de ser uma “moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua” (KUENZER, 2007, p. 27).

As décadas seguintes, de 1930 e 1940, representaram um grande período para a educação profissional brasileira. No início de 1930, houve a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, sob o comando de Gustavo Capanema. Com a Constituição de 37, teve-se a primeira abordagem relacionada ao Ensino Profissional e Técnico, afirmando que:

(...) as escolas pré-vocacionais e profissionais, destinadas às classes menos favorecidas, constituíam dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados” (BRASIL, 1937).

Este mesmo período marcou o surgimento de um processo industrial nacional, o que resultou na abertura de várias escolas superiores que pudessem formar trabalhadores para atuarem no processo produtivo que estava em ascensão. Tais aberturas foram resultado de toda uma reforma estrutural educacional realizada por Capanema.

Assim, tais Reformas ou Leis foram baixadas por meio de oito decretos: Decreto-lei n.º. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Decreto-lei n.º. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei n.º. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei n.º. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino do Ensino Comercial; Decreto-lei n.º. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-lei n.º. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; Decreto-lei n.º. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

(Senac); Decreto-lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola (SAVIANI, 2019, p. 269).

Estes decretos também deram surgimento ao Sistema S, conhecido por designar as instituições que eram responsáveis pela formação de mão de obra para a indústria e o comércio. Foram elas: o Senai, primeiro e mais antigo órgão deste grupo; criado em 1942, e o Senac e o Sesi, ambos criados em 1946. Saviani (2019), traz uma reflexão acerca das reformas propostas por Capanema ao dizer que:

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2019, p. 270).

Não se pode negar que, assim como hoje, tais reformas e legislações iniciadas com Gustavo Capanema foram atrativas à população mais empobrecida socialmente que desejava por oportunidades de profissionalização e tendo à disposição tais cursos, que ainda pagavam aos alunos que cursavam, não perderam a chance e fizeram desses cursos grandes mantenedores do sistema educacional dual que já vinha sendo sumariamente desenvolvido desde o período dos artífices Com a Companhia de Jesus. A esse respeito, Otaíza Romanelli concluiu:

A nosso ver, a legislação em questão nada mais fez do que tratar separadamente de cada ramo do ensino, com o que se dava continuidade à tradição de não se visualizar o sistema educacional como um todo que deve possuir diretrizes gerais comuns a todos os ramos e níveis de ensino. Com o manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos, que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares, que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social (ROMANELLI, 1987, p. 169).

Se a educação se centrou na dualidade, tal fato não foi fruto do mero acaso. Como já vimos, a classe dominante designou as instruções à classe menos favorecida, concedendo um ensino voltado à profissionalização sem, no entanto, em nenhum momento contribuir em paralelo para uma formação que promovesse a emancipação do ser de forma integral. Dessa maneira, a educação profissional desenvolvida no seio do modo de produção capitalista que despontava e se apresentava:

(...) por um lado, como uma necessidade histórica para a transformação do processo de trabalho num processo social, essa forma social do processo de trabalho se apresenta, por outro lado, como um método empregado pelo capital para explorá-lo

de maneira mais lucrativa, por meio do aumento de sua força produtiva (MARX, 2011, p. 283).

Somente com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, em 1932, no qual se defendia uma escola “secundária unitária, com uma base comum de cultura geral para todos, em três anos, e só depois, entre os 15 e 18 anos, o jovem seria encaminhado para a formação acadêmica e a profissional” (ARANHA, 2020, p. 368), que se encontrou uma tentativa de quebra do paradigma de que a educação acadêmica deveria ser para a elite, enquanto a profissional deveria destinar-se à população menos abastada.

Contudo, as escolas técnicas foram criadas para serem instituições destinadas aos filhos da classe trabalhadora, sendo a única via de ascensão permitida ao operariado (REITAG, 1984). Não diferente do que se encontra hoje, os que buscam tais modelos educacionais acabam tendo seus direitos de ingresso ao ensino superior retirados.

No período da ditadura, desenvolve-se a pedagogia Tecnicista, aplicando-se nas escolas um modelo empresarial, baseado “na racionalização própria do sistema de produção capitalista” (ARANHA, 2020, p. 391). A intenção era começar a pensar a educação como capital humano³, ou seja, o trabalhador é considerado como capital e assim passa a investir em si próprio através do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades.

No ano de 1971, houve uma reforma do ensino fundamental e médio. Em um de seus parágrafos, instituía a criação de uma escola única profissionalizante. As medidas desta Lei objetivavam, por fim, à dualidade existente no ensino brasileiro. No entanto, a ausência de profissionais docentes especializados, de estrutura para efetivação deste modelo, provocou prejuízos à educação.

Como consequência, foram jogados no mercado um grande número de “trabalhadores” desqualificados e sem capacidade de reflexão crítica sobre o momento que atravessavam, pois, uma das grandes perdas desta reforma foi a retirada da disciplina de Filosofia do currículo. Devido ao desastre ocasionado no ano de 1982, retiraram a obrigatoriedade do ensino profissional das escolas.

³ O termo surgiu em 1961, quando da publicação do artigo *Investment in Human Capital*, na *American Economic Review*. Theodore W. Schultz, autor do texto e economista estadunidense, pesquisador sobre as Ciências do Comportamento, definiu o capital humano como “a capacidade de conhecimentos, competências e atributos da personalidade de uma pessoa ao desempenhar um trabalho, de modo a produzir um valor econômico”. A intenção em investigar a temática surgiu após o economista verificar um aumento na produtividade das empresas, simultâneo aos investimentos que ocorriam em educação profissional. Logo, o pesquisador concluiu que quanto mais bem preparados fossem os funcionários, maior seria a eficiência destes sujeitos no trabalho.

Passado algum tempo, veio a aprovação da LDB n.º 9.394/96 que também não trouxe consigo a obrigatoriedade da educação profissional vinculada ao ensino regular. Tal fato acabou por gerar um enorme crescimento de escolas técnicas pertencentes à rede privada de ensino, que estavam interessadas em atender às demandas que surgiam do mercado, ao passo que davam continuidade no processo de adiestramento, pois não existia uma formação de caráter humanístico destinada a este público. A integração da modalidade profissionalizante só foi regulamentada no ano de 1997, com o Decreto n.º 2.208/97, no Artigo 2º que estabelecia que:

A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho” (BRASIL,1997).

Em 1999, as diretrizes curriculares da educação profissional de nível técnico foram definidas. Três anos depois, foi a vez das diretrizes curriculares da educação profissional tecnológica, que equiparou e elevou os cursos aos níveis de cursos superiores de graduação. Em 2012, por fim, foram estabelecidas as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.

A partir do ano de 2003, houve uma expansão das unidades federais pelos interiores dos estados. Em 2004, o Decreto de n.º 5.154 revogou o Decreto de 1997 e além de estabelecer a oferta concomitante e subsequente, também deferiu que a educação profissional fosse articulada e integrada ao nível médio como vê-se a seguir:

§ A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2004).

Durante os anos de 2008, os Cefets foram substituídos pelos IF, Institutos Federais de Educação, além disso através da Lei n.º 11.741 (BRASIL, 2008a) foi organizada a LDB e incluídos dois importantes pontos para a modalidade profissional. A primeira foi o acréscimo do termo “tecnológico” à nomenclatura do capítulo, e a segunda foi a inserção de uma seção que tratava da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ao Capítulo II, que abordava a educação básica. Outro marco foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, que teria uma validade de dez anos e trouxe consigo duas metas que favoreceriam a educação profissional. Os objetivos que deveriam ser traçados constam nas metas 10 e 11, a ver:

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL, 2014).

Os anos seguintes foram um tanto quanto conturbados em todos os contextos. Após as eleições de 2014, com o *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, ocorrido no ano de 2016, com Michel Temer assumindo em seu lugar algumas medidas que podemos considerar contrárias à educação.

Uma das primeiras, foi a proposição da Medida Provisória de n.º 746, que definia as novas diretrizes curriculares nacionais, ao passo que também fomentaria a Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. De forma rápida, sem tempo estendido para consulta e análise dos docentes, e diante de inúmeras críticas, a proposta foi aprovada e convertida na Lei n.º 13.415/17, apresentada mais adiante de forma detalhada.

No governo de Jair Messias Bolsonaro, que teve seu início em 1º de janeiro de 2019 e término em 31 de dezembro de 2022, ainda durante a realização desta pesquisa, não tivemos nada de novo, promissor ou benéfico que tenha sido realizado pela educação em geral, muito menos pelo eixo profissional, ao contrário.

A passagem de cinco ministros pela pasta da Educação, em menos de cinco anos, reflete a importância que o campo possui dentro deste governo. O que se visualiza é a submissão da educação à economia, o corte das verbas em todos os níveis e modalidades de ensino, e a evidente situação de descaso para com a educação pública brasileira, seja ela básica ou superior.

3.1 A atividade docente no Brasil no contexto de crise do capital

A crise estrutural do capital, sentida durante a década de 1970, possuiu forte contribuição para que compreendamos os rumos que a educação, principalmente a do ensino público, tomou após este período. Para Meszáros (2011), a crise estrutural não teria sua origem numa região misteriosa, mas sim residiria e se originaria a partir de três dimensões internas fundamentais do capital, a saber: a produção, consumo e circulação/distribuição/realização. Logo, enquanto houvesse harmonia entre estas três, não haveria crise estrutural. No entanto,, verificou-se uma mudança na relação entre estes três elementos. Assim:

A crise estrutural do capital que começamos a experimentar nos anos 70 se relaciona, na realidade, a algo muito mais modesto que as tais condições absolutas. Significa simplesmente que a tripla dimensão interna da autoexpansão do capital exhibe perturbações cada vez maiores. Ela não apenas tende a romper o processo normal de crescimento, mas também pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema (MESZÁROS, 2011, p.799).

Entende-se que quando estas perturbações e as disfunções começam a tornar-se cumulativas e não mais conseguem ser absorvidas, dissipadas e desconcentradas ocorre um

bloqueio que ocasiona perigo a toda estrutura social. Nesse entremeio se percebe as problemáticas do capital, tais como: desemprego, subemprego, precário sistema de transporte, saúde e educação públicos, a fome, o baixo nível de moradia e a privação das condições de subsistência refletindo não apenas as deficiências no plano socioeconômico, mas sim em todas as esferas da sociedade, o que resulta na crise estrutural do capital.

Este momento de crise, representou para a classe trabalhadora não somente a expropriação dos meios de trabalho e de sua vida, mas acima de tudo “uma tentativa muito maior de cooptação de suas subjetividades além do desmoronamento dos direitos trabalhistas por ela conquistados e da fragmentação da sua classe, limitando a sua luta à sobrevivência imediata” (SANTOS, 2016, p. 147).

As reformas ocorridas no mercado de trabalho brasileiro, durante os anos de 1990, serviram como argamassa para erguer muralhas (...) opondo centro e periferias (LEHER, 1998), o que colaborou para a flexibilização dos direitos do trabalhador, em favor dos empregadores e do uso excessivo de contratos temporários desprovidos de direitos ao empregado, resultando num cenário de intenso desemprego e precarização.

Em meio a este caótico cenário, o contexto educacional passou a conter um novo viés e novas funções dentro desse aparelho hegemônico e polarizado. A educação deixou seu caráter politécnico e assumiu teor fortemente carregado e baseado nas ideologias que estavam sendo realizadas pelos “homens de negócio”, mas precisamente arquitetadas e planejadas pelo Banco Mundial, que “dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à era do mercado de modo a ter recursos institucionais para “manejar” as contradições do sistema” (LEHER, 1998, p.130).

Assim, as ideias neoliberais que foram sendo introduzidas no contexto educacional brasileiro, tais como a razão mercantil, que orienta as políticas educacionais e a ausência de técnicas e pedagogias especializadas por parte dos agentes responsáveis pelo estabelecimento destas políticas (PARO, 2018), acabaram trazendo efeitos desastrosos para a educação. Destaca-se que a competição mercantilizada da educação, na qual os meios econômicos, viabilizados por órgãos internacionais, empresas e fundações privadas, são mais importantes que os fins educativos, corroboram para a situação de precarização das atividades docentes verificadas em sala de aula. Os investimentos, discursos e projetos que foram direcionados à educação dos países periféricos naquele período tinham a finalidade de assegurar, por vias educacionais, a estabilidade política. Daí a excessiva atuação, principalmente, do Banco Mundial nesse contexto.

Desejava-se, portanto, embutir os interesses de reprodução capitalista, bem como promover sua expansão através de políticas estatais que seriam desenvolvidas pelos países que estivessem envolvidos nesse ideal e desejassem por uma mudança econômica, política e social.

A partir dessa remodelagem, a igualdade entre os sujeitos fica de lado cedendo espaço às noções de equidade e de competências, ou seja, o indivíduo para ter seu lugar e conquistar seu espaço precisará estar inserido numa sociedade globalizada, que esteja de acordo com o avanço tecnológico, corresponda às informações disponíveis e aberto ao conhecimento (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007). Para tanto, tais modificações e reformas somente serão possíveis se os países periféricos, pobres e subdesenvolvidos modernizarem sua educação. Nesse momento, que o grande arquiteto deste modelo, Banco Mundial, entra em ação:

No caso da educação, impõem-se mudanças devastadoras, aplicando-se aos padrões de financiamento e a forma de gestão dos sistemas de ensino, como as definições curriculares, aos processos avaliativos e modelos de formação docente, critérios estritamente empresariais e mercadológicos (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p.124).

Infelizmente, as medidas utilizadas pelo Banco Mundial para a inserção dos países pobres no mapa da globalização utilizaram de estratégias tais como ensino a distância, prioridade ao ensino fundamental, redução do tempo dos cursos ou o treinamento docente em serviço, inserção da pedagogia das competências (aprender a aprender) e a negação do conhecimento (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p.125).

Estas proposições, no lugar de fortalecer as nações, acabaram por enfraquecer e tornar estes países cada vez mais submissos a este modelo educacional que tem como aspecto primordial o crescimento econômico usando como caminho a educação, em especial o sistema público, que ficou preso às empresas, fundações e organizações privadas. Esse laço de dependência entre os países tidos como em desenvolvimento foi reafirmado durante a Conferência de New Delhi, ocorrida no ano de 1993, quando ficou instituindo:

A educação como a condição primordial no enfrentamento dos problemas socioeconômicos, através do combate à pobreza, do aumento da produtividade, da melhoria das condições de vida e da proteção ao meio ambiente, levando, de quebra, a que seus “cidadãos assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural” (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 126).

Este acordo teve o ano de 2000 como uma data-limite para a obtenção da universalização do ensino básico. Fato foi que, ao verificarem os resultados, apenas limitados números de países lograram alcançar algum resultado. Por este motivo, em abril do ano 2000, em Dacar, a Unesco, na tentativa de reverter o drástico cenário, estabeleceu metas a serem cumpridas num prazo de quinze anos.

Entre as principais estavam a universalização do ensino primário, a igualdade entre os gêneros, a elevação dos índices de alfabetização, a qualidade da educação e os cuidados com a primeira infância (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 128).

No ano de 2001, durante a VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para Educação (Promedlac VII), patrocinado pela Unesco e contando com a presença dos ministros de educação da América Latina e do Caribe, houve a Declaração de Cochabamba, que defendia a tese de que somente através da inclusão social, propiciada pela educação, é que seria capaz de se inserir a população marginalizada e excluída para que se obtivesse um desenvolvimento econômico e social que acompanhasse o processo de globalização.

No entanto, para que tal processo pudesse ocorrer, o Estado, em conjunto com a sociedade civil, recebeu a responsabilidade para que por meio de reformas houvesse um fortalecimento e uma transformação na educação pública com a finalidade de se lograr um resultado que estivesse de acordo com o estipulado na Declaração de Cochabamba. Foi então que as soluções imediatistas, tais como a criação de “escolas mais flexíveis e com autonomia pedagógica” (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007) foram pensadas.

Em 2003, com a Declaração de Tirija, os ministros trouxeram outras características que colocam a educação em papel central e de fundamental importância na criação de empregos e no crescimento econômico. E nos aspectos que deveriam ser eliminados, tais como a evasão escolar, analfabetismo, trabalho infantil, e outros para que lograssem êxito no combate à exclusão social. Nos meses finais do ano de 2004, aconteceu em Brasília um evento a convite da Unesco, contando com a participação de ministros da educação, chefes de Estado, membros de cooperação internacional e dirigentes de organizações não governamentais com a finalidade de:

Alertar a comunidade mundial, em particular, os líderes das organizações multilaterais e bilaterais, para o não-cumprimento da meta relativa à igualdade entre os gêneros no acesso à educação básica até 2005, por parte dos países envolvidos no compromisso de Educação para Todos; advertindo, ainda, para o risco premente que correm esses mesmos países quanto ao não-atendimento do objetivo referente à educação primária universal até 2015 (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 130).

Dentro desse contexto, o papel docente foi redefinido. Assim, como todo trabalhador que comercializa sua força de trabalho, chegaram ao professor várias consequências que recaíram sobre suas atividades quando das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, após a última década do século passado.

Estes sujeitos tiveram de assumir, a partir de então, uma postura flexível, multifuncional e polivalente para conseguirem fornecer à educação a característica de salvadora e redentora das mazelas sociais que acometiam a humanidade concentrada nos países periféricos. Assim, tomaram um protagonismo alicerçado na responsabilidade de se construir uma sociedade melhor através das práticas de valores e competências que auxiliassem aos educandos na tomada de decisões e, principalmente, no acesso ao conhecimento científico, humanístico, artístico e tecnológico.

Estas concepções, em especial, foram expressas nas conferências sobre educação realizadas pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) ocorridas nos anos de 1985, 1989, 1992, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998, 2007 e 2008. Logo, os ministros que lá encontravam-se para discutir os aspectos relevantes para a educação, defenderam durante o encontro realizado em Mérida, no ano de 1997, que os docentes necessitariam passar por formações e capacitações que fossem capazes de dotá-los dos meios necessários para enfrentarem este novo desafio que seria o da educação em valores (OEI,1997).

Dessa maneira, as atividades propostas a serem desenvolvidas pelos docentes ganharam aspecto fragmentado, à medida que o professor foi perdendo sua autonomia diante das imposições, realizadas por órgãos que não possuíam fundamento educativo, despertando a ausência de autorrealização no fazer docente, tornando o trabalho estranhado e alienado. O repasse de responsabilidades, o acúmulo de funções e a falta de suporte para lidar com tantas atribuições no fazer docente, levou a um processo de precarização extrema. Este feito resultou, e continua resultando, para muitos profissionais em estresse, frustrações, decepções e adoecimentos. Assim, a atividade que deveria ter a funcionalidade de humanizar tem funcionado como simples indicadores de resultados e de produtividade pelos órgãos educacionais superiores.

Compreende-se, por sua vez, que a educação do contexto neoliberal possui a condição de mercadoria. A ausência de investimentos necessários por parte do Estado, e a entrada dos setores privados veio para fortalecer a privatização que ocorreria no setor educacional. O profissional docente, levado por essa onda, submete-se a excessivas jornadas de trabalho, em diversas instituições, haja vista essa mercantilização ocasionou perdas dos direitos trabalhistas, e o professor passa a ser em muitos casos horista ou trabalhador por contrato temporário.

O resultado deste caótico e triste cenário são professores que vivem na iminência do desemprego e que por receio acabam se submetendo às mais diversas formas de exploração nos campos de trabalho. Ademais, necessitam trabalhar jornadas com três expedientes para conseguirem uma renda que supra suas necessidades vitais básicas, pois sabemos a condição precária de remuneração do profissional docente. Esta dedicação exclusiva ao trabalho compromete o aperfeiçoamento e a qualificação destes profissionais que estando o dia em suas atividades não dispõem de tempo para investirem em formações, cursos e outros estudos. Outra consequência desta rotina sobrecarregada é a ausência de tempo para dedicarem à família, aos amigos, aos lazeres e ao descanso.

Com isso, o docente destina todo seu tempo ao trabalho e nada dedica ou usufrui para si e com os seus, porque necessita garantir seu lugar no trabalho, cumprir com as metas exigidas pelas secretarias de educação, obtendo os resultados estipulados e traçados como metas a serem alcançadas. Evidencia-se que a sociedade capitalista mantém e propaga a prioridade do desenvolvimento econômico a todo custo, deixando sempre a questão social, amplamente propagada, em último plano.

3.2 A Educação Profissional no Ceará

A educação profissional⁴ e tecnológica de nível médio com o modelo que aqui foi apresentado teve seu início em 2008, quando foram criados os Centros de Educacionais para Juventude (Cejovem) que algum tempo depois passariam a se chamar de Escolas Estaduais de Educação Profissional. Sob o governo de Cid Gomes, esta política pública educacional consistia na entrega de instituições de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, em tempo integral, favorecendo um ensino que culminasse na formação e no ingresso para o mercado de trabalho.

Para que a rede fosse implantada, o Governo Estadual contou com apoio e parceria do Governo Federal através do Programa Brasil Profissionalizado, que foi instituído em 2007 e que, por sua vez, era um desdobramento e iniciativa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, conhecido como Pronatec, que atua de maneira a fomentar ações que propiciem a expansão, ampliação e modernização de Escolas da Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, com o intuito de gerar um aumento na oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio, principalmente se este último estiver integrado à formação técnica.

⁴ Não coube neste momento, nem neste trabalho, a abordagem de todo o processo de educação profissional pela qual o Estado do Ceará passou. O que aqui foi destacado é apenas um recorte, iniciado em 2008, quando sob o Governo de Cid Gomes, o estado investiu na implementação de escolas integrais no modelo de educação profissionalizante.

A inspiração, do Estado do Ceará, para criação de escolas deste modelo teve origem no Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental- (Procentro), que haviam sido implementados no estado de Pernambuco.

Estes Centros, também intitulados de Ginásios Experimentais, foram criados em 2003 e tinham o papel de reforçar um ensino integral voltado aos estudantes do ensino médio, passando assim a serem escolas-modelo deste novo formato de ensino.

Então, durante o segundo semestre do ano de 2008, como já mencionado, o plano saiu do papel para ser posto em execução. Inicialmente, vinte e cinco escolas foram contempladas para darem início a este novo projeto. Vinte municípios receberam uma instituição profissional e as outras cinco foram distribuídas na capital.

Tal divisão ocorreu de acordo com a disposição das vinte sedes administrativas, localizadas no interior, as chamadas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede), e das Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor) que são as Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza. Estas são divididas em três coordenadorias as quais cada uma dirige duas regiões que agregam os bairros da capital cearense.

Após a decisão dos municípios, sedes e bairros de Fortaleza que receberiam as primeiras escolas, vieram os critérios que definiriam qual instituição tornar-se-ia profissional. Alguns pontos levados em consideração foram: contexto de vulnerabilidade social, indicadores que estivessem abaixo do desejado, evasão, abandono escolar, infrequência, e principalmente, uma escola que tivesse condições estruturais e físicas de naquele momento inicial receber alunos em tempo integral.

Ainda nesse momento, houve a escolha dos cursos que seriam ofertados. Esta se deu em função da região na qual a escola encontrava-se, de suas características socioeconômicas, e que estivessem em consonância com o projeto traçado pelo governo estadual, no que dizia respeito ao desenvolvimento econômico do Estado naquele momento. Assim, os quatro cursos iniciais desenvolvidos foram: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho.

Quando da inserção deste modelo de escola pelo estado do Ceará, alguns pontos ganharam destaque, como tudo que se faz de novo, pelo diferencial que se apresentava à comunidade se comparado às demais escolas da rede estadual de ensino.

Tendo a primeira característica atrativa o fato de permitir que o estudante que optasse por este modelo de ensino permanecesse em tempo integral, ou seja, passando o dia na escola, uma outra característica ganhou destaque: a matriz curricular. Dessa forma, para que fosse possível uma abrangência das disciplinas que contemplassem a formação destes estudantes, pensou-se em uma matriz que comportasse as três áreas trabalhadas neste currículo: Formação Geral, Formação Profissional e Formação Diversificada.

A primeira corresponde às disciplinas da base nacional comum voltadas ao ensino médio, são elas: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Espanhol, Inglês, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Matemática, Biologia, Física e Química.

A parte destinada à Formação Profissional corresponde ao conteúdo específico de cada curso técnico, obedecendo às divisões estabelecidas no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) do Ministério da Educação. Nesta, os estudantes ao ingressarem já optam por um curso que será estudado concomitantemente ao estudo da base comum. Durante os cinco primeiros semestres letivos, período que corresponde ao 1º ano, 2º ano e ao primeiro semestre do 3º ano, o educando recebe formação sobre a área escolhida através de um professor técnico. Ou seja, um docente dotado de notório saber que faz parte do corpo docente da instituição.

É relevante ressaltar que bem antes da aprovação e implementação da Lei n.º 13.415/17 que trouxe em seu bojo a permissão de profissionais com notório saber para os eixos profissionais, as escolas de educação profissional instituídas em 2008 no Ceará, já traziam esta característica em sua composição. Logo, tal acréscimo proposto em Lei já era prática desta modalidade de ensino.

Com relação à Parte Diversificada, esta possui sua escolha a partir de critérios definidos pelos sistemas de ensino de acordo com suas particularidades regionais, culturais, sociais e sobretudo econômicas. Nas escolas de educação profissionalizante optou-se por oferecer as disciplinas de Projeto de Vida, Formação para a Cidadania, Mundo do Trabalho, Empreendedorismo e Oficina de Redação. A seguir, buscou-se caracterizar cada disciplina deste eixo, apresentando como elas são oferecidas nas instituições.

A disciplina de *Formação para Cidadania* possui como elemento facilitador um PDT (Professor Diretor de Turma) que é o responsável por intermediar as relações entre escola-aluno-família. Nesta disciplina, o professor específico possui cinco horas de dedicação à turma, em que uma corresponde à formação e discussões em sala de aula e as outras quatro horas destinadas ao atendimento de alunos, família e no acompanhamento destes nas diversas situações da escola.

Esse mesmo educador os acompanha durante os três anos do ensino médio, sendo mediador e principalmente agente de reflexões que despertem o senso crítico destes estudantes para que se percebam e hajam de fato como cidadãos.

Por sua vez, *Mundo do Trabalho* é uma disciplina que contempla as relações de trabalho durante a formação e preparação para o campo de estágio e para a vida, seja como empregados ou como donos do seu próprio negócio. O fomento das discussões realizadas nesta disciplina surgiu das realidades e situações vividas pelos alunos no contexto escolar, familiar e principalmente no que tange às questões econômicas.

O componente *Empreendedorismo* gira em torno das possibilidades que geradas pelos discentes como forma de desenvolver competências empreendedoras a partir da relação entre teoria e prática na elaboração, criação e funcionamento de empresas com caráter sustentável. Durante as aulas, os alunos são levados a criar empresas fictícias e produzir materiais de acordo com o ramo a que se propuseram trabalhar. Como atividades coletivas são realizadas feiras em que materiais são postos à exposição e alguns, produzidos pelos próprios alunos, são comercializados e o valor arrecadado utilizado para ressarcir gastos com materiais ou até mesmo benfeitorias para o grupo. Outro diferencial trazido por este modelo de escola foi a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese), sigla desenvolvida pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

A Tese surgiu baseada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) como uma variante deste modelo para ser aplicada no ambiente escolar, pois dessa forma os gestores poderiam atingir os objetivos traçados de maneira estruturada e previsível já que “quem não planeja, não executa; quem não mede, não sabe de nada” (ICE, 2008, p. 4).

Assim, no ano de 2008, a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, SEDUC/CE, fez uma parceria com o ICE, responsável pelo gerenciamento e introdução do método de gestão escolar utilizado pelo estado de Pernambuco nas Escolas de Ensino Experimental (Procentros), que foram as mentoras das EEEPs cearenses.

A TEO que serviu de base para a estruturação da TESE, foi apresentada ao Procentro, durante o ano de 2004, para que auxiliasse o sistema de gestão dos Centros de Ensino Experimental que seriam criados no Estado de Pernambuco naquele mesmo ano. Assim, o primeiro Centro a utilizar tal modelo foi o Ginásio de Pernambuco. Nos anos seguintes, os centros que iam sendo implantados já recebiam as modulações que foram testadas quando do surgimento do primeiro centro.

Assim, a partir de 2006, os gestores pernambucanos passaram a ter formação sobre este modelo, a TESE, que já trazia em sua estrutura os Pilares da Educação Contemporânea que constavam no Relatório de Jacques Delors, a saber:

(...) aprender a conhecer, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos (conviver) participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e aprender a ser realizar-se como pessoa em sua plenitude (ICE, 2008, p. 7).

Os conceitos fundamentais da TESE são: Descentralização, Delegação Planejada, Ciclo PDCA, Níveis de Resultados e Responsabilidade Social (ICE, 2008). O primeiro conceito consiste em deixar que a escola seja o centro das decisões, assumindo todas as responsabilidades de suas escolhas. Para tanto, faz-se necessário que haja Disciplina, Respeito e Confiança.

A Disciplina não pode ser compreendida como militarismo, mas sim no envolvimento de todos para que os objetivos comuns possam ser alcançados. O respeito, por sua vez, consistirá num ambiente que possua clima favorável para o desenvolvimento das atividades e deve abranger tanto os líderes como os liderados, estabelecendo uma relação de bilateralidade. Por fim, a confiança envolve quatro dimensões: a probidade moral, os laços afetivos, alinhamento conceitual e competência profissional (ICE, 2008, p.10).

No entanto, tal descentralização não representa autonomia da escola em relação aos órgãos superiores, mas sim uma liberdade assistida no que diz respeito às estratégias que devem ser planejadas e executadas para que o desempenho dos estudantes, apresentados através das avaliações internas e externas, sejam obtidos, até porque como destaca Branco *et al.* (2018):

A escola não é uma instituição verdadeiramente autônoma, ainda que o discurso oficial diga o contrário, sendo fortemente influenciada, ou subjugada, pelos poderes exercidos pela classe dominante, que compõe, em sua grande maioria, os representantes políticos (BRANCO *et al.*, 2018, p. 27).

A Delegação Planejada consiste, inicialmente, no autoconhecimento por parte do líder e do conhecimento de seus liderados. No caso da sala de aula, este conceito pode ser verificado, quando o professor realiza o direcionamento de atividades, em um primeiro momento simples que devem ser realizadas pelos estudantes.

Estes, utilizando de autonomia e do protagonismo juvenil, iniciam uma relação de conhecimento e confiança em si, fazendo com que o processo de formação seja concretizado com sucesso. Dessa forma, o liderado vai sendo preparado e formado até que assuma atividades de caráter mais complexo. Dessa forma, o professor deixa de assumir a função de único detentor do conhecimento e assume a posição de mediador do processo de ensino e aprendizagem.

O terceiro conceito da Tese é o Ciclo PDCA, bastante utilizado no início do período letivo para a elaboração dos planejamentos pedagógicos que serão desenvolvidos ao longo do calendário letivo. Criado durante os anos de 1930, o ciclo divide-se em quatro etapas

Plan (Planejar) – estabelecer missão, visão, objetivos, estratégias que permitam atingir as metas ou os resultados propostos. Do (Executar) pôr em prática, executar o que foi planejado, educar em serviço. Check (Verificar, Avaliar) – acompanhar e avaliar processos e resultados, confrontando-os com o planejado, ajustando ou consolidando as informações, gerando relatórios. Act (Agir) – agir de acordo com o avaliado e com os relatórios, elaborar novos planos de ação, de forma a melhorar a qualidade, a eficiência e a eficácia, aprimorando a execução e corrigindo eventuais falhas. Em suma, atuar corretivamente (ICE, 2008, p. 11).

Seguindo nos conceitos de acordo com a TESE, as empresas, ao serem criadas são pensadas para se consolidarem no mercado e possuem um prazo indefinido. Logo, os resultados que serão alcançados deverão ser proporcionais ao seu ciclo de vida que consta de sobrevivência, crescimento e sustentabilidade.

Por sobrevivência compreende a fase em que a empresa saiu da subsistência, e o foco é atingir os objetivos. No crescimento, será o período de administrar melhor e de forma mais apurada os recursos. Na fase da sustentabilidade haverá a visualização dos resultados. Levando esses passos para a escola, temos a primeira fase como a construção da imagem que a escola apresenta à comunidade, através dos investimentos recebidos para a efetivação do ensino e da conversão deste em benefício da comunidade.

O segundo ponto apresenta-se a partir de alguns indicadores sobre as relações entre investimentos e resultados obtidos, comprometimento dos liderados com os valores da organização, ou melhor, dos estudantes com a instituição escolar; domínio da equipe com os recursos tecnológicos e a constante busca do aperfeiçoamento pessoal e profissional. Por último, a sustentabilidade se apresenta a partir da formação de novos líderes nas comunidades, contribuição das escolas no desenvolvimento social, econômico e tecnológico do local no qual a instituição se encontra.

Observe-se que neste aspecto descrito, a escola deixa de ser vista como instituição educacional e passa a ser tratada e gerida de fato como uma empresa. O que se visualiza é um local que deixa a parte a formação e integração dos seres, em sua formação para conviverem em sociedade para formar indivíduos preocupados em obter e demonstrar resultados satisfatórios e esperados pelos órgãos mantenedores durante as avaliações internas e, principalmente, as externas. Por fim, a Responsabilidade Social é compreendida como manifestação e compromisso com o bem comum. Nas instituições escolares apresenta-se quando:

(...) alcançam a sobrevivência, o crescimento e a perpetuidade; oferecem à comunidade um ensino público de qualidade; formam um patrimônio moral representado por uma geração de jovens com valores éticos; criam oportunidades para o estudante desenvolver outras habilidades além das básicas; contribuem para o desenvolvimento social e econômico da comunidade por intermédio do jovem autônomo como indivíduo, solidário como cidadão e competente como profissional (ICE, 2008, p. 14-15).

Um dos objetivos da Tese está centrado em “formar uma consciência empresarial humanística nos componentes da organização, alinhando-os à filosofia do Procentro, que busca garantir a excelência do Ensino Médio” (ICE, 2008, p. 6). Assim, a lógica empresarial foi trazida para dentro das instituições escolares com a propagação falaciosa de que dessa maneira os obstáculos seriam transformados em oportunidades que resultariam em aprendizado e sucesso.

Os que elaboraram este modelo de gestão a ser aplicado nas escolas afirmavam que a sua execução se centrava nas práticas e vivências escolares, capazes de permitir o planejamento, definição de metas, gerenciamento de tarefas e avaliação de resultados de todos os envolvidos na construção das atividades cotidianas. Os estudantes utilizariam esses passos na elaboração de seus projetos de vida, enquanto que os gestores e professores utilizariam em seus planos de ação que deveriam ser executados durante o ano letivo.

O sucesso, de acordo com os idealizadores, estava na vivência dos princípios e conceitos que são direcionados por instrumentos de intervenção, da Pedagogia da Presença *versus* Educação pelo Trabalho e pela Delegação Planejada. Por Pedagogia da Presença, compreende-se que o gestor é um educador que dedica ao educando, seu liderado, seu tempo, sua experiência, seu modelo, ou seja, a sua presença. A Educação pelo Trabalho apresentar-se-á através da contínua formação daqueles que fazem parte da equipe escolar e na arte de compartilhamento, do repasse dos conhecimentos. A Delegação Planejada já foi apresentada anteriormente.

Diante do exposto, pode se deduzir que a intenção quando da adaptação deste modelo de gestão empresarial, a TEO, para a educacional, resultando na Tese, possuía um viés positivo. No entanto, não consideraram ou, simplesmente, negligenciaram o fato de ambas as esferas serem formadas por conceitos distintos.

A inserção de práticas empresariais de cunho privado, em ambientes educacionais e públicos modificaram toda a essência das instituições. Se antes a escola formava o educando para que as relações sociais fossem desenvolvidas, levando em consideração todo o aprendizado recebido em sua vida escolar, agora a aprendizagem está pautada na quantificação, é valorada

através dos resultados, dos índices, muitas vezes maquiados, que precisam ser explorados, medidos e apresentados como comprovação de que um bom trabalho está sendo realizado.

O estudante assume posição de cliente. A escola possui um investidor externo que precisa obter resultados do investimento aplicado, e precisa apresentá-los à comunidade. O educando é visto como um número e seus déficits trazidos de anos escolares anteriores são invisibilizados. Ele precisa, aos olhos do mercado, ser formado, ou melhor, “capacitado” para ao fim do processo estudantil apresentar no campo de estágio o que foi aprendido, ao reproduzir os mecanismos capitalistas apreendidos na escola, e fazer valer o investimento que foi aplicado durante sua vida escolar.

3.3 EEEP Professor Onélio Porto como *locus* de pesquisa

A instituição na qual a pesquisa se desenvolveu é meu ambiente de trabalho há quatro anos. Pode parecer pouco, mas as experiências vivenciadas neste local possuem importante contribuição para a profissional que sou hoje. Ao chegar à escola, antes mesmo de ser recepcionada pelo núcleo gestor, fui recebida pelos alunos que curiosos já aguardavam a vinda de um novo docente de Língua Portuguesa. Confesso que encontrei um ambiente físico e estrutural nada convidativo ou agradável. No entanto, logo tive a sensação de que ali eu mais aprenderia do que ensinaria. De fato, não estava errada.

Foi assim que teve início minha relação com a EEEP Professor Onélio Porto. Uma escola que sem nenhum atrativo e porte das grandes escolas padrão MEC, conseguia atingir os índices e destacar-se junto à Seduc, inclusive sendo referência entre as escolas da região. Assim, fui amadurecendo a ideia de pesquisar a educação profissional e que aquela escola comporia um dia meu *locus* de pesquisa. Logo, neste capítulo, apresentei um pouco da história da escola desde sua fundação como escola de ensino fundamental e médio, bem como as características que contribuíram para que fosse escolhida para servir como escola profissionalizante, e um pouco das características da região na qual a escola está inserida.

Localizada no bairro Conjunto Prefeito José Walter, a escola foi fundada em 1º de março de 1977, como Escola de 1º grau Prof. Onélio Porto. Sob a gestão do então governador Cel. Adauto Bezerra e do Secretário de Educação Cel. Murilo Serpa, o órgão contava com 900 alunos de ensino fundamental que haviam sido remanejados de três centros de educação da rede municipal de ensino e mais 118 crianças pertencentes à comunidade local, perfazendo um total de 1108 estudantes. Durante os anos de setenta até os anos dois mil, atendeu na modalidade regular de ensino, funcionando nos três turnos, como foi informado pela atual gestora:

- [...] era de Fundamental e Médio, já. Quando começou era só fundamental, inclusive pelo que sei, teve até Educação Infantil e aí depois, quando ficou o município responsável só pelo ensino Fundamental, o Estado assumiu o ensino Médio e também colocou o ensino Médio e aí pelo que eu sei da história daqui, aqui tinha 7º, 8º anos, não tinha o 9º ainda. O 9º foi depois. E eles colocaram Ensino Médio. Nessas escolhas das escolas, o que eu posso lhe dizer é que foram escolhidas essas escolas que estavam assim (GESTORA ESCOLAR, 2022).

O bairro no qual a instituição se localiza foi criado durante a década de 1970. Surgiu como conjunto habitacional e desde seu início foi povoado por famílias em condições vulneráveis. Importante salientar que o local integrava o distrito de Mondubim, hoje um bairro de Fortaleza, subdividido em pequenos conjuntos, estando nos limites de Fortaleza e Maracanaú, região metropolitana da capital cearense. O bairro foi planejado, projetado e dividido em quatro partes chamadas de etapas.

Até o ano de 2008, a instituição denominava-se EEEFM Prof. Onélio Porto. Nesse período, através da política governamental do Governo Cid Gomes, que investia na estratégia de vincular educação e formação para o trabalho, a escola se transformou em uma instituição escolar de ensino profissional, conhecida pela sigla EEEP. Segundo a gestora da instituição:

No primeiro momento, o que o Cid fez? Ele pegou as escolas que tinham maior índice de absentéismo, que os alunos faltavam ou eram evadidos, que não frequentavam a escola e que tinha terminado o ano letivo com poucos alunos. Então essa era uma escola que tinha esse desafio, era uma escola com muita evasão, o Paulo VI também era uma escola que tinha [...] os alunos se matriculavam, dando prejuízo para o Estado, e aí ele (Cid Gomes) transformou essas escolas em escolas de educação profissional (GESTORA ESCOLAR, 2022).

Concluiu-se, a partir da fala da gestora e de acordo com as pesquisas realizadas, que a escolha por esta escola se deu pelo fato de ela possuir um elevado índice de evasão e abandono e, naquele momento, a decisão pela implementação desta nova modalidade de ensino dava-se justamente através dessas características. Tais evasões ocorriam, segundo ela, “porque também tinha o Otávio Farias, que era uma escola nova, né, tinha o Polivalente, mais perto para o primeiro momento, mais próximas, aqui já era uma segunda etapa e as outras duas são na primeira etapa” (Gestora Escolar, 2022).

É nesse contexto que no dia 9 março de 2009, oito meses após as seis primeiras escolas, terem sido inauguradas em Fortaleza, nasce a EEEP Professor Onélio Porto. Inaugurada com os cursos de Enfermagem, Finanças, Informática e Produção de Moda, a escola recebeu alunos oriundos de outras instituições, e de acordo com relatos era bem difícil fechar turmas naquele momento inicial, pois os alunos não queriam permanecer dois turnos na escola mesmo havendo a oferta de três refeições diárias aos estudantes.

A escola, segundo a gestora trazia diferenciais que poderiam em um primeiro momento tornar-se atrativo à comunidade escolar:

Então... no momento o que nós tínhamos aqui de diferenciado das demais escolas regulares: Tempo integral, os alunos com 4 refeições na escola, 2 lanches, um pela manhã e outro à tarde e o almoço, a base técnica com currículo integrado e o processo de seleção de professores(...) E o diferencial também que nós tínhamos enquanto escola profissional, né, que não era diferente pra todas as escolas era o projeto Diretor de Turma, que começou a funcionar nas escolas profissionais, que é um professor que é responsável por aquela turma, vendo todos os problemas de dificuldade de aprendizagem, junto com a Direção (GESTORA ESCOLAR, 2022).

Nesse primeiro momento, não havia ainda a execução de disciplinas da base técnica. Os estudantes só iam ter contato com tais conteúdos, a partir do segundo semestre. Independentemente deste fato ocorrer, os docentes que ministrariam as disciplinas já estavam a ser selecionados pelo CENTEC, para tornarem-se membros da escola como podemos observar no trecho:

No 1º semestre, era só nós, os professores da Base Comum, porque nenhum curso do 1º ano, a não ser o curso de Enfermagem, mas nesse tempo não tinha ainda disciplina da base técnica, aí a gente... São cursos, né? Então vem o professor, a gente diz: “ó, curso de Informática, vai ter um professor, Produção de Moda, outro professor, curso de Finanças, outro professor” ... e Enfermagem, todos os professores do curso de Enfermagem são enfermeiros (GESTORA ESCOLAR, 2022).

Assim como foi desafiante para os primeiros gestores a missão de levar este projeto piloto, também o foi para os professores que estariam à frente das disciplinas. Dessa forma, houve toda uma rede de cooperação entre os envolvidos para que a ação pudesse ganhar corpo. Segundo a gestora:

(...) no começo, a gente não tinha nenhuma noção de como funcionava a escola, então a gente no primeiro ano, em 2009, tinha as escolas que iam iniciar e tinham as escolas que vinham assessorar as escolas, vinham 6 alunos e um professor orientar esses alunos, pra (sic) receber os alunos novatos e o professor dar a devida orientação de como comandar, eles passavam uma semana nas escolas. Depois não teve mais isso porque já eram muitas escolas e não tinha suporte pra[sic] isso e já tinha toda uma vivência de rotina escolar acumulada. Eram 50 escolas, mas assim, nós quando começamos quem veio pra[sic] cá foram os alunos do Ícaro, que é a escola profissional do Bom Jardim e o professor Manuel, que era o professor de Língua Portuguesa, que ele também havia sido selecionado. Todos os nossos professores, que aqui estão, todos eles foram selecionados. Todos eles fizeram pelo menos uma entrevista, né? (GESTORA ESCOLAR, 2022).

Tanto os futuros diretores, coordenadores, professores e estudantes passavam por uma seleção de ingresso. Os diretores e coordenadores foram submetidos a uma avaliação escrita e comportamental como nos foi apresentado no trecho abaixo:

Mesmo a gente tendo feito um processo seletivo, que foi de prova, posteriormente a essa aprovação nessa prova, nós fizemos uma entrevista com psicólogo, depois dessa entrevista com o psicólogo, que era até o Pablo, nós fizemos uma avaliação comportamental, individual e grupal, né? Então nós passamos uma semana nisso (GESTORA ESCOLAR, 2022).

Os docentes que atuariam na base técnica eram selecionados pelo CENTEC, Instituto Centro de Ensino Tecnológico, e encaminhados à instituição para desempenhar suas funções compondo a base do ensino técnico, como nos explicou o fragmento:

O Centec abre uma seleção, são “tantas” vagas nas escolas, eles não vão por escola. A Seduc diz: “nós temos 30 vagas pro[sic] curso de Enfermagem”. Aí o Centec abre processo seletivo, eles se inscrevem, fazem a seleção são selecionados, o nome deles vai pra Sedec e à proporção que vai precisando deles, eles vão sendo chamados e lotados nas escolas. Então essa lotação técnica não é feita pela escola. O que é feito? A partir do momento em que ele (o professor) já está na escola e a gente vai lotado semestralmente pelas disciplinas (GESTORA ESCOLAR, 2022).

Já os professores que desejassem atuar na base comum precisavam passar por formação, entrevista e análise de currículo. Estas fases eram realizadas tanto para professores pertencentes à rede, como efetivos, bem como aos profissionais contratados por tempo determinado, os de contrato temporário.

Dessa forma, o processo seletivo consistia em alguns passos a serem seguidos por quem desejasse fazer parte deste modelo de escola. De acordo com informações fornecidas pela gestora quando do primeiro ano da escola:

Abriram processo seletivo para os professores, logo na inscrição os professores tinham que assinar um documento que estavam de acordo com o andamento da escola profissional, de ficar as 40hrs na escola e tudo, né. E aí foi feito todo um processo, né, a princípio era de 1 semana de aplicação da metodologia de como era a escola, tem lei, tem a lei de criação da escola profissional, né, tem a lei que abre pra [sic] seleção dos diretores e tem, especificamente nessa lei, como deve ser o processo de seleção dos professores. Então a gente passava uma semana com os professores, na avaliação comportamental e tal, eles fazendo trabalhos grupais, eles individualmente se colocando, né?(...) a princípio a seleção era uma semana, a gente passava a metodologia da Tese, gente passava pra eles como era o trabalho... o projeto de diretor de turma, a questão das lideranças, Projeto de Vida... tudo isso era apresentado, inclusive a gente conversava com eles individualmente e depois tinha uma aula, um plano de curso, uma aula de 15 minutos, né? (sic) (GESTORA ESCOLAR, 2022).

Com o passar dos anos, essa seleção para professores foi sendo amenizada. Através do sindicato, Apeoc, professores conseguiram que não houvesse mais uma rigidez no processo de seleção. Tanto que os aprovados no último certame, o de 2018, que foram convocados no início de 2021, puderam assumir vaga nas escolas profissionais e somente depois tiveram uma “formação” virtual com apresentação de características da escola. Tal fato, motivado pela Apeoc, pôde ser verificado, pois:

Ela (Apeoc) acha que a escola profissional é pra[sic] ser pra qualquer professor que queira. E aí o processo seletivo foi atenuado. Não sei também se a Seduc não teve mais perna pra[sic] isso...mas ele foi atenuado, como é atualmente? Há o edital dos professores com as vagas que são efetivas, para receber os professores efetivos. Antigamente, como começavam as escolas profissionais? A grande maioria com professores de contrato temporário, porque os efetivos não queriam, pela responsabilidade de ficar o dia todo na escola, eles tinham a questão de dar aula e correr(...) atualmente está só nisso: faz a inscrição, faz um plano de aula, apresenta seu plano de aula e mais o currículo que eles tiverem. Agora é essa a seleção. Mas todos eles têm que assinar um documento que está de acordo com a metodologia da escola profissional e que querem ficar na escola profissional (GESTORA ESCOLAR, 2022).

Com relação ao ingresso dos estudantes, desde o início o passaporte de entrada constava de uma seleção baseada na análise das notas, do período correspondente ao ensino fundamental II, como forma de se obter uma vaga na escola. A Seduc é a responsável pela feitura e publicação do edital em suas redes. A explicação para tal processo pode ser compreendida pois:

[...]a demanda é maior do que a procura de vagas é sempre feito o processo seletivo e todos os anos, realmente tem um edital pra [sic]fazer a seleção dos nossos alunos. Então como é feito isso? É um edital que ele é uniforme para todas as escolas e a gente faz o diferencial, que são os nossos cursos, da escola, e a quantidade de vagas. Porque nós temos escolas que são adaptadas, que é essa escola aqui, o Paulo VI é adaptado (GESTORA ESCOLAR, 2022).

Outra característica para se compreender o funcionamento das escolas profissionalizantes estaduais é que os cursos ofertados não possuem um caráter permanente. Ou seja, à medida que os dados comprovam que não está havendo retorno à Seduc, juntamente com a escola inicia-se um processo de modificação. Foi assim que em 2018, o Curso de Produção de Moda deixou de ser oferecido na EEEP Professor Onélio Porto. As turmas começavam com 40 alunos e encerravam com 22 apenas. Assim, foi escolhido o curso de Contabilidade para ser ofertado em seu lugar.

Para o período letivo de 2022, o Curso de Contabilidade não foi lançado. Em 2021, foi decidido que os cursos de Informática e Contabilidade sairiam da grade de oferta e agora passariam a ofertar Desenvolvimento de Sistemas e Administração, respectivamente. Assim, este ano a escola está com suas dez turmas funcionando da seguinte forma:

Quadro I - Lista de cursos ofertados em 2022

CURSOS	ANOS
Administração	1º Ano
Contabilidade	2º Ano
Desenvolvimento de Sistemas	1º Ano
Enfermagem	1º, 2º e 3º Anos
Finanças	1º e 2º Anos
Informática	2º e 3º Anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como pôde ser verificado através da tabela acima, a escola oferta os cursos de: Administração, Contabilidade, Desenvolvimento de Sistemas, Finanças, Enfermagem e Informática. Os cursos que não estão ofertando turmas de 1º Ano, Contabilidade e Informática, foram os substituídos pelos dois cursos novos: Administração e Desenvolvimento de Sistemas e, conseqüentemente, ao finalizarem as turmas que estão em formação deixarão de constar na grade da escola.

A escola também está composta por um quadro de 17 professores da base comum, 6 professores da base técnica, 1 apoio de multimeios, 6 orientadores de estágio, 5 pessoas do núcleo gestor (diretora, coordenadores e secretária escolar), 4 vigias, 1 porteiro, 1 auxiliar de secretaria, 1 financeiro e 4 funcionários que auxiliam nos serviços gerais. Externo à escola ainda há os funcionários que prestam serviço com a alimentação que é oferecida aos alunos.

Importante mencionar que existe uma separação entre as formas de contratação deste quadro de docentes. Os professores da base técnica são contratados pelo Centec e não possuem nenhuma ligação com o Governo do Estado do Ceará. Enquanto isso, a base comum que compreende o quantitativo de dezessete profissionais possui quatro professores que não pertencem à rede estadual como professores efetivos, sendo classificados como professores temporários. Tal prática, mesmo que possuindo prerrogativas asseguradas por lei, tem crescido ultimamente no Brasil.

No entanto, o que deveria ser um uso emergencial, tem se tornado de caráter corriqueiro, contrariando sua verdadeira prática objetiva e funcionalidade, pois de acordo com pesquisas sobre os quadros de professores contratados em regime temporário, Silva (2020) nos apresenta que:

A contratação temporária como vem ocorrendo no Brasil expressa a burla à exigência constitucional, já que essas atividades docentes estão se tornando mecanismos permanentes e não temporários, deixando de ser excepcionais e passando a ser frequentemente utilizados com os mais diversos propósitos (SILVA, 2020, p. 125).

Tanto professores efetivos quanto temporários possuem as mesmas atribuições e responsabilidades. No entanto, o fato destes últimos não pertencerem aos quadros do Estado torna seu trabalho mais precarizado, pois de acordo com Silva (2020): “Vivem diante da incerteza sobre seu futuro profissional, sua remuneração e, portanto, dos seus meios de sobrevivência, numa dúvida constante quanto à continuidade de seu trabalho na (s) escola(s) que atua(m)”. Fica a indagação também quanto ao uso excessivo de contratos que deveriam ser apenas temporários, mas acabam sendo prorrogados por vários anos, como nos informa o Professor F, pertencente ao quadro efetivo da EEEP Professor Onélio Porto:

Eu entrei no concurso de dois mil e nove pra (sic) dois mil e dez, acho que já tivemos bem três ou quatro, mas mesmo assim já tem uns professores temporários na escola, né? E esse pessoal aí eles ficam amarrados assim, as vezes não podem nem gritar, nem pra (sic) falar de suas necessidades, porque ele tá hoje aqui e amanhã pode não estar...porque ele não tem estabilidade, né? (PROFESSOR F, 2022).

Estes quatro profissionais estão em vagas de professores lotados na instituição pesquisada, mas que estão como gestores educacionais, nas funções de coordenadores ou diretores escolares em outras escolas da rede localizadas na capital.

Inclusive, as vagas de Geografia e Física estão sendo ocupadas por professores de contrato temporário, pois os efetivamente lotados estão à disposição da escola compondo o núcleo gestor, como Coordenador Pedagógico e Coordenador de Estágio, respectivamente, da escola pesquisada. Na tabela a seguir, podemos observar o quantitativo de profissionais da educação, lotados nas instituições profissionalizantes, de acordo com a forma de contratação, ou seja, se pertence como efetivo, temporário ou CLT.

Tabela I - Quantitativo atualizado de professores efetivos e temporários que estão atuando na rede como um todo e em especial na modalidade de educação profissional dos últimos 3 anos.

ANO	TIPO DE CONTRATO	DOCENTES
2019	Concursado/Efetivo/ Estável	6878
2019	Contrato CLT	243
2019	Contrato Temporário	11095
2019	Contrato Terceirizado	27
2019	Não aplicável	7
2020	Concursado/efetivo/estável	6405
2020	Contratato CLT	280
2020	Contrato temporário	11003
2020	Contrato terceirizado	24
2020	Não aplicável	9
2021	Concursado/efetivo/estável	7585
2021	Contratato CLT	271
2021	Contrato temporário	9522
2021	Contrato terceirizado	41
2021	Não aplicável	6

Fonte: Sige Escola (2022)

Observou-se que houve um aumento no número de professores efetivos entre os anos de 2020 e 2021. Este fato pode ser explicado pela chamada de profissionais que haviam passado no último concurso, realizado em 2018, e desde então aguardavam no banco de reservas da Secretaria de Educação para serem lotados. Por este motivo, evidenciou-se uma diminuição no quantitativo de docentes contratados temporariamente. Com relação aos profissionais regidos pela CLT, a diferença entre os anos analisados é mínima, quase que irrisória.

A abrangência do público atendido pela escola, ao falarmos de bairros próximos, é considerada grande. A instituição passou a receber estudantes das várias regiões vizinhas, tais como os bairros Planalto Ayrton Senna, popularmente conhecido como Pantanal, Grande Mondubim, Cidade Nova, e mais recentemente, dos residenciais Cidade Jardim I e II, dois conjuntos habitacionais entregues pela prefeitura aos cidadãos que habitavam áreas de risco nos mais diversos bairros da capital cearense e o Conjunto Industrial, pertencente ao município de Maracanaú. Apesar de haver essa mescla e sabermos dos conflitos existentes em nosso Estado, com relação aos grupos, conhecidos por facções, instalados nas diversas áreas de nossa região; esta violência não chegou dentro da escola:

Mas assim, aqui a gente não tem casos de violência. Tivemos 1 ou 2 durante esse tempo todo, de violência entre eles, né, de brigar, se agarrar e tudo, mas assim, eles são tranquilos, são adolescentes, não dão trabalho, muitos estão dentro da sala de aula, quando começa o curso, no primeiro ano eles vêm, não têm noção de como é, como vai ser a escola e alguns deles tentam fazer coisas que não são permitidas até dentro da sala deles. No começo de ano, o diretor de turma trabalha com eles o Código de Ética de cada turma, então cada turma tem um Código de Ética, dessa

turma. Então até que eles façam as adaptações, demora um pouquinho, mas a gente não tem tido maiores problemas com eles. Com alunos, né? Temos alguns casos que a gente precisa chamar a família, é resolvido em família, só tivemos um caso que fomos no Conselho Tutelar e depois fomos na DECECA, porque foi uma menina que entrou aqui armada, mas já faz tempo, isso... Ela pegou a arma do pai e entrou aqui, ela tava [sic] totalmente desnorreada, não estava no normal dela, mas essa menina depois terminou o estágio, não ficou mais na escola, só tinha nota altíssima, só 10 e aí que acordo a gente fez lá na DECECA? Que ela ia terminar o curso, mais ou menos na época de outubro que isso aconteceu, esse foi o caso assim mais sério que nós tivemos[..] não, não, tem não. Isso foi um caso isolado, nada de facção (GESTORA ESCOLAR, 2022).

Mesmo diante de um contexto territorial marcado por violências e conflitos entre os conjuntos das proximidades da instituição, tais fatos não ultrapassam os muros da escola, permitindo que as atividades transcorram sem as interferências de autoridades responsáveis por tais práticas. Assim, outros problemas são visíveis e existentes nesse meio escolar, menos os que dizem respeito aos gerados pelas violências que estamos acostumados a acompanhar nos bairros que formam as periferias de nossa capital.

4 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO BRASIL

A classe trabalhadora brasileira sempre foi precarizada, fruto das particularidades do capitalismo brasileiro que reproduz uma precarização constante (SILVA, 2019). Por muito tempo, os trabalhadores brasileiros lutaram para efetivar seus direitos. Não obstante, por longos séculos, a população viveu sob a mais pesada condição de exploração. Vivendo sob um domínio do sistema capitalista, baseado na exploração de nossas riquezas para o acúmulo em outras terras, desde sua invasão e colonização, os povos que aqui viviam foram submetidos às mais pesadas e duras formas de trabalho.

Dessa maneira, falar em precarização do trabalho no Brasil, é voltar aos anos de 1500, quando os portugueses chegaram e iniciaram seu processo de exploração dos bens naturais e dos povos indígenas, condenando-lhes a trabalhos forçados, desvirtuando as práticas que os povos originários empregavam de produção voltada para sua subsistência e matando não só os indivíduos, mas sobretudo, as suas culturas. Ao passo que os indígenas foram sendo descartados, um novo povo começou a ser utilizado: os negros.

Submetidos aos mais duros trabalhos, jornadas extensas, sem direito a descanso, lazer e manifestação de suas culturas e tradições, foram condenados a trabalhos massacrantes de sol a sol nas plantações de cana de açúcar, realizadas no Nordeste brasileiro, e mais tarde, no plantio de café no Sudeste.

A condição de trabalho escravo permaneceu até que novas formas de comércio começaram a se desenvolver em nosso país. No entanto, mesmo assim, os que passaram a desempenhar atividades mediante pagamento de um salário estavam ainda vivendo sob a condição de máxima precarização nos postos de trabalho, e conseqüentemente, refletidas nas sociedades que foram sendo formadas a partir da “liberdade” concedida a estes trabalhadores.

Associada a todos estes fatos, a industrialização ao chegar em nosso solo, apenas massificou e intensificou a exploração que já existia nos campos de trabalho. Homens, mulheres e crianças foram submetidos a extensas horas de trabalho, nos galpões das fábricas, em condições insalubres, com salários que mal supriam as necessidades mínimas, tais como moradia e alimentação, e sem nenhuma garantia por parte dos patrões que os contratavam. Assim, percebe-se que desde que o Brasil se tornou Brasil, a marca da precarização dos postos de trabalho se faz presente. Contudo, esta característica teve seu impulso no Brasil durante a última década do século XX.

Naquele momento, fatores como o ajuste neoliberal, a reestruturação produtiva e a nova dinâmica do capital (SILVA, 2020) que estava sendo posta atingiram a sociedade brasileira, trazendo consigo uma onda de privatizações, terceirizações e a presença da flexibilização do mercado que causaram um grande impacto na esfera do trabalho, que por sua vez, alterou todo o cenário econômico vigente.

Com isso, este capítulo abordou as manifestações da precarização no trabalho, em especial no trabalho docente de uma instituição de ensino profissionalizante, vinculada ao ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará, localizada na periferia de Fortaleza/CE. Tentei apresentar conceitos à luz da teoria marxiana sobre trabalho e suas manifestações, à medida que as experiências vividas pelos docentes forem apresentadas a partir de suas respostas aos questionários e, posteriormente, às entrevistas que foram realizadas.

Para tanto, precisamos compreender que se modificações estavam ocorrendo no campo do trabalho, com os demais setores sociais não poderia e não foi diferente. À medida que o processo de inovação e tecnologias foram ganhando espaço, impactos foram percebidos nos campos político, econômico e cultural.

No entanto, como nem toda mudança é benéfica e positiva, com o avanço do novo sistema, neoliberal, também não foi diferente. A partir de então, os campos de trabalho passaram a se organizar de maneira distinta e das mais variadas formas possíveis. A individualidade ganhou destaque em meio ao clima de incertezas e inseguranças trabalhistas. Logo:

[...]o que vemos é uma classe trabalhadora difusa, inserida num clima de incerteza e insegurança, subordinada às leis mercantis que estimulam atividades centradas no indivíduo isolado, em que cada um é “livre” para assumir responsabilidade e riscos por seus atos numa sociedade de desiguais. Pode estar se configurando um novo modo de ser e de viver que vende a ideia do empenho individual como a chave do sucesso financeiro. Há uma disputa ideológica e um rebaixamento ao plano individual no qual a classe trabalhadora tende a não se ver mais enquanto trabalhadores, antes de tudo, e sim como empreendedores, com anseios de classe média consumista, onde a ideia de esforço pessoal ganha fôlego (SILVA, 2020, p. 77).

A consequência deste processo foi percebida, naquele momento, através da quebra dos movimentos de apoio aos trabalhadores, como os sindicatos, as associações, os partidos e outros. As classes também já não se enxergavam como tal, e os trabalhadores já não se identificavam dessa forma, mas sim como “empreendedores”. A importância deste reconhecimento se faz importante para que os trabalhadores, em suas respectivas representações, não percam o sentido da luta. Assim:

Os indivíduos singulares formam uma classe somente na medida em que têm de promover uma luta contra uma outra classe; de resto, eles mesmos se posicionam uns contra os outros, como inimigos, na concorrência. Por outro lado, a classe se autonomiza, por sua vez, em face dos indivíduos, de modo que estes encontram suas condições de vida predestinadas e recebem já pronta da classe a sua posição na vida e, com isso, seu desenvolvimento pessoal; são subsumidos a ela. É o mesmo fenômeno que o da subsunção dos indivíduos singulares à divisão do trabalho e ele só pode ser suprimido pela superação da propriedade privada e do próprio trabalho (MARX; ENGELS, 2007, p.63).

No início do século XXI, esta característica acentuou-se ao passo que as mudanças provocadas pelas perdas dos direitos dos trabalhadores tais como: carteira assinada, férias, 13º salário, e o aumento no número de desempregados e trabalhadores informais foi aumentando. Outra elevação ocorreu no número de contratos temporários, consequência do processo de terceirização que de acordo com Silva (2020):

(...) é um poderoso mecanismo de precarização das relações de trabalho, devido às possibilidades que abre para as empresas contratantes não cumprirem os direitos trabalhistas. Seu objetivo é elevar os ganhos do capital com a redução dos gastos da força de trabalho, não à toa é uma estratégia que se agudiza em cenários de baixo crescimento econômico(...) (SILVA, 2020, p.80).

Como o trabalhador não pode ficar sem uma renda para manter-se, e por não dispor, muitas vezes de formação e qualificação para conseguir trabalho, acaba por submeter-se a este “vínculo empregatício” que o explora e, em contrapartida, não o assegura em nada. Para agravar ainda mais esta situação, em 2017, durante o Governo de Michel Temer, houve a aprovação da Lei n.º 13.429/17, a Lei da Terceirização que instituiu em seu Art. 2º que:

Trabalho temporário é aquele prestado por pessoa física contratada por uma empresa de trabalho temporário que a coloca à disposição de uma empresa tomadora de serviços, para atender à necessidade de substituição transitória de pessoal permanente ou à demanda complementar de serviços (BRASIL, 2017).

Infelizmente, a grande parcela das pessoas que se sujeitam a este tipo de trabalho são as que se enquadram nos grupos representados por mulheres, jovens e negros pertencentes à classe trabalhadora, subjugada e marginalizada em todo processo de desenvolvimento histórico da sociedade brasileira.

4.1 Precarização no formato da Lei 13.415/17 e na implementação da BNCC

Tornada Lei no ano de 2017, a Medida Provisória n.º 746/16, traz 22 artigos nos quais realizam modificações gerais na LDB, na Lei de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e de um artigo da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), além de revogar a Lei n.º 11.161/2005 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola.

Durante a leitura do documento em questão, foi encontrada a alteração do artigo 24 da LDB que diz respeito à carga horária mínima a ser exercida nas escolas. Anteriormente, estabelecia-se 800h que deveriam ser distribuídas em 200 dias letivos. A partir de agora, a lei traz que esse quantitativo, para o nível médio, deve ser acrescido para 1.400 de forma progressiva, perfazendo um total de 7h diárias, caracterizando o ensino integral. Outro artigo a sofrer mudanças foi o 26 da LDB 9.394/96 que agora se apresenta como Art. 2º da atual Lei e dispõe que:

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. § 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2017).

O aspecto “novo” trazido pela Lei do Ensino Médio encontra-se na divisão das áreas do conhecimento. Se antes havia uma separação dos conteúdos, o que se percebeu é que agora já não há divisão de assuntos por disciplinas, mas sim por áreas que foram divididas em quatro, a saber:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017).

No entanto, a divisão acima não causou tanto espanto, pois há algum tempo esse formato já vem sendo utilizado, inclusive no ENEM. Assim, a questão que levantou acirrados debates e discussões foi outra: a atuação de profissionais com *notório saber*⁵. Estes profissionais comporão o eixo profissional, e de acordo com a nova legislação poderão atuar nas escolas apenas tendo em mãos o diploma que certifique que ele possui formação de nível superior. Com relação ao incentivo para a criação das escolas de tempo integral⁶, como previsto no aumento gradativo da carga horária, o artigo 13 diz que:

⁵ O termo *notório saber* abordado diz respeito à permissão concedida, através da Lei nº.13.415/2017, aos profissionais que, mesmo não possuindo licenciatura, para atuar com disciplinas técnicas profissionalizantes nas instituições escolares, e não ao uso da expressão que designa o uso dos saberes tradicionais desenvolvidos por Mestres dos povos indígenas, das comunidades ribeirinhas, quilombolas, seringueiros, raizeiros, caiçaras, parteiras, fundo de pasto, quebradeiras de coco babaçu, curandeiros e outros.

⁶ Importante saber a diferença entre Educação Integral e Tempo Integral. A Educação Integral compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento pleno em todas as suas dimensões, a escola se converte em um espaço que proporciona formação intelectual, física, emocional, social e cultural. O Tempo Integral designa a ampliação do tempo de permanência do educando na instituição escolar.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - Identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - Metas quantitativas;

III - Cronograma de execução físico-financeira;

IV - Previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (BRASIL, 2017).

No tocante à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a Lei traz uma alteração permitindo que o docente possa atuar em mais de um estabelecimento de ensino. No entanto, sua jornada não pode ultrapassar o designado em Lei. Outra modificação, ou melhor, revogação, vem expressa no artigo 22, que retira a obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola das instituições escolares, ficando a critério de cada local a sua oferta.

Como nem tudo que sofre modificações vem para somar, alguns pontos que foram levantados possuem divergências quando colocados para serem executados nas escolas. Assim, diante destas modificações e alterações ocorridas a partir desta Lei sobre como deve funcionar o Ensino Médio brasileiro, algumas reflexões acerca de tais decisões precisam ser realizadas para que se compreenda a real intenção que sustenta tal projeto.

A primeira trazida diz respeito ao acréscimo no quantitativo de horas que cada escola ofertará. Assim, à medida que as quantidades são aumentadas e o ensino passa a caracterizar-se como integral, a escola precisará de estrutura que comporte essa mudança. A escola real, pública, da região periférica está em condições físicas e estruturais para receber esse formato? Outra indagação que surge como consequência deste modelo: como ficarão os estudantes que não dispõem de condições para passar o dia na escola? E além destes, como ficará a situação dos que frequentam o ensino noturno? De que maneira resolverão a problemática para que eles possam ter a garantia de cumprimento da mesma carga horária?

Segundo consta no documento, o artigo 24, em seu parágrafo 2º, a respeito do Ensino Médio noturno observa que “os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 2017).

Uma das opções sugeridas para que se complete a carga horária exigida de 7h diárias é verificada no parágrafo 11º, do artigo 36 quando “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento [...]” (BRASIL, 2017).

Isso posto, fica evidente no fragmento da lei exposto acima, a ineficiência que tornar-se-á esta oferta ao inserir a possibilidade de educação a distância como forma de preencher e completar a carga horária, agora, exigida. Deve ser levado em consideração que o público que busca esta oferta de ensino no turno da noite são pessoas formadas em grande parte, fora de faixa⁷, que trabalham durante o dia nas mais variadas funções, logo, já é um esforço gigante estarem presentes em sala de aula todos os dias; em consequência a esta característica a infrequência tem número elevado, o que acarreta muitas vezes na evasão escolar; e principalmente, se não o mais agravante, não dispõem de acesso aos recursos tecnológicos que por mais simples que se apresentem para alguns, para outros tantos ainda é uma realidade distante e inacessível, principalmente se for levado em consideração a questão financeira destes educandos.

Vários são os casos de estudantes que não possuem aparelho telefônicos, nem os que só realizam chamadas muito menos *smartphones*; *internet* é algo de luxo para muitos lugares em que ainda não há a disponibilização das redes, algumas escolas inclusive não possuem internet de qualidade, o que dificulta inúmeros trabalhos e ações que poderiam ser viabilizadas através deste recurso. Então, o que esperar de uma proposta que não contempla o todo? Que não traz resolução para o problema, ao contrário, cria outros tantos?

O que veremos quando das avaliações desta implementação são números, elevados, diga-se de passagem, que evidenciarão a desigualdade entre os formatos de ensino trazidos pela “nova” Lei do Ensino Médio.

Com relação às áreas do conhecimento, cada instituição decidirá como será formada sua grade curricular. A problemática verificada é que determinadas disciplinas podem acabar desaparecendo da oferta o que futuramente pode provocar mudanças nas ofertas dos cursos de licenciatura, em especial, de áreas como Química, Física e Biologia que agora integram a área

⁷ A expressão *fora de faixa* é utilizada para designar a defasagem entre a idade do educando e a idade recomendada, por Lei, para a série que ele está cursando. A legislação brasileira prevê o ingresso no ensino fundamental aos 6 anos e sua conclusão aos 14 anos para que inicie a última etapa, do ensino médio, aos 15 anos e finalize aos 17 anos. Assim, se a idade do aluno e a idade prevista para a série é maior do que dois anos, o estudante é considerado fora de faixa.

de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e disciplinas que compõem as Ciências Humanas e suas Tecnologias, como Filosofia e Sociologia.

O prejuízo maior que tal medida pode trazer poderá ser percebida daqui a alguns anos, não só com as possíveis alterações quanto à formação dos docentes destas áreas, já que a própria Lei traz que os cursos de Licenciatura devem adequar-se à Base Nacional Comum Curricular; mas, principalmente, sobre a perda de conteúdos abordados durante este período formativo por parte dos educandos, pois como a legislação deixa evidente, somente Língua Portuguesa e Matemática, a partir de agora, possuem caráter obrigatório durante os três anos do Ensino Médio.

Além dessa diminuição de assuntos trabalhados em sala, outra característica corrobora com a precarização do ensino trazida por esta Lei, diz respeito aos professores que terão suas aulas reduzidas, pois de acordo com a BNCC haverá a Base Comum, que não pode ultrapassar as mil e oitocentas horas, os Itinerários Formativos e a Formação Técnica. Depreende-se então que muitos docentes sofrerão com a diminuição de seus horários de formação específica, como apresenta o fragmento

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - Formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

No entanto, com instituições sem o mínimo de condições estruturais para ofertar as distintas modalidades previstas, o que se esperar deste novo formato proposto para a educação brasileira? Se estamos obrigados a conviver com uma limitação de gastos públicos por 20 anos, a contar de 2016 quando tal medida foi aprovada, como investir na reforma, ampliação e adaptação das escolas para que o mínimo seja concedido aos estudantes e aos docentes?

Infelizmente, o que foi verificado é que diante da realidade da escola pública que vivenciamos em nosso país, apenas um itinerário será ofertado e o educando não terá acesso ao direito de escolha previsto em lei. Assim, a legislação não contemplará as redes de forma igualitária, e mais uma vez, a diferença entre público e privado será reforçada, resultando numa disparidade que existe desde a formação de nossa nação.

Assim, é que onde o recurso público não chega, o privado se faz presente. Dessa forma, as influências de empresas que entrarão como “parceiras” para reforçar e acentuar tais iniciativas crescerão; e assim a relação do privado com o público será ainda mais próxima, fortalecendo as práticas do sistema neoliberal instaurado no plano educacional brasileiro durante os anos de 1990, com foco na flexibilização da formação para que o educando não exerça sua capacidade crítica de pensar, se enxergar neste meio que o explora e o aliena e rebelar-se contra essas imposições. Tais parcerias podem ser verificadas no artigo 36, no parágrafo 11º, quando por meio destas iniciativas e do ensino a distância o ensino médio

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - Demonstração prática;

II - Experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - Cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - Estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - Cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017).

Ao se legitimar o notório saber, com a Lei nº. 13.415/17 assume-se o risco de permitir que pessoas atuem nas instituições educacionais sem possuírem em sua formação estudos relacionados à história da educação, concepções pedagógicas e metodológicas de ensino, além de não terem conhecimento sobre didática, assim muitas implicações negativas surgem.

Começaremos pela desvalorização do docente que por quatro, ou até cinco anos, designou parte de sua vida para formar-se e adquirir conhecimentos que possibilitassem além de uma atuação por área específica, uma formação capaz de fornecer subsídios pedagógicos para que tal profissional possa exercer suas atividades e enfrentar os desafios postos em uma sala de aula.

Tais aberturas evidenciam o total descaso e desvalorização para com a formação docente, o que resulta no mais absoluto esvaziamento e, conseqüente, precarização do trabalho educacional. Vale ressaltar que a Lei nº. 13.415/17, como já foi mencionado, veio apenas para formalizar a prática que já vinha sendo exercida nas instituições de ensino profissional do país, bem como é o caso da instituição na qual a pesquisa foi realizada.

O ideal seria que a legislação exigisse o mínimo de formação para que o profissional fosse habilitado a encontrar-se em sala de aula, exigindo dos que ingressarão e fornecendo formação aos que já se encontram atuando. Mas não que abrisse o leque, retirando todas as prerrogativas exigidas para alguém poder estar em sala de aula. Esta abertura, ocasiona um desprestígio, desvalorizando o magistério, pois agora quem tiver nível superior poderá exercer a função docente, resultando assim numa precarização não só do trabalho docente, mas também da formação discente que estará à disposição de profissionais sem formação e preparo exigido.

Para finalizar este momento de reflexões, a indagação que fica sobre a Política de Fomento à Implementação das Escolas de Tempo Integral é que: passados os dez anos do repasse de verbas, como ficarão estas escolas após esse prazo? Espera-se que as instituições possam ter condições de sobreviver caso o MEC não realize os repasses financeiros necessários que estão atrelados aos resultados esperados e estipulados pelas metas traçadas para este início de implementação. Alguns pontos, já deram indícios desde o início que não se desenvolverão de forma positiva, os demais teremos que aguardar para termos a prova ou quem sabe a contraprova.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, previu em um de seus artigos a criação de uma Base Nacional Comum voltada à educação. Esta deveria fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Importante destacar que a etapa correspondente ao Ensino Médio não é mencionada, pois durante a promulgação da Constituição tal nível não possuía oferta de caráter obrigatório. Passados oito anos, após a Constituição ser promulgada, houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que reafirmava a necessidade de instaurar-se uma base comum. Tal evidência estava expressa no artigo 26, da Lei 9.394/96:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Nos anos que seguiram, de 1997 a 2000, foram apresentados os volumes correspondentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Este material foi elaborado para servir de auxílio aos educadores e equipes escolares durante a execução dos trabalhos, em especial, na construção dos currículos escolares. Assim, em 1997, houve a consolidação do material designado ao Ensino Fundamental I: 1º ao 5º Ano.

No ano seguinte, foi a vez da publicação da etapa correspondente ao Fundamental II: 6º ao 9º Ano. E por fim, nos anos 2000, ocorreu o lançamento do material destinado ao Ensino Médio, também conhecido como PCNEM.

Passado algum tempo, e motivados pelos PCNs, especialistas decidiram reunir-se no que ficou conhecido por Conferência Nacional de Educação (Conae), ocorrida no ano de 2010, com o intuito de discutir aspectos relacionados à educação básica, trazendo à tona mais uma vez a necessidade de que fosse realizada uma Base Nacional Comum como parte do Plano Nacional de Educação (PNE), que teria vigência entre os anos de 2011 até os anos de 2020.

Outro marco importante se deu em 2014, quando houve a 2ª Conferência Nacional de Educação, que acabou por findar na elaboração de um documento que tratava das reflexões e propostas para a educação brasileira. Este documento é tido como um referencial de grande relevância para a mobilização de todo o processo de construção do que viria a ser a BNCC.

Assim, em junho de 2015, ocorreu o I Seminário Interinstitucional para a construção deste documento. Estavam presentes no evento especialistas e assessores educacionais para a elaboração e escrita dos elementos que constituíram a base. Em outubro do corrente ano, acontece a primeira consulta pública para a realização da primeira versão da BNCC, permitindo a participação e contributos da sociedade civil, de organizações e entidades científicas (BRANCO *et al.*, 2018).

Em setembro de 2015, a primeira versão foi disponibilizada. Iniciou-se, então, um período de apreciações e debates entre professores, gestores e especialistas sobre o conteúdo apresentado. Tais discussões se desdobraram em uma segunda versão que foi apresentada à sociedade em 3 de maio de 2016.

Durante o mês de junho, ocorreram 27 Seminários Estaduais, promovidos pelo Conselho de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), para que se analisasse e debatesse a segunda versão que estava sendo produzida.

Após esse período de seminários, o documento começou a ser redigido em sua terceira versão. Neste momento, ocorreu um processo colaborativo com base na versão 2 para que se aperfeiçoasse e se acrescentasse as contribuições recebidas. Logo, em abril de 2017, o MEC entregou a versão final ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que seria a entidade responsável por elaborar o parecer e o projeto de resolução sobre a BNCC.

Foi a partir do processo de homologação do documento que teve início o processo formativo dos docentes, bem como do apoio aos governos estaduais e municipais no tocante à elaboração e adequação dos currículos escolares.

Em 20 de dezembro de 2017, o ministro da Educação, que na época era Mendonça Filho, homologou a BNCC. Dois dias após este feito, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituía e orientava quanto à implantação da Base Nacional Comum Curricular, especificamente sobre o nível que interessa a este estudo, o Ensino Médio.

Dessa forma, houve uma mobilização dos docentes de todo o país, em agosto de 2018, para discutir e contribuir com esta etapa através do preenchimento de formulários de pesquisa on-line, no qual eles realizavam sugestões do que podia ser melhorado. Em dezembro de 2018, foi homologado pelo ministro da Educação Rossieli Soares, o documento para a última fase da educação básica brasileira. Dessa maneira, a partir daquele momento a nação contava com um documento que assegurava as aprendizagens previstas para toda a educação básica.

4.2 Lei 13.415/17 e a BNCC no contexto da EEEP no Ceará

O Novo Ensino Médio, no estado do Ceará, tem representado uma mudança na “estrutura organizacional” das instituições, segundo Iane Nobre⁸, em entrevista a um jornal da capital cearense, em janeiro de 2002.

Ainda de acordo com a Coordenadora de Gestão Pedagógica do Ensino Médio do estado do Ceará, a maior dificuldade para a implementação foi sentida pelas escolas que possuíam turmas parciais, ou seja, funcionam em apenas um turno. Para ela, as EEEPs não sofreriam alguns impactos, pois em sua estrutura e composição já traziam características presentes nesta Lei. As discussões e debates acerca da implementação do novo Ensino Médio foram silenciadas pela pandemia de COVID-19. No contexto educacional cearense houve resistência e por que não dizer que há ainda, em se iniciar e inserir este novo formato. Assim, apenas em 2021, em meio ao ensino remoto e tentativa de iniciar ensino híbrido nas escolas estaduais, entre os meses de março e abril, a Seduc-CE recebeu uma determinação para “o novo ensino médio que seria implementado em 2022”⁹.

⁸ NOBRE, Iane. Coordenadora de Gestão Pedagógica do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Ceará. Entrevista cedida ao jornal O Povo, em 20 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2022/01/20/novo-ensino-medio-no-ceara-o-que-muda-e-a-estruturura-organizacional-diz-coordenadora-da-seduc.html>

⁹ NOBRE, Iane. Coordenadora de Gestão Pedagógica do Ensino Médio do Ceará, Iane Nobre, durante um webinar realizado pela Pro-Reitoria de Graduação da Unilab, no dia 29 de setembro de 2021, com o título: O Novo Ensino Médio no Contexto Cearense. Disponível em: [acesso:www.youtube.com/watch?v=JR1JZZruYFA&t=3737s](https://www.youtube.com/watch?v=JR1JZZruYFA&t=3737s).

Inicialmente, no contexto cearense, as primeiras observações relevantes a serem feitas dizem respeito ao Art. 1 que veio alterar o Art. 24 da LDB. A Lei estabeleceu um prazo de cinco anos para que as escolas passassem a ofertar as mil horas anuais de carga horária. Ou seja, que houvesse seis aulas por dia nas instituições que ainda não contassem com o modelo de tempo integral. As EEEPs, por sua vez, já contam com 9h/a por dia. Dessa forma, não foi percebida nenhuma mudança imposta pela Lei nº. 13.415/17 relacionada a este aspecto.

Outro artigo que passou por alteração foi o Art. 35 da LDB nº. 9394/96, que passou a ser Art. 3, e conta com cinco parágrafos. Nestes estipula-se uma divisão não mais em componentes curriculares, mas que de forma obrigatória exista apenas Português, Matemática e Língua Inglesa. A ideia era que houvesse uma diluição dos componentes em áreas do conhecimento. Assim, a proposta estabelecia que ao invés do educando estudar 12 matérias distintas, eles tivessem disciplinas constituídas por área do conhecimento.

Com isso, um docente licenciado em Geografia, por exemplo, não abordaria apenas conhecimentos de sua área específica, mas sim de uma grande área geral, Ciências Humanas que abarcaria História, Sociologia, Filosofia e Geografia, abordando conhecimentos relativos a todas estas áreas que compõem a macro área.

Por sua vez, na educação profissional, este formato não foi posto em prática em sua totalidade. Existe um planejamento, que às vezes é realizado em conjunto não significando atividades conjuntas, e pelo motivo de “aqui no Ceará, em 2018, quando estávamos fazendo os primeiros estudos, foi estabelecido que não iríamos diluir os componentes em área, iríamos trabalhar com todos os doze componentes em suas identidades da forma que é hoje”¹⁰(NOBRE, 2021).

No tocante à Língua Estrangeira, no formato da nova Lei, a escola poderia escolher qualquer língua para oferecer como eletiva, desde que a Língua Inglesa fosse ofertada como obrigatória. Por sua vez, as instituições que possuíam docentes de Língua Espanhola poderiam ofertar a disciplina em caráter obrigatório ou opcional, de acordo com uma tomada de decisão baseada na autonomia que cada escola possui dentro da rede estadual de ensino. Nas EEEPs, as duas disciplinas integram a matriz curricular como obrigatórias. Sendo assim, o §4º do Art. 3 que institui a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa e as demais línguas estrangeiras¹¹ em caráter optativo, não cumprem à risca o que diz a Lei.

¹⁰ Idem.

¹¹ Importante ressaltar que algumas escolas da capital ofertam Língua Alemã e Italiana como segunda língua.

O §5º, do mesmo artigo citado acima, aborda a formação integral do educando. Como se sabe, as instituições de ensino profissionalizante já funcionam em tempo integral, possuindo uma carga horária de 9h/a por dia, totalizando por semana 45h/a. Esta característica exigida pela Lei n.º 13.415/17, já se encontra contemplada nas instituições profissionais de nível médio desde sua implementação, no ano de 2008.

Com relação à carga horária destinada à formação geral básica, o que foi imposto com a Lei, foi que essa organização contemplasse o mínimo de conteúdo possível das disciplinas gerais (Português, Matemática, História e outras), e que o aprofundamento fosse trabalho durante os itinerários formativos. Estes, por conseguinte, não existem nas escolas de educação profissional como estipula a Lei. Para as demais escolas regulares do Ceará, o itinerário é composto por Disciplinas Eletivas¹², Projeto de Vida¹³ e Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento, também chamado de Trilha do Aprofundamento¹⁴, ou na Formação Técnica e Profissional.

Assim é que o estudante que desejar pelo itinerário de Formação Técnica e Profissional deverá matricular-se numa EEEP, local onde a matriz já é dividida e preparada para este atendimento, tendo toda sua organização articulada para este fim. Os estudantes não possuem escolha de cursar determinada disciplina como assim fazem os estudantes das regulares, ao escolherem quais Disciplinas Eletivas desejam cursar durante o semestre.

Dessa forma, compreende-se que no tocante à composição das disciplinas das EEEPs, como estão estruturadas desde sua origem, não houve adesão ou nenhuma mudança que propiciasse uma adesão a este novo formato proposto, até porque alguns pontos que foram inseridos já são existentes neste modelo de escola.

Por sua vez, um dos pontos discutidos em sentido geral tem sido a presença dos professores lotados na área técnica que possuem apenas notório saber. A instituição pesquisada, EEEP Professor Onélio Porto, possui em seu quadro docente técnico, profissionais que possuem nível mínimo de graduação na área específica que atuam, no entanto, não há comprovação de cursos complementares ou de licenciatura por parte dos professores.

¹² Disciplinas Eletivas são as unidades de livre escolha dos estudantes, com duração de um semestre cada, que lhes possibilitam experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de maneira a diversificar e enriquecer o seu Itinerário Formativo (Seduc).

¹³ Projeto de Vida é um trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo desenvolver capacidades do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade.

¹⁴ Trilha do Aprofundamento é um conjunto de unidades curriculares formadas por dois tempos de aula, voltada para o aprofundamento na Área do Conhecimento ou Formação Técnico Profissional escolhida pelo estudante.

Assim, a Lei nº. 13.415/17, infelizmente, abre prerrogativas e permite a partir de então que profissionais sem licenciatura possam estar à frente de disciplinas em instituições escolares sejam em instituições profissionais, ou as que optem por ofertar este itinerário. Fato este que, como mencionado acima, já é verificado nas instituições de ensino profissionalizante de nível médio do estado do Ceará.

Uma parcela considerável dos professores que compõem a base técnica dos cursos ofertados, não possuem licenciaturas, nem formação continuada que os habilite a lecionar como os demais professores que formam a base comum. E nem por este motivo eles deixaram de compor o quadro.

O que a nova Lei trouxe foi apenas a formalização dessa prática que já vinha ocorrendo desde o ano de 2008, no caso específico do estado cearense, quando as escolas profissionais de nível médio foram aqui iniciadas. De lá para cá, vários profissionais das mais diversas áreas, realizaram e ministraram aulas sem possuírem habilitação pedagógica para desenvolverem suas atividades.

Dessa maneira, concluiu-se que pouco do que foi implementado por esta Lei modificou o que já vinha sendo realizado nas EEEPs, pois a sua estrutura já era composta nos moldes estabelecidos pela legislação que entrou em vigor no ano de 2017. Assim, alguns pontos são sentidos, mas não em sua totalidade. De fato, um dos grandes embates dos docentes das EEEPs tem se centrado nos materiais didáticos utilizados a partir da BNCC.

Ora, se o material é comum a todas as instituições públicas do país, logo as EEEPs também, assim como as demais escolas da federação, utilizarão tais obras. E estas têm causado muita dor de cabeça aos docentes que não tiveram nenhuma formação, capacitação ou acompanhamento para entenderem os percursos selecionados pelos autores. Apenas tiveram um curto espaço de tempo para escolherem o título do livro que desejariam trabalhar durante este momento, sem conhecer a abordagem e entender como seria a partir de então. Estes incômodos e inquietações, sobre a utilização desse novo material, pode ser percebida na fala de um dos docentes entrevistados ao dizer que:

Eu não tive informação para a implementação do novo ensino médio. Foi algo enfiado de goela abaixo né? Dizer assim no popular. Então, prejudicou bastante essa implementação aqui, né? Em relação a materiais didáticos são bem defasados, né? (...). Fica mais difícil você escolher um material que contemple aquele bimestre, os objetivos do conteúdo a disciplina, né? Para um determinado ano específico, aí fica difícil casar, né? Qual o material vai ser bom para filosofia, sociologia, história e geografia por exemplo, né? E aí o nosso planejamento se prejudica também em relação ao, ao dar aula, né? Ao, ao fazer docente e inclusive eu sinto dificuldade de ir com meus colegas, da gente decidir qual a melhor sequência a gente vai trabalhar (PROFESSOR G, 2022).

Notou-se que os docentes lotados nas EEEPs, em especial na instituição pesquisada, podem não ter sentido tanto a mudança na estrutura, na composição, ou melhor, nos arranjos que foram realizados quanto às disciplinas e às cargas horárias. No entanto, não tiveram nenhum momento de reflexão sobre a utilização destes novos materiais, tanto é que ainda utilizam os livros “antigos”, ou seja, os que não eram divididos pelas áreas como subsídio e ferramenta de apoio extra para realizarem suas aulas.

Assim, seja em grande, média ou pequena escala, percebeu-se que as instituições, os profissionais, os estudantes e todos os que formam o âmbito da educação sentiram e ainda se sentem desorientados e perdidos em algum aspecto trazido pela BNCC e pela Lei nº. 13.415/17. Uma mudança, por mais que tivesse sido planejada e anunciada como ela foi, pegou a todos os docentes, principalmente, de surpresa pela forma, não só rápida, mas sem consulta, como foi decidida. E todo este percurso revela a real intenção que existia por detrás de sua aplicabilidade imediata durante o pós-golpe ocorrido em 2016.

4.3 Precarização do trabalho docente

A partir de meados da década de 1990, no Brasil, observou-se o avanço de pressupostos do neoliberalismo que influenciaram e acarretaram mudanças e prejuízos em diversos setores econômicos, políticos e sociais. Infelizmente, o campo educacional sofreu com algumas influências deste novo modelo de adaptação do capitalismo que acabaram por gerar o que chamaremos de condição de precarização.

Tal concepção neoliberal de que a escola deve formar competências¹⁵ para a vida, contribuindo dessa maneira para o crescimento econômico, descaracterizando a finalidade da educação, presente no artigo 2º da Lei nº. 9.394/96, que diz que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). A formação com intuito de “competências para a vida”, não passa de uma simples adaptação da educação ao mercado globalizado, baseado nos princípios da competitividade e das exigências impostas ao novo modelo de ensino posto em prática.

¹⁵ Pedagogia das Competências: de origem francesa, remonta ao ensino técnico e teve seu surgimento a partir da demanda das empresas flexibilizadas por um novo tipo de trabalhador. Para Marise Ramos, na obra *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação (2001)*, pode ser compreendida como “em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações” (RAMOS, 2001, p.221).

A educação brasileira, seguindo esse modelo neoliberal, tornou-se refém de organismos internacionais e ganhou uma “nova configuração”. Destaca-se que tal roupagem visava à valorização do capital, do lucro empresarial e não a qualidade de serviços que deveriam ser prestados ao povo, como salienta o fragmento:

No contexto da reforma neoliberal do Estado, coube à educação pública um lugar de destaque, a Escola ganhou uma nova caracterização e ficou, em certa medida, refém de intervenções, sobretudo dos organismos internacionais - Banco Mundial e FMI - que impõem condições pautadas no princípio empresarial da eficiência e qualidade para a liberação de financiamentos para a educação dos países “em desenvolvimento” (DERISSO; DUARTE, 2017, p.1171-1172).

Outra característica presente deste novo sistema são as parcerias estabelecidas entre Estado e empresas privadas, fundações, instituições, organizações não-governamentais. Tais vínculos permitiram a atuação direta destes órgãos nas questões referentes à educação da rede pública de ensino.

Atualmente, verifica-se que as reformulações e redefinições aplicadas no plano educacional são executadas por especialistas que fazem parte destes grupos. Tais profissionais, alheios à rede de ensino pública, elaboram materiais, realizam oficinas e treinamentos para os professores saberem como utilizar tais recursos e monitoram a execução destes processos através das Secretarias de Educação.

Na rede de ensino público do Ceará, para citar como exemplo, estas parcerias são evidenciadas através do Instituto Aliança e Instituto Unibanco. O primeiro é o responsável pela elaboração do material didático utilizado nas disciplinas de Mundo do Trabalho e Projeto de Vida, bem como das formações repassadas aos professores que ministram tais disciplinas. O segundo instituto atua com o Programa Jovem de Futuro que se define como uma ação que tem por objetivo a garantia de uma aprendizagem de qualidade aos alunos do Ensino Médio.

De acordo com Araújo e Mourão (2021), o Trabalho Precário pode ser dividido em dois níveis: precarização social do trabalho e precarização social do trabalhador. O primeiro apresenta a precarização das condições de trabalho, nas formas de empregos não-formais, subempregos, “mistificação da cnejetização” (ARAÚJO; MOURÃO, 2021, p. 5), pejetização¹⁶ e terceirização.

¹⁶De acordo com SILVA (2020, p.82), classifica-se como uma transferência dos contratos de trabalhos assalariados para os de Pessoa Jurídica (PJ) [...] se propõe a desvincular o trabalhador de sua qualidade de empregado, com as garantias mínimas existentes para então, submetê-lo a ser contratado na qualidade de prestador de serviços, como pessoa jurídica, na maioria das vezes, sem direitos trabalhistas.

Ainda fazendo parte deste nível, tem-se a insegurança trabalhista, a diminuição de salários e rendimentos e as inovações técnico-gerenciais. O segundo nível traz consigo a intensificação, a dessindicalização, o adoecimento e a insegurança que, de forma objetiva, funda a insegurança generalizada.

O trabalho precarizado, resultado de uma flexibilização imposta pelas reformas educativas, pode ser identificado através da informalização, de contratos temporários, de uma flexibilização dos direitos, da perda dos vencimentos básicos, e principalmente, na insegurança que estes fatores provocam na vida do trabalhador. Sendo comum encontrar nos ambientes escolares profissionais que vivenciam sistemas de:

(...) regimes de trabalho temporário; carga horária que precisa ser complementada em mais de um turno; condições de trabalho insalubres; pressão das avaliações internas e externas; informatização da rotina de trabalho; escolas sem material e salas superlotadas que têm caracterizado a precarização social do trabalho docente (ARAÚJO; MOURÃO, 2021, p.7).

Importante que se compreenda também que o termo precarização não diz respeito apenas às condições inadequadas que ocasionam adoecimento aos docentes. O termo abrange todos os processos que permeiam a dinâmica de trabalho destes profissionais.

Dessa forma, toda e qualquer ação de imposição e, conseqüentemente, exploração da força de trabalho, que ocorrem através de cobranças por parte da gestão ou da Secretaria de Educação, como na entrega de resultados satisfatórios; ou atos que culminam em violência, tanto física quanto psicológica, resultando em problemas psíquicos são evidentes casos de precarização do trabalho docente.

4.4 Precarização pela ótica da pesquisadora

Encontro-me como docente de Língua Portuguesa, da rede de educação básica, desde o ano de 2014, quando fui aprovada pelo Concurso da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Minha primeira lotação foi em uma instituição de ensino médio regular, EEM Tomé Gomes dos Santos, localizada no município de Paramoti-CE, a 101 km da capital cearense. Lá estive por quatro dias, quando consegui transferir-me para a cidade de Cascavel, sendo lotada na EEFM Padre Arimateia Diniz, aproximando-me mais de meu objetivo, que era uma escola em Fortaleza.

Um mês após a peregrinação entre estas duas cidades, participei de uma seleção para atuar, finalmente, em uma escola em Fortaleza. Mesmo sendo professora efetiva da rede, tal certame interno era pré-requisito para conseguir atuar em uma Escola Estadual de Educação

Profissional, que naquele ano de 2014, ainda possuía grande destaque por parte do governo, pois no âmbito de uma modalidade diferenciada voltada ao ensino médio daquele período.

As políticas educacionais apresentam-se assim na atualidade como políticas de desenvolvimento, no sentido em que buscam a formação da força de trabalho, e ao mesmo tempo como políticas sociais, já que estão dirigidas à distribuição de renda mínima e à assistência (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 350).

Este foi meu primeiro contato com a escola profissional. Esta especificamente, a EEEP Jaime Alencar de Oliveira, da qual participei do processo seletivo, era uma instituição que pela estrutura física já se percebia o diferencial, pois em nada se assemelhava às demais escolas da rede pública de ensino. Esta havia sido construída no padrão exigido pelo MEC, que se diga de passagem, deveria ser uma exigência que contemplasse a todas as instituições de ensino; e que por sua vez, foi inaugurada pela então Presidenta Dilma Rousseff, sendo assim a 91ª Escola Profissionalizante de Nível Médio no Estado do Ceará.

Neste local de ensino, passei por diversos momentos de aprendizagem. Vi como a escola transformava vidas, histórias e pessoas que até então não visualizavam um futuro nem pensavam em alcançá-lo. Não posso omitir que, pessoalmente, tais mudanças acabaram por ofuscar as finalidades deste modelo de escola. Enquanto os estudantes ocupavam vagas nas empresas e cadeiras nas universidades, uma outra face era velada.

A real intenção não era fornecer uma formação integral ao educando nem que corroborasse para sua emancipação humana, mas sim formar trabalhadores para atuar nas empresas conveniadas. Infelizmente, levei um bom tempo até perceber os verdadeiros objetivos esperados por esta modalidade.

Entre 2016 e início de 2017, tive uma breve passagem por três escolas regulares. A primeira foi a EEFM Dona Júlia Alves Pessoa, localizada no Bairro Jardim. Nesta escola passei todo o período letivo do ano de 2016. Nesta instituição lecionei cinco disciplinas: Gramática, Literatura e Redação (para turmas de 1º e 2º anos); Artes (9º, 1º anos) e Formação para a Cidadania (1º ano). As disciplinas de Artes e de Formação para a Cidadania vieram como complemento de minha carga horária para que eu pudesse fechar minhas quarenta horas em uma mesma escola.

Já em 2017, esta escola fechou várias turmas devido à evasão escolar. Como eu era recém-chegada, tinha o menor tempo de instituição, fui devolvida à Seduc para que conseguissem uma nova lotação para mim. Dessa forma, fui lotada em outras duas escolas com carga horária quebrada, muitas turmas e disciplinas que eu também não dominava o conteúdo.

Em uma delas, a EEFM Adalgisa Bonfim Soares, localizada no Bairro Conjunto Esperança, assumi turmas no turno da manhã em apenas um dia, com a disciplina de Redação. A outra escola, EEFM São Francisco do Canindezinho, ficava situada no bairro de mesmo nome, Bairro Canindezinho. No entanto, estava funcionando em um prédio alugado, bem antigo e em um bairro vizinho chamado Parque Jerusalém. A maior parte de minha carga horária ficou concentrada nesta escola. Por ser uma escola bem periférica, a situação dos estudantes e da escola tornavam-se bem difíceis. Dessa forma:

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa. Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes. Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.354-355).

Nessa escola, eu passava os demais dias e horários da semana lecionando as disciplinas de Redação, Ensino Religioso, Espanhol e Formação para a Cidadania. Esta foi a instituição que me possibilitou enxergar as mazelas existentes na educação pública e o descaso do poder público com o ensino, valorização dos profissionais e dos estudantes. Este período pode ser caracterizado por uma intensificação do meu trabalho. A este respeito Marx (2011) traz em sua obra que:

[...] é facilmente compreensível que, no caso de um trabalho constituído não de paroxismos transitórios, mas de uma uniformidade regular, repetida dia após dia, é preciso alcançar um ponto nodal em que o prolongamento da jornada de trabalho e a intensidade do trabalho se excluam reciprocamente, de modo que o prolongamento da jornada de trabalho só seja compatível com um grau menor de intensidade do trabalho e, inversamente, um grau maior de intensidade só seja compatível com a redução da jornada de trabalho (MARX, 2011, p. 325).

Ou seja, a intensificação existia e apresentava-se no cansaço de ter que lecionar para muitas e numerosas turmas, em duas instituições diferentes, localizadas em bairros distintos e com disciplinas também distintas. Assim, este fato pode ser caracterizado através do crescimento da produção sem alterações do efetivo ou da diminuição do efetivo sem haver mudança na produção (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Se na EEEP Jaime Alencar de Oliveira, contávamos com uma estrutura que era padrão MEC, com laboratórios modernos e aparelhos de última geração, em outra, EEFM São Francisco, as aulas aconteciam em um prédio alugado pelo Estado, em condições muito precárias.

A escola contava com dois andares, uma quadra, dois banheiros para alunos e dois para professores, as salas eram muito quentes, e não possuíam ar condicionado, estes eram privilégio apenas da sala de informática (mas não funcionava), da sala do diretor, e das duas salas de 3º ano do Ensino Médio.

A aparência física de sua estrutura não era nada convidativa ao público escolar. As salas sofreram um arranjo para que as aulas pudessem acontecer e a escola pudesse continuar a existir. O público também em nada lembrava os da escola profissional. Nesta os alunos tinham motivação para permanecer o dia na escola, ambiente agradável, harmonioso, amplo, com uma quadra poliesportiva, auditório climatizado e até um anfiteatro. Já nas regulares, os estudantes permaneciam apenas um turno, e a realidade era tão distinta que muitos compareciam apenas pelo lanche que saciava suas necessidades mínimas de alimentação. Ou seja, um ambiente nada propício para a aprendizagem.

Foi um período muito cansativo, tanto físico como mental, pois além de estar lecionando disciplinas que não eram de minha formação, daí a dedicação e estudos redobrados para planejamento e atuações condizentes com os conteúdos em sala; ainda me encontrava em duas escolas, distantes uma da outra, com turmas bem numerosas, algumas chegando a ter mais de cinquenta alunos. Verificou-se, então, que

A superlotação de salas é mais frequente nas escolas públicas de educação básica do que se esperava, o que reflete em problemas no plano qualitativo, já que a necessidade de responder a maior contingente impede os professores de considerar as individualidades e necessidades do aluno, tão ressaltadas pelas modernas pedagogias que estão no centro das reformas educativas (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 359).

Diante deste triste cenário e sem recursos para dar respostas satisfatórias ao final do processo, pois o trabalho era realizado em situações altamente precárias, sem as mínimas condições disponibilizadas tanto aos estudantes como a mim, eu sempre estava atenta aos editais que sempre surgiam para as EEEPs. Então, em maio de 2017, abriu um edital para a EEEP Professor Onélio Porto que é a escola na qual encontro-me lotada atualmente.

A professora estava se aposentando e a vaga ficou à disposição. Tentei a seleção novamente para ter um pouco de condição mínima de trabalho, pois necessitava concentrar minhas horas em apenas um local e com uma disciplina, e consegui êxito no certame. No entanto, ao contrário da minha primeira experiência na modalidade profissional, nesta escola tudo era diferente, a começar pela estrutura.

A escola, antes de receber o ensino profissional, até 2008, ofertava a modalidade regular e por esta razão, teve de ser adaptada para receber este novo formato. O termo “adaptada” pode ser compreendido como uma escola que passou por algumas modificações como, por exemplo, na estrutura da cozinha, que agora teria de comportar uma empresa que prestaria os serviços de alimentação e não mais uma merendeira e uma auxiliar, mesas e cadeiras para compor um refeitório, vestiário para que os alunos pudessem trocar-se e banhar-se ao término de suas atividades físicas, e laboratórios de acordo com os cursos que seriam ofertados pela instituição. A finalidade desta adaptação era receber e fornecer um bem-estar aos estudantes que passariam agora dois turnos na escola e realizariam três refeições neste ambiente educacional.

Foi nesta escola, sem estrutura exuberante e arquitetura moderna, que pude perceber a contramão da educação e as consequências que respingam no trabalho dos docentes. Para que possamos ofertar educação de qualidade necessitamos do mínimo e até isso nos falta. A fundação da escola data de março de 1977, e de lá até o presente ano desta pesquisa apenas passou por manutenções, trocas de partes do telhado, pisos, portas, recebimento de aparelhos de ar-condicionado e conserto da rede de esgoto. Este problema da encanação por muitas vezes obrigou o núcleo gestor a tomar a decisão de encerrar as aulas após o almoço, pois os alunos almoçavam nas salas devido ao odor e às águas que submergiavam no pátio onde o refeitório é montado.

Como professora, sei que não é o caso apenas desta instituição em especial, mas sim de tantas outras espalhadas pelo estado, verifica-se que há um descaso quanto à oferta de condições dignas para que os docentes executem seu labor. Como exigir que um professor que possui dedicação exclusiva, com quarenta horas por semana, sendo vinte e sete em sala e as outras treze em planejamento, com dez turmas (como é o meu caso), em que cada uma possui entre trinta e cinco e quarenta estudantes, possa render sem que haja o mínimo de condição para que esse trabalho seja executado?

Enfrentamos situações como a de termos que dar aula competindo com os ventiladores, ou melhor, com o ruído que eles produzem e a pouca brisa que propagam. Quando o ar-condicionado não funciona, o que não é raro de acontecer, recorremos ao ventilador e quando ele funciona traz consigo o caos do barulho do equipamento, reclamações dos estudantes, que não conseguem se concentrar, e nossa explicação.

Esta situação só corrobora para evidenciar que os professores são considerados os profissionais com mais alto risco para o desenvolvimento de distúrbios vocais e apresentam maior prevalência de queixas vocais específicas quando comparados com os outros profissionais (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 361).

O resultado não foi outro: adoecimento do docente, pouquíssimo rendimento e a aula perdida diante de tantos barulhos e reclamações. Acrescento a este ponto o fato de tal situação não ser um caso isolado das salas de aula. Os demais ambientes escolares como sala de professores, secretaria, coordenação e alguns laboratórios padecem da mesma dificuldade.

Ainda nessa dispendiosa execução da tarefa mínima de dar aula, nos vimos diante dos casos das disciplinas que temos que lecionar sem termos formação específica. O que acontece são encontros, cursos para os professores que são lotados nestas disciplinas porque precisam fechar sua carga horária.

Dessa forma, disciplinas como Empreendedorismo, Mundo do Trabalho e Projeto de Vida, antes da Lei nº. 13.415/2017, já eram disciplinas em que os professores ministravam apenas com formações realizadas pela própria SEDUC, e parceria com o Instituto Aliança, que é uma organização da sociedade civil com interesse público no desenvolvimento e na educação de forma sustentável.

Formação para a Cidadania, disciplina inserida na parte diversificada, na qual o PDT irá desempenhar o papel de responsável da turma, mediando conflitos internos dos que compõem a sala, além de mediar também as problemáticas e diálogos entre professores, núcleo gestor, estudantes e família.

Dentro da carga horária deste profissional, há um tempo que será dedicado exclusivamente ao atendimento de pais e responsáveis, seja de forma coletiva ou individual, uma aula que recebe o título de Formação para a Cidadania, e preenchimento de instrumentais solicitados pela Secretaria de Educação. Importante destacar que a aula trabalhará com as competências socioemocionais como fundamento.

Todas as problemáticas, em suas mais diversas manifestações, são abordadas por este professor que acabou por deixar seu papel de professor de determinada disciplina de lado e passou a assumir a função de psicólogo, médico, conselheiro e, nos casos mais extremos, até a figura dos responsáveis.

O docente, que já traz tantas dificuldades dispostas pela profissão escolhida, acabou assumindo responsabilidades que não estão em sua área de abrangência e que deveriam ser delegadas a outros profissionais capacitados para resolver estas dificuldades. Tais atribuições geraram cansaço físico e emocional neste profissional e, muitos inclusive, desenvolveram sérios problemas de saúde, acarretando numa licença ou até afastamento definitivo.

Os dados sobre afastamento do trabalho por doença não autorizam a estabelecer associações diretas desses problemas com o trabalho desenvolvido pelos professores. Contudo, tais fatores são indicadores que permitem elaborar hipóteses articuladas às cargas de trabalho mencionadas anteriormente. O professor, extenuado no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais susceptível ao adoecimento. Pode-se supor, ainda, que a hipersolicitação em regime de urgência o teria levado a ultrapassar ou a deixar de reconhecer o seu próprio limite, expondo-o aos riscos de adoecimento (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 363).

O trabalho, por sua vez, acaba estendendo-se aos nossos lares, após o expediente, pois no horário de planejamento, que são as treze horas dedicadas às atividades extraclasse, não conseguimos realizar tal atividade. A razão é a ausência de uma rede de internet que abasteça a escola com efetividade e qualidade. Para conseguirmos, ou dividimos o valor de uma internet entre os professores, ou gastamos nosso pacote pessoal de dados, ou sacrificamos nossos momentos de descanso e lazer para que tais atividades possam ser realizadas. Logo, o:

Processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infundáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia. Essas evidências sustentam as bases de um modelo explicativo para o processo de morbidade docente, calcado em determinantes ambientais e organizacionais (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 367).

Atividades de caráter bem simples como elaborar as avaliações e lançar as frequências e as notas, acabaram se tornando atividades cansativas, estressantes e que demandam mais tempo do que o que levaríamos caso tivéssemos uma rede potente à disposição dos professores.

Como docente de Língua Portuguesa, destaco como maior dificuldade encontrada a disciplina, ou melhor, a ministração do conteúdo de Redação. A forma como as disciplinas são divididas entre os professores fica a cargo de escola para escola. Algumas deixam que um mesmo professor fique responsável por Gramática, Redação e Literatura de apenas uma série; outras, optam por um professor regente de uma disciplina apenas para os três anos; e outras podem dividir um professor para lecionar Gramática de todas as turmas, outro de literatura para todas as turmas e a disciplina de Redação fica dividida, em partes iguais, entre os dois.

A problemática encontra-se justamente neste ponto: como dar conta de leituras e correções de produções escritas quando se tem dez turmas de outra disciplina para ministrar? Tal feito é humanamente impossível e dessa forma um grande obstáculo fica cada vez mais distante de ser vencido que é o de ensinar a língua que eles não falam, mas são cobrados no contexto formal, e corrigir o erro da escrita que não condiz com o que é solicitado pela norma. Situação bem difícil para tempos pós-pandêmico, no qual esses estudantes passaram dois anos com atividades no formato de formulário eletrônico, em que apenas assinalavam um item e quando estavam diante de uma digitação tinham a sua disposição o recurso da correção automática.

Outro ponto que corrobora com a problemática acima é a escassez das práticas de leitura. As escolas, com exceção das que seguem os padrões do MEC, em sua grande maioria não dispõem de uma biblioteca que possa receber o professor e os discentes para que façam consultas, leituras ou até fiquem em horário de estudo. Em muitas instituições, o Multimeios, como assim é chamada a biblioteca, nem um computador com sistema de registro bibliográfico informatizado existem na maioria das escolas.

Todo o trabalho ainda é realizado de forma manual e o espaço reserva-se apenas para guardar livros, equipamentos de mídia e receber professores que já não estão mais em condições de permanecer em sala de aula e são remanejados para a biblioteca. Este fato pode ser ocasionado por diversas razões, dentre elas: aproximação da aposentadoria, problemas recorrentes de saúde motivados pelas mais diversas causas (estes são os que possuem maior ocorrência), processo de afastamento ou liberação para estudos, dentre outros.

Com relação aos recursos audiovisuais, estes são bem reduzidos. Algumas unidades de ensino possuem poucas quantidades de cada item. Na escola que atuo, atualmente, trabalhamos com apenas dois aparelhos de *datashow*, um funciona perfeitamente, o outro está com problema no foco. Notebook, se precisarmos, temos de levar o nosso pessoal. Extensões também temos poucas, assim muitos professores já levam as suas.

A escassez destes materiais obriga que haja um agendamento de tais recursos por parte dos professores. O que também não significa dizer que na data desejada o material encontra-se disponível. E nessa sistemática, vence o que for mais rápido no agendamento.

Nesse contexto de dificuldades em relação às ferramentas tecnológicas que auxiliam no desenvolvimento das atividades pedagógicas, cabe ao professor modificar sua metodologia e trabalhar com o que se tem naquele momento. O uso destes instrumentos como forma de inovar e tirar aquele aspecto monótono, enfadonho de apenas uma exposição teórica acaba por gerar incômodos quando o planejado não pode ser realizado. E infelizmente, quase ou nada pode fazer o docente diante de tal situação, pois adquirir o instrumento, que deveria estar disponível para uso docente, gera um custo inviável para muitos destes profissionais.

Essa é apenas uma pequena amostra das dificuldades que podem ser encontradas e vivenciadas numa instituição de ensino da rede pública do Ceará, em especial de uma escola profissionalizante adaptada. Professores com disciplinas que não são da mesma área que as suas, salas quentes, pouca iluminação, estrutura que não oferece conforto, horas de planejamento improdutivas, falta de recursos tecnológicos e materiais básicos de uso diário, são exemplos do cotidiano de muitas instituições cearenses.

4.5 A precarização sob a ótica dos docentes

Inicialmente, para contribuir com o estudo, decidi elaborar um questionário, pois segundo Goldemberg (2004) é um instrumento menos dispendioso, com menos exigência de tempo para sua aplicação, que pode ser enviado por correio (no caso da pesquisa, foi criado na plataforma *Google* e enviado durante o mês de agosto de 2022 o link pelo *Whatsapp* dos docentes); e por permitir que os participantes ficassem mais à vontade no momento de elencar suas respostas.

O outro recurso utilizado para coleta de dados foi baseado em entrevistas semiestruturadas, realizadas entre de novembro a dezembro de 2022, na instituição pesquisada. A escolha deu-se pelo fato de as entrevistas permitirem ao entrevistado a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (GOLDEMBERG, 2004). Ademais, não posso negar a importância de utilizar este recurso no estabelecimento das práticas de interação social, através da condição fundamental do envolvimento entre entrevistado e entrevistador que estão em lugares diferentes, mas em busca de um mesmo objetivo já que ambos estão a vivenciar as mesmas condições de trabalho.

Passada esta escolha, foi o momento de escolher quem seriam os primeiros envolvidos. Assim, resolvi enviar primeiramente o questionário aos profissionais que compõem a área de Linguagens e Códigos. Entrei em contato com cada um, pelo *Whatsapp*, informei sobre o teor do questionário e perguntei se eles aceitariam participar. De pronto, os cinco convidados aceitaram responder o instrumental e enviaram-me as respostas antes do prazo solicitado.

Como fiz a opção de, primeiramente, questionar aos docentes de uma área específica, informei-lhes que por motivo de segurança seus nomes, sexo e disciplinas seriam preservados para assegurarmos a total confiabilidade e veracidade das respostas dadas aos questionamentos. Contudo, para alguns esclarecimentos, a área conta com 3 (três) docentes de Língua Portuguesa, um destes é a pesquisadora em questão e por este motivo não participou como entrevistada; 2(dois) docentes de Língua Estrangeira, 1(um) de Artes, e 1(um) de Educação Física. Somente o docente da última disciplina não participou deste primeiro momento. O instrumento utilizado consistiu em uma breve apresentação da pesquisa e trouxe 4 (quatro) questionamentos a serem respondidos de forma subjetiva. As perguntas produzidas foram:

1. Há quanto tempo você pertence à rede estadual de ensino do Ceará?
2. Encontra-se como Professor Efetivo ou Professor Temporário? Caso seja temporário, há quanto tempo atua nesta instituição?

3. O que você entende sobre Precarização do Trabalho?

4. Como verifica a precarização em suas atividades cotidianas?

Os docentes foram identificados pelas letras A, B, C, D e E. Quanto à primeira pergunta, obtive as seguintes respostas: Professor A, encontra-se há dez anos (3 como professor temporário e 7 como efetivo) na rede estadual de educação básica. O Professor B está há 8 anos e sempre na condição de efetivo.

O Professor C, faz parte do quadro há 18 meses, bem como o Professor D, que está há 1 (um) ano e 5(cinco) meses, e por fim o Professor E, conta com 12 anos de serviço. Complementando a informação do primeiro questionamento, com relação à segunda pergunta, obtive a mesma resposta. Ou seja, todos os participantes são professores pertencentes ao quadro efetivo do estado.

Diante da nova realidade assumida, no sistema capitalista vigente, no tocante às relações de trabalho, da expropriação dos trabalhadores, ao utilizarem falsos discursos com o intuito de maquiarem a verdade sobre a flexibilização intensiva na qual o trabalho vem

passando, podendo ser observado desde as jornadas de trabalho aos processos de perdas salariais vivenciadas pela classe trabalhadora nos últimos anos, questionei os participantes sobre o que eles compreendiam acerca da temática “Precarização do Trabalho”. O Professor A, afirmou que entende a precarização:

(...) como a falta de recursos físicos e intelectuais. Quando não há estrutura física para o trabalho acontecer de forma positiva e quando não se dá a oportunidade do professor se capacitar cada vez mais. Isso nos deixa desatualizado, desmotivado e com a prática repetitiva (PROFESSOR A, 2022).

No mesmo sentido, o Professor B disse: *“Entendo o termo precarização como necessidades básicas indispensáveis para uma boa realização de trabalho, como no caso docente planejamento, materiais, gestão, etc.”* Enquanto isso, corroborando na mesma linha de pensamento, o Professor C, afirmou que *“a precarização do trabalho está relacionada tanto à salubridade do ambiente, da quantidade de horas de trabalho diária e semanal, dos recursos disponíveis e da capacitação do indivíduo para o cargo que desempenha”*.

Os Professores D e E, forneceram respostas que se complementam. O primeiro afirmou compreender como *“Desvalorização profissional, redução de direitos trabalhistas e afins”*, seguindo o mesmo caminho o último complementou, acrescentando a informação de que *“de maneira geral, a precarização do trabalho pode ser entendida como uma flexibilização das relações trabalhistas, sempre recaindo no trabalhador o peso dessa flexibilização ou despadronização”*.

Evidenciou-se, a partir das contribuições fornecidas pelos docentes, que a precarização não abrange apenas um aspecto específico, mas sim todos os constitutivos do aspecto trabalho que vão desde a jornada de trabalho aos ambientes nos quais estes são desenvolvidos, passando pela insegurança, quer seja física, econômica e inclusive psicológica para que tal atividade possa ser desenvolvida em sua completude.

Assim, podemos compreender a efetivação de tal característica conforme nos informa Rosenfield (2011, p. 264) ao nos apresentar uma definição de trabalho precário como sendo “[...]trabalho socialmente empobrecido, desqualificado, informal, temporário e inseguro, a noção de precarização aqui adotada remete a um processo social de institucionalização da instabilidade”.

Com relação ao último questionamento sobre como eles verificavam a precarização em suas atividades cotidianas, ambos manifestaram de forma contundente a necessidade de suporte não apenas físico, mas também humano para o desenvolvimento de um trabalho de excelência. Para o Professor A:

As aulas ficam defasadas por não haver na escola uma estrutura ideal para aulas da disciplina X¹⁷. A falta de material deixa as práticas de X incompleta. E principalmente a falta de tempo e oportunidade para formação acadêmica dos professores. E isso nos deixa sem muitas vezes repetitivos e desatualizados na nossa prática docente (PROFESSOR A, 2022).

Por sua vez, o docente B, de forma mais aprofundada, afirmou que:

Consigo perceber a precarização em diversos momentos da minha prática docente, desde a tentativa de realização de uma aula diferenciada até a planejamento básico para realização de provas. Primeiro, o trabalho na escola em que leciono não organiza uma jornada pedagógica para o início do ano letivo (em 2021 e 2022 foi reservado um dia para constar como se tivesse sido realizada), essa falha torna a minha atividade escolar precária, pois sem planejamento e debates pensando na melhoria do rendimento escolar não acontece, sinto-me desmotivado. Fica difícil melhorar, pois não há um momento de análise de dificuldades. Outro fato da precarização é a falta de estrutura do prédio, algo básico como uma biblioteca com espaço para leitura e realização de projetos não há. Não há momentos de análise de rendimentos dos alunos para verificar o que tem que melhorar ou pontuar o que foi bom. Isso torna o trabalho precário, pois há uma estagnação do trabalho docente, sem análise de melhorias. Portanto, diversos fatores contribuem para a não realização adequada da atividade docente: sem planejamento, gestão ausente, sem estrutura física, falta de entrosamento entre professores (PROFESSOR B).

De forma mais enfática, o Professor D, que possui um dos menores tempos no serviço público dentre os demais participantes, enfatizou que “*Na ausência de uma estrutura adequada para a prática pedagógica e na desvalorização profissional por conta de cortes nos gastos com a educação, incluindo aperfeiçoamento dos professores*”. Já a resposta do Professor E à pergunta, trouxe um aspecto já mencionado nesta pesquisa, no entanto sob outra visão. Ao ser indagada, o docente respondeu que:

Por ocupar um cargo efetivo, não sinto, ainda, de tantas formas essa precarização. Ela acontece, sobretudo, nas condições estruturais da escola em que trabalho, o que ocasiona, por muitas vezes, um cansaço maior no dia a dia. Exemplo: salas de aula com algum problema de climatização. No entanto, ao analisar o caso dos colegas que trabalham por contrato temporário, é possível perceber a precarização a partir da forma em que são contratados, uma vez que o formato de contratação não garante direitos mínimos. Não garante sequer uma equiparação salarial com o colega efetivo que ocupa o mesmo cargo. Importante lembrar que algumas propostas de reformas administrativas e previdenciária são uma ameaça e um alerta de que essa precarização recaia ainda mais fortemente no serviço público (PROFESSOR E, 2022).

Assim, sob a perspectiva de uma servidora estadual, quando mencionei o termo precarização, ressaltai de imediato a vulnerabilidade do aspecto financeiro pelo qual os professores que são de contrato temporário estão submetidos.

¹⁷ O X foi utilizado para substituir a disciplina na qual o docente leciona. A utilização da letra garante o anonimato e a segurança do professor durante a participação na pesquisa.

Pode ser percebido também em sua fala, que por não sentir tanto essa insegurança, já que o fator estabilidade lhe é assegurado, o questionado acaba por apresentar o que de fato compreende como precarização na ausência de uma estrutura física que permita a absoluta realização digna de um trabalho.

Não pretendi levantar aqui questionamentos sobre certo ou errado do que foi dito durante as perguntas do questionário. Apenas desejei ressaltar como se enxerga o fator precarização dentro de uma instituição pública a partir do lugar, ou melhor, da forma de contrato que você possui.

O segundo momento da coleta de dados, que embasaram esta pesquisa foi marcado pelas entrevistas com os docentes. As conversas ocorreram de forma bem descontraída, marcada por um leve bate-papo, no qual entrevistados e pesquisadora conversaram sobre a formação inicial de cada docente, as experiências profissionais de cada mestre do saber e como eles identificam a precarização na instituição na qual estão lotados.

Devido ao tempo destinado para a realização das entrevistas e as outras demandas suscitadas pela pesquisa, apenas três entrevistas foram selecionadas para este momento, pois além da conversa em si, necessitaria de tempo para transcrição e as conversas ocorreram em um período do calendário letivo escolar bem puxado: avaliações externas, Enem e vestibulares regionais, avaliações internas e fechamento de bimestre. Por esta razão, muitos docentes não encontraram tempo para participarem ativamente das entrevistas.

Assim, pude conversar com dois professores da área de Humanas e um da área de Matemática. A primeira característica destacada diz respeito à forma de contratação. Os dois primeiros são professores efetivos, enquanto o último é professor contratado sob regime temporário. Um dos professores, que será identificado como Professor F, leciona há 29 anos, e está desde 2009 como professor efetivo da rede estadual, lotado e tendo como única experiência no ensino público a EEEP Professor Onélio Porto.

O segundo participante, Professor G, iniciou na educação pública estadual em 2014, como professor temporário. Hoje, encontra-se como professor efetivo, estando há pouco mais de 7 meses na escola. O último docente, Professor H, leciona desde o ano de 2012, e ingressou na escola no ano de 2018, sob o regime de contrato temporário. Independente da formação e se o professor é efetivo ou temporário, ficou evidente que as dificuldades levantadas por eles quase sempre são as mesmas. Ao serem questionados sobre a estrutura que a escola oferta, todos foram categóricos ao elencar os problemas que inviabilizam um maior rendimento das atividades como pode ser verificado nas palavras do Professor F:

Eu tô aqui desde 2009, eu acompanhei o projeto de nascimento da escola profissional, né? Aqui era uma escola regular como qualquer outra, aí veio a estrutura pedagógica para escola, mas não veio a estrutura, né? E vamos dizer assim, de equipamento, né? Talvez o grande problema da nossa escola aqui, seja essa estrutura que não condiz com a ideia de uma escola profissional (...) cê[sic] tem as pessoas gabaritadas, os professores técnicos envolvidos, você tem a parte regular e tal, mas quando chega assim estrutura, por exemplo, um laboratório de informática, de finanças, essas coisas carecem demais (PROFESSOR F, 2022).

É inegável que uma escola que possui boas condições estruturais tem a chance de obter bons resultados, o básico para que o professor possa ofertar uma boa aula já causa um grande impacto na absorção do conteúdo por parte dos educandos. Ainda segundo o Professor F, durante sua aula sente a dificuldade de usar um *datashow*, por exemplo. Alega que “*é praticamente um para dez professores, então eu dou praticamente uma aula tradicional, né? Sem nenhum recurso vou lá ao pincel e no verbo mesmo*” (PROFESSOR F, 2022).

Para o docente de Matemática, se existissem recursos tecnológicos disponíveis na escola e laboratórios, ele poderia trabalhar com conteúdos bem mais complexos e os estudantes teriam uma compreensão maior do conteúdo abordado já que:

(...) muitas vezes, por exemplo, eu dou aula em Geometria...e eu acabo usando alguns sólidos que a gente tem na Matemática só que seria bem mais interessante se eu pudesse trabalhar por exemplo numa aula o GeoGebra¹⁸ que é pra mostrar pra eles um aplicativo que na Geometria Espacial seria bem mais interessante eles verem, eu acabo levando um sólido para sala de aula, mas eles não têm aquela imaginação (PROFESSOR H, 2022).

Completando a lista de insatisfações relacionada à estrutura física, o Professor G acrescenta que “*a infraestrutura é bem precária no multimeios, o acesso não é fácil, também não temos materiais suficientes pra trabalhar e que estejam de acordo com o conteúdo das disciplinas*” (Professor G, 2022). Dessa forma, como já havia sido mencionado, uma das frequentes reclamações dos docentes da instituição concentra-se principalmente no que diz respeito às péssimas condições estruturais e físicas do prédio, o que inviabiliza o desenvolvimento satisfatório e pleno das atividades docentes.

O referido Professor G ainda levantou um questionamento interessante que diz respeito às diferenças existentes entre professores efetivos e temporários. Os efetivos, por pertencerem à rede de ensino e terem seus proventos e garantias assistidas, não temem cobranças e muitos inclusive atuam com certo descaso e desleixo para com suas responsabilidades profissionais.

¹⁸ GeoGebra é um software de matemática dinâmica que aborda geometria, álgebra, gráficos, planilhas, bastante utilizado pelos docentes como recurso ilustrativo e lúdico.

Enquanto isso, os professores de contrato temporário acabam desempenhando atividades infinitas, muitas que deveriam ser desenvolvidas pelos efetivos. O docente, que já esteve como temporário e agora encontra-se como efetivo, lembra que:

Quando eu era temporário é algo que não é falado, né? Mas a gente sempre sente nas entrelinhas, uma certa tensão de cobrança, né? A mais para o temporário do que para o efetivo. Isso eu sentia bastante, né? Eu buscava fazer sempre a mais do que eu poderia fazer, né? Que era para demonstrar um certo serviço, né? Para gestão acreditar no meu trabalho, mostrar que meu trabalho era importante, né? (PROFESSOR G, 2022).

A fala do professor de sempre fazer além do que se espera, devido a sua situação de contratado, reflete a imagem do profissional de contrato temporário que SILVA (2020) apresentou como “um potencial desempregado, pois ao ser dispensado de suas funções, em geral, ao término do ano letivo, fica sem trabalho, e, conseqüentemente, sem salário, à espera de recontração” (SILVA, 2020, p. 126). Lamentável que um docente necessite “mostrar trabalho” e se submeta a muitas situações de humilhação para não ficar sem trabalho.

Outro ponto a ser destacado e que corrobora para todo este cenário de precarização, diz respeito aos vencimentos dos docentes não pertencentes à rede. Importante destacar que o profissional docente de contrato temporário da rede estadual cearense recebe um valor determinado, corresponde ao nível de graduação, independentemente de seu nível de formação. Logo, não importa se o docente possui titulação de mestre ou doutor, ele receberá apenas como graduado. O professor G, passa por esta situação ao não possuir sua titulação reconhecida por ainda estar no período de estágio probatório¹⁹

Uma parte de minha experiência no ensino foi como temporário e a minha formação de pós-graduação não é reconhecida pelo estado e se fosse na prefeitura acredito que não seria, né? Então a toda formação anterior que a gente despendeu tempo pra[sic] fazer, realizar, ela não é reconhecida no salário (PROFESSOR G, 2022).

Outro aspecto que deu o que falar entre os profissionais foi o material didático. Para o Professor G “os materiais são bem defasados, não tem uma sequência correta no material, fica mais difícil você escolher um material que contemple aquele bimestre” (Professor G, 2022). Para o Professor H, “nem sempre o assunto que você está dando ali naquele momento, você pode utilizar o material” (PROFESSOR H, 2022). O Professor F, aprofunda criticamente o assunto ao dizer que:

¹⁹ Período no qual o docente recém- ingresso no serviço público fica sob avaliação para saber se ao fim do processo obterá a estabilidade. No Estado do Ceará, o período é de três anos e, ao ingressar, a titulação possuída pelo docente não é contabilizada para fins de provimentos salariais. Apenas ao término deste período o professor passa a receber de acordo com sua qualificação.

Desde já a gente começa a fazer uma crítica ao material didático. Ele simplesmente não existe, né? É o resumo do resumo de uma apostila. Uma apostila por natureza já é resumida. O próprio livro didático já é um resumo que você pode trabalhar em sala, mas é assim...escandalosamente fraco esse material que vem pra[sic] gente (...) em reunião com os colegas, a gente em alguns momentos tem que adotar outras coisas, fazer enxertos de materiais pra poder trabalhar (PROFESSOR F, 2022).

Por fim, e não menos importante, foi considerado nas falas dos docentes o excesso de trabalho levado para casa, movimento agravado pela pandemia de COVID-19, período no qual os docentes desenvolveram suas atividades no formato remoto. Segundo o Professor G:

O horário do planejamento não é respeitado em sua totalidade (...). Do precariado da nossa profissão, o professor (é obrigado) a trabalhar fora do expediente também, assim como as outras profissões, né? (...) A gente não trabalha mais só no trabalho, a gente trabalha também em casa, né? E aí perde o tempo de lazer, de estar com a família, né? E o que a pandemia propagou mais ainda, né? O ensino remoto piorou (PROFESSOR G, 2022).

Ou seja, em ambos os relatos, verificou-se a insatisfação no que diz respeito à ausência das mínimas condições necessárias para que o professor possa desenvolver suas atividades. Seja na carência de uma estrutura física que comporte o desenvolvimento pleno das atividades, como também do acompanhamento das atividades pela equipe da escola responsável por este suporte aos mestres. Dessa forma, a inviabilização e conseqüentemente a realização do trabalho fica comprometido e acaba gerando sensações de desconforto e insatisfação como pode ser verificado nos relatos acima.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção deste estudo se deu através de fundamentos teóricos que explicam o processo pelo qual o trabalho e a educação foram se constituindo e desenvolvendo ao longo do processo de formação social. Somado a isto, foram utilizados dados empíricos que contribuíram com a compreensão das relações estabelecidas no processo educativo, bem como das relações de trabalho desenvolvidas numa instituição que tem como eixo o ensino profissionalizante de nível médio.

As considerações que foram apresentadas neste capítulo, são os resultados das reflexões acerca dos pensamentos, levantamentos e discussões surgidos ao longo do estudo realizado e das entrevistas com oito profissionais sobre a precarização do trabalho docente observados na EEEP Professor Onélio Porto, localizada na periferia de Fortaleza-Ce.

Diversos problemas e situações foram apresentados pelos sujeitos que participaram deste estudo. No entanto, o foco não se concentrou em apenas demonstrar ou denunciar as situações que os profissionais encontram em seu ambiente de trabalho, mas sobretudo dar ciência à sociedade civil das formas de trabalho às quais estes docentes são submetidos.

Desejaria valer-me também dos relatos do corpo discente, no entanto, como o tempo para execução da pesquisa e a realização da escrita durante o curso de mestrado é breve, não pude aproveitar estes recursos neste momento. Quem sabe num futuro próximo ao desenvolver a pesquisa de doutorado, eu realize um aprofundamento levando em consideração a visão e vivências também dos estudantes que fazem parte desta modalidade de ensino.

O que desejei dar destaque durante este estudo foi como se é percebida a precarização docente no ambiente de uma escola profissionalizante de nível médio, a partir dos relatos e contribuições das vivências diárias destes profissionais, e que a partir disso possamos reconhecer, me incluo por também fazer parte deste *locus* pesquisado, e transformar esta dura realidade vivenciada.

Apenas teorizar não nos levará a lugar algum. Necessito beber da teoria para agir segundo tal lutar, no sentido de buscar ferramentas que sejam capazes de transformar o ambiente precarizado em um lugar que de fato seja propício à educação de forma integral, respeitando a figura do docente e dando condições para que ele desempenhe bem suas atividades.

O profissional que desenvolve suas funções em um ambiente agradável, no qual dispõe de estrutura, investimentos e condições adequadas, consegue levar à cabo a função educativa. Infelizmente, esta realidade ainda não faz parte da vivência de muitos professores brasileiros, em especial dos cearenses. Vimos nos relatos que a escola não possui boa estrutura física e falta-lhe recursos básicos como computadores nos laboratórios e, inclusive, *datashow* para auxiliar os profissionais durante suas aulas.

Todas essas dificuldades, relatadas pelos entrevistados, fazem parte do nosso objeto de estudo, pois foi através desse reconhecimento que se constatou a precarização do trabalho docente e a negligência que as escolas enfrentam por parte dos órgãos que deveriam conceder o mínimo, o básico para que as ações fossem executadas com sucesso.

Assim, vai criando-se uma grande bola de neve que influi na aprendizagem e, inclusive, na atuação docente que, diante de tanta invisibilidade, inicia um processo de desmotivação em exercer seu ofício. Daí originam-se os inúmeros casos de adoecimento docente, que através da intensificação do trabalho deste profissional, desencadeia uma série de pedidos de afastamento e licença por motivos de doença desenvolvidas no ambiente de trabalho e pela forma de trabalho.

Com isso, uma das intenções desta pesquisa é fazer o docente não só identificar e reclamar sobre tal situação. Mas, acima de tudo, objetiva-se um despertar por parte do mestre para que perceba que através de uma organização por parte deste grupo, e do fortalecimento dessa classe trabalhadora esta situação pode ser superada. Reconhecer-se, inicialmente, como parte constituinte de um todo, sair da condição egoísta e cômoda de ir à escola e fazer seu papel, mudaria significativamente este cenário.

Que esta pesquisa possa suscitar nos leitores um ávido sentimento de mudança, que se olhem como classe trabalhadora, pertencentes a um grande e importante coletivo, e que a união destes profissionais possa modificar esta situação na qual se encontram hoje de precarização de seu trabalho. Vale ressaltar que alguns pontos, até pelo pouco tempo possuído para conclusão, como já mencionado anteriormente, pois há a necessidade de retorno para o meu ambiente de trabalho, e problemas ficaram sem respostas ou soluções possíveis de serem explicitadas neste momento.

Quem sabe estas lacunas, como a escuta do corpo discente, ou de um quantitativo maior de docentes, e um número maior de escolas, possam contribuir tornando-se objetos para pesquisas posteriores, por parte da autora deste trabalho ou até instigar leitores que se identifiquem com a problemática em questão.

Inclusive suscitar nos docentes que participaram da pesquisa de forma mais ativa, uma busca por identificação que pertencem à uma classe e que somente a união desta será capaz de promover uma mudança nas condições impostas pelo sistema no qual estamos inseridos.

A pesquisa como aqui está apresentada teve sua conclusão no início do ano de 2023. A sensação de que o desafiante propósito estabelecido inicialmente como o objetivo deste estudo foi cumprido é muito recompensador. No entanto, não se pode deixar de mencionar que nestas linhas encontram-se apenas o que pode ser expressado através dos códigos linguísticos de um vasto mundo chamado Educação. Por sua vez, em nosso país, a educação ainda não recebe o devido cuidado e atento olhar que merece, mesmo que esta categoria ainda seja a única capaz de mudar a história do povo brasileiro, o que resulta numa desvalorização para todos os que de forma direta ou indireta contribuem para sua realização.

O período dedicado à escrita da pesquisa, ano de 2022, foi um momento de muitos conflitos e embates em nossa sociedade. Ademais de ter sido um ano de campanha política, no qual o povo brasileiro escolheria seus deputados, governadores, senadores e o presidente da república, não podemos omitir que as consequências desastrosas de um governo que nada fez para garantir o bem estar social durante a pandemia de COVID-19 ainda estavam em nosso meio, e que permanecia o incessante trabalho de destruir as instituições e implantar dúvidas quanto ao sistema e processo eleitoral, o que resultou em um contexto de desordem e caos no país.

Considerando o marco temporal adotado para a pesquisa, com seu início em 2016 e encerrando em 2023, período no qual o Brasil inicia seu retrocesso político, social, e principalmente, humano; pautado em programas e políticas que não buscavam nem estavam alinhados em atender à população, mas apenas a uma pequena parcela que, diante deste escabroso cenário, ganhou visibilidade e forma ao marcarem este período da história brasileira recente como um dos mais tenebrosos de sua história recente. Não diferente a educação, em especial a pública, agonizou, mas manteve uma pequena chama acesa e o trabalho a partir de agora será fazer renascer a esperança do povo brasileiro de que dias melhores virão. Para que os objetivos fossem abordados houve a necessidade de uma introdução sobre o conceito de trabalho, sob uma perspectiva não apenas histórica, mas sobretudo ontológica.

A intenção foi apresentar, de maneira didática, as mudanças pelas quais esta categoria passou desde as comunidades primitivas até as sociedades contemporâneas, com o surgimento do capitalismo e as variações sofridas e causadas por este sistema que se pautou na exploração e expropriação da classe trabalhadora.

No Brasil, mais precisamente durante os anos de 1990, do século passado, os trabalhadores foram acometidos pelo que se chamou de crise do sistema capitalista. Marcado por reformas que não beneficiavam o trabalhador, este período representou um golpe para a classe trabalhadora que viu seus direitos sendo retirados e novas formas de emprego, ou melhor, subemprego ganharem espaço. Apesar das propagandas falaciosas de que as emergentes formas que despontavam seriam benéficas, este momento foi decisivo para que o fator precarização do trabalho fosse percebido e sentido nos campos de trabalho do povo brasileiro.

A atividade desenvolvida pelos profissionais docentes não ficou à margem deste caótico cenário. Ao contrário, foi naquele momento que o contexto educativo nacional iniciou seu processo de abertura aos modelos orientados pelos grandes agentes internacionais, tais como o Banco Mundial. Órgãos desta natureza ganharam espaço e passaram a dominar a educação brasileira. O professor, um dos mais importantes agentes deste processo educacional, passa a ser cobrado por um aumento de produtividade que forneça números como resultado, ao passo que perde seus direitos e garantias.

Este fenômeno de precarização do profissional docente passa a ganhar contornos e proporções maiores, até alcançar o estágio que encontramos hoje: docente adoecido, desmotivado, desvalorizado tanto no que diz respeito à remuneração como a figura que representa socialmente, ou seja, sem vontade de estar em sala de aula. Estes fatores em grande parte são provocados pela exploração da força de trabalho do professor, que vivendo sob um regime pautado na produção de riquezas, vê seu trabalho possuir um valor que não corresponde ao esforço realizado, tornando-se uma atividade alienada, o que resulta em rotinas marcadas por extensas jornadas de trabalho que por muitas vezes ocupam os três turnos do trabalhador da educação.

Em meio ao desenvolvimento do trabalho verificou-se o surgimento da educação. Esta, infelizmente, em nosso país quando dedicada ao povo, traz a característica da negligência, sendo desconsiderada por parte do poder público. As marcas são sentidas desde a qualidade dos prédios escolares, repasse de verbas, investimentos (materiais e imateriais) e outros. Especificamente, trouxemos para análise nas páginas anteriores, reflexões sobre a precarização docente da rede profissional de ensino médio, do Estado do Ceará, que também é um destes aspectos negados pelos órgãos competentes voltados à educação.

Apesar do referido estado possuir destaque nacional, quer com resultados, parcerias ou na implantação de programas educacionais, as condições nas quais tais atividades são desenvolvidas estão aquém do esperado.

Dessa maneira, observou-se o caráter de denúncia trazido por este estudo, no intento de que melhorias possam acontecer, investimentos sejam feitos, não somente nas estruturas e fachadas para servirem de propagandas durante o período eleitoral. Mas, sobretudo, investimento na formação dos profissionais da educação, no asseguramento de que suas atividades possam ser realizadas com dignidade.

Como o objetivo desta pesquisa centrou-se na modalidade de ensino profissional, é preciso que ao abordarmos a temática desta modalidade nos questionemos sobre a principal contradição que permeia este modelo. Tal paradoxo é verificado a partir do questionamento: “formação para quê?”. Durante a leitura deste escrito buscou-se uma apresentação do surgimento da educação profissional, não só no Brasil, mas de uma forma geral para que visualizássemos que desde sempre a ideia seria de um ensino que projetasse no educando uma qualificação para o desenvolvimento de determinada atividade.

Verificou-se na literatura, que este projeto sempre foi designado à classe trabalhadora. No Brasil, em especial, teve seu início ainda com os povos originários, em que se buscava “ensinar” a fazer e a desempenharem atividades que proporcionassem exploração e riquezas à Coroa Portuguesa. Em seguida, este formato apenas foi aprimorando-se, mas sempre destinado às camadas mais pobres, aos desvalidos, aos órfãos para que tivessem uma “função” social. Até que como vimos a partir da década de 40, dos anos de 1900, tornou-se uma política educacional.

Tal acontecimento, ou inserção, provocou uma dualidade na educação brasileira verificada até os dias de hoje. Aos que compõem a classe dominante, ou que podem obter acesso a uma educação formada e centrada na intelectualidade, há uma formação integral humanística. Já aos que compõem as classes desfavorecidas, menos abastadas, resta a opção de uma educação que prepare para o mercado de trabalho, tornando este educando um trabalhador que servirá como um meio de aumentar a força produtiva do sistema capitalista através da exploração de sua força de trabalho, como nos afirmou Marx.

Dessa forma, verificou-se que, partindo dos conceitos de educação omnilateral, cujo objetivo é formar o ser humano por completo, através do trabalho e da vida em sociedade, tal formação encontra seu primeiro desafio na escola profissional ao deparar-se com um modelo de formação destinado à qualificação de pessoas para atuarem no mercado de trabalho, negando e impossibilitando a formação que propicie o desenvolvimento por completo das capacidades e potencialidades do educando.

O fato observado é que mesmo a educação profissional sendo um projeto antigo, pensado para formar mão de obra e recrutar trabalhadores para as mais diversas funções, as instituições com este formato, implementadas no Estado do Ceará, no ano de 2008, ganharam destaque e interesse por parte da sociedade civil. Verificou-se o interesse através do número de matrículas que, em 2008, contava 4.002 alunos em 24 escolas, e em 2021, 56.988 alunos matriculados em 122 escolas.

As instituições educacionais acompanharam, e acompanham todo o processo de mudança ocorrido no meio social. Não diferentemente, tal fato também ocorreu com aquelas vivenciadas no mundo do trabalho, que imediatamente tiveram repercussão no meio escolar, tais como a aprovação da Lei n. ° 13.415/16. Esta, por sua vez, impactou diretamente no cotidiano escolar, e trouxe consigo novas formas de trabalho a serem desenvolvidas pelo profissional docente.

Sendo assim, apresentar e refletir sobre como tais características se manifestam e são sentidas pelos profissionais foi um dos pontos-chaves durante o diálogo, sob a forma de entrevistas, realizadas com os professores da instituição em questão. A importância de dialogar, apresentar as falas e dar visibilidade aos profissionais da educação se fez muito importante durante o período no qual estive em contato com eles na escola.

Mesmo fazendo parte do quadro de professores da instituição, a posição de pesquisadora exercida naquele momento, abriu um mundo desconhecido para mim. Ouvir os anseios, desejos e queixas por parte dos colegas revelou um outro lado que por muitas vezes ficava escondido no corre-corre da rotina escolar.

Observar a disposição em participar dos diálogos e contribuir com a pesquisa disse muito sobre o que acontece com estes profissionais e como são tratados em seu ambiente de trabalho. Bem se sabe e conhece, a cobrança vinda dos órgãos superiores (núcleo gestor, superintendência e secretaria de educação) que poucas vezes reconhecem os esforços dos profissionais, mas não cessam com cobranças das mais diversas formas, fugindo inclusive das atribuições do professor que precisa realizar atividades amplamente burocráticas que outros setores poderiam executar. Acrescentou-se a estas informações o aumento nos casos de adoecimento e mal-estar que muitos profissionais desenvolveram nos últimos anos, especialmente no interm de 2020 a 2022, consequências ainda da pandemia de COVID-19.

Estes fatores também são frutos das mudanças, exigências e, principalmente, da ausência de um suporte que ampare estes trabalhadores em seus trabalhos. As jornadas extensas, na qual não se respeitam os horários de planejamento e descanso dos profissionais, levando-os

a trabalharem em suas casas, resulta numa jornada tripla de trabalho. Tudo isso tem contribuído para o esgotamento físico e mental destes profissionais gerando um aumento no número de licenças e afastamentos para tratamento provocados pelas péssimas condições aos quais estão expostos os professores no desenvolvimento de seu exercício.

Foi a partir deste contexto precarizado que busquei, ancorada no materialismo histórico-dialético, trazer ao conhecimento público as situações vivenciadas pelos mestres lotados numa EEEP da periferia de Fortaleza. Discorrer sobre as alterações vivenciadas no mundo do trabalho, especialmente, no trabalho desenvolvido em um ambiente escolar.

Ficou perceptível, ao fim dos escritos, que as relações de trabalho, estabelecidas no sistema capitalista, adentraram em todos os setores sociais. O trabalho do profissional de instituição profissional, regido sob a égide metodológica empresarial, torna este profissional, de trabalho intelectual, um mero reproduzidor das teorias e comportamentos gerenciais que foram introduzidas no seio escolar.

Assim, em resumo, o presente estudo procurou apresentar as características de precarização vivenciadas numa instituição profissionalizante de Fortaleza. Este modelo de escola por muito tempo teve grande destaque no cenário cearense se comparado às escolas regulares, ou até mesmo aos Centros de Ensino de Jovens e Adultos. O que não se levantava para discussão era se tais ambientes profissionais eram de fato tão bons como aparentavam.

Para a comunidade escolar, vendeu-se a imagem de escola que preparava para a vida e para o mercado de trabalho. O estudante que lá estivesse conseguiria concluir o Ensino Médio, ingressar numa universidade e ainda sairia com uma possibilidade de emprego. Um cenário maravilhoso à disposição de jovens, em grande parte, pertencentes às camadas excluídas e marginalizadas da sociedade, que até pouco tempo sequer tinham carteiras para sentar e refrigeração nas salas de aula.

No entanto, como toda propaganda, há seu outro lado, com as escolas profissionais também não foi diferente. Por trás de todo esse sonho, havia uma realidade desconhecida e que não demorou para que viesse à tona. O peso e a sobrecarga sentida pelos docentes logo deram indícios de que este lindo conto de fadas não passava de mais uma forma de extrair explorar a classe trabalhadora. Para que fosse modelo padrão a ser seguido, inclusive por outros estados, muitos profissionais ficaram expostos às mais diversas formas de exploração e desvalorização.

As inúmeras horas aulas, além da carga horária obrigatória, para que a escola tivesse excelentes resultados, os casos de assédio por parte de gestores e da própria Secretaria de Educação e inúmeras outras maneiras de desvalorizar o profissional do magistério em detrimento de satisfatórios números e bons resultados.

O que nos foi revelado é que tal modelo de educação, além de introduzir características empresariais nas escolas, ainda tornou o trabalho do professor mais pesado no momento em que estes eram colocados para lecionar, por exemplo, disciplinas que correspondiam com sua formação, ou até atuarem em áreas diversas como os professores lotados com a disciplina de Formação para Cidadania (PDT), que tinham atribuições similares aos psicólogos, ao realizarem o intermédio e resolução dos conflitos de toda natureza entre estudantes- família e escola. Ao final deste processo, o que nos restam são traumas, vontade de não permanecer em sala de aula, receituários de medicamentos, muitas vezes controlados, para que se consiga realizar seu trabalho, ou melhor, cumprir a carga horária sem sentir redução na remuneração.

Há tempos o trabalho deixou de ser uma atividade prazerosa, estimulante, que te faz sentir importante para tornar-se apenas uma obrigação. Infelizmente, é neste triste cenário educacional, que mais parece um abismo no qual muitos desconhecem o momento que lá chegaram, e que possuem pouca ou nenhuma força para saírem; que se encontram muitos de nossos profissionais.

O ideal seria que os profissionais docentes buscassem a superação da lógica do capital, ou seja, que transformassem a educação dos estudantes de um modelo que busca suprir as condições impostas pelo capitalismo, de geração de riqueza para poucos e miséria para poucos, para um modelo de formação integral do ser. Ou seja, que os discentes fossem apresentados a uma formação que não se pautasse na expropriação e exploração do ser através do trabalho.

Que o futuro trabalhador em formação reconhecesse a importância do trabalho para a formação do ser e mudasse a condição de um trabalho alienado, que serve ao capital, passando para um trabalho desenvolvido na construção social igualitária. O que desejo ao findar este trabalho de pesquisa e escrita é que em breve o profissional possa ser reconhecido, valorizado, não apenas no que diz respeito aos vencimentos, mas que a admiração pelos professores que um dia existiu, volte. Que não sejamos mestres apenas no nome, nem no dia 15 de outubro, mas que possamos, todos os dias, sermos tratados como tal.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia geral e Brasil/** Maria Lúcia de Arruda Aranha. 4. Ed. São Paulo: Moderna, 2020.

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e226325, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147226325. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186946>. Acesso em: 18 out. 2023.

ASSUNÇÃO, Alda Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde do professor. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYXTfyXGcgCbGL/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado; LOPES, Cloris Violeta Alves; NASCIMENTO, Maria Luzirene Oliveira do. Educação profissional na ordem do capital em Parnaíba/PI: aprendendo a ser trabalhador na sociedade do (des) emprego. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 8, p. 3-20, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23358/1/2012_art_tsambezerracvalopes.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

_____. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 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: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 23 jul. 2002.

_____. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 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: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de junho de 2008a**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 30 ago. 2022

_____. **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, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm Acesso em: 26 jul. 2022.

BRITO, Regivane dos Santos; PRADO, Jany Rodrigues; NUNES, Cláudio Pinto. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 165-174, 2017. DOI: 10.20952/revtee.v10i23.6676. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6676>. Acesso em: 18 out. 2023.

CIAVATTA, Maria. O materialismo histórico e a pesquisa em educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 1, n.22, p.1-15, e13896, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13869. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13869>. Acesso em: 18 out. 2023.

_____. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional.** 1ª edição- Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo; Brasília: Editora Unesp; Flacso, 2000.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo; Brasília: Editora Unesp; Flacso, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2.ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC / UNESCO, 2003.

DERISSO, José Luis; DUARTE, Rita de Cássia. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.4 [74], p.1169-1185, 2017.DOI: 10.20396/rho.v17i4.8651218. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651218>. Acesso em: 18 set. 2022.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado** [recurso eletrônico]: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan / Friedrich Engels; tradução Nélio Schneider. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE): uma nova escola para a Juventude Brasileira (escolas de ensino médio em tempo integral) 2010**. Disponível em: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf. Acesso em 30 set. 2023.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas[28]:119-137, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1793>. Acesso em 01 jul. 2022.

LEACOCK, Eleanor Burke. **Mitos da dominação masculina**: uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural /Eleanor Burke Leacock; [Tradução de Susana Vasconcelos Jimenez]- São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n.4, ago./dez. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9102>. Acesso em 01 jul. 2022.

LEACOCK, Eleanor Burke. **Mitos da dominação masculina**: uma coletânea de artigos sobre

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**, 2 [recurso eletrônico] / György Lukács; tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. recurso digital: il.

MARX, Karl. **O Capital**. 1. vol. Tradutor: Rubens Enderle. Apresentação: Jacob Gorender. Textos: Louis Althusser, José Arthur Giannotti. Prefácio: Karl Marx. Boitempo Editorial, 2011. (Coleção: Marx & Engels).

_____. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. [1844]. Tradutor: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: elaboração crítica à recente filosofia alemã que tem como principais Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e ao socialismo alemão por seus diferentes profetas. São Paulo: Martin Claret, 2009.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora**: de Marx ao nosso tempo. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. – 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do trabalho).

PAIVA, Janaina Zildéia da Silva. O trabalho docente no contexto capitalista. *In*: 3º EPPAC – Encontro de Políticas Públicas para a Pan-Amazônia e Caribe. **Anais**, 2015. Disponível em: <https://epppac.com.br/wp-content/uploads/2021/07/34->. Acesso em 08 dez. 2022.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Curso livre de Marx-Engels: a criação destruidora**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015.

PIMENTA, Carlos. **Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais: manual**. Húmus, 2013.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

ROSENFELD, Cinara Lerrer. Trabalho decente e precarização. **Tempo Social**, São Paulo, v. 23, n.01, p. 247-268, jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/Spsv6VwqHqsWsxxkLCmjYhf/#ModalHowcite>. Acesso em: 03 jul. 2023.

SABINO, Marina Correia Silva. Fundamentos Ontológicos do Trabalho em Marx: trabalho útil- concreto e trabalho abstrato. **Revista Online do Museu de Lanifícios da Universidade da Beira Interior**. [S.l]; [S.a]. Disponível em: https://www.ubimuseum.ubi.pt/n03/_edit/ubimuseum03-print-folder/ubimuseum.03.sabino-mariana.pdf. Acesso em: 03 jul. 2023.

SANTOS, Derivaldo; JIMENEZ, Susana; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; RABELO, Jackline (Orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise no capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2016.

SAMPAIO, Francisca Rodrigues; NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **Trabalho docente no capitalismo contemporâneo e o cotidiano do professor**. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/e3ca0449fa2ea7701a7ac53fb719c51a.pdf>. Acesso em 08 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019. – (Coleção Memória da Educação)

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan. /abr. 2007, p. 152-180. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 dez. 2022.

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

Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 769–778, 2022. DOI: 10.9771/gmed.v14i2.47466. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47466>. Acesso em: 08 dez. 2022.

ENTREVISTAS

GESTORA. Entrevista I. [junho. 2022]. Entrevistadora: Ana Keully Pereira Bezerra. Fortaleza, Ceará, 2022. Arquivo de áudio. Arquivo dos autores.

DOCENTE A. Entrevista II. [agosto. 2022]. Entrevistadora: Ana Keully Pereira Bezerra. Fortaleza, Ceará, 2022. Google docs. Arquivo dos autores.

DOCENTE B. Entrevista II. [agosto. 2022]. Entrevistadora: Ana Keully Pereira Bezerra. Fortaleza, Ceará, 2022. Google docs. Arquivo dos autores.

DOCENTE C. Entrevista II. [agosto. 2022]. Entrevistadora: Ana Keully Pereira Bezerra. Fortaleza, Ceará, 2022. Google docs. Arquivo dos autores.

DOCENTE D. Entrevista II. [agosto. 2022]. Entrevistadora: Ana Keully Pereira Bezerra. Fortaleza, Ceará, 2022. Google docs. Arquivo dos autores.

DOCENTE E. Entrevista II. [agosto. 2022]. Entrevistadora: Ana Keully Pereira Bezerra. Fortaleza, Ceará, 2022. Google docs. Arquivo dos autores.

DOCENTE F. Entrevista III. [novembro. 2022]. Entrevistadora: Ana Keully Pereira Bezerra. Fortaleza, Ceará, 2022. Arquivo de áudio. Arquivo dos autores.

DOCENTE G. Entrevista III. [novembro. 2022]. Entrevistadora: Ana Keully Pereira Bezerra. Fortaleza, Ceará, 2022. Arquivo de áudio. Arquivo dos autores.

DOCENTE H. Entrevista III. [dezembro. 2022]. Entrevistadora: Ana Keully Pereira Bezerra. Fortaleza, Ceará, 2022. Arquivo de áudio. Arquivo dos autores.

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado (a),

Você está sendo convidado (a) pela discente Ana Keully Pereira Bezerra e pelo orientador Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco a participar como voluntário de uma pesquisa do Mestrado Interdisciplinar em Humanidade-MIH, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab, provisoriamente intitulada “A precarização do Trabalho Docente na Educação Profissional (EETPs) de nível médio na periferia de Fortaleza/CE (2016-2023). Você não deve participar contra sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo geral do estudo é investigar como os professores identificam a precarização do trabalho docente das instituições de ensino profissionalizante da rede pública estadual de Fortaleza - Ceará, durante o período de 2016 - 2023. Utilizando da abordagem qualitativa autobiográfica com o intuito de, a partir das falas que emergem dos professores, construirmos um panorama da realidade vivenciada, bem como refletir sobre as causas e consequências da precarização no ambiente escolar. Ressalto que a colaboração e participação poderão trazer diferentes possibilidades de pensar o conhecimento socialmente constituído e potencializar esse campo de pesquisa e a produção de conhecimento. A pesquisa se volta para os professores lotados na EEEP Professor Onélio Porto sejam os que compõem a base comum como os que formam a base técnica intencionando reforçar a importância dos estudos sobre as condições de trabalho destes profissionais e suas intersecções no campo das humanidades, considerando a totalidade complexa do conhecimento estratificado e o exercício e a prática de novas formulações em nossa trajetória de pesquisa. Para tanto, não receberá nenhum pagamento pela colaboração com pesquisa.

A coleta de dados se dará da seguinte forma: você será convidado a conversar com a pesquisadora e expressar seus pensamentos sobre questões relacionadas ao trabalho, as escolas em que o desenvolvem, bem como suas formações profissionais. Sua participação é livre e exigirá sua disponibilidade de tempo para responder às questões relacionadas à sua história de vida como professor pertencente a rede estadual, lotado numa EEEP de Fortaleza/CE.

Asseguro-lhe a garantia de que as informações coletadas serão usadas apenas para a realização da minha pesquisa e, também, asseguro-lhe que, a qualquer momento, terá acesso às informações sobre os procedimentos e benefícios relacionados ao estudo, inclusive para

resolver dúvidas que possam surgir. Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e não participar do estudo, sem que isto lhe traga nenhuma penalidade ou prejuízo. E, finalmente, informo-lhe que a sua identificação será preservada e que a divulgação das informações coletadas só será realizada entre os estudiosos do assunto, mas que em nenhum momento sua identidade será revelada.

Uma cópia desse formulário será enviada a você para que com isso seja garantida que uma via do mesmo ficará em sua posse e, após o envio, a outra via ficará de posse da pesquisadora.

Em caso de dúvidas, contate-me, a responsável pela pesquisa:

Nome: Ana Keully Pereira Bezerra, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades - POSIH Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Unilab.

Endereço: Avenida da Abolição, 3. Centro. CEP: 62.790-000. Telefone para contato: (85) 997328940.

E-mail: keully196@gmail.com

A concordância dada abaixo ratifica ser de livre e espontânea vontade que estou participando como voluntário da pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. Declaro que tomei conhecimento do estudo citado acima, tendo sido devidamente esclarecida a sua finalidade, condições da minha participação e aspectos ético-legais, sendo assim: Concordo em participar voluntariamente do estudo.

Assinatura do entrevistado.

Nº do RG ou CPF: _____

Data: _____

APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS DOCENTES PELA PLATAFORMA DOCS.GOOGLE.COM

Olá!! O presente formulário traz alguns questionamentos sobre a temática da PRECARIZAÇÃO DOCENTE. São perguntas simples e curtas e que não demandarão tanto tempo, o que não significa que você não deva manifestar seu ponto de vista de maneira sincera e franca. Lembre-se, o sigilo quanto ao docente, disciplina ou área de formação será respeitado. Ou seja, não haverá reconhecimento nominal do participante por parte da instituição pesquisada, apenas a pesquisadora necessitará como meio de organização dos formulários.

Desde já agradeço a disposição e atenção aos que desejarem participar.

Nome: _____

Disciplina que Leciona: _____

PERGUNTAS

1. Há quanto tempo você pertence à rede estadual de ensino do Ceará?
2. Encontra-se como Professor Efetivo ou Professor Temporário? Caso seja temporário, a quanto tempo nesta instituição?
3. O que você entende sobre Precarização do Trabalho?
4. Como verifica a precarização em suas atividades cotidianas?

ANEXO I - QUANTITATIVO DE MATÍCULAS POR ANO (2008-2021)

ANO	QUANTIDADE DE ESCOLAS	QUANTIDADE DE MATRICULAS
2008	24	4.002
2009	49	11.049
2010	58	17.186
2011	75	23.622
2012	89	29.353
2013	96	35.823
2014	106	40.897
2015	113	44.069
2016	115	48.089
2017	116	49.894
2018	119	52.010
2019	122	54.058
2020	122	55.431
2021	122	56.988