



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS**  
**PÚBLICAS**

**RAFAEL RABELO CAVALCANTI**

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSE E A**  
**PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: FLEXIBILIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE**  
**TRABALHO NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL**

**FORTALEZA – CEARÁ**  
**2019**

RAFAEL RABELO CAVALCANTI

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSE E A  
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: FLEXIBILIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE  
TRABALHO NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francisca Rejane Bezerra Andrade

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Rabelo Cavalcanti, Rafael.

A política de educação profissional cearense e a profissionalização docente: flexibilização das relações de trabalho no campo da política educacional [recurso eletrônico] / Rafael Rabelo Cavalcanti. - 2019.

1 CD-ROM: 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 136 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Políticas públicas .

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Ph.D. Francisca Rejane Bezerra Andrade.

1. Política educacional. 2. Ensino médio integrado à educação profissional. 3. Profissionalização docente.  
I. Título.

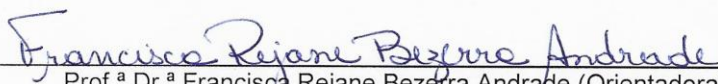
RAFAEL RABELO CAVALCANTI

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSE E A  
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: FLEXIBILIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE  
TRABALHO NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

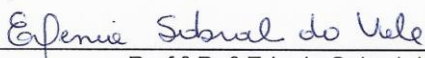
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 09/08/2019

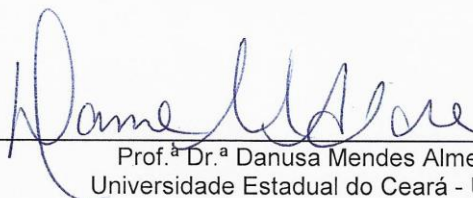
BANCA EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francisca Rejane Bezerra Andrade (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Erlenia Sobral do Vale  
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Danusa Mendes Almeida  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

A Weruska, Sofia e Maria. Tudo que  
faço na vida é por vocês e para  
vocês!

## AGRADECIMENTOS

A tarefa de agradecer a todos e todas, pessoas e instituições, que tornaram possível esta dissertação é, no mínimo, bastante complicada. Se for específico, corro o risco de esquecer alguém que provavelmente foi muito importante. Se for genérico demais, não farei jus à extrema relevância que alguns tiveram para a conclusão desta aventura chamada Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas. Tentarei fugir de ambas as injustiças.

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, à minha esposa, companheira, melhor amiga, conselheira, psicóloga, minha eterna namorada, meu *crush*, Weruska Barbosa Rodrigues. Você acreditou em mim quando nem eu mais acreditava. Sem você eu não teria nem tentado.

Às minhas filhas, Sofia e Maria, um agradecimento e um pedido de desculpas pelas horas em que o papai deixou de brincar, ler, contar histórias, ir à praia ou ao cinema com vocês para estudar. Fiz tudo que podia para que tenha valido a pena o tempo perdido.

À minha mãe, Libânia Maria Rabelo Cavalcanti, e irmã, Carolina Rabelo Cavalcanti. Para tornar o Mestrado possível precisei abandonar o terceiro turno de trabalho (as disciplinas eram à noite, durante toda a semana) e isto causou um turbilhão financeiro em minha vida. Eu teria desistido no segundo mês sem o suporte de vocês, e nunca vou conseguir agradecer o suficiente.

Aos camaradas, amigos e amigas que militam ombro a ombro comigo na organização política revolucionária que escolhemos construir, a Resistência/PSOL, em especial Anna Karina Cavalcante, Bruno Pinheiro Lima Daniela Franklin, George Bezerra, Guilherme “Batata”, Jarir Pereira, Luiz Eduardo Braga Monteiro, Rebeca Veloso e Zeuza Freitas. Estar ao lado de todos e todas vocês me faz acreditar que teremos força para enfrentar esta tempestade de adversidades chamada “conjuntura brasileira”. Venceremos! Até o socialismo!

Às diretoras Irene Maia e Maria Elisângela, aos coordenadores João Paulo, Camila Dantas, Janiere Oliveira e Lisiane Lopes, bem como a todos e todas, alunos, funcionários e professores da EEM Professora Eudes Veras. Vocês tornaram possível esse grande desafio que foi concluir o Mestrado sem ter me afastado para estudos.

Às professoras e aos professores temporários das Escolas Estaduais de Educação Profissional que contribuíram para a pesquisa de campo. Este trabalho foi feito em parte por vocês e é para vocês.

Aos Núcleos Gestores destas escolas, que foram fundamentais para que as entrevistas acontecessem.

À Secretaria de Educação do Ceará, pela parceria com o Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas nesta empreitada que foi a realização de uma turma de Mestrado voltada para servidores da Educação e pela bolsa de estudos concedida. Em especial à servidora Raimundinha, pela dedicação e profissionalismo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará na figura do seu Grupo Gestor e Corpo Docente pela organização do curso e das disciplinas ofertadas.

Às companheiras e companheiros de jornada da Turma 16, pela cumplicidade nas muitas horas de estudo, em especial aos queridos e queridas amigas do “Climão da Vil”, que se apropriaram do meu coração nos últimos dois anos e meio, Ney Farias, Eduardo Castelo, Raquel Lopes, Samilla de Moraes, Thalita Terto e Vilmara Gonçalves. Vocês tornaram essa jornada muito mais feliz e menos tortuosa.

Aos professores José Pereira e Zuleide Queiróz, pela orientação inicial na confecção do projeto de pesquisa que deu acesso ao Mestrado. Vocês são a prova viva de que ainda existe a camaradagem, sem interesses outros, pelo simples prazer em ajudar.

À minha orientadora, a Professora Doutora Francisca Rejane Bezerra Andrade, pela paciência, dedicação e por não desistir de um professor da Educação Básica que resolveu se aventurar pela vida acadêmica. Eu não teria saído da página 10 sem a senhora.

A todas e todos que contribuíram me cedendo documentos para análise ou me dando acesso e mostrando os meandros de determinados sistemas, mas que por questões de confidencialidade não posso citar os nomes. Vocês também são parte deste trabalho!

Meu muitíssimo obrigado!

“Podemos julgar nosso progresso pela coragem dos nossos questionamentos e pela profundidade de nossas respostas, nossa vontade de abraçar o que é verdadeiro ao invés daquilo que nos faz sentir bem.”

(Carl Sagan)



## RESUMO

Esta dissertação objetiva investigar a contratação precária de professores e professoras, as condições de trabalho, profissionalização e proletarização docente, bem como a relação destes com o modelo de Política Pública de Ensino Médio integrado à Educação Profissional no Ceará. Busca explicitar a relação entre professores efetivos e “temporários” sob o ponto de vista de gestão, financeiro e pedagógico, assim como o impacto do processo de privatização endógena e da instrumentação de metodologias gerenciais desenvolvidas na iniciativa privada para a administração pública nas questões acima levantadas. Para tanto, procuramos compreender a composição do pensamento acerca da Educação Profissional a partir de Gramsci (2001) e Manacorda (2007), a formação da Política Pública de Educação Profissional e Ensino Médio Integrado no Brasil a partir de Frigotto (2001), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Moura (2014), bem como questões sobre os processos de profissionalização e proletarização docente a partir de Nóvoa (1991), Enguita (1991), Jaen (1991) e Lacerda (2011). Buscamos também determinar a relação destes elementos com processos mais amplos, como a chamada Agenda Globalmente Estruturada, a privatização endógena e a reversão neocolonial as quais estão inseridas nos países de economia dependente como o Brasil. Para compreender os sentidos da profissionalização e proletarização dos docentes inseridos neste contexto, desenvolvemos uma Pesquisa Qualitativa em Educação, como mostram Gerhardt e Silveira (2009) e Minayo (2001), por meio de pesquisa de campo em duas Escolas Estaduais de Educação Profissional. Utilizamos metodologias como a Observação Participante e Entrevistas Centradas com os principais atores que compõem o enredo deste trabalho, os professores e professoras ditos “temporários”. Neste sentido, nos embasamos em Schuwartz e Schuartz (*apud* GHEDIN; FRANCO, 2011), Bodgan e Biklen (1994) e Haguette (1992). Pudemos aferir que a política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Ceará, apesar do seu caráter unitário, foi concebida em parceria com a iniciativa privada e é executada, em parte, a partir da contratação precária de professores e professoras, já que estes são, historicamente, a grande maioria dos que nela exercem sua atividade profissional. Este achado nos possibilitou determinar duas grandes contradições, a primeira se refere à uma das fragilidades presente nos documentos oficiais norteadores da política pública nacional de Ensino Médio Integrado, qual seja, a falta de professores contratados a partir de concurso público e com carreiras docentes estáveis. A segunda contradição é a limitação da profissionalização docente e profundo processo de proletarização nos quais estão inseridos os professores e professoras que atuam nesta modalidade de ensino no Estado do Ceará.

**Palavras-chave:** Política educacional. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Profissionalização docente.

## ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the precarious hiring of teachers, working conditions, professionalization and teacher proletarianization, as well as their relationship with the model of Public Policy of Secondary Education integrated to Professional Education existing in Ceará. Along the same lines, it seeks to make explicit the relationship between effective and "temporary" teachers from a management, financial and pedagogical point of view, as well as the impact of the process of privatization and the instrumentation of management methodologies developed in the private initiative for the public administration on the issues raised above. In order to do so, we seek to understand the composition of the thinking about Professional Education from Gramsci (2001) and Manacorda (1991), the formation of the Public Policy of Professional Education and Integrated Secondary Education in Brazil from Frigotto (2001), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005), Moura (2014), as well as questions about the processes of professionalization and teacher proletarianization from Nóvoa (1991), Enguita (1991), Jaen (1991) and Lacerda (2011). We also sought to determine the relationship of these elements to broader processes, such as the so-called Globally Structured Agenda, endogenous privatization and neocolonial reversal, which are embedded in dependent economies like Brazil. In order to understand the meanings of the professionalization and proletarianization of the teachers included in this context, we seek to develop a Qualitative Research in Education, as shown by Gerhardt and Silveira (2009) and Minayo (2001), through a field research in two State Schools of Professional Education and using methodologies such as Participant Observation and Focused Interviews with the main actors that make up the plot of this work, the so-called "temporary" teachers. In this sense we use Schwartz and Schuartz (*apud* GHEDIN;FRANCO,2011), Bodgan and Bikens (1994) and Haguette (1992). We could verify that the policy of Higher Education Integrated to Professional Education of Ceará, despite its unitary character, was conceived in partnership with the private initiative and is executed, in part, from the precarious hiring of teachers, since these are, historically, the great majority of those who work in it. This finding allowed us to determine two great contradictions; the first one refers to one of the weaknesses present in the official documents guiding the National Public Policy of Integrated High School, that is, the lack of teachers hired from public tender and with stable teaching careers. The second contradiction refers to the limitation of teacher professionalization and a profound process of proletarianization which are inserted the teachers who work in this type of teaching in the State of Ceará.

**Keywords:** Educational policy. Integrated Secondary Education to Professional Education. Teacher professionalism.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|           |                                                                                              |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| APEOC     | Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Municípios do Ceará |
| AGEE      | Agenda Globalmente Estruturada da Educação                                                   |
| BID       | Banco Interamericano de Desenvolvimento                                                      |
| BIRD      | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento                                      |
| CLT       | Consolidação das Leis Trabalhistas                                                           |
| CREDE 01  | Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação da Região Metropolitana                |
| DCNETNM   | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio                     |
| EC        | Economia do Conhecimento                                                                     |
| EEEPs     | Escolas Estaduais de Educação Profissional                                                   |
| EM        | Ensino Médio                                                                                 |
| EMI       | Ensino Médio Integrado                                                                       |
| EP        | Educação Profissional                                                                        |
| EPT       | Educação Profissional e Tecnológica                                                          |
| ESP       | Escola Sem Partido                                                                           |
| FMI       | Fundo Monetário Internacional                                                                |
| ISSEC     | Instituto de Saúde dos Servidores do Estado do Ceará                                         |
| LDB       | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                                        |
| MEC       | Ministério da Educação                                                                       |
| NTPPS     | Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais                                              |
| OCDE      | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico                                    |
| PBP       | Programa Brasil Profissionalizado                                                            |
| PLANFOR   | Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador                                                |
| PPDT      | Projeto Professor Diretor de Turma                                                           |
| PROCENTRO | Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimentais                              |
| SEB       | Secretaria de Educação Básica – MEC                                                          |
| SEDUC     | Secretaria de Educação                                                                       |
| SETEC     | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – MEC                                      |

|        |                                                                  |
|--------|------------------------------------------------------------------|
| TEO    | Tecnologia Empresarial Odebrecht                                 |
| TESE   | Tecnologia Empresarial Socioeducacional                          |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                                                                                              |           |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                                      | <b>15</b> |
| 1.1      | O PESQUISADOR E O OBJETO .....                                                                                                                                               | 15        |
| 1.2      | OBJETIVOS .....                                                                                                                                                              | 19        |
| 1.2.1    | Geral .....                                                                                                                                                                  | 19        |
| 1.2.2    | Específicos .....                                                                                                                                                            | 19        |
| 1.3      | ACERCA DA METODOLOGIA .....                                                                                                                                                  | 20        |
| 1.4      | O ESTADO DA QUESTÃO.....                                                                                                                                                     | 26        |
| 1.4.1    | Inventário no catálogo de teses e dissertações da CAPES .....                                                                                                                | 27        |
| 1.4.2    | Inventário na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações ....                                                                                                     | 30        |
| <b>2</b> | <b>O CENÁRIO: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ESCOLA UNITÁRIA E A<br/>AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA .....</b>                                                                        | <b>33</b> |
| 2.1      | EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES: “EDUCAÇÃO PARA O FUTURO”<br>OU PARA O MERCADO DE TRABALHO? .....                                                                                 | 34        |
| 2.2      | O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A ESCOLA UNITÁRIA:<br>REVISITANDO OS CONCEITOS EM GRAMSCI.....                                                                         | 39        |
| 2.3      | A AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA DA EDUCAÇÃO E A<br>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....                                                                                               | 51        |
| <b>3</b> | <b>O ENREDO: FORMAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO<br/>PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO E A QUESTÃO<br/>DOCENTE .....</b>                                           | <b>57</b> |
| 3.2      | A POLÍTICA PÚBLICA GANHA FORMA: O PROGRAMA BRASIL<br>PROFISSIONALIZADO E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS<br>PARA A EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO .....                | 63        |
| 3.3      | A FORMAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL<br>INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ - O MODELO DAS EEEPS<br>.....                                                  | 66        |
| 3.4      | OS PROFESSORES “TEMPORÁRIOS” NA POLÍTICA PÚBLICA DE<br>ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO<br>CEARÁ E O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO ENDÓGENA DA<br>EDUCAÇÃO ..... | 69        |

|          |                                                                                                                            |            |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4</b> | <b>77OS PERSONAGENS: PROFESSORAS E PROFESSORES<br/>TEMPORÁRIOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO<br/>PROFISSIONAL.....</b> | <b>77</b>  |
| 4.1      | INTRODUÇÃO .....                                                                                                           | 77         |
| 4.1      | O PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS PROFESSORES<br>TEMPORÁRIOS PESQUISADOS .....                                        | 82         |
| 4.1      | A EFETIVA ROTINA DOS “TEMPORÁRIOS” .....                                                                                   | 90         |
| 4.2      | AS CONDIÇÕES DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E SUAS<br>FRAGILIDADES .....                                                    | 93         |
| 4.3      | O PROCESSO DE PROLETARIZAÇÃO DOCENTE .....                                                                                 | 100        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                          | <b>108</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                    | <b>113</b> |
|          | <b>APÊNDICES.....</b>                                                                                                      | <b>121</b> |
|          | APÊNDICE A – PERFIL SOCIOECONÔMICO, CULTURAL E<br>PROFISSIONAL .....                                                       | 122        |
|          | APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA CENTRADA.....                                                                           | 131        |

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 O PESQUISADOR E O OBJETO

Como professor efetivo da rede pública estadual, lecionando na disciplina de história desde 2010, lotado em uma escola de Ensino Médio regular no município de Maracanaú, temos mantido contato frequente com docentes que exercem sua atividade profissional tanto nesta modalidade de ensino quanto em escolas que ofertam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em tempo integral na região. A partir desta convivência, com o passar dos anos e após duas greves de professores estaduais, tornou-se comum ouvirmos diversos tipos de reclamações, críticas, sugestões e apontamentos nos mais variados espaços — como nos encontros do Projeto Professor Diretor de Turma<sup>1</sup>, cursos e formações oferecidas pela Secretaria de Educação Básica (SEDUC), planejamentos do Programa Geração de Paz<sup>2</sup>, aulas do Projeto Professor Aprendiz<sup>3</sup>, aulas do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio<sup>4</sup> e zonais dos professores de base<sup>5</sup>, bem como em espaços de socialização entre docentes de diversas escolas e regiões que compõem a CREDE 01<sup>6</sup>.

A partir desta experiência profissional percebemos, mesmo anteriormente à análise científica, uma série de contradições e diferenciações no trato do Governo do Estado e da SEDUC com as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), em comparação às escolas ditas “regulares”, as quais ofertam apenas o Ensino Médio tradicional — seja no que se refere a investimento, estrutura física,

---

<sup>1</sup> Tecnologia educacional de execução simples em que um professor, ministrante de qualquer disciplina e com perfil adequado para exercer a função, responsabiliza-se pelos alunos de uma única turma ao longo de 5 horas semanais, desenvolvendo atividades de planejamento, monitoramento e avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes.

<sup>2</sup> O Programa Geração da Paz foi criado em 22 de setembro de 2010 visando à celebração de cooperação técnica entre a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria com organizações governamentais e não-governamentais para atuar no debate a respeito da violência no ambiente escolar e comunidade no entorno da escola.

<sup>3</sup> Professor Aprendiz é um projeto integrante do Programa Aprender pra Valer. Consiste em incentivar professores da rede a colaborarem em produção de material didático-pedagógico, formação e treinamento de outros professores e publicação de suas experiências e reflexões.

<sup>4</sup> O programa tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

<sup>5</sup> Zonal é uma reunião de professores de base que se propõe a debater as questões referentes aos problemas e reivindicações da categoria de professores.

<sup>6</sup> Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação em Maracanaú e região metropolitana.

acompanhamento pedagógico, projeto político pedagógico e, mais especificamente, o trabalho docente no contexto das mais diversas consequências relacionadas a esta diferenciação, desde os processos de seleção e lotação, que se realizam nestas escolas a partir de legislação específica em relação ao Estatuto do Servidor Público e do Magistério do Ceará, carga horária e regime de dedicação exclusiva, passando pelo tipo de vínculo empregatício e regime de contratação mais comum nestas unidades, o chamado contrato “temporário”. Esta percepção, a partir dos relatos dos e das colegas de profissão, nos motivou, em um primeiro momento, a desenvolver o presente estudo.

A nossa trajetória envolve as lutas pela manutenção da carteira de estudante e pelo direito à meia entrada cultural no final dos anos de 1990 e início dos 2000, ainda como estudante secundarista, passando pela experiência no movimento estudantil da Universidade Estadual do Ceará entre 2002 e 2008 — quando também iniciamos a experiência como militante de uma organização política socialista — até a atuação como representante do Zonal de Professores de Maracanaú e a construção do Movimento de Oposição Sindical a partir de 2010. Assim, não nos parece ser uma opção aceitar de forma passiva as injustiças inerentes à sociabilidade capitalista nas suas mais variadas mediações.

Nos primeiros momentos de delimitação do presente estudo, poderíamos ter optado por diversas temáticas e recortes que fazem parte da nossa realidade cotidiana, ou até mesmo dar seguimento a estudos desenvolvidos anteriormente durante a graduação (o que teria sido mais acessível), e que também mereceriam uma análise científica. Todavia, a situação dos colegas professores que são regidos por contratos de trabalho precários veio sendo apresentada ano após ano, greve após greve, governo após governo, sem que houvesse uma solução satisfatória ou mesmo que os próprios docentes se reconhecessem capazes de lutar contra as limitações e fragilidades do seu vínculo de trabalho. Estas questões sempre nos incomodaram profundamente e, seguindo esta trilha, compreendemos a presente dissertação e o estudo vinculado a ela como contribuições no sentido de revertê-las.

Desta forma, podemos dizer que a presente pesquisa não se baseia em trabalho anterior de graduação ou especialização, mas em experiências e vivências da nossa prática docente, bem como da reflexão sobre ela. O cotidiano de jornada tripla de trabalho — situação comum a grande parte dos e das docentes do Brasil — nos afastou da vida acadêmica desde o fim da faculdade de História, no final do ano



de 2008, e lá se foram longos nove anos desde a aprovação no mestrado, em 2017. Entendemos isso como uma contradição, tendo em vista acreditarmos serem inerentes ao nosso *métier* os constantes estudos, reflexões, pesquisas, atualizações e produções acadêmicas. O trabalho docente é, em sua gênese, intelectualizado. Vem sendo — como será demonstrado em sessões posteriores — proletarizado, menos reflexivo, mais explorado. Consideramo-nos parte ativa deste processo, apesar do vínculo estatutário de trabalho. Mas, da mesma forma, defendemos que esta não é uma contradição apenas de cunho pessoal, e sim, também, do sistema educacional vigente, o qual nos coloca, como docentes da educação básica, cotidianamente frente à encruzilhada da formação acadêmica *versus* trabalho exaustivo, sobrevivência material *versus* lazer e uso de equipamentos culturais, reflexão sobre a prática docente *versus* mera reprodução desta.

Além disso, pesquisamos o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como Política Pública, as disputas de projetos que se apresentaram historicamente na execução dela no Brasil e, conseqüentemente, o seu impacto no trabalho dos e das professoras que atuam nesta modalidade educacional. Apesar do caráter contraditório e de conciliação de classes do projeto político vencedor dos pleitos eleitorais desde 2002 até o golpe jurídico-parlamentar de 2016, seria um erro tratá-lo como um lado diferente da mesma moeda em relação ao projeto anterior e ao que atualmente dirige a nação.

A partir dele, pela primeira vez desde que essa discussão chegou ao Brasil em uma perspectiva pedagógica através de pesquisadores como Carlos Nelson Coutinho, houve, pelo menos em tese, uma apropriação do vocabulário gramsciano nos documentos oficiais. A perspectiva da Educação Profissional como elemento de transformação social, como a chamada “Educação para o Futuro”, unitária, omnilateral e politécnica, apresentava-se como um sonho possível. Talvez devido a esta expectativa criada seja tão doloroso constatar, após a revisão bibliográfica e documental, que um processo que se iniciou a partir da retórica acabou como tal. A política de EMI à EP do estado do Ceará não se mostrou diferente — com o agravante de ser mediada diretamente por um modelo de gestão e avaliação vinculado a uma perspectiva gerencial, criado e desenvolvido pela iniciativa privada.

No caso do Ceará, como nos referimos a uma política pública educacional estadual, a qual no ano passado completou 10 anos de execução, criada em 2008 a

partir da Lei Estadual 14.273, no mesmo contexto da Lei Federal 11.741, ou Programa Brasil Profissionalizado, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio<sup>7</sup>, de 2012, consideramos que o presente estudo se mostra de grande importância e se justifica porque, atualmente, o exemplo do Ceará é considerado um “caso de sucesso” e vitrine para o país. Além disso, este sucesso vem se tornando quase um “senso comum” e, como nos ensina Gramsci no caderno 11 dos *Cadernos do Cárcere*, o “senso comum” é um conhecimento “[...] espontâneo e desagregado, e falta a ele uma análise reflexiva” (2001, p. 96). Pois bem, é a isto que nos propomos: uma análise crítica e reflexiva acerca da execução desta política pública sob a ótica da profissionalização docente, a fim de contribuir para a sua transição de “senso comum” a um “bom senso”.

O mesmo Gramsci está presente em praticamente todos os documentos oficiais sobre a Educação Profissional a partir de 2002, tanto no âmbito nacional quanto no estado do Ceará. Desta forma, não nos pareceu possível delimitar em que medida sua perspectiva revolucionária transpôs a retórica documental sem compreender de forma mais aprofundada como se desenvolveu seu pensamento acerca da educação, através da análise do texto do próprio Gramsci e de seus intérpretes, principalmente Manacorda (1991), Frigotto (2001) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Na sessão 2 deste trabalho discutimos as limitações da presença do pensamento gramsciano dentro deste modelo de educação, profundamente determinado pela chamada Agenda Globalmente Estruturada, apresentada por Souza (2016) e debatida, principalmente, por Sampaio Jr. (2007), em sua análise acerca dos processos de “reversão neocolonial” nos quais estão inseridos os países capitalistas periféricos, inclusive o Brasil.

Na sessão seguinte, a terceira, esmiuçaremos o histórico do desenvolvimento tanto da Política Pública de Educação Profissional quanto da sua variação integrada ao Ensino Médio no Brasil, em geral, e, especificamente, no Ceará. Aqui, os atores do nosso enredo — quais sejam, professores e professoras — estarão mais presentes, já que procuraremos entrecortar a análise documental da legislação com referências, a partir dos mesmos documentos, acerca de possíveis apontamentos no sentido do desenvolvimento de políticas públicas de valorização e

---

<sup>7</sup> Resolução CNE/CEB 6/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.

formação docente para a modalidade educacional proposta. A questão que se apresentará de forma mais contundente como elemento importante na execução da pretensa política é a superação dos contratos de trabalho precários e a formação de quadro de professores com estabilidade funcional, selecionados por meio de concurso público, e com uma formação continuada que permitisse a sua atuação na Educação Técnica de Nível Médio. É possível imaginar a nossa surpresa quando, a partir da análise das Sinopses Estatísticas da Educação Básica dos anos de 2011 a 2018, constatamos que a maioria dos docentes das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará são regidos por um modelo de contrato extremamente precarizado.

A constatação anterior nos levou à última sessão da dissertação, onde procuraremos debater questões como profissionalização e proletarização docente, à luz, principalmente, de autores como Enguita (1991), Nóvoa (1991) e Lacerda (2011), com os atores principais deste roteiro, professoras e professores ditos “temporários” em duas EEEPs presentes no município de Maracanaú. Os resultados obtidos levantaram questões que extrapolaram, e muito, o que havia sido proposto inicialmente, e nos colocaram como missão a continuidade deste estudo.

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Geral

Investigar o modelo de contratação precário e as condições de trabalho docente nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, compreendendo as implicações para a profissionalização docente.

### 1.2.2 Específicos

I - Identificar as condições de trabalho docente e suas relações com o regime de contratação priorizado quando da execução da política pública de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional;

II - investigar os impactos do modelo de contratação precária e as condições de trabalho sobre a profissionalização docente nas EEEPs; e

III - explicitar a relação entre professores efetivos e “temporários” sob o ponto de vista de gestão, financeiro e pedagógico, bem como o impacto do processo de privatização endógena e da instrumentação de metodologias gerenciais.

### 1.3 ACERCA DA METODOLOGIA

Sobre a metodologia aplicada para o estudo, nos utilizaremos do conceito de pesquisa qualitativa em educação, já que, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), neste modelo o “[...] cientista é ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas pesquisas”, o que permite nos encaixar nesta perspectiva.

Segundo Minayo (2001, p. 14), “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Apesar das críticas destacadas pela autora, que afirma que esta metodologia pode ser empirista, subjetiva e envolver emocionalmente o pesquisador, acreditamos ser o método mais adequado ao objeto e objetivo desta pesquisa exatamente por tratarmos de números e da legislação, embora estejam permeados pela subjetividade dos profissionais pesquisados. Este fato ganha relevância, principalmente, se levarmos em consideração nossa formação de graduação em História, apesar do inegável caráter científico desta disciplina, nos deixa muito à vontade com a ideia de subjetividade e nos coloca a verdade objetiva dos dados como um horizonte a ser buscado, mas não necessariamente alcançado.

Especificamente, de acordo com o que delimita Gerhardt e Silveira (2009), nossa pesquisa se desenvolverá como um estudo de caso do trabalho docente nas EEEPs presentes na região de Maracanaú. Além disso, procederemos com a observação participante, por considerarmos que a qualidade e o regime de trabalho da maioria absoluta dos docentes nestas unidades são um entrave ao aperfeiçoamento da Política Pública de Educação Profissional do Ceará e uma questão a ser analisada, em especial a partir do local de trabalho dos professores, que são o foco da pesquisa, com contratos precários de trabalho e atuando em Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, em consonância, principalmente, com o que foi proposto pelo Documento Base da Educação Profissional Integrada ao

Ensino Médio de 2007, na medida em que ele, já à época, entendia a questão destes contratos precários entre professores na mesma perspectiva.

A presente dissertação procurará apresentar esses profissionais a partir de uma pesquisa de campo realizada em duas Escolas Estaduais de Educação Profissional do município de Maracanaú, Ceará, entre os dias 22 de abril e 5 de maio de 2019. A primeira escola pesquisada — que a título de organização desta pesquisa chamaremos de “Escola 01” — possui um total de 12 professores que atuam na base propedêutica de ensino, sendo 4 efetivos e 8 temporários, dos quais 2 se propuseram a participar. Na segunda escola pesquisada — que nós chamaremos de “Escola 02” — 21 professores trabalham na base propedêutica, sendo 5 efetivos e 16 temporários, dos quais 4 colaboraram.

O trabalho aconteceu em dois momentos. No primeiro aplicou-se um questionário socioeconômico e cultural, apresentado em anexo, com os professores temporários que desenvolvem suas atividades nas duas escolas e se dispuseram a participar da pesquisa, a partir de um formulário padrão do Google Docs<sup>8</sup>. O objetivo era aferir questões referentes às condições materiais de sobrevivência desses trabalhadores, sua percepção de si e do seu trabalho, bem como sua inserção nos meios culturais disponíveis. Trataremos destes dados no primeiro tópico desta sessão, em associação com as discussões apresentadas por Nóvoa (1991) e Ludke e Boing (2011) acerca do professor “intelectual”, “agente político” e “fiel depositário da cultura”.

Em um segundo momento, os professores participantes foram expostos a um roteiro de “Entrevista Centrada” (Focused Interview), também disponível em anexo, onde puderam expor suas experiências pessoais e seus pontos de vista acerca da temática apresentada. Categorias como “ambiguidade da profissão docente”, “profissionalização” e “proletarização”, presentes em Engita (1991), Lacerda (2011) e Jáen (1991), serão destacadas a partir da percepção dos trabalhadores docentes pesquisados.

Os professores foram classificados por letras do alfabeto, sendo os docentes “A” e “B” pertencentes à “Escola 01” e os professores “C”, “D”, “E” e “F” trabalhadores da “Escola 02”. Utilizamos este modelo de divisão para facilitar a organização das citações, bem como para preservar a identidade dos participantes,

---

<sup>8</sup> Acessado a partir do link <[https://docs.google.com/forms/d/1S40wdyLd8QKgHfT\\_u5N\\_3cxOB-snc5Pqd8WRXXtb3V8/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/1S40wdyLd8QKgHfT_u5N_3cxOB-snc5Pqd8WRXXtb3V8/edit#responses)>.

já que, como será apresentado posteriormente, seus contratos de trabalho dependem da conveniência dos núcleos gestores e do poder público.

### 1.2.1 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E ENTREVISTA CENTRADA

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa de campo nos utilizamos da Observação Participante, por entendermos que uma premissa desta metodologia, qual seja “assumir o ponto de vista do grupo pesquisado”, faz todo sentido, já que o pesquisador faz parte da categoria pesquisada e está em permanente contato com professores e professoras ditos “temporários” nas mais variadas modalidades de ensino e tipos de escola da rede pública estadual, em especial na cidade de Maracanaú, onde atua como docente. Segundo Schuwartz e Schuartz (*apud* GHEDIN; FRANCO, 2011), a Observação Participante é

[...] um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob a observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto (p. 194).

Para tanto, como já afirmado anteriormente, foram visitadas as duas Escolas Estaduais de Educação Profissional no município de Maracanaú, nos meses de abril e maio de 2019. A observação das atividades escolares no período pesquisado mostrou uma intensa rotina no final de bimestre escolar — no caso, o primeiro bimestre. Os professores estavam concentrados na atividade de correção de avaliações e coordenadores escolares, preocupados com o lançamento de notas e a divulgação de resultados.

Na “Escola 01” acontecia, no primeiro momento das visitas, uma exposição de trabalhos referentes a uma disciplina da base técnica, o empreendedorismo. Alunos transitavam nos corredores e no pátio com mesas e cadeiras para organizar suas apresentações. Esta escola é o que os professores chamam de “adaptada”, não foi construída para ser EEEP nos padrões do Ministério da Educação, mas tem a estrutura de escola regular, com algumas adequações.

O prédio é antigo, apresentava rachaduras nas paredes e, devido ao período chuvoso (à época), problemas de goteiras e infiltrações. Uma goteira estava sendo consertada na sala dos professores no segundo dia de visita. A “Escola 02” foi construída para abrigar a modalidade do Ensino Médio Integrado — é o que os professores entendem por escola “Padrão MEC” — e não havia problemas de infraestrutura visíveis no período pesquisado. Em geral, os professores acreditam que as escolas “Padrão MEC” recebem mais atenção e verbas da Secretaria de Educação.

Foi proposto ao núcleo gestor de ambas as instituições trabalhar com os professores em conjunto, em um momento que todos estivessem reunidos, a fim de apresentar a pesquisa e solicitar a participação no questionário e entrevistas. Porém, talvez pela dinâmica de encerramento bimestral ou pelo fato de a rotina de atividades em uma EEPP ser notadamente mais rígida do que em uma escola regular, isto não foi possível.

Na “Escola 01” foi disponibilizado apenas o tempo de intervalo, de 20 minutos, nos dias dedicados à pesquisa, para apresentação e conversa com os professores. Já na “Escola 02”, por sugestão do núcleo gestor, as visitas ocorreram no dia dedicado ao planejamento da área de Ciências Humanas, e apenas estes professores e alguns outros que entravam e saíam freneticamente da sala puderam ouvir a explicação e solicitação de participação na pesquisa. Em ambas foi solicitado aos núcleos gestores que compartilhassem, a partir de um aplicativo de mensagens, no grupo da escola, um pequeno texto justificando a importância da pesquisa e mais uma vez solicitando a participação nela, o que foi atendido, segundo o relato dos professores.

Em geral, estes profissionais recebem muitas cobranças em relação à execução do seu trabalho. O modelo de gestão da TESE<sup>9</sup> pressupõe um momento de *feedback* do núcleo gestor sobre o trabalho dos professores, o que, nas palavras deles próprios, se converte em cobrança e, em alguns momentos, na imposição de um “padrão de ensino”. Pudemos constatar este fato a partir da observação da rotina nas escolas.

Durante a apresentação da pesquisa, por duas vezes na “Escola 02” um membro do núcleo gestor veio “convocar” os profissionais que não estavam em

---

<sup>9</sup> Tecnologia Empresarial Socioeducacional, a qual será apresentada na terceira sessão.

planejamento para o retorno das suas atividades após o término do intervalo. Na “Escola 01” não havia lugar adequado para a realização das entrevistas individuais porque alguns professores não se sentiam seguros para se expressar em seu ambiente de coletividade. A todo o momento, nesta instituição, alunos e núcleo gestor apareciam na sala de professores para cobrar nota, resultado, recuperação ou atividades dos docentes.

Esta rotina faz com que haja uma compreensão difusa de que nas “EEEPs se trabalha mais” em comparação com as escolas regulares. No momento inicial da apresentação da proposta de pesquisa para os núcleos gestores, quando apresentados os números da proporção de professores efetivos e temporários do Estado, a justificativa para o fato de existirem, na Educação Profissional do Estado, mais docentes contratados precariamente foi praticamente a mesma, com poucas divergências: “o professor efetivo não gosta de trabalhar” ou “o temporário se adapta melhor à metodologia da EEEP para garantir a segurança do seu contrato”, chegando à conclusão de que “a estabilidade funcional se transforma em uma ‘zona de conforto’ para o profissional”. O ponto de vista dos professores corrobora esta constatação, como será demonstrado no relato das entrevistas na última sessão.

Nas falas de todos os professores havia uma constante: o medo. Na “Escola 02”, uma professora pediu para responder à pergunta por escrito, por não se sentir à vontade para falar. O mesmo ocorreu com um docente na “Escola 01”. Na segunda escola pesquisada, três profissionais que a entrevista fosse gravada em uma sala reservada, no segundo andar da biblioteca, com a porta trancada e sem a presença de alunos ou outros professores. Eles se revezavam nas respostas e frequentemente um deles verificava se havia alguém do lado de fora ou no andar de baixo.

Na primeira escola, o único docente que se dispôs a gravar a entrevista o fez no pátio da escola após o intervalo. Não havia alunos (todos já estavam em sala) ou qualquer membro do núcleo gestor próximo, mas ele falava baixo e constantemente verificava se havia alguém ouvindo. Em ambas as escolas havia certa tensão e apreensão no ambiente devido ao resultado das eleições presidenciais de 2018. Um grupo de profissionais apoiou o projeto político vencedor no pleito e o outro se mostrou, de forma veemente, inconformado com este fato. Há uma clara divisão nas equipes docentes entre aqueles professores vistos como



“bolsonaristas” (apoiadores do presidente eleito) e “PTistas” (contrários a ele). Aparentemente, a “rachadura no tecido social brasileiro” à qual se refere a cineasta Petra Costa no documentário *Democracia em Vertigem* se expressa nas salas de professores das escolas pesquisadas.

A respeito delas, as entrevistas, segundo Bodgan e Biklen (1994)

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas essas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (p. 134).

A presente pesquisa utiliza as entrevistas como parte da Observação Participante, ou seja, a partir do olhar e da linguagem dos próprios sujeitos pesquisados pudemos referendar as hipóteses levantadas na revisão bibliográfica, análise da legislação e dados quantitativos. Da mesma forma que propõe Haguette (1992), entendemos que há diferença entre lidar com os sujeitos pesquisados como apenas “Informantes”, ou seja, uma fonte como outra qualquer no processo de obtenção de dados, na maioria das vezes externos a eles próprios; e “Entrevistados”, quando os sujeitos têm participação ativa nas entrevistas, inclusive no processo de reflexão e transformação da prática que elas proporcionam. Desta forma, trataremos os sujeitos nesta pesquisa como “Entrevistados”.

Assim sendo, acreditamos que o modelo de entrevista que melhor se adequa a esta perspectiva é a “Entrevista Centrada” (Focused Interview) — segundo Thiollent (*apud* HAGUETTE, 1992), “[...] o entrevistador deixa o entrevistado descrever livremente sua experiência pessoal a respeito do assunto investigado” (p. 89). O relato das entrevistas será apresentado em sequência.

Em geral, utilizamos de uma ampla revisão bibliográfica acerca do tema, do ponto de vista local e nacional, seguida de um estudo documental mais aprofundado acerca da legislação existente no Brasil e do seu percurso através do tempo (delimitando o início da análise à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996). Ademais, realizamos as já citadas entrevistas *in loco* com gestores, professores e comunidade escolar nas unidades propostas e observação das questões relativas a convivência, formação, relações de trabalho e

profissionalização docente no “chão da fábrica” — no caso, o “chão da sala dos professores”.

O próximo tópico tratará do “Estado da Questão” e debaterá a sua importância sob a perspectiva colaborativa de qualquer trabalho científico, bem como ampliará a justificativa acerca da importância desta pesquisa especificamente.

#### 1.4 O ESTADO DA QUESTÃO

Carl Sagan, apresentando a série *Cosmos* em 1980, compreendia a pesquisa científica como um processo contínuo e coletivo, um “revezamento 4x100”, onde um pesquisador “passa o bastão” ao outro e permite que a análise da “questão”, ou do “objeto de estudo”, continue progredindo. Entendemos que esta analogia é apropriada para destacar a importância do estudo acerca do “Estado da Questão”. De fato, compreendemos que qualquer pesquisa acadêmica é um contínuo exercício de olhar para o passado, ou seja, o que já foi produzido, e para o futuro, isto é, qual contribuição a presente pesquisa trará para área de conhecimento a qual propõe estudar. Em resumo, trata-se de qual “bastão” recebemos e qual iremos repassar ao próximo “corredor”.

A subjetividade das análises comum ao campo das ciências sociais não significa, em absoluto, que o rigor acadêmico e científico não deva estar no horizonte do pesquisador. Na verdade, a busca por métodos de pesquisa, recortes, categorias e bibliografias utilizadas por outros acadêmicos em seus trabalhos e a comparação entre quais seriam os mais efetivos para a pesquisa proposta contribuem para o processo científico de análise dos objetos e aumentam a relevância do estudo acerca do “Estado da Questão”.

Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004),

Portanto, o capítulo sobre o estado da questão tem a finalidade de deixar clara a contribuição pretendida pela pesquisa ao tema investigado e ao estudo como um todo. Partindo da apresentação dos caminhos e das conclusões anteriormente registrados por outros estudiosos ou pelo próprio estudante/pesquisador (quando se tratar de um tema já investigado por ele, por exemplo, em um trabalho anterior de dissertação de mestrado) o pesquisador, no seu modo próprio de argumentação e de apresentação, formula sua percepção original da questão ou da problemática em foco desvelando o horizonte que pretende atingir. Dessa forma, encerra-se o texto deixando a abertura para o que vem a ser o novo, ou seja, a contribuição do trabalho sobre o tema investigado (p. 11-12).

Em relação ao trabalho ora apresentado, realizamos o levantamento bibliográfico a partir das produções de teses e dissertações presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, por serem os mais usados para estudos da mesma natureza.

Procuramos utilizar três descritores para a pesquisa, quais sejam:

- a) “Ensino Médio integrado à Educação Profissional”, devido este ser o termo utilizado na literatura pesquisada, bem como por estar presente em toda a legislação a partir dos seminários de políticas públicas para a Educação Profissional em 2003, do Programa Brasil Profissionalizado de 2007 e do “Plano Integrado” do Ceará, em 2008.
- b) “Profissionalização Docente”, por ser uma categoria na qual o objeto central da pesquisa se enquadra, qual seja, o professor temporário e sua relação com a política pública de Ensino Médio Integrado cearense.
- c) “Política Educacional”, por se tratar de uma pesquisa no campo das políticas públicas.

Fizemos um recorte temporal que se estendeu dos anos de 2008 — o ano da implantação da política pública de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Ceará e um ano após a promulgação do decreto do Programa Brasil Profissionalizado (PBP), em 2003, quando se iniciou o ciclo de debates acerca do caráter da Educação Profissional no Brasil — até 2019.

#### **1.4.1 Inventário no catálogo de teses e dissertações da CAPES**

A base da CAPES se mostrou um desafio, tanto pela quantidade de trabalhos presentes quanto pela infinidade de possibilidade de refinamento da pesquisa em relação à área do conhecimento, grande área, pequena área, área de avaliação, área de concentração, dentre outras.

O primeiro descritor, “Ensino Médio integrado à Educação Profissional”, apresentou um resultado de 604.038 trabalhos e, mesmo após o refinamento por área de conhecimento e área de concentração, ainda chegamos a 16.399 resultados.

Quando usamos o segundo descritor, “Profissionalização Docente”, em conjunto com o primeiro e a ferramenta “AND”, encontramos 335 resultados. O refinamento por área de conhecimento e concentração ainda mostrou 115 resultados.

O uso do terceiro descritor, “Política Educacional”, novamente com a ferramenta “AND”, se mostrou necessário devido ao elevado número de produções. Desta vez apareceram 25 resultados, sendo 17 após o refinamento. Apresentamos as referidas produções no quadro abaixo:

**Tabela 1 - Produções encontradas a partir dos descritores indicados no catálogo de teses e dissertações da CAPES** (continua)

| AUTOR                          | TÍTULO DO TRABALHO                                                                                                                                            | PROGRAMA              | IES / ANO                                          |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----------------------------------------------------|
| ESLABÃO, LEOMAR DA COSTA       | PROEJA: UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE PRODUZINDO POSIÇÕES DE SUJEITO                                                                                   | DOUTORADO EM EDUCAÇÃO | UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - 2011             |
| SOUZA, IRIS DE LIMA            | SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: SABERES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS NO FAZER PROFISSIONAL                                                                          | DOUTORADO EM EDUCAÇÃO | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - 2008 |
| ARAUJO, JAIR JONKO             | NOVOS SENTIDOS DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE                                                 | DOUTORADO EM EDUCAÇÃO | UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - 2013             |
| SOUSA, JALMIRA REGINA FIUZA DE | O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO CEFET-MG: ENTRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A PROFISSIONALIZAÇÃO                      | DOUTORADO EM EDUCAÇÃO | UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - 2015        |
| MELLO, ELENA MARIA BILLIG      | A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO E DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (1996-2006): CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS | DOUTORADO EM EDUCAÇÃO | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - 2010   |
| OLIVEIRA, ANTONIO CARDOSO      | AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE O PRONATEC NO MUNICÍPIO DE PELOTAS                                                    | DOUTORADO EM EDUCAÇÃO | UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - 2018             |
| ANDRADE, LUCIANE SÁ DE         | FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DO PROFORMAÇÃO                                                                | DOUTORADO EM EDUCAÇÃO | UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - 2009                    |
| GRISCHKE, PAULO EDUARDO        | O PARADIGMA DA COLABORAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE                                    | DOUTORADO EM EDUCAÇÃO | UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - 2013             |

**Tabela 2 - Produções encontradas a partir dos descritores indicados no catálogo de teses e dissertações da CAPES (conclusão)**

|                                      |                                                                                                                                                        |                                           |                                                                     |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| VIEIRA, JOSENILTON NUNES             | O SINDICATO COMO ESPERANÇA DE CONSTRUÇÃO DE PROFISSÃO DOCENTE                                                                                          | DOUTORADO EM EDUCAÇÃO                     | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - 2009                  |
| BORGES, CÉLIO JOSÉ                   | PROFESSORES LEIGOS EM RONDONIA: ENTRE SONHOS E OPORTUNIDADES, A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE - UM ESTUDO DE CASO - O PROHACAP                 | DOUTORADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR             | UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA - 2011 |
| RAIMANN, ELIZABETH GOTTSCHALG        | CONCEPÇÕES DE TRABALHO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: SUA REDUÇÃO À AÇÃO EMPREENDEDORA                                                                  | DOUTORADO EM EDUCAÇÃO                     | UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - 2015                           |
| ALMEIDA, MARIA DO SOCORRO DA COSTA E | INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE PERCURSOS PROFISSIONAIS DE PARTICIPANTES DO PIBID: NARRATIVAS E PRÁTICAS                                          | DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE | UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - 2016                              |
| CASAGRANDE, ANA LARA                 | GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO PAULISTA: A CARREIRA DOCENTE E O NOVO ENSINO MÉDIO                                                                          | DOUTORADO EM EDUCAÇÃO                     | UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO - 2016  |
| ROSA, MARIA GERALDA OLIVER           | PAPEL DA OCDE NA FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL/PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES: OS CASOS BRASIL E PORTUGAL (1990-2013) | DOUTORADO EM EDUCAÇÃO                     | PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS - 2017             |
| ROCHA, SILVIANE DA SILVA             | DOCÊNCIA EM EAD: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR FORMADOR NO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UECE                                                             | DOUTORADO EM EDUCAÇÃO                     | UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - 2018                               |
| BOCK, MICHELE FERNANDA               | FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS PESQUISAS ACADÊMICAS REALIZADAS ENTRE OS ANOS 2000 E 2017                                            | MESTRADO EM EDUCAÇÃO                      | UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - 2018                        |
| SILVA, MARIA ANGELICA DA             | SENTIDOS DE PROFISSIONALIDADES REVELADOS NO MOVIMENTO DISCURSIVO DAS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS)                           | MESTRADO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA        | UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - 2015                           |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Nenhum dos 17 trabalhos científicos tratava especificamente da questão dos professores temporários, sendo a tese de Casagrande (2016), acerca da carreira docente na educação pública em São Paulo e a sua relação com a proposta de reforma do Ensino Médio estadual no ano de 2012, a que mais se aproximou do nosso objeto e ganhou destaque. A pesquisadora analisa o modo como estão organizadas a remuneração, condições de trabalho, formação inicial, continuada e a

progressão funcional dos docentes paulistas a partir da reforma, a partir da qual foram instituídas as “contratações por entrevistas”, “atuação por designação” e “tutoria”, bem como um novo regime de dedicação exclusiva, e os seus impactos para a profissionalidade docente.

Casagrande (2016) se utilizou de um estudo de caso realizado em uma escola do interior paulista que aderiu ao novo modelo. Além disso, realizou uma análise comparativa a partir do estudo da carreira docente na cidade de Guadalajara, na Espanha. Várias categorias são correlatas à presente pesquisa, mas não há, no trabalho da autora, nenhuma referência ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

#### **1.4.2 Inventário na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**

A mecânica de pesquisa da BDTD é diferente do Portal da CAPES, sendo mais simples o processo de refinamento da pesquisa e inferior a quantidade de trabalhos presentes no seu banco de dados.

Usando o primeiro descrito, “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional” no campo de busca “Assunto”, chegamos a 27 resultados. Já com a inclusão do próximo descritor, a “Profissionalização Docente”, se apresentou apenas uma pesquisa, a de Vasconcelos (2015), que analisa a prática docente no Ensino Médio Integrado à EP de uma unidade da Rede Federal de Pernambuco.

A dissertação de Vasconcelos (2015), intitulado *Um olhar sobre a prática docente no Ensino Médio integrado em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Pernambuco*, investiga a prática docente de professores da chamada base comum, ou formação geral, e da base técnica, ou formação profissional, a partir da categoria de Ensino Médio Integrado e em relação às Diretrizes Curriculares para a Educação Técnica de Nível Médio, de 2012. O foco da pesquisa é a formação de professores de acordo com o que foi proposto pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Técnico de Nível Médio em relação às duas bases e o seu efetivo processo de “integração” no que tange à educação propedêutica e profissionalizante.

Em vários momentos nossas indagações se aproximam da dissertação analisada, como, por exemplo, quando conclui que há pouquíssimo reflexo do que foi proposto na legislação acerca do EMI a partir de 2003 em relação à prática

docente e que a “integração” proposta de fato não existe em relação a essa prática, integração do trabalho pedagógico e a formação dos professores. No entanto, na dissertação de Vasconcelos (2015) não há referência aos professores contratados de forma precária. Além disso, o *lôcus* da pesquisa é diferente, visto que o trabalho citado analisa a realidade de uma unidade de Rede Federal de Educação Profissional, enquanto o nosso estudo se concentra na Rede Estadual de EP.

Devido ao grande número de termos encontrados, utilizados para definir o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, e na perspectiva de ampliar a busca e melhor referenciar o presente trabalho, variamos o primeiro descritor entre os dois mais utilizados na sequência pelos autores presentes na BDTD, quais sejam: Ensino Médio Integrado e Escolas Estaduais de Educação Profissional.

Na nova busca, duas dissertações ganharam destaque: a de Sabino (2015) — *A Educação Profissional no Ceará: O Projeto Ensino Médio Integrado sob a Crítica Marxista*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE — e a de Melo (2015) — *A Proposta Pedagógica das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará*, apresentada no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF, em parceria com o CAEd (Centro de Apoio a Educação a Distância) e a FAGED (Faculdade de Educação da UFC).

Ambas analisam a execução da política pública de EMI do Ceará sob perspectivas diametralmente opostas, mas que, no nosso ponto de vista, representam dois lados da mesma moeda, e por isso se tornaram tão relevantes.

Melo (2015) analisa a percepção de estudantes e gestores acerca da proposta pedagógica das EEEPs cearenses como forma de contribuir com o processo de monitoramento da política pública. A pesquisa se realiza a partir de um estudo de caso em uma escola específica em Fortaleza e se dá a partir da análise da legislação que deu origem ao projeto de EMI do Ceará, de um histórico da implementação da política pública a partir de 2008, com a apresentação da evolução dos números de escolas, estudantes e investimento financeiro, e, por fim, das entrevistas com os estudantes e a gestora da unidade escolar.

Já Sabino (2015, p. 5) se propõe a analisar os “[...] pressupostos teóricos, pedagógicos, políticos e ideológicos” do projeto das EEEPs sob a crítica marxista. O trabalho analisa os limites da política de EMI cearense no que tange à formação omnilateral dos sujeitos e à constituição de um modelo de educação dualista, uma

escola para os ricos e outra para os filhos dos trabalhadores, fruto da compreensão da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual — centro da desigualdade na divisão social do trabalho segundo a perspectiva marxista.

A pesquisa apresenta um histórico da implementação da rede de EMI no Ceará fazendo um resgate da experiência pernambucana. Mas não vai a campo ou a algum estudo de caso; funda-se em uma análise teórico-bibliográfica das perspectivas presentes na execução da política pública e das disputas de projetos nas diferentes concepções de Educação Profissional no Brasil a partir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Ambos os trabalhos não fazem referência à questão docente, tampouco aos professores contratados de forma precária no estado, em especial no Ensino Médio Integrado.

Realizados o “Estado da Questão” e as reflexões acerca dos trabalhos encontrados, podemos concluir que apesar da grande quantidade de pesquisas encontradas com a temática da Educação Profissional e, mais especificamente, com a sua vertente integrada ao Ensino Médio, a questão docente e, centralmente, a sua profissionalização têm sido deixadas em segundo plano como elemento de análise e avaliação desta modalidade educacional, bem como a sua importância em relação à execução desta como política pública.



## 2 O CENÁRIO: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ESCOLA UNITÁRIA E A AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA

O cenário da Educação Profissional é onde se desenrola o *plot* central desta pesquisa, qual seja, a profissionalização docente. Assim sendo, de início, é fundamental definir qual a perspectiva desta modalidade de educação que estamos utilizando e de que modelo de escola estamos falando. Debateremos as duas questões no primeiro tópico desta seção. Em sequência, apresentaremos a perspectiva gramsciana de escola unitária, bem como a definição do trabalho como princípio educativo, ambas presentes de forma quase hegemônica tanto na legislação acerca da política pública de Educação Profissional no Brasil e no Ceará quanto na literatura visitada.

A partir destas leituras, constatamos que a perspectiva que Gramsci adota na sua concepção de Educação, e mais especificamente de Educação Profissional, assim como seu modelo de escola, são defendidos, pelo menos em teoria, no campo da política educacional brasileira, desde o documento *Políticas Públicas para Educação Profissional* (BRASIL, 2004), considerado o marco inicial no debate público acerca do modelo de EP integrada ao Ensino Médio a ser adotado como política pública no Brasil, a partir das suas “Concepções” (p. 16) e “Pressupostos Específicos da Educação Profissional e Tecnológica” (p. 22 -23).

No *Documento Base da Educação Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (BRASIL, 2007), encontramos, em suas “Concepções e Princípios” (p. 41-43), referências à unicidade entre teoria e prática na educação dos trabalhadores e ao trabalho como princípio educativo. Igualmente, nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio* (BRASIL, 2012) em seus “Princípios Norteadores” (p. 2-3), bem como no *Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará* (CEARÁ, 2008), em seu “Marco Conceitual” (p. 22-23), é possível perceber o uso destas categorias em suas fundamentações teóricas.

Desta forma, podemos entender que Gramsci está presente na conceituação e no marco teórico dos principais documentos, e também na legislação que regula a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Brasil e Ceará.

Por este motivo, uma análise mais aprofundada sobre suas proposições é justificada.

Por fim, trataremos de uma perspectiva mais atual em relação à Educação Profissional, introduzindo questões mais recentes, trazidas a partir de Dale (2004), acerca do impacto da chamada “agenda globalmente estruturada” na educação, buscando relacioná-la à modalidade educacional que servirá de cenário para a presente pesquisa, aquela voltada para a formação dos trabalhadores.

## 2.1 EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES: “EDUCAÇÃO PARA O FUTURO” OU PARA O MERCADO DE TRABALHO?

Manacorda (2007) acreditava que a chamada educação dos trabalhadores é a “educação do futuro”. Essa assertiva carrega uma série de conceitos e perspectivas que nortearão o presente artigo e servirão de base para a sessão ora apresentada. Tanto para Gramsci (2001) quanto para Manacorda (2007), a educação, em geral, deveria ter como função a formação de um “novo homem” (gênero humano), preparando-o para a transformação social e para “dirigir” o novo modelo de sociedade que emergiria desse processo. Como horizonte para ambos os autores temos, então, a superação do capitalismo e a construção de uma nova cultura através da revolução socialista, que, principalmente para Gramsci, no ocidente teria características e dinâmicas próprias — com as mesmas bases, mas em um processo mais complexo do que ocorreu na Rússia em 1917.

Compreender as determinações da sociedade capitalista ocidental, o papel da cultura e, conseqüentemente, da educação, significa “desengessar” o marxismo e torná-lo tão dinâmico quanto necessário para apreender a realidade objetiva e caminhar no sentido da superação da ordem capitalista. A escola, portanto, seria o espaço de organização desta nova cultura e deste “novo homem”, dos novos intelectuais. Assim sendo, a educação dos trabalhadores é, para os autores citados, “do futuro”, pois se apresenta como uma ferramenta de transformação social e um ideal que servirá de base para uma nova sociedade.

Mas esta perspectiva não é a única possível, e muito menos a hegemônica. Existe um amplo debate acerca do que é, e principalmente do que deveria ser, a Educação Profissional e qual modelo de escola adequado para cada

classe social. Nóvoa (1991) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) nos mostram que desde a institucionalização e estatização dos sistemas escolares, bem como da sua separação da Igreja, no século XVIII, este debate já se apresentava em sua perspectiva classista.

O caráter público, gratuito, universal e laico desta nascente escola teve um papel importante para a consolidação da hegemonia burguesa em relação à sociedade feudal na Europa. Sobre isso afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos:

[...] fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a necessidade de uma educação dual: uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes (2005, p. 3).

Ou seja, na gênese dos sistemas escolares como os conhecemos hoje já era possível identificar uma dicotomia entre os modelos e o caráter de cada escola, propostos de acordo com a sua função social, quais eram, formar dirigentes e dirigidos, burgueses e operários. Uma escola que tem como perspectiva de educação a formação ampla e propedêutica, que carrega o cientificismo e humanismo presentes no movimento iluminista, na gênese das revoluções burguesas e na formação dos novos estados europeus no século XVIII, bem como uma escola que tem como base o pragmatismo e a instrumentação de técnicas de trabalho de caráter imediato e pouco reflexivo.

Esta contraposição tem como base a compreensão de trabalho não a partir da sua dimensão ontológica, de constituição do ser humano como tal, mas das formas que este trabalho assume de acordo com o desenvolvimento histórico de cada sociedade, “[...] na escravidão, servilismo e de trabalho mercadoria força de trabalho - trabalho/emprego, trabalho assalariado no capitalismo” (FRIGOTTO, 2001, p. 72), ou seja, uma compreensão superestrutural e historicamente limitada da categoria “trabalho”, entendido como uma simples relação social entre seres humanos, o que torna possível a separação entre o dito “trabalho manual” e o “trabalho intelectual”. No sentido de superar tal dicotomia, precisamos delimitar a categoria “trabalho” como única, diferenciada apenas pela organização social dos

seres humanos, determinada historicamente, mas não em sua essência. Para tanto, recorreremos aos clássicos.

Marx (2006) e Gramsci (1978) definem a categoria “trabalho” como “fundamento criador da vida humana” — não uma mera relação entre seres humanos, mas a relação destes com a natureza, o que torna possível a produção e reprodução da vida humana.

Marx define que “[...] o trabalhador não produz somente mercadorias, ele produz a si mesmo” (2006, p. 80). Para o autor alemão, o trabalho é a forma de mediação entre o homem e a natureza; é o que “[...] põe em movimento as forças naturais” em si próprio, sua “corporalidade”, e ao seu redor, onde reside a “matéria natural” (2006, p. 142). Como mediação, o trabalho é um processo de transformação dialético, transforma o ser humano que o realiza e a natureza na qual atua. Segundo Marx (1982, p. 50 *apud* FRIGOTTO, 2001, p. 73), “O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem - quaisquer que sejam as formas de sociedade- é necessidade natural e terna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e portanto, de manter a vida humana”.

Por sua vez, para o autor sardo<sup>10</sup> temos que:

A humanidade que se reflete em cada indivíduo é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são tão simples quanto poderia parecer. O indivíduo não entra em relação com outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, **o homem não entra em relação com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica.** E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. **Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto das relações do qual ele é o ponto central** (GRAMSCI, 1978, p. 39-40, grifos nossos).

É interessante perceber como Marx identifica a relação de importância do trabalho para os seres humanos a partir da transformação da natureza, da

---

<sup>10</sup> Gramsci nasceu na cidade de Ales, província de Oristano, região da Sardenha italiana. É frequentemente identificado como “o sardo” ou “o revolucionário sardo”, nomenclaturas que reproduziremos no presente trabalho.

manutenção da vida humana, mas também como mediador e transformador do próprio homem. Tal concepção é ampliada e complementada por Gramsci quando este destaca que não se trata de uma relação mecânica, ou simplesmente “natural”, mas ativa e dialética. Fica clara a superação da condição de “naturalidade” dos seres humanos nesta relação quando se trata da questão da consciência. Os seres humanos teriam superado sua condição natural a partir do trabalho, à medida que este permite não apenas a adaptação ao meio natural, mas a “criação e recriação” da sua existência. Segundo Frigotto, “Diferente do animal, que vem regulado, programado por sua natureza, e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela **ação consciente do trabalho** sua própria existência” (2001, p. 73, grifo do autor).

As três dimensões humanas apresentadas anteriormente por Gramsci (indivíduo, outros homens e natureza) são dialéticas, existem em relação umas com as outras, através de suas mediações, dentre elas o trabalho, e de forma consciente. A compreensão de trabalho apresentada anteriormente (onde é possível a separação entre “trabalho intelectual” e “trabalho e trabalho manual”) leva em consideração apenas duas destas dimensões, os indivíduos e a sua relação com outros homens; é estática, pois é delimitada historicamente; e alienada, pois não leva em consideração o trabalho como “ação consciente”. Como se o “trabalho manual” fosse acéfalo, meramente instrumental, e o trabalhador um simples “gorila amestrado”, na expressão de Taylor.

A negação desta perspectiva nos leva a compreender que a dualidade do trabalho não é possível, pois até na mais mecânica das atividades humanas há consciência, inteligibilidade. Há algo que possa ser ensinado e aprendido, e este é o centro da questão em se tratando de Educação Profissional. Como poderiam existir escolas e uma educação voltada aos trabalhadores se a sua atividade manual fosse meramente mecânica? A própria existência deste complexo educativo já é, por si só, uma negação do pressuposto anterior. Não se “devemos ensinar”, mas “o que se ensina aos trabalhadores?": este parece ser o ponto onde queríamos chegar.

A educação dos trabalhadores “para o mercado de trabalho” se apresenta em uma escola pensada e estruturada pelas classes dominantes, historicamente, para os subalternos. É “prática e instrumental”, pois se funda na concepção superestrutural de trabalho, para a qual é possível existir o dualismo entre o

“trabalhar” e o “pensar”. Esta é a educação feita para a classe que “trabalha”, e que, segundo Frigotto,

[...] se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um **cidadão mínimo**, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero ‘empregável’ disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração (2001, p. 80, grifo do autor).

Em se tratando das questões referentes à Educação Profissional na atualidade, o autor reforça as bases do trabalho como fundamento da vida humana e introduz elementos que concernem à crise do capitalismo e sua relação com a reestruturação produtiva e o impacto destas questões na composição de projetos e políticas educacionais no século XXI, em especial no que tange à educação profissional. Segundo o autor,

[...] opera-se uma mudança profunda no papel econômico atribuído à escola e ao processo de formação técnico-profissional. Como nos indica Gentili (1998), no contexto da era de ouro do capitalismo, particularmente após a Segunda Guerra Mundial, a atribuição da função econômica da escola assumiu uma clara perspectiva integradora. É nesse contexto, inclusive, que surge a economia da educação como campo disciplinar específico, cujo eixo central associa educação com o desenvolvimento econômico, o emprego, a mobilidade e a ascensão social. Num contexto de crise endêmica do desemprego estrutural, de uma nova (des)ordem mundial com a configuração da geografia humana em blocos econômicos com poder e realidades objetivas assimétricas e a consequente divisão de incluídos, precarizados e excluídos, desmonta-se a promessa integradora, e a função econômica atribuída à escola passa a ser a empregabilidade ou a formação para o desemprego (FRIGOTTO, 2001, p. 81).

Desta forma, diferenciando as perspectivas diversas de Educação Profissional e apontando a linha norteadora desta pesquisa, podemos nos aprofundar em outras categorias que também são fundamentais para a construção do cenário proposto, quais sejam, o “trabalho como princípio educativo”, já delineado minimamente no presente tópico, e a “escola unitária” na obra do italiano Antônio Gramsci.

## 2.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A ESCOLA UNITÁRIA: REVISITANDO OS CONCEITOS EM GRAMSCI

Definir o conceito de “trabalho” é basilar para compreendê-lo como “princípio educativo” e delimitar a concepção de “Educação Profissional” e o modelo de escola os quais tratamos na presente seção. Desta forma, a ideia de “trabalho como princípio educativo” e a chamada “escola unitária” se convertem em uma base filosófica e pedagógica, bem como em um *devoir* — que na verdade é um modelo a ser seguido — para a educação dos trabalhadores.

Se no tópico anterior compreendemos o “trabalho” de forma unitária, como a relação dialética de transformação dos seres humanos e da natureza e, desta forma, como categoria produtora e reprodutora da vida humana, não podemos entender o “princípio educativo” a partir do trabalho alienado<sup>11</sup> — próprio da sociabilidade capitalista — como mera “formação para o mercado de trabalho”. A ideia é oposta. Como visto anteriormente, Gramsci entende o trabalho como “atividade teórico-prática” (2001, p. 43), já levando em consideração seu caráter dialético.

Para determinar o “trabalho como princípio educativo” é necessário levar em consideração dois dos seus sentidos, segundo Moura (2014), o histórico e o ontológico. Do ponto de vista histórico, ele assume diferentes formas nas sociedades humanas de acordo com o tempo (escravidão, servidão, trabalho assalariado). Tal compreensão nos permite, por exemplo, diferenciar o conceito geral de trabalho da sua forma assumida no capitalismo. Sob o ponto de vista ontológico, o trabalho nos aparece como mediação entre os seres humanos e a natureza e, portanto, criador da existência humana, como já levantado no tópico anterior. Segundo o autor,

O trabalho é princípio educativo em seu sentido histórico na medida em que se consideram as diversas formas e significados que o trabalho vem assumindo nas sociedades humanas (o trabalho servil nas sociedades feudais, o trabalho escravo e outras formas degradantes de trabalho). Isso

<sup>11</sup> O trabalho alienado, segundo Marx, tem duas dimensões. Uma se refere ao fato de o fruto deste trabalho não pertencer a quem o produz, mas ao capitalista, que é proprietário dos meios de produção e compra a mão de obra do trabalhador em troca de salário. A outra concerne à consciência do processo produtivo por parte do trabalhador. Na sociabilidade capitalista tem se tentado alijar esta consciência através da história, por meio de mediações como as organizações produtivas do fordismo/taylorismo e toyotismo, bem como a partir dos sistemas de organização da educação.

permitirá compreender que, na sociedade atual, o trabalho se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica de produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos (p. 100).

E ainda:

O trabalho é princípio educativo em seu sentido ontológico ou ontocriativo ao ser compreendido como mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, elemento central na produção da existência humana. Dessa forma, é na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, os quais são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados (GRAMSCI, 2001, p. 100).

Deste modo, podemos entender que os seres humanos não nascem sabendo produzir sua própria existência. Segundo Savianni, a educação cumpre “[...] um papel central na reprodução do ser social”, já que processo educativo seria responsável “[...] pela apropriação do já existente (leis naturais e sociais) para, a partir daí, recriar novas e elevadas formas de garantir a existência do ser humano” (2007, p. 154). Ou seja, o trabalho cria e torna possível a vida humana na sua relação dialética com a natureza, enquanto a educação reproduz esta relação a partir dele, se apropriando do que já foi produzido, transmitindo às novas gerações e tornando possível a criação do novo. Assim sendo, o trabalho se torna um princípio educativo universal.

Nas palavras de Gramsci,

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (2001, p. 43).

Percebe-se que há no autor uma preocupação com a superação de uma concepção abstrata no sentido de uma histórica e dialética de mundo a partir da escola. Apenas tendo como princípio o trabalho, dentro da perspectiva marxista, isto se torna possível para Gramsci.



A polêmica em relação ao “princípio educativo” tem como terreno a escola clássica burguesa, de formação geral e humanística, voltada à educação das classes dirigentes, bem como a formação das novas escolas de “pedagogia libertária ativista” (MANACORDA, 2008, p. 72), que faziam parte do conhecido movimento “escolanovista”<sup>12</sup>, contemporâneo de Gramsci e que, de início, influenciou fortemente seu pensamento pedagógico. Na “escola clássica burguesa”,

[...] o princípio educativo era o ideal humanista, ou seja, o que determinava a organização do programa e das disciplinas eram os conteúdos necessários à transmissão do legado histórico produzido pela humanidade, onde o indivíduo – sujeito do gênero humano – pudesse se reconhecer e se sentir parte (SOBRAL; RIBEIRO; DIAS, 2016, p. 3).

Já o movimento da “Escola Nova” buscava debater o que seria central no processo educativo. De uma maneira em geral, o “indivíduo”, a “criança” ou o “aluno” tinham centralidade de acordo com cada uma de suas correntes de pensamento. Segundo Dore,

Na pedagogia ativa, Gramsci observa as relações pedagógicas entre mestre e estudante: o mestre é aprendiz assim como o é o aluno, que também é mestre. Não se trata de método de ensino, mas de uma relação similar àquela explicitada por Marx na *III Tese sobre Feuerbach*, segundo a qual os vínculos recíprocos de modificação entre educador e educando só podem ser entendidos como ‘prática transformadora’ (2014, p. 300).

Posteriormente, Gramsci tece críticas a esse movimento por acreditar que, apesar de representar um avanço, não rompia com a dualidade existente, já que estas ainda se demonstravam escolas feitas para a elite, além do seu “espírito rousseauiano”, ou seja, naturalista, não histórico e idealista (LIMA, 2014, p. 760). Para o revolucionário sardo, a crítica se funda no fato de

[...] a consciência da criança não é algo ‘individual’ (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na

---

<sup>12</sup> A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. O objetivo era o impulso espiritual da criança e o desenvolvimento da autonomia moral do educando. Lutava contra a moral feita de fórmulas e defendia a liberdade reflexiva, em que o indivíduo, já senhor do ambiente, guia a sua vontade de forma a servir-lhe a inteligência. A autonomia dos alunos tem o ponto fulcral. O ideal da escola seria o de libertar o aluno da tutela do adulto para o colocar sob a tutela da própria consciência moral. Na prática, deveria existir um modelo escolar no qual se confiaria aos alunos a disciplina e o seu funcionamento.

vizinhança, na aldeia, etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o 'certo' de uma cultura evoluída torna-se 'verdadeiro' nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação (2001, p. 44).

Para o autor italiano, a crítica à escola tradicional deveria partir da análise de que ela “[...] não era oligárquica por formar as novas gerações dirigentes, mas pela dualidade entre formação dirigente ou instrumental” (LIMA, 2014, p. 763). Ou seja, as novas escolas mudaram seu princípio pedagógico (e consequentemente suas práticas), mas ainda eram “tradicionais” por não ser de acesso aos trabalhadores, pelo fato de existirem escolas instrumentais voltadas aos subalternos (de pedagogia tradicional), enquanto os dirigentes se formavam em uma perspectiva humanista. Chegando à conclusão que representavam uma nova perspectiva pedagógica, mas a mesma dualidade.

Paralelamente a este novo cenário educacional, Benito Mussolini se torna primeiro-ministro da Itália em 1922, iniciando seu governo de orientação fascista. Em 1923, o filósofo Giovanni Gentili<sup>13</sup> assume o cargo de ministro da Instrução Pública e faz vigorar uma reforma educacional que levou o seu nome, a “Reforma Gentilica”. A partir de então, a escola passou a ser utilizada como parte da estratégia política de disseminação do ideário fascista e também como variável da economia, já que se propunha a formar a mão de obra necessária à organização do trabalho na nova indústria italiana. De acordo com Sobral, Ribeiro e Araújo,

A Reforma Gentilica modificou o sistema educacional desde questões de ordem administrativa e financeira às legislativas, implementando a vigência de novas leis educacionais e também curriculares. Todas essas mudanças estavam amparadas, em princípio, numa fundamentação filosófica, ainda que não explicitada por seus executores. Para efetivar tal reforma educacional, Gentile contava com uma equipe formada por ex-alunos e amigos, todos teóricos da educação. Nas palavras de Miranda e Azevedo (2007), a Reforma Gentilica consistiu num esvaziamento brutal do conteúdo e numa pesada inculcação ideológica acerca do caráter do Estado (2016, p. 2).

---

<sup>13</sup> Autointitulado “filósofo do fascismo”, ele forneceu uma base intelectual para o fascismo italiano, e escreveu sob pseudônimo parte de *A Doutrina do Fascismo* (1932) com Benito Mussolini. Ele estava envolvido no ressurgimento do neoidealismo hegeliano na filosofia italiana, e também desenvolveu seu próprio sistema de pensamento, que ele chamou de “idealismo real”, ou “atualismo”.

Além de representar um ponto de apoio à consolidação e posterior tomada do poder pelos fascistas em 1926, o sistema educacional gentillico tinha como objetivo “[...] ensinar especificamente o conteúdo necessário ao desempenho de determinada atividade prática profissional” (Idem, p. 3).

De acordo com as autoras,

Gramsci (2004) nos chama a atenção para o aparente caráter democrático dessa escola de tipo profissional que, ampliada em quantidade e garantindo um maior acesso dos indivíduos à educação, era mostrada pelo Estado como uma escola democráticas, fato que se arrasta até os dias atuais. O filósofo sardo já enxergava que, ao contrário de democrática, esse modelo escolar visava, através da satisfação de interesses práticos imediatos, formar rapidamente um contingente de operários qualificados para operar o maquinário das fábricas. Num momento em que o capitalismo se encontrava em ascensão, a partir do avanço do processo de industrialização, essa escola era destinada somente aos filhos dos trabalhadores (Idem, *ibidem*).

Percebe-se que, frente ao rápido processo de industrialização da Itália no início do século XX, o sistema educacional proposto por Gentili, com o seu pragmatismo inerente e as suas Escolas Profissionais voltadas à classe trabalhadora, soou como uma “democratização” do acesso à educação e, já à época, uma possibilidade de “inserção no mercado de trabalho” de uma massa de antigos camponeses que buscavam trabalho nas novas fábricas italianas.

Em consequência, Dore nos mostra que a formação nas novas escolas profissionais da Itália “[...] não constituía uma democratização. Qualificar operários não é democratizar a escola”<sup>14</sup> (2014, p. 302). E segundo o próprio Gramsci,

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática. Por exemplo: operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo, etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (2001, p. 49-50).

---

<sup>14</sup> Podemos usar a mesma proposição em um paralelo com a expansão do Ensino Profissional de Nível Médio no Brasil entre 2004 e 2013 e no Ceará entre 2008 e 2019.

Aqui temos um ponto de inflexão. Segundo Lima (2014, p. 758), Gramsci inicia sua experiência na chamada “escola de partido” após a derrota da classe trabalhadora no *biennio rosso*<sup>15</sup>, em 1922, e escreve o *quaderni* 12, onde estão contidos os conceitos ora apresentados, no cárcere, em 1932. Ou seja, ele foi contemporâneo tanto do movimento humanista chamado de “escolanovismo” quanto da reforma educacional de Giovanni Gentili, bem como tinha às suas costas a escola tradicional burguesa italiana. Seu modelo de “Escola Unitária” se funda na análise crítica destas três perspectivas distintas.

A discussão acerca da escola está inserida na obra de Gramsci em um contexto mais amplo de “organização da cultura” e de formação de “intelectuais”. O intelectual do século XX, segundo Dore (2014, p. 303), “não é mais o puro orador”, como na sociedade greco-romana, “[...] mas deve imiscuir-se ativamente na vida prática, atuar como organizador, buscando sempre a persuasão, transformando-se no dirigente” (Idem, ibidem). Ser dirigente é unir o conhecimento técnico com o prático, se tornar um “especialista + político”, segundo Gramsci. Deve ter cultura geral o suficiente que lhe torne capaz de lidar com situações que vão além do que é imediato. A escola seria o espaço aonde se forma esse “intelectual da sociedade industrial do século XX”. Segundo Gramsci,

O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana (2001, p. 33).

Assim sendo, complementa o autor sardo, a Escola Unitária seria uma “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Idem, ibidem).

Temos, em um primeiro momento, a perspectiva dialética e de unicidade entre o “trabalho manual” e o “intelectual”, coerente com a concepção marxista de

---

<sup>15</sup> Foi um período de dois anos de intenso conflito social na Itália que se seguiu após a Primeira Guerra Mundial. Ocorreu em um contexto de crise econômica após o fim da guerra, com grande desemprego e instabilidade política. Foi caracterizado por greves de massa, manifestações de trabalhadores, e também pelas experiências de autogestão através da ocupação de fábricas e coletivização das terras.

“trabalho”. A escola gentillica tem como princípio educativo uma perspectiva de trabalho alienado — que se refere apenas a uma relação historicamente e socialmente determinada entre os seres humanos. Já Gramsci o entende em sua dimensão ontológica.

Reforçando esta perspectiva, segundo o autor,

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2001, p. 40).

Desta forma, as escolas profissionais italianas do período gentillico eram consideradas por Gramsci como “interessadas”. Escolas pragmáticas, com uma função específica de organizar a produção e formar mão de obra para o trabalho fabril. Com uma cisão entre o conhecimento teórico e o prático. A preocupação do sardo era menos com as disciplinas que haviam sido retiradas do currículo escolar, como o grego e o latim por exemplo, e mais com o impacto que a ausência do aprendizado destas línguas teria no desenvolvimento intelectual dos jovens. E, principalmente, a ideia central de que este conhecimento não era necessário ao trabalho concreto. O conhecimento “interessado” seria então àquele diretamente ligado a alguma atividade prática.

A este modelo de educação “interessada”, Gramsci propõe uma escola “desinteressada”, a partir da qual se busque conhecimento não diretamente ligado apenas às atividades manuais imediatas. Segundo Sobral, Ribeiro e Araújo, “A defesa do conhecimento desinteressado, desvinculado de uma atividade prática imediata, nos termos aqui referidos, expressa, com efeito, um ponto de destaque do pensamento educacional que Gramsci legou à história” (2016, p. 4).

Não seria correto associar o conhecimento “desinteressado” da nova escola proposta por Gramsci como sem objetivo, sem função social. Nem na escola clássica burguesa — onde não havia a preocupação imediata com a associação prática daquilo que era ensinado e aprendido — faltava objetivo, qual seja, a formação de uma classe dirigente burguesa. Da mesma forma que esta escola

tradicional tenha sido fruto do iluminismo e se fundava na tradição humanista greco-romana, não era este o modelo de intelectual necessário à sociedade capitalista industrial do século XX, como já citado anteriormente. Não se tratava de rejeitar o humanismo desta perspectiva educacional, mas entender que “[...] o resultado do percurso teórico-prático de Gramsci será um *novo humanismo*, como consciência da história da humanidade como a partir do “progressivo domínio científico-técnico do homem sobre a natureza” (LIMA, 2014, p. 764).

Podemos afirmar, então, que o novo modelo de escola proposto seria adepto de um “humanismo de novo tipo”. Não o humanismo individualista burguês, mas coletivo. Aqui cabe um parêntese para delimitar a contradição entre a perspectiva capitalista de “indivíduo”, advinda das revoluções burguesas e do Iluminismo, e a composição do chamado “homem massa”, identificado por Gramsci como fruto das novas relações sociais tayloristas. O avanço tecnológico e das comunicações no início do século XX representou uma *standardização* “dos modos de pensar e agir” como nunca visto na história da humanidade, criando um ser humano que não se permite ser “indivíduo”, onde não há espaço para o seu desenvolvimento autônomo, mas “massa”, como parte de uma engrenagem no processo produtivo. O que representa uma negação à proposição burguesa original.

Neste contexto, a reforma gentillica italiana passava por uma crise. A necessidade de uma nova organização social da produção e de crescente formação de mão de obra para as fábricas fazia com que, paulatinamente, o espaço para as escolas clássicas fosse reduzido. A educação “desinteressada” perdeu espaço, o princípio humanista foi substituído pelo do trabalho alienado e a padronização das relações sociais avançava, mesmo entre as classes dominantes. Segundo Gramsci:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (2001, p. 33).

A proposta de Escola Unitária seria uma solução para a crise da escola gentillica, mas é importante deixar claro que a preocupação do autor não era de reformar o sistema educacional fascista, e sim construir um modelo educacional que permitisse a superação da “degeneração intelectual” que esta perspectiva trazia

como horizonte. Em resumo, o modelo de escola proposto por Gramsci não era para o fascismo, mas para a sua superação. De acordo com Sobral, Ribeiro e Araújo,

Para a crise do sistema escolar italiano, Gramsci (2004) propõe uma solução na forma de uma Escola Unitária. Cunhamos o termo ‘Escola Única’ como sinônimo de ‘comum a todos’. Relembramos que o ensino técnico era destinado às classes subalternas e o ensino humanista, intelectual, era destinado às classes dominantes. Tal proposta educativa também é ‘única’ no sentido de promover um equilíbrio entre a formação manual e a intelectual. Contudo, somente depois de adquirir uma série de conhecimentos e, também, nas palavras do revolucionário, ‘uma consciência moral e social sólida e homogênea’ (GRAMSCI, 2004, p. 39), passar-se-ia a uma das escolas técnicas ou ao processo de trabalho. Gramsci (2004) defende o aprendizado autônomo e espontâneo do aluno somente numa fase em que este já obtivesse uma ‘base já atingida de ‘coletivização’ do tipo social’ (p. 39), ou seja, somente depois de o aluno ter se apropriado do legado de conhecimentos produzidos pelo conjunto da humanidade (2016, p. 5-6).

Ainda segundo Dore,

Com o propósito de identificar possibilidades de realizar uma reforma intelectual e moral no sentido de educar os grupos subalternos para elevá-los a um nível superior de civilidade e superar o dualismo entre governantes e governados, para conquistar a hegemonia, Gramsci propõe organizar a cultura, apresentando o esboço da escola unitária (2014, p. 301).

Fica claro, então, que a questão levantada pelo revolucionário sardo é a educação dos subalternos. A “elevação intelectual” destes grupos para a contestação da dualidade capitalista, tanto na divisão do trabalho entre “intelectual” e “manual” quanto socialmente, entre “governantes” e “governados”, para a construção de uma nova hegemonia. Por este motivo, a superação da reforma de Giovanni Gentile não significaria um retorno ao humanismo clássico burguês, muito menos trilharia o caminho das novas escolas de “Pedagogia Ativa.” O centro da Escola Unitária era menos as suas práticas pedagógicas e mais a sua função social. Era “única” tanto porque se baseava no conceito único e dialético de trabalho quanto porque seria “comum a todos”. Segundo a autora,

A marca social da escola, para ele, não reside nos métodos de ensino nem na aquisição de capacidades diretivas e, sim, no fato de que cada grupo social tem um tipo específico de escola, voltado a manter as estratificações sociais, seja para o desempenho de funções dirigentes ou instrumentais. Por isso, Gramsci defende uma escola única, elementar e média, que até o momento da preparação profissional forme o jovem como pessoa '[...] capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige' (Idem, p. 303).

Lima (2014, p. 754) define o modelo gramsciano como “escola desinteressada do trabalho”, que teria como horizonte a formação de dirigentes para a perspectiva dos novos estados operários advindos da Revolução Russa de 1917, no contexto da organização da nova pedagogia soviética<sup>16</sup>, liderada por Lênin, Krupskaja e Makarenko. Segundo o autor, no período entre 1919 e 1922 Gramsci aderiu à experiência soviética, que teve forte influência na sua proposta pedagógica.

A assertiva proposta reforça a tese de que, da mesma forma que a escola clássica tradicional teve um papel fundamental na construção e consolidação da hegemonia burguesa entre os séculos XVIII e XIX e a escola gentilica foi importante para o ascenso fascista na Itália entre 1922 e 1926, a Escola Unitária teria um objetivo. Seria de conhecimento “desinteressado”, mas “interessado”, pois tornaria possível uma “elevação intelectual” dos trabalhadores no sentido de permitir a superação da sua “consciência econômico-corporativa”, imediatista, — uma “consciência cultural-política”, permitindo uma análise “histórico-crítica” da realidade. Seria peça-chave na organização de uma “nova cultura” e hegemonia, bem como na consolidação de um novo modelo de sociedade, no qual a sociabilidade capitalista estaria superada.

Entendendo em uma perspectiva mais prática, do ponto de vista organizacional, a Escola Unitária significaria a unicidade entre as características fundamentais da Escola Desinteressada, na defesa do conhecimento desassociado diretamente à atividade prática, com a preparação para a sociedade industrial capitalista do século XX, ou seja, o ensino da técnica presente nas novas relações sociais de produção, no racionalismo da indústria e na *standardização* que o *taylorismo* trouxe à sociedade capitalista moderna. Formar “novos dirigentes” por fora do dualismo entre “governantes” e “governados” significaria ter uma educação técnico-profissional, a partir da qual os conhecimentos que permitissem o

---

<sup>16</sup> Representa a construção do modelo de Educação dos novos Estados Soviéticos, não capitalistas, que surgiram a partir da Revolução Russa de 1917, tanto do ponto de vista pedagógico quanto organizativo.



“desenvolvimento intelectual dos jovens” não seriam contrapostos à sua formação, mas unitários e dialéticos.

Asseveram Sobral, Ribeiro e Araújo, citando Nosella (1992, p.114), afirmam:

Gramsci primeiramente estabelece uma idade (16-18) anos como divisor de águas. Até aquela idade estabelece universalmente uma escola unitária que resgate o **princípio educativo da ‘cultura desinteressada’ própria da escola humanista tradicional, e o integre com o princípio educativo próprio das escolas profissionais**, isto é, com o trabalho técnico-profissional. Somente depois dos 16\18 anos (após o 2º grau) o princípio da cultura formativa desinteressada perde a primazia (sem desaparecer) em favor dos princípios da cultura imediatamente produtiva ou especializada (interessada). [...]. Nesse sentido **o trabalho se torna princípio educativo universal**, tanto na fase da formação desinteressada (escola unitária) quanto na da formação especializada (2016, p. 10, grifos das autoras).

E de acordo com o próprio autor sardo,

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (2001, p. 36).

Fica claro que a perspectiva de Gramsci não é apenas filosófica e pedagógica, mas organizacional. Há uma preocupação na efetivação deste modelo de escola tanto a partir da divisão dos níveis primário e secundário — sendo este mais voltado à educação técnico-profissional e aquele a uma “cultura formativa desinteressada” — quanto no financiamento desta escola, que deveria ficar a cargo do Estado, deixar de ser privada e “tornar-se pública”, em vista da importância que a “educação e formação das novas gerações” tem para o futuro da sociedade, bem como dos interesses diversos envolvidos neste processo.

Para encerrar este tópico, e reforçando a questão acima levantada, podemos entender que a preocupação do autor em relação ao funcionamento deste

novo modelo de escola proposto chega à questão dos docentes, já que no *quaderni* 12 ele determina:

[...] pode-se dizer que, na escola, o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexu instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corposidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico (2001, p. 44).

E ainda:

Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá, com escrúpulo e consciência burocrática, a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com a ajuda de seu ambiente social, a 'bagagem' acumulada (Idem, p. 45).

Tanto a importância do corpo docente como “trabalho vivo” quanto o impacto da sua má formação no desenvolvimento do modelo de escola gramsciana são destacados pelo autor. Ser mais instruído, ou seja, ter o conhecimento técnico necessário para a execução de uma determinada função, não significa ser mais culto, ter uma visão de mundo mais ampla. São os professores e professoras, segundo Gramsci, que fazem a diferença na elevação de uma condição a outra. Esta proposição do autor italiano reforça a determinação e a importância em desenvolver o presente estudo.

Apresentaremos a partir do próximo tópico uma questão que coloca em xeque a perspectiva gramsciana idealizada nos documentos-base da Educação Profissional no Brasil e Ceará, qual seja, o impacto da presença dos organismos internacionais na regulação e execução da política pública de Educação, principalmente em países em desenvolvimento e em vias de uma “Reversão Neocolonial” como o Brasil, a partir do papel que lhes cabe na organização geopolítica do capitalismo internacional. Trataremos mais à frente, a partir da próxima sessão, da relação deste fenômeno com a questão docente.

## 2.3 A AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nos tópicos anteriores apresentamos concepções pedagógico-filosóficas e de escola no campo do *devir*. A ideia de Educação Profissional fundada em uma concepção de trabalho histórico-dialética, da mesma forma que este, o trabalho, entendido como Princípio Educativo e a proposta de escola pensada por Gramsci, nos são apresentadas como a base conceitual que nos permite analisar outra categoria importante e, da mesma forma que as anteriores, de forte impacto na composição e execução das Políticas Públicas de EP integrada ao Ensino Médio, qual seja, a Agenda Globalmente Estruturada da Educação.

A teoria da Agenda Globalmente Estruturada da Educação foi desenvolvida pelo pesquisador Robert Dale e publicada inicialmente no ano 2000. Ela parte do pressuposto de que “[...] não é possível descrever e analisar uma política educacional sem compreender a lógica global de um determinado sistema de produção” (DALE, 2004, p. 464 *apud* SOUZA, 2016, p. 464). Ou seja, em uma sociedade capitalista globalizada, residindo em um país de economia dependente e que se localiza fora do centro econômico e político do capitalismo, qualquer análise de política educacional que não leve em consideração as mediações supranacionais inerentes a esta realidade pode se considerar incompleta.

Souza (2016) nos apresenta o trabalho de Dale (2004) acerca da AGEE, levando em consideração, de início, dois fatores que destacamos como fundamentais. O primeiro é que, para além de representar uma integração cultural das sociedades humanas fruto de uma revolução dos meios de transporte e das telecomunicações nos séculos XX e XXI, a globalização se apresenta como uma força de tração que agrega estas sociedades “[...] em um processo calcado no modo capitalista de produção, que é, inicialmente, econômico, mas que se estende à política e à cultura” (p. 465). Acrescentamos que exatamente por ser essencialmente capitalista a globalização carrega em si todas as contradições e desigualdades inerentes a este sistema econômico e social.

O segundo fator é que, precisamente por ser uma força que “arrasta” os Estados nacionais à sociabilidade capitalista e no sentido da geopolítica internacional determinada pelos países de economia desenvolvida, a globalização limita a autonomia destes Estados em nome de uma pretensa “integração”.

Segundo o autor, isto não pressupõe necessariamente o fim do poder de formação das agendas políticas locais, mas que cada vez mais estas questões “[...] são colocadas de lado e substituídas por perguntas sobre os processos de tomada de decisão; a política é reduzida à administração. O foco está na máquina, ao invés de o que a empodera, ou como e onde é conduzida” (p. 466). Pelo fato de que a política não fica a cargo dos governos locais, ela faz parte de um roteiro preestabelecido, cabendo a eles apenas executá-la.

Isso porque a definição da agenda, ou seja, sobre o que se tomarão decisões é algo que, com a globalização, tem progressivamente saltado da esfera nacional para a global. Isso quer sugerir que os estados nacionais tomam decisões sobre a forma e a direção da política, mas pautadas por uma agenda que, se não lhes é imposta, é fortemente influenciada externamente (SOUZA, 2016, p. 466).

Estes dois fatores são reconhecidos por Sampaio Jr. (2007) quando o autor associa os processos relacionados à globalização ao seu conceito de “Reversão Neocolonial”<sup>17</sup>. A partir desta análise, podemos entender a globalização como um processo de “transnacionalização”, fruto das estratégias desenvolvidas para superar a crise do fim do ciclo expansionista do capitalismo no pós-guerra, que teve início nos anos 1970 do século XX e se estende, de modo geral, até a presente década. Neste novo momento do capitalismo mundial há a necessidade de “minar as bases do Estado Nacional”, já que o cenário da crise leva a um acirramento da concorrência entre estes, consequência do “aumento da mobilidade de capitais”, “das disputas pelo monopólio das novas tecnologias e o controle dos mercados mundiais”, bem como, mais especificamente nos países de economia dependente, por “investimentos produtivos e pela criação de empregos industriais” (p. 145).

Nestes países especificamente, ditos como de “Terceiro Mundo”,

O objetivo das grandes empresas transnacionais é diluir a economia dependente no mercado global para que possam explorar as potencialidades de negócios da periferia sem sacrificar sua mobilidade espacial. Por esse motivo, os gigantes da economia mundial não querem que as fronteiras nacionais continuem rigidamente delimitadas (Idem, p. 146).

---

<sup>17</sup> Representa um processo de retomada das relações coloniais entre nações, nos moldes do colonialismo europeu do século XVI, mas dentro do contexto da globalização econômica dos séculos XX e XXI. Isto seria possível, dentre outros fatores, devido à desigualdade no desenvolvimento econômico capitalista, o que criou um pequeno grupo de países ditos “desenvolvidos” e um conjunto maior de nações ditas de “economia dependente”.

Segundo o autor, caberia a estas economias nacionais nesta “nova ordem”, dentre outras coisas, apenas “[...] açambarcar das mãos do capital nacional, público ou privado, os segmentos da economia que possam representar bom negócio” (Idem, p. 147). O que nos leva novamente a Souza (2016), quando trata do seu conceito de Economia do Conhecimento (EC) e o impacto destes processos na educação.

A EC é um ramo da expansão capitalista que representa que “[...] o conhecimento e a educação podem ser considerados como um produto negociável” (p. 466) e, neste sentido, entra no jogo de comercialização, compra e venda, importação e exportação de acordo com a sua taxa de retorno, ou seja, conforme a lógica do mercado, se transforma em uma possibilidade de investimento. Desta forma, as definições de política educacional tendem a se tornar menos “políticas” e mais técnicas e econômicas, tanto pela dependência que a educação tem de financiamento, ou seja, da “macroeconomia”, quanto pelo próprio conceito de como o “Estado deve funcionar” (p. 467) frente a esta nova realidade. Em resumo, para garantir o “retorno financeiro” é necessário um “controle técnico” das políticas educacionais nacionais.

Este “controle” se manifesta centralmente a partir da criação de Organizações Internacionais Não-Governamentais, as quais garantem um modelo de “governança supranacional” nas mais diversas áreas. São exemplos a Organização Mundial do Comércio, que regula o comércio internacional para garantir as regras de “livre mercado”; o Banco Mundial (BIRD<sup>18</sup>); o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); e o Fundo Monetário Internacional, que “[...] elaboram um receituário de ajuste econômico e social em cada país periférico” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 8). Citamos, ainda, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO) no campo da educação.

Não há uma determinação estrita de cada órgão em determinada área; o que existe de fato é uma interdependência entre eles, mas, obviamente, com uma hegemonia daqueles ligados à economia em todas as áreas, onde se percebe uma ação mais focada, principalmente do Banco Mundial, em relação à educação.

---

<sup>18</sup> Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.

Para Frigotto (2001), o trabalho de orientação pedagógica do Banco Mundial o tem convertido em um verdadeiro “[...] intelectual coletivo<sup>19</sup> por excelência, tendo como eixo a adaptação e a conformação do trabalhador, no plano psicofísico, intelectual e emocional, às novas bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção” (p. 80). Ou seja, suas determinações em relação às políticas educacionais dos Estados Nacionais periféricos têm sido o fundamento e servido para consolidar a hegemonia da globalização associada ao neoliberalismo econômico, se propondo a difundir o que o autor chama de “a nova *vulgata*”, qual seja, as noções de “capital humano”<sup>20</sup>, “sociedade do conhecimento”<sup>21</sup>, “pedagogia das competências” (chamada aqui de “pedagogia da competitividade”<sup>22</sup>) e “empregabilidade”<sup>23</sup> (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 5).

Segundo os autores,

[...] a noção de *capital humano*, formulada a partir das pesquisas de Theodor Schultz (1973) sobre a desigualdade de desenvolvimento econômico entre países na década de 1950 e a noções de *sociedade do conhecimento* e de pedagogia das competências para a empregabilidade, formuladas a partir do final da década de 1980, instauram um senso comum sobre a visão linear acima assinalada de forma cada vez mais dissimulada. Este senso comum, amplamente difundido pelos organismos internacionais, mormente pelo Banco Mundial (BIRD), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), fortemente apoiados pela grande imprensa, acaba incorporando nos governos e nas populações pobres dos países periféricos e semiperiféricos a *ilusão do desenvolvimento* de que trata Arrighi (op. cit.) (Idem, p. 8).

<sup>19</sup> O “intelectual coletivo”, para Gramsci, seriam as organizações (sindicatos, partidos) formadas pelos “intelectuais orgânicos” da classe trabalhadora, que seriam responsáveis por fornecer a perspectiva contra-hegemônica no sentido de se contrapor à hegemonia capitalista e criar um novo “senso comum” revolucionário.

<sup>20</sup> É o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que favorecem a realização de trabalho, de modo a produzir valor econômico. São os atributos adquiridos por um trabalhador por meio de educação, perícia e experiência. Muitas das primeiras teorias econômicas referem-se à força de trabalho, um dos três fatores de produção, como um recurso homogêneo e facilmente substituível. O conceito foi adotado, nos anos 1980, pelos organismos multilaterais mais diretamente vinculados ao pensamento neoliberal, na área educacional, no contexto das demandas resultantes da reestruturação produtiva.

<sup>21</sup> A noção de sociedade do conhecimento, sociedade da informação ou “informacional” (Castels) surgiu no final da década de 1990. A UNESCO, em particular, adotou o termo “sociedade do conhecimento”, ou sua variante “sociedades do saber”, dentro de suas políticas institucionais. Desenvolveu uma reflexão que busca incorporar uma concepção mais integral, não ligada apenas à dimensão econômica.

<sup>22</sup> O que faz todo sentido, levando em consideração o que foi proposto anteriormente por Sampaio Jr. (2007).

<sup>23</sup> Empregabilidade significa a **capacidade ou possibilidade de conseguir um emprego**. Também faz parte do conceito de empregabilidade a aptidão de manter-se em um emprego.

Estes conceitos se apresentam dentro da lógica da “sociedade da incerteza” (idem, p. 09), fruto do acirramento da crise capitalista já apresentada anteriormente. O objetivo seria que a Educação preparasse o jovem e o trabalhador para uma sociedade mais competitiva, culpabilizando-os pela consequente situação de desemprego ou subemprego. Em resumo, há uma “privatização do pensamento pedagógico” a serviço da lógica neoliberal.

Em relação à Educação Profissional, tem-se, de acordo com Frigotto (2001) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), dentro da perspectiva da AGEE, como hegemônica a perspectiva dualista de Trabalho e Educação já desenvolvida no primeiro tópico desta seção, como perspectiva de mercado. A EP se apresenta, dentro da lógica da “empregabilidade”, como possibilidade de formação para o mercado de trabalho e, ironicamente da mesma forma que foi proposto durante a “Reforma Gentilica” na Itália, como “fator de desenvolvimento econômico”.

Para tanto, Souza (2016) nos mostra que o papel dos organismos internacionais têm sido o de “padronização da educação”, fixando “normas de desempenho” para que melhorem os resultados educacionais, o que para o autor significa “[...] reduzir a compreensão de educação à noção de altos resultados em testes estandardizados” (p. 469) e ainda:

[...] b) decorrente do ponto anterior, foco nos objetivos centrais, especialmente numeracia e letramento; c) busca por formas de baixo risco para alcançar as metas de aprendizagem, o que representa a definição de um padrão mínimo de financiamento, mas de retorno garantido; d) uso de modelos de gestão empresarial como referências para a melhoria da educação, mas que, segundo Dale (2014), pode limitar o papel das tentativas nacionais no aprimoramento dos sistemas de ensino, porque via de regra paralisa professores e escolas ao adotarem modelos pouco conhecidos; e) adoção de políticas de *accountability* vinculadas à avaliação de desempenho, o que está conectado com a nova responsabilização docente e institucional. (Idem, Ibidem)

O trabalho docente, objeto desta pesquisa, obviamente não está de fora do processo de “estandardização”. Fica muito claro, de acordo com o ponto “D” da citação anterior, que a adoção de modelos de “gestão empresarial” tem impacto na atuação de professores, já que, como demonstrado mais à frente, “[...] mostram o roteiro esperado na formação, contratação, regulação e avaliação”, onde há o “[...] incremento de práticas avaliativas sobre o trabalho docente, conectadas a um rol explícito de responsabilidades, que modifica o fazer docente como tradicionalmente desempenhado” (Idem, p. 470). Ou seja, há menos espaço para que docentes

tenham liberdade pedagógica de desenvolver seu trabalho, estando delimitados desde o momento da contratação a um roteiro predeterminado e exógeno à sua formação. Trataremos desta questão mais a fundo no decorrer da próxima seção.



### **3 O ENREDO: FORMAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO E A QUESTÃO DOCENTE**

Desvelado o cenário em que se desenvolve esta pesquisa, fica evidente que o modelo de escola, de uma maneira geral, e a modalidade de Educação Profissional, tem impacto relevante no trabalho dos(as) professores(as) que nelas atuam, já que os(as) trabalhadores(as) docentes estão inseridos(as) no contexto das contradições presentes nas relações sociais capitalistas. Segundo Ramos *et al.*, (2013, p. 35):

O contexto em que os trabalhadores docentes se encontram está permeado pelo modo de produção e de exploração do sistema capitalista, pois a educação escolar, historicamente se constitui como uma das estratégias de legitimação e reprodução deste sistema. Isto porque os educadores estão inseridos no sistema educacional imposto pela burguesia, que tende a perpetuar a dicotomia entre os trabalhadores intelectuais e os trabalhadores manuais, entre os que pensam e aqueles que executam, entre outros.

Assim sendo, o enredo que serve como linha condutora desta análise, mesmo com toda a sua ambiguidade e complexidade de definição, é o Trabalhador Docente como executor da Política Pública de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Na presente sessão procuraremos fazer uma relação, dentro das suas características e contradições, deste trabalhador específico com a formação da política educacional ora proposta, determinada pelo seu contexto histórico.

Como marco histórico delimitamos, para a presente pesquisa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que será tratada no primeiro tópico, o qual traz um conjunto de teses a respeito do que seria Educação Profissional. Na sequência, procuraremos avançar para a nova perspectiva do conceito e objetivos desta modalidade educacional, iniciada, pelo menos em tese, com a ascensão de Lula à presidência em 2002, mais especialmente quando este debate começou a ser fomentado na esfera pública, a partir de 2003. Trataremos do trabalho docente em ambas as perspectivas.

No segundo tópico abordaremos, mais especificamente, a formação desta política pública no contexto do Programa Brasil Profissionalizado do ano de 2007, como resultado de intensos debates e seminários públicos realizados desde 2003, bem como a regulamentação da modalidade educacional já citada, a partir da

perspectiva apresentada pelo novo governo, qual seja, a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, no contexto da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, em 2013. Da mesma forma que no tópico anterior, o trabalho docente estará no foco da nossa análise.

A política de Educação Profissional Integrada do Ceará será apresentada em sequência, na esteira da composição da Política Pública nacional, mas mediada pela forte presença de elementos da iniciativa privada na delimitação do seu modelo de gestão e da experiência do exemplo pernambucano. Este será nosso terceiro tópico.

A partir de então, nosso foco será o trabalho dos e das professoras na política de EMI no Ceará. Em grande medida, podemos afirmar que este trabalho nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará é precarizado — não em relação às condições físicas, dado o crescente investimento público em infraestrutura, mas porque a maioria absoluta daqueles que executam esta política são regidos por uma relação de trabalho que não garante qualquer possibilidade de ascensão na carreira, direitos trabalhistas, seguridade social ou estabilidade funcional. Isto será demonstrado no tópico quatro. Desta forma, procuraremos inserir nosso objeto de estudo no contexto da política educacional do país e regional e demonstrar as contradições presentes neste processo para, na sequência, pisar no “chão da escola” e conhecer os atores que tornaram possível este enredo, quando iniciaremos a próxima sessão.

Dito isto, podemos concluir que, desde que a LDB de 1996 determinou que a Educação Profissional seria ofertada “[...] em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40, capítulo III da LDB, 1996), percebem-se diferenciações e disputas de projetos político-educacionais mais profundas em relação às concepções de Educação Profissional presentes até então.

Segundo o texto Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate<sup>24</sup>, proposto para a formulação de contribuições ao debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a LDB de 1996 tem um “caráter minimalista e ambíguo” (2012, p. 12) no que se refere à Educação Profissional, principalmente na

---

<sup>24</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 7 jan. 2017.

relação desta com o Ensino Médio. Destaca ainda a polêmica existente acerca das concepções de educação profissional entre “[...] os que a advogam como pública, gratuita, laica e de qualidade”, referenciada socialmente, e os “[...] defensores da submissão dos direitos sociais à lógica da prestação de serviços” e, conseqüentemente, às leis de mercado.

Moura (2014, p. 14) nos apresenta mais uma perspectiva de análise desta disputa quando fala da contradição entre a Educação Profissional — que reflete a dualidade constituída pela sociabilidade capitalista entre o trabalho intelectual e manual, uma “escola dual ou dualista” — e o que seria, de acordo com Gramsci (2002, p. 65), uma “Escola Unitária”, em que esta contradição e as desigualdades conseqüentes a ela seriam superadas. Ainda de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 3), as desigualdades de uma “educação dual” se expressam em “[...] uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores”.

Em tempos de preocupações sobre qualidade e efetividade do Ensino Médio — expressadas na proposta de Reforma e da Base Nacional Comum Curricular, apresentadas pela gestão anterior do governo federal e aprovadas pelo Congresso Nacional, bem como nas visíveis contradições no projeto (ou na falta dele) de Política Educacional do grupo político que assumiu o governo a partir de 1º de Janeiro de 2019 —, a compreensão do que significa esta disjuntiva “escola dualista” *versus* “escola unitária” nunca nos pareceu tão necessária, e se apresenta como elemento importante para determinar os rumos da educação pública no país, já que se coloca como perspectiva a distinção entre escolas que formam uma minoria para o pensamento crítico-reflexivo (classes dirigentes) e as que formam a maioria para o trabalho (classes subalternas). Os docentes, que por vezes são apresentados como vilões ou heróis, a depender do ponto de vista, têm um papel central a cumprir neste campo, talvez por isso estejam, na maioria das vezes, no foco das análises acerca da educação na atualidade.

### 3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DA LDB DE 1996 E O “NOVO” PARADIGMA A PARTIR DE 2003

No campo das políticas públicas para a Educação Profissional, é possível acompanhar as divergências apresentadas anteriormente na legislação educacional, a partir do Decreto 2.208/97, quando este, seguindo as mesmas diretrizes do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)<sup>25</sup>, de 1996, determina como objetivos da Educação Profissional a promoção da “[...] transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas” (art. 1º, inciso I), “[...] especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos” (inciso III) e “[...] qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho” (inciso IV).

Apesar de representar um avanço na democratização do acesso à qualificação profissional e com a sua articulação ao conceito de desenvolvimento sustentável do país, os termos “inserção no mercado de trabalho”, “qualificação”, “aperfeiçoamento”, nos remetem à formação de mão de obra para o trabalho manual, para a “empregabilidade”, para o conhecimento das técnicas de produção, e não para o trabalho intelectual, muito menos para uma compreensão crítica-reflexiva da realidade — ou seja, em uma perspectiva dualista de educação. Por este motivo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) nos mostram que, entre 1997 e 2003, as forças progressistas ligadas à educação lutaram “[...] por sua revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira” (p. 89).

Com a ascensão do novo governo ao poder em 2002, esperava-se uma nova relação com a Educação Profissional, já que o Ministério da Educação apresentou como perspectiva a sua “reconstrução” como Política Pública. O MEC teria como objetivo:

---

<sup>25</sup> Poderíamos iniciar nossa análise a partir do PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, mas este, apesar de apresentar a mesma perspectiva em relação à Educação Profissional, não é uma política pública educacional. Na verdade, estava vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego, contando, à época, com fundos do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador, o que não deixa de ser representativo desta concepção de Educação Profissional.

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2005, p. 2).

O Decreto 5.154/2004, que revoga o anterior (2.208, de 1997) já reconhece a “[...] centralidade do trabalho como princípio educativo” e a não dissociação entre teoria e prática (art. 2º, incisos III e IV), o que representa uma mudança de paradigma no campo da EP, pelo menos no que tange ao texto da legislação. Seguindo os mesmos princípios, o referido decreto, pela primeira vez, determina que “[...] a educação profissional técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (art. 4º), e que esta articulação se dará 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;  
 II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer;  
 III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Autores como Moura (2014) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), apesar de reconhecerem os avanços na legislação a partir da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, no sentido da “adoção do discurso da politécnica e da formação humana integral”, nos mostram que desde a edição do decreto as contradições se tornaram visíveis, já que, por exemplo, ele abria espaço para que a integração ocorresse de forma “concomitante” e “subsequente”. Segundo Moura (2014), isso possibilitou o financiamento público ao sistema “S”<sup>26</sup>, que, por ser formado por entidades privadas e ligadas ao grande capital, tem uma perspectiva dualista de Educação Profissional. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) também

<sup>26</sup> Sistema S é o nome pelo qual ficou convencionado de se chamar o conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição brasileira, quais sejam, a da aprendizagem rural (SENAR), comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), aprendizagem do cooperativismo (SESCOOP), industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), do transporte (SEST), da aprendizagem do transporte (SENAT) e de apoio às micro e pequena empresas (SEBRAE).

asseveraram que, após o decreto, apesar do que ele determinava, a reestruturação do Ministério da Educação criou duas secretarias distintas, uma para a Educação Básica (SEB) e outra para a Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o que não sinalizava para a unicidade no processo de integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio.

Apesar disso, consideramos o interstício entre os anos de 2003, quando se realizou o seminário “Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”; 2004, com a publicação do documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”; 2007, a partir da criação do Programa Brasil Profissionalizado; e 2012, ano das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, como marcos tanto na elaboração de propostas, produção de conhecimento e debates acerca da EP e das políticas públicas relacionadas quanto na abordagem, pelo menos em tese, desta modalidade, o que se reflete na legislação subsequente.

No documento base do seminário “Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”, encontramos a primeira referência ao trabalho docente na nova perspectiva de EP. Já se reconhecia em 2003 que

[...] a tendente submissão da educação dos ditames e exigências da economia de mercado criou novas segmentações de nível salarial e prestígio profissional entre os docentes. Acrescente-se a isso a política de contenção e segmentação salarial no setor público de ensino, a não abertura de novos concursos públicos plenos e o preenchimento das vagas por professores com contratos precários (salários baixos, vínculos com duração determinada de um a dois anos, sem direito a participação efetiva nos departamentos nem a períodos de aperfeiçoamento e/ou titulação) (BRASIL, 2003, p. 20).

O documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” de 2004 reconhece a mesma fragilidade em relação ao trabalho docente na EP e propõe, no item 5.6 dos “Pressupostos Específicos para a Educação Profissional e Tecnológica”, como alternativa para a sua superação, a urgência na “formulação de uma política global de formação dos profissionais da educação que articule formação inicial e continuada, plano de carreira e salários condignos, ouvidas as entidades destes profissionais.” (BRASIL, 2004, p. 26). Da mesma forma que apresenta no seu “Desenvolvimento de Ações” a proposição de, entre outras ações:

“[...] adotar medidas que beneficiem a estrutura da carreira de 1º e 2º graus e de nível superior; a remuneração e valorização dos professores de educação profissional e tecnológica; e a abertura de concursos públicos (Idem, p. 49).

A preocupação em relação à fragilidade do trabalho dos profissionais docentes na EP, bem como a associação das proposições levantadas no processo de inserção destes profissionais e da própria educação em si nas determinações da “economia de mercado”, do mesmo modo que a busca de superação destas questões em uma proposta de legislação subsequente, demonstra um avanço em relação à perspectiva anterior, quando não havia nem referência à questão docente. O que não significa dizer que aquilo que foi proposto se concretizou — muito pelo contrário, como veremos nos tópicos a seguir.

### 3.2 A POLÍTICA PÚBLICA GANHA FORMA: O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Apenas em 2007 a política pública de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI) ganha forma, quando o Decreto 6.302/2007 institui o Programa Brasil Profissionalizado (PBP), uma iniciativa da União para fomentar a implantação do EMI nos estados da federação, mas, novamente segundo Moura (2014), não sem contradições. Aqui, mais uma vez, o trabalho docente ganha destaque, já que de acordo com o autor:

[...] a maioria dos Estados, apesar de terem apresentado projeto e recebido recursos significativos para executar o Programa Brasil Profissionalizado, não tem nem está constituindo quadro de professores efetivos, especialmente no que se refere às disciplinas específicas da EP (p. 50).

A questão do trabalho docente não é secundária no desenvolvimento de uma política pública que se propõe a ser tão significativa e tem uma meta tão ousada. À época da implementação do PBP, na maioria dos estados, a Educação Básica e a Educação Profissional sequer faziam parte da mesma Secretaria, o que colocava os professores de ambas as modalidades em perspectivas diferentes. “Enquanto os do ensino médio estão cuidando da formação de seus estudantes em uma perspectiva propedêutica, os da educação profissional estão focados na

instrumentalidade para uma determinada tarefa ou profissão” (MOURA, 2014, p. 52). Ou seja, não havia quadro docente especializado em uma modalidade integrada de EM e EP, o que fatalmente encaminhou o processo para uma prática escolar em que a dicotomia prevaleceu em detrimento da unicidade.

A Portaria do MEC 870, de 2008 — que instituiu o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o qual visava regulamentar a oferta e a carga horária dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio — reforçou esta dicotomia, já que tratava da caracterização de cada curso técnico em separado da Educação Básica. Apesar disso, foi utilizado como referência para a implementação do EMI nos estados que aderiram ao Programa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, de 2012, após cinco longos anos da implementação do PBP, se aproximam e aprofundam esta mesma concepção quando propõem como seus princípios norteadores:

- I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante.
- [...]. III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV - Articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico.
- VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (Art. 6º, p. 2).

O reconhecimento do “princípio educativo do trabalho”, a proposta de “integração entre saberes”, bem como a “indissociabilidade entre teoria e prática” nos coloca em outra perspectiva, diferente e contraditória, pelo menos em tese, à do período anterior a 2002. A articulação da EP com a Educação Básica também está presente, mostrando, de forma aparente, uma consonância com o que foi proposto nos seminários a partir de 2003, no Decreto de 2004, bem como no Programa Brasil Profissionalizado, de 2007.

Nas diretrizes, o título IV, que se desenvolve a partir do artigo 40, é o primeiro documento oficial deste período que, de forma densa, busca delinear o que seria uma política docente para o EMI e um plano de formação para professores voltado especificamente para esta modalidade de ensino. Refere-se, 8 anos após o



Decreto 5.154 e 4 anos após a promulgação do Programa Brasil Profissionalizado, à questão da falta de profissionais docentes capacitados para atuar no Ensino Médio Integrado. Uma fragilidade que já era levantada desde os seminários de formação da política pública, em 2003. De maneira preocupante, a título de “excepcionalidade”, equivale os “saberes profissionais” e a “experiência docente” à formação em licenciatura, estabelecendo um prazo para a superação desta fragilidade até o ano de 2020. Caberia aqui, a título de proposição, um estudo posterior para avaliar, 7 anos depois e faltando menos de um ano para o prazo final proposto, em que medida existiu ou não uma política de formação de professores para o EMI e até que ponto a fragilidade apresentada foi superada.

O documento *Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate*<sup>27</sup>, de 2011, reconhece que “[...] na década de 1990, com o recuo na oferta de cursos técnicos na Rede Federal e o completo desmonte do que se tinha nos sistemas estaduais, não houve por parte dos sistemas concursos públicos para compor o quadro de professores da área específica” (BRASIL, 2011, p. 55). O documento dá bastante ênfase à questão da recomposição do quadro de professores e da sua formação específica para o trabalho em EMI, já que “não se poderá trabalhar nessa perspectiva curricular com professores contratados precariamente/ temporariamente” (Idem, p. 56).

As contradições ora apresentadas não estão restritas apenas à dicotomia entre diferentes variações de pontos de vista acerca da Política Pública Educacional; elas se fundam a partir das desigualdades presentes na sociabilidade capitalista no que tange às concepções de trabalho manual e intelectual, inclusive em relação ao trabalho docente, como demonstrado na sessão anterior. A alienação do trabalho se dá exatamente quando o trabalhador para de refletir sobre a sua prática e, não por vontade própria, perde a capacidade de analisar de forma crítica sua posição no processo de produção capitalista. Em outra análise, a falta de reflexão sobre a prática é um obstáculo no processo de transição da “classe em si” a “classe para si”<sup>28</sup>. Por este motivo os documentos reforçam a necessidade de contratação estável para a formação do quadro docente para o EMI.

<sup>27</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_d ocman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_d ocman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 mai. 2018.

<sup>28</sup> A premissa filosófica presente na teoria marxista a respeito da passagem da classe em si e a classe para si corresponde ao problema da possibilidade de tomada de consciência coletiva da classe trabalhadora a respeito das contradições inerentes à sociedade capitalista.

Desta forma, o estudo da variação de perspectivas educacionais na legislação serve apenas para ilustrar, de forma breve, o fato de que existe, sim, uma disputa nacional acerca do caráter da política pública de educação profissional que afeta diretamente o trabalho docente nesta modalidade em geral e no EMI mais especificamente, e ela tem horizonte muito mais amplo do que podemos mensurar no presente momento. Ademais, este fato serve para justificar a necessidade de ampliar e desenvolver a presente análise.

### 3.3 A FORMAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ - O MODELO DAS EEEPs

Seguindo a esteira nacional, em consonância com o que foi proposto pelo PBP, o Ceará lança o seu modelo de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em 2008, a partir do Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará. Percebe-se que o fato de a Educação Profissional no estado ser “Integrada” ao Ensino Médio regular coloca, pelo menos aparentemente, o Ceará em um dos lados na disputa de projetos educacionais demonstrada anteriormente, mas o plano acima referido, pelo contrário, nos apresenta uma série de contradições.

No que tange a “Contextualização” e “Marco Conceitual” da Educação Profissional no Ceará, o plano apresenta, por um lado, a mesma perspectiva do MEC a partir do “Programa Brasil Profissionalizado” e de documentos anteriores, citando inclusive o “princípio educativo do trabalho” (CEARÁ, 2008, p. 22-23). Por outro lado, coloca a educação como suporte para a “profissionalização” e “motor do desenvolvimento econômico” no tocante à formação de mão de obra qualificada no Estado (Idem, p. 06-11), o que é uma contradição, visto que, como demonstrado na primeira sessão desta dissertação, as concepções de trabalho propostas são distintas e conflitantes.

A proposta de gestão e acompanhamento do referido plano, sem escaramuças, apresenta o conhecido ciclo de PDCA (Plan, Do, Check, Act), advindo do mundo corporativo, um “modelo gerencial”, como exemplo para acompanhar, gerenciar e avaliar o modelo de EP no Ceará (Idem, p. 18). Desta forma, o plano em geral parece feito de recortes entre as duas perspectivas apresentadas

anteriormente, sendo que a predileção por um modelo de gestão da política pública advindo da iniciativa privada reforça uma delas, o que repercutirá, como será demonstrado a seguir, no trabalho daqueles que a executam.

Desta forma, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Ceará, de acordo com Silvério e Albuquerque (2012) e Melo (2015), apresenta um modelo de gestão escolar conhecido como TESE<sup>29</sup>, desenvolvido na esteira da experiência pernambucana do PROCENTRO<sup>30</sup>. A contradição se insere no fato de que a experiência de Pernambuco se deu a partir de uma ideia de gestão empresarial proposta por um executivo de multinacional<sup>31</sup> e se baseou em um modelo de negócios de uma grande empreiteira brasileira — este seria o TEO<sup>32</sup>, e a empresa, Odebrecht. Tal modelo se funda no princípio *“Quem não planeja não executa; quem não mede não sabe de nada”* — O qual, segundo Sabino (2015, p. 89), não se diferencia do já citado ciclo de PDCA (planejar, executar, avaliar e refazer as ações), o que cria uma ideia de “metas individualizadas para a contribuição com o processo educativo”.

Podemos aferir então que, apesar da integração com o Ensino Médio — o que a coloca em um sentido oposto ao Decreto 2.208/97 e no caminho do Decreto 5.154/2004 —, a Educação Profissional do Ceará tem como base um modelo de gestão pensado e planejado pela iniciativa privada e um documento base norteador, o Plano Integrado, no mínimo confuso em relação ao que se propõe.

Outra contradição posta é o trabalho docente, foco do nosso objeto de estudo. Trazendo novamente a discussão em relação às debilidades da Política Pública de EMI no Brasil, o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio<sup>33</sup> de 2007 destaca duas fragilidades, já tratadas no tópico anterior, a serem superadas em relação ao trabalho docente nesta modalidade de ensino.

A primeira seria no que

[...] diz respeito à falta de quadro de professores efetivos no domínio da educação profissional, principalmente, nos estados e municípios. Em decorrência, com vistas à expansão da oferta do ensino médio integrado, cujos cursos terão duração, em sua grande maioria, de quatro anos, é fundamental (re) constituir esses quadros efetivos, **uma vez que não se**

<sup>29</sup> Tecnologia Empresarial Socioeducacional.

<sup>30</sup> Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental.

<sup>31</sup> Marcos Magalhães, ex-executivo da Philips e egresso do antigo Ginásio Pernambucano.

<sup>32</sup> Tecnologia Empresarial Odebrecht.

<sup>33</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2017.

**poderá trabalhar nessa perspectiva curricular com professores contratados precariamente/temporariamente** (BRASIL, 2007, p. 33, grifo nosso).

A segunda seria na formação continuada destes profissionais para a sua adequação à nova perspectiva educacional para a Educação Profissional, tendo seu objetivo

[...] centrado no âmbito das políticas públicas, principalmente, as educacionais e, particularmente, as relativas à integração entre a educação profissional e tecnológica e a educação básica. Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia (Idem, p. 34).

Ou seja, o trabalho precário e temporário de professores é um impeditivo para a execução da política pública de formação do trabalhador como ser humano integral, em suas relações sociais e com a natureza, bem como na sua contribuição para a superação do modelo de desenvolvimento excludente, ora hegemônico em nossa sociedade. Esta proposição mais uma vez destaca que o papel da política de Educação Profissional não se restringe apenas a ser um suporte ao crescimento econômico e à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, sendo a contratação de professores efetivos — com vínculo profissional estável e a sua posterior formação continuada — uma etapa importante para a efetivação da mesma.

Seguindo a mesma linha, o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará nos traz como ações propostas a adoção de “[...] medidas que beneficiem a estruturação de carreiras e a valorização dos profissionais de EPT na rede estadual”, bem como “expandir o quadro de profissionais da EPT nas instituições públicas **por meio de concurso público**” (CEARÁ, 2008, p. 13, grifo nosso).

Partindo para a prática, no que tange à execução da política pública de EMI à Educação Profissional no Ceará, buscamos as Sinopses Estatísticas da Educação Básica a partir da implementação desta modalidade de ensino no estado, em 2008, para analisar o quadro de professores, mas apenas a partir do ano de

2011 os dados referentes à relação entre professores efetivos — ou seja, com estabilidade funcional, plano de carreira e regidos pelo Estatuto do Servidor Público do Ceará, temporários, com contratos de trabalho precário, regidos pela Lei Complementar 22/2000 e contratados via organização social (OS), regidos pela CLT — estavam disponíveis para análise. Isso delimita nossa pesquisa aos anos de 2011 a 2018 (ano do último Censo disponível). Procuraremos demonstrar tal quadro a partir do próximo tópico.

### 3.4 OS PROFESSORES “TEMPORÁRIOS” NA POLÍTICA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ E O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO ENDÓGENA DA EDUCAÇÃO

A política pública de EM Integrado à Educação Profissional do Ceará data do ano de 2008. Procuramos neste tópico fazer uma análise da quantidade de professores com contrato temporário, logo precário, na referida modalidade de ensino no estado a partir da sua implementação. Mas, infelizmente, a principal fonte de pesquisa para a obtenção destes dados, qual seja, a Sinopse Estatística da Educação Básica, só começou a apresentar o resultado da proporção entre professores contratados de forma estável e os contratos precários, como já dito anteriormente, a partir de 2011. Devido a esta limitação, iniciaremos nossa análise apenas desta data em diante.

Temos que segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2011<sup>34</sup>, havia na rede estadual de ensino do Ceará um total de 14.261 professores, sendo 5.847 efetivos (aproximadamente 40% do total) e 8.222 temporários (aproximadamente 58%). Na Educação Profissional eram 1.740 professores, sendo 398 efetivos (22% do quadro) e 1.153 temporários (aproximadamente 76% do total).

Em 2012 o quadro era de 15.082 professores, sendo 5.629 efetivos (37%) e 9.033 temporários (59%, aproximadamente). Neste ano aparecem na estatística os professores contratados via CLT e os chamados “terceirizados”, em um total de 520 profissionais (4% ao todo). Na Educação Profissional eram 2.097 professores, sendo

---

<sup>34</sup> É a consolidação dos dados coletados pelo Censo Escolar junto aos estabelecimentos de ensino a partir dos meses de maio de 2011 a 2018, de acordo com os Padrões de Interoperabilidade do Governo – ePING, versões 2011 a 2018.

442 efetivos (22%) e 1.252 temporários (59%). Também foram contabilizados 403 professores entre “CLTistas” e “terceirizados” (um total de 19%).

Os números mostram que em 2013 havia 16515 professores, 5293 efetivos (32%), 10.830 temporários (65%) e 390 “CLTistas” e “terceirizados” (aproximadamente 3% do total). Na Educação Profissional foram contabilizados 2.614 professores, sendo 400 efetivos (15%), 1.824 temporários (69%) e os mesmos 390 professores entre os regidos pela CLT e os considerados “terceirizados” (agora representando 14% do total).

Em 2014 apareceram na consolidação dos dados do Censo Escolar um total de 17.036 professores, sendo 4816 efetivos (aproximadamente 28%) e 11.704 temporários (68% do total), ainda 516 “CLTistas” e “terceirizados” (4%). Na Educação Profissional eram 2.556 professores, sendo contabilizados 316 efetivos (aproximadamente 12%), 1.704 temporários (67%) e o mesmo número de “CLTistas” e “terceirizados” (que aqui representam 21% do total).

**Tabela 3 – Quadro comparativo entre professores efetivos e temporários – 2011 a 2014<sup>35</sup>**

| ENSINO MÉDIO COMO UM TODO |        |          |             |                         |               | ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL |          |             |            |               |
|---------------------------|--------|----------|-------------|-------------------------|---------------|------------------------------------------------|----------|-------------|------------|---------------|
|                           | TOTAL  | EFETIVOS | TEMPORÁRIOS | % EFETIVO <sup>36</sup> | % TEMPORÁRIOS | TOTAL                                          | EFETIVOS | TEMPORÁRIOS | % EFETIVOS | % TEMPORÁRIOS |
| 2011                      | 14.261 | 5.847    | 8.222       | 40%                     | 58%           | 1.740                                          | 388      | 1.153       | 22%        | 76%           |
| 2012                      | 15.082 | 5.629    | 9.033       | 37%                     | 59%           | 2.097                                          | 442      | 1.252       | 22%        | 59%           |
| 2013                      | 16.515 | 5.293    | 10.830      | 32%                     | 65%           | 2.614                                          | 400      | 1.824       | 15%        | 69%           |
| 2014                      | 17.036 | 4.816    | 11.704      | 28%                     | 68%           | 2.556                                          | 316      | 1.704       | 12%        | 67%           |

Fonte: Produção própria, 2019.

Analisando os dados acima, temos que, no período apresentado, houve um aumento significativo do total de professores, 2775 novos profissionais entre 2011 e 2014, representando um incremento de 19% no quadro docente do Estado. Na Educação Profissional esse número foi bem mais expressivo, 816, um incremento de cerca de 40% no mesmo período. Esses números são compatíveis com a expansão da rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional levada a

<sup>35</sup> Produção própria, 2019.

<sup>36</sup> Todas as porcentagens são em números aproximados

cabo pelo Governo do Estado no período, quando houve um salto de 77 escolas em 57 municípios em 2011 para 106 escolas em 82 municípios em 2014, um incremento de aproximadamente 37% no número de EEEPs<sup>37</sup>. Apesar disso, a proporção de professores com contratos de trabalho precário permaneceu quase inalterada. No período acima, em média 30% dos professores eram efetivos e cerca de 60% temporários. Na Educação Profissional o número de profissionais regidos pelo Estatuto do Servidor Público do Ceará é visivelmente menor, em média 20%, o de professores temporários chega a 70%, e aparece a figura do professor regido pela CLT, ou considerado “terceirizado”, em média 10% do total. Atribuímos a presença desses profissionais na EP do Ceará ao fato de os professores da base técnica das Escolas Estaduais de Educação Profissional serem selecionados por uma Organização Social<sup>38</sup> (OS), o CETREDE<sup>39</sup>, e firmarem relação de trabalho com ela via CLT.

Em 2013 foi realizado um concurso público para provimento de cargos efetivos de professores da Rede Pública Estadual de Ensino<sup>40</sup>, com 3.000 vagas ofertadas, mas não foi possível aferir o impacto do certame na expansão do número de professores, muito menos na proporção entre professores efetivos e temporários, pois o edital de convocação e o efetivo exercício dos novos concursados só ocorreu após o fechamento do Censo Escolar daquele ano, que ocorre em maio. O impacto só poderia ser medido a partir dos dados referentes ao ano de 2015.

Em 2015 existia na Rede Pública Estadual de Ensino, na modalidade Ensino Médio, um total de 20.424 professores, sendo que 7.581 eram efetivos (37%) e 11.129 temporários (aproximadamente 54%), 152 terceirizados e 1.562 regidos pela CLT. Destes, estavam lotados nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará um total de 3.041, sendo 640 professores efetivos (21% do total), 1.569 temporários (51%), 52 terceirizados e 780 regidos pela CLT (aproximadamente 28%).

Com dados mais atualizados, a Sinopse do ano de 2016 nos traz um total de 18.570 professores, sendo 7.443 efetivos (41%), 9.377 temporários (51%), 28

---

<sup>37</sup> Disponível em: <[https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3&Itemid=103](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103)>. Acesso em: 10 mai. 2019.

<sup>38</sup> É um tipo de associação privada, com personalidade jurídica, sem fins lucrativos, que recebe subvenção do Estado para prestar serviços de relevante interesse público.

<sup>39</sup> Centro de Treinamento e Desenvolvimento.

<sup>40</sup> Edital 007/2013, de 6 de junho de 2013.

terceirizados e 862 regidos pela CLT. Na Educação Profissional eram 2.871 docentes, sendo 627 professores efetivos (21% do total), 1.508 temporários (52%), 14 terceirizados e 722 CLTistas (27%).

Em 2017 tínhamos um total de 15.734 professores, sendo 6.346 efetivos (40%), 8.565 temporários (54%, aproximadamente), 26 terceirizados e 707 regidos pela CLT. Nas EEEPs se apresentavam 3.315 professores, sendo 824 efetivos (24% do total), 1.759 temporários (53%), os mesmos 26 terceirizados e 705 regidos pela CLT (aproximadamente 23%).

2018 nos trouxe o quadro de 15.880 professores na rede pública estadual, sendo 6.339 efetivos (39%, aproximadamente), 9.280 temporários (58%), 261 professores considerados CLTistas, ou terceirizados. Na Educação Profissional tínhamos 3.828 professores, sendo 1371 efetivos (35%), 2.190 temporários (57% aproximadamente) e o mesmo número de CLTistas e terceirizados (que aqui representam 8%).

**Tabela 4 – Quadro comparativo entre professores efetivos e temporários – 2015 a 2018**

| ENSINO MÉDIO COMO UM TODO |        |          |             |            |               | ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL |          |             |            |               |
|---------------------------|--------|----------|-------------|------------|---------------|------------------------------------------------|----------|-------------|------------|---------------|
|                           | TOTAL  | EFETIVOS | TEMPORÁRIOS | % EFETIVOS | % TEMPORÁRIOS | TOTAL                                          | EFETIVOS | TEMPORÁRIOS | % EFETIVOS | % TEMPORÁRIOS |
| 2015                      | 20.424 | 7.581    | 11.129      | 37%        | 54%           | 3.041                                          | 640      | 1.569       | 21%        | 51%           |
| 2016                      | 18.570 | 7.443    | 9.377       | 41%        | 51%           | 2.871                                          | 627      | 1.508       | 21%        | 52%           |
| 2017                      | 15.734 | 6.346    | 8.565       | 40%        | 54%           | 3.315                                          | 824      | 1.759       | 24%        | 53%           |
| 2018                      | 15.880 | 6.339    | 9.280       | 39%        | 58%           | 3.828                                          | 1.371    | 2.190       | 35%        | 57%           |

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Aprofundando a análise dos dados anteriores e já podendo aferir o impacto do concurso público de 2013, verificamos que, de início, entre 2014 e 2015, houve um visível incremento no número de docentes na rede — saltamos para 3.388 professores a mais, ou 19% do total, mas a partir daí o movimento de ampliação do quadro docente entrou em um ciclo inverso, com decréscimo constante. A Educação Profissional seguiu a mesma tendência, isto é, aumentou o seu quadro de professores em aproximadamente 19% após o concurso público de 2013, mas na



sequência continuou apresentando o número de docentes expandido, fato justificado pela contínua ampliação da rede de EEEPs.

Tem-se que entre 2015 e 2016 houve uma redução de 1.854 professores, ou aproximadamente 9%, no quadro docente do estado. Em 2015, no geral, aproximadamente 55% dos profissionais do magistério no Ceará tinham vínculo empregatício temporário e, na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio mais especificamente, apenas 21% dos docentes eram regidos pelo Estatuto do Magistério estadual. De acordo com os dados de 2016 houve uma pequena redução de aproximadamente 4,5%, já que 51% dos profissionais eram regidos por contratos temporários como um todo, mas, apesar deste quadro, a proporção de professores efetivos na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio permaneceu praticamente a mesma, aproximadamente 20%.

Entre 2016 e 2017 o quadro geral de docentes se reduziu ainda mais, com 2.836 professores a menos na rede, ou 15,5% do total — embora, mais uma vez, a proporção entre professores efetivos e temporários tenha mudado pouco, com aproximadamente 40% de professores efetivos e 54% de temporários. Também não houve mudança significativa na Educação Profissional, com 53% de professores temporários e apenas 25% de docentes regidos pelo Estatuto dos Servidores Públicos do Ceará. 2018 trouxe uma realidade um pouco diferente. A nova portaria de lotação<sup>41</sup> da Secretaria de Educação trouxe pela primeira vez a possibilidade de que o professor efetivo tivesse preferência no processo de seleção para o trabalho nas EEEPs, o que está de acordo com o Estatuto do Magistério Oficial do Ceará. Até então a ordem de lotação dependia de um processo avaliativo, que levava em consideração a colocação do professor, em detrimento do regime de trabalho. Esta nova portaria tornou possível, apesar da tendência geral de decréscimo do quadro docente, o aumento da proporção de professores efetivos no EMI do Ceará de, em média, 20% a 25% para 35% naquele ano.

Percebe-se, entre 2011 e 2014, um aumento gradativo do número de professores (4,75% ao ano), uma proporção acima dessa média entre 2014 e 2015 (19% em apenas um ano), mas uma redução sistemática do quadro de docentes do estado entre 2015 e 2018 (5,5% ao ano). Este fato, por si só, demandaria uma pesquisa que investigasse suas causas e impactos na política pública educacional,

---

<sup>41</sup> Portaria nº 1451/2017 – GAB.

mas este não é nosso foco no momento. Então, voltando ao nosso objeto, podemos perceber que na análise dos 8 anos apresentados em sequência, a proporção de docentes com contrato de trabalho precário, sem estabilidade funcional ou plano de carreiras na rede pública estadual e, mais especificamente, na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio do Ceará, nos parece um número consolidado.

O impacto deste número excessivo de professores trabalhando a partir de contratos precários pode ser sentido no cotidiano destes trabalhadores, na sua atuação como profissionais, no constante “medo de ser demitido”, de perder o contrato, na impossibilidade de fazer planos financeiros de longo prazo. Todos estes aspectos serão demonstrados na próxima sessão, mas caberia uma futura ampliação desta pesquisa para também analisar as consequências destes números nos resultados educacionais do estado.

Em relação ao nosso objeto específico, destacamos que a contratação de professores nas escolas profissionalizantes de tempo integral é realizada a partir de uma seleção baseada no artigo 3º da Lei 14.273, de 2008, e alterada pela Lei 15.928, de 2015, se sobrepondo à Lei 10.884, de 1984 — ou Estatuto do Magistério Oficial do Estado — no que tange a ingresso e lotação de docentes na Rede Pública de Ensino. Esta seleção é feita por edital público específico, sob responsabilidade do núcleo gestor de cada escola, determinado por portaria de lotação da Secretaria de Educação Básica (SEDUC) a cada ano. Da mesma forma, o contrato temporário de professores no estado é regido pela Lei Complementar 22, do ano 2000.

O contrato temporário, segundo a referida lei, deve ter por fim suprir carências como licenças de saúde, gestante, para capacitação profissional ou para a “implementação de projetos educacionais” (CEARÁ, 2000).

Ainda de acordo com os artigos 5º, 6º e 7º da Lei Complementar 22,

Art.5º [...]

§1º - A contratação far-se-á preferencialmente com professor aprovado em concurso público de provas e títulos na área da carência a ser atendida, obedecida a ordem de classificação, não gerando direito a nomeação **por tratar-se de situação emergencial e transitória**. [...]

Art.6º - O contrato firmado de acordo com esta Lei Complementar extinguir-se-á, **sem direito a indenização, no término do prazo contratual**.

Art.7º - O contrato de que trata esta Lei Complementar **poderá ser rescindido, sem direito a indenizações**:

[...] b) em virtude de avaliação do corpo discente, Núcleo Gestor e Conselho Escolar, declarada em reunião, **considerando inconveniente a**

**permanência do professor na área ou disciplina para a qual foi contratado** (grifos nossos).

Pode-se apreender, pois, que grande parte dos docentes na Rede Pública Estadual e a maioria nas Escolas Estaduais de Educação Profissional não tem qualquer tipo de estabilidade funcional ou seguridade social, segundo a legislação que rege seu vínculo de trabalho com o Estado, estando sujeitos à “conveniência” do núcleo gestor em relação ao seu trabalho e sendo absolutamente relativo e não específico dentro da legislação existente o que seria ou não conveniente à sua permanência na unidade escolar e, conseqüentemente, à manutenção do seu emprego, ou seja, sua condição de sobrevivência material.

Destacamos que justamente a primeira fragilidade identificada no Documento Base da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, apresentada nos tópicos anteriores — ou seja, a falta de profissionais para atuar na Educação Profissional, a contratação precária de professores e o seu impacto na execução da política pública — é a realidade que se apresenta à maioria absoluta dos docentes das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, como demonstrado anteriormente. Caberia também analisar se a formação continuada dos professores nestas unidades educacionais, que segue os princípios da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) está de acordo com o que foi proposto pelo Documento Base para a superação da segunda fragilidade apresentada — qual seja, a formação de docentes para a EP —, mas entendemos que este debate não é o foco da presente pesquisa e poderia ser desenvolvido em um outro momento.

Furtado (2006), analisando a situação dos professores ditos temporários nas escolas estaduais de Pernambuco, nos apresenta o conceito de “desprofissionalização”, o qual consideramos adequado para tratar da temática proposta à luz das categorias já debatidas. Nas palavras da autora:

Sabemos que o recrutamento e a seleção atualmente implementados, aliados às condições de trabalho a que são submetidos os professores, além de contribuírem para a exacerbação do nível de precarização do trabalho dos professores, compromete sobremaneira sua inserção social como profissionais, levando a um movimento que tende se não à desprofissionalização, pelo menos à perda de conquistas profissionais obtidas no processo histórico de profissionalização da categoria (p. 02).

Desta forma, a questão dos professores temporários na educação pública já se mostrava uma temática preocupante na metade da década passada, em se

tratando das categorias trabalhadas nesta pesquisa. A autora identifica que a precariedade dos contratos, a falta de estabilidade funcional, a “[...] ausência de associações de classe” e o isolamento destes professores em relação aos demais (p. 09) são elementos que vão de encontro ao movimento histórico de profissionalização dos docentes e, apesar de o termo não estar presente na sua análise, compreendemos que potencializam a proletarização docente. No Ceará, a realidade demonstrada a partir desta pesquisa não é diferente.

O que procuramos demonstrar na presente sessão, através da análise do histórico de formação da política pública educacional do Ceará e na pesquisa de campo, presente na sessão subsequente, é que a Lei Complementar 22, de 2000, que rege o contrato temporário de professores no estado do Ceará, não é um acaso ou descuido da administração pública, já que atinge um número considerável de trabalhadores de forma quase inconstante ao longo dos anos, mas faz parte do processo maior de racionalização do Estado e, conseqüentemente, da educação, que determina em grande parte o processo de formação histórica da Política Pública de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

O processo de racionalização do Estado não é um fato isolado. É inerente à lógica capitalista controlar os elementos que podem interferir no seu processo de produção e reprodução, bem como nas taxas de lucros. Em se tratando de educação e dos trabalhadores docentes não é diferente, já que “[...] os burocratas educacionais tomam emprestadas a ideologia e as técnicas de gerência industrial sem reconhecer o que pode e tem acontecido à maioria dos empregados da própria indústria” (APPLE; TEILTEBAUN, 1991, p. 67)

A adoção de “técnicas gerenciais” na educação pode ser entendida como um processo muito específico de racionalização das estruturas do Estado e privatização. Fazem parte da dinâmica entre Estado e mercado e variam de acordo com a necessidade momentânea do capital em relação à administração pública, seja mais keynesiana<sup>42</sup>, como o foi por todo o período pós-guerra até os anos 1980, seja

---

<sup>42</sup> Conjunto das teorias e medidas propostas pelo economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946) e seus seguidores, que defendiam, dentro dos parâmetros do mercado livre capitalista, a necessidade de uma forte intervenção econômica do Estado, com o objetivo principal de garantir o pleno emprego e manter o controle da inflação.

mais liberal<sup>43</sup> (do ponto de vista econômico), como tem se mostrado dos anos 1990 aos dias atuais.

Sobre as abordagens gerenciais nas políticas públicas educacionais, Scaff (2011) nos mostra que elas podem se apresentar a partir da ideia de privatização. No senso comum, privatização é entendido como a “[...] transferência da propriedade do público ou do Estado para o interesse privado” (p. 147), mas não existe apenas esta forma. Ela pode se dar pela transmissão da responsabilidade do bem público a um especialista privado, através da governança ou controle, “[...] quando indivíduos ou entidades privadas adquirem maior poder de decisão sobre os serviços públicos” (Idem), pelo apoio e regência de entidades privadas a tais serviços e ainda por meio de ações em que “[...] os serviços permanecem fora do controle privado em termos de propriedade, governança, prestação, financiamento e de acesso, mas a produção ou a prestação de tais serviços é modelada em um paradigma particular de estilo empresarial” (Idem).

Este tipo de privatização, segundo a autora, pode ser entendido como “endógena”, que é o que “envolve a importação de ideias, métodos e práticas do setor privado para tornar o setor público cada vez mais comercial” (Idem, p. 149).

Esta forma específica se apresenta, segundo a nossa análise, como a mais difícil de ser identificada, já que não há o processo clássico de privatização. Da mesma forma, apesar disso, não significa que não haja elementos de racionalização do Estado e da educação através dele, pelo contrário. A privatização endógena da educação é o modelo de controle do Estado e da iniciativa privada que de forma mais eficiente “racionaliza”, em termos capitalistas, os processos educacionais e as relações de trabalho docente, pois é de certa forma invisível e faz parte o *mainstream* da ideologia hegemônica na sociedade. Assim sofre menos resistência dos trabalhadores.

Este foi o modelo de privatização escolhido pelo estado do Ceará para a execução da política pública de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Tal processo atinge as relações de trabalho dos docentes e, conseqüentemente, sua profissionalização, os levando a precarização e proletarização do trabalho, categorias que procuraremos demonstrar na sessão seguinte, a partir da percepção

---

<sup>43</sup> É uma ideologia baseada na organização da economia em linhas individualistas, o que significa que o maior número possível de decisões econômicas são tomadas por indivíduos e não por instituições ou organizações coletivas.

dos atores que compõem este enredo, no cenário onde ele se desenrola, qual seja, o chão da escola.

## 4 OS PERSONAGENS: PROFESSORAS E PROFESSORES TEMPORÁRIOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

### 4.1 INTRODUÇÃO

Apesar de parecer óbvio, no contexto atual de profunda confusão ideológica e seguidos ataques e patrulhamento ideológico aos profissionais docentes, é necessário delimitá-los como “trabalhadores”. E o são porque “[...] vendem a sua força de trabalho para um capitalista ou para o Estado”, além de serem “[...] sujeitos no processo de ensino e aprendizagem” e atuarem como peça-chave na formação daqueles “[...] que vão alimentar a engrenagem do modo de produção capitalista” (MOURA, 2014, p. 34).

Os professores e as professoras são os intelectuais que exercem profissionalmente o ensino como atividade-fim da escola; trabalho de natureza imaterial, pois seu aspecto fundamental é o

[...] ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. [...] para produzir materialmente o homem precisa antecipar em ideias e objetivos da ação que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto da propriedade do mundo real (ciência), da valorização (ética) e da simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser trazida pela rubrica ‘**trabalho não-material**’. Trata-se aqui da **produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos**. Numa palavra, **trata-se da produção do saber**, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nesta categoria de trabalho não-material. (SAVIANI, 2008, p. 12-13, grifo nosso).

Trabalho não-material trata-se, portanto, da produção de conhecimento, de categorias não palpáveis — como a humanidade, os valores, símbolos e hábitos que foram produzidos pela humanidade, de forma coletiva, a partir da sua história. Esta forma específica de trabalho é essencial, pois permite antecipação e prévia ideação daquilo que será produzido materialmente.

Kuenzer (2011, p. 177) reconhece que apesar de não-material — pois segundo a autora não há a separação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho —, este tem valor de uso à medida que aquilo que é produzido pelos trabalhadores docentes, o fruto do seu trabalho, tem uma natureza que independe

da apropriação que é dada a ele, uma função em si; bem como valor de troca, pois é apropriado pelas mediações sociais capitalistas, podendo ser trocado, comprado, vendido, medido e mensurado em uma relação meramente quantitativa.

Os docentes estão, pois, inseridos nas relações sociais capitalistas, já que tanto produzem trabalho, de caráter imaterial, quanto formam quem produz o trabalho material. Mas não apenas por isso. Novamente Kuenzer (2011) traz para o centro do debate a contradição entre a “adesão ao projeto capitalista” e a inerente “intelectualização do trabalho” dos professores, já que esta permite ao docente compreender a realidade de forma mais ampla e, principalmente, crítica. Possibilita que se desenvolva a “[...] capacidade de análise e intervenção da realidade” para que, a partir da “[...] mediação do conhecimento e da organização coletiva” (p. 178), se proponha outro modelo de sociedade. A autora afirma que existe uma contradição entre algo que seria próprio à profissão docente: sua necessidade de ampliar e aprofundar os conhecimentos, ou seja, intelectualização, além de esta categoria ser agente reprodutora da ordem capitalista.

A definição dos atores presentes em nosso enredo como “trabalhadores” nos permite estudá-los nesta perspectiva, em todas as contradições e ambiguidades inerentes a um grupo que exerce sua atividade profissional dentro da sociabilidade capitalista. Os professores “temporários”, nesse contexto, são o elo mais frágil e, consequentemente, com sua força de trabalho mais explorada, conforme será demonstrado à frente.

Como já afirmamos, tanto para facilitar a organização das citações quanto por questões de segurança, os trabalhadores docentes que participaram da pesquisa nas duas escolas visitadas (Escolas 01 e 02) foram organizados em letras do alfabeto. Os professores “A” e “B” trabalham na “Escola 01” e os docentes “C”, “D”, “E” e “F”, na “Escola 02”.

Esta preocupação com a segurança e a preservação da identidade dos participantes nos remeteu ao fato de que a ideia inicial da pesquisa nas escolas era apenas aferir o autorreconhecimento dos docentes acerca dos tópicos propostos como agentes de execução de uma política pública, mas no decorrer das entrevistas é possível perceber que a questão do contrato temporário na rede pública estadual e, mais especificamente, na EP cearense transcende uma mera avaliação de política educacional.



Santos (2016) nos fala que a sociabilidade capitalista atual se funda em uma tão completa “desestabilização das expectativas das classes populares” e a processos de exclusão tão “radicais e inelutáveis” que o resultado é a emergência de um fascismo de novo tipo: o fascismo social. Das variações presentes nessa nova categoria destacamos o “fascismo da insegurança”. O impacto das audições com professores e professoras temporárias nos permite ousar no sentido de tentar encaixar o regime de trabalho precarizado e falta de perspectiva econômica destes atores e atrizes nesta variação, já que, segundo o autor, trata-se da

[...] manipulação discricionária da insegurança de pessoas e grupos sociais vulnerabilizados por precariedade do trabalho, doenças ou outros problemas, produzindo-lhes elevada ansiedade quanto ao presente e ao futuro, de modo a baixar o horizonte de expectativas e criar a disponibilidade para suportar grandes encargos, com redução mínima de riscos e da insegurança (p. 18).

Se compreendermos os profissionais docentes como um “grupo social”, podemos aferir que o contrato temporário e a falta de estabilidade funcional os “vulnerabiliza”, pois retira deles a perspectiva de futuro. Um professor temporário não possui plano de carreiras e, de acordo com a tabela de vencimentos do Grupo Ocupacional Magistério do Ceará, tem um rendimento médio 21% menor em relação a um professor concursado em início de carreira<sup>44</sup>, já que não dispõe de todas as gratificações que compõem o salário. Acreditamos que o ganho remuneratório menor, a falta de estabilidade e de possibilidade de progressão na carreira docente podem ser entendidos dentro da categoria de “manipulação discricionária da insegurança”.

Vejamos a tabela salarial com os níveis referentes à carreira docentes no Estado do Ceará e a remuneração dos professores contratados precariamente, referente ao último reajuste remuneratório concedido pelo governo do estado em novembro de 2018, segundo o Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado do Ceará (APEOC).

---

<sup>44</sup> O rendimento do professor concursado em início de carreira, já computadas todas as gratificações, é de R\$ 3.517,93. O do professor temporário, nas mesmas condições, é de R\$ 2.779,38.

Tabela 5 - Tabela salarial – 2018 - APEOC<sup>45</sup>



**APEOC**  
Sindicato de Lutas e Conquistas

# Tabela Salarial 2018 (Novembro)



Gestão: NA DIREÇÃO CERTA

## TABELA SALARIAL DO MAGISTÉRIO EFETIVO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ - 2018

40h/sem (Com 3% Data Base + 5% na Regência)

| R<br>e<br>f | Venc.<br>Base | GRADUADOS         |        |          | ESPECIALISTAS     |        |          | MESTRES           |       |          | DOUTORES          |          |
|-------------|---------------|-------------------|--------|----------|-------------------|--------|----------|-------------------|-------|----------|-------------------|----------|
|             |               | Regência<br>(27%) | PVR    | TOTAL    | Regência<br>(32%) | PVR    | TOTAL    | Regência<br>(37%) | PVR   | TOTAL    | Regência<br>(57%) | TOTAL    |
| T           | 6.241,62      | 1.685,24          | -      | 7.926,86 | 1.997,32          | 132,00 | 8.370,94 | 2.309,40          | 80,00 | 8.631,02 | 3.557,73          | 9.799,35 |
| S           | 5.944,40      | 1.604,99          | -      | 7.549,39 | 1.902,21          | 132,00 | 7.978,61 | 2.199,43          | 80,00 | 8.223,83 | 3.388,31          | 9.332,71 |
| R           | 5.661,34      | 1.528,56          | -      | 7.189,90 | 1.811,63          | 132,00 | 7.604,96 | 2.094,69          | 80,00 | 7.836,03 | 3.226,96          | 8.888,30 |
| Q           | 5.391,75      | 1.455,77          | -      | 6.847,52 | 1.725,36          | 132,00 | 7.249,11 | 1.994,95          | 80,00 | 7.466,70 | 3.073,30          | 8.465,05 |
| P           | 5.135,00      | 1.386,45          | -      | 6.521,45 | 1.643,20          | 132,00 | 6.910,20 | 1.899,95          | 80,00 | 7.114,95 | 2.926,95          | 8.061,95 |
| O           | 4.890,48      | 1.320,43          | -      | 6.210,90 | 1.564,95          | 132,00 | 6.587,43 | 1.809,48          | 80,00 | 6.779,95 | 2.787,57          | 7.678,05 |
| N           | 4.657,60      | 1.257,55          | -      | 5.915,15 | 1.490,43          | 132,00 | 6.280,03 | 1.723,31          | 80,00 | 6.460,91 | 2.654,83          | 7.312,43 |
| M           | 4.435,81      | 1.197,67          | -      | 5.633,47 | 1.419,46          | 132,00 | 5.987,26 | 1.641,25          | 80,00 | 6.157,05 | 2.528,41          | 6.964,21 |
| L           | 4.224,58      | 1.140,64          | -      | 5.365,21 | 1.351,86          | 132,00 | 5.708,44 | 1.563,09          | 80,00 | 5.867,67 | -                 | -        |
| K           | 4.023,41      | 1.086,32          | -      | 5.109,73 | 1.287,49          | 132,00 | 5.442,90 | 1.488,66          | 80,00 | 5.592,07 | -                 | -        |
| J           | 3.831,82      | 1.034,59          | -      | 4.866,41 | 1.226,18          | 132,00 | 5.190,00 | 1.417,77          | 80,00 | 5.329,59 | -                 | -        |
| I           | 3.649,35      | 985,32            | -      | 4.634,67 | 1.167,79          | 132,00 | 4.949,14 | -                 | -     | -        | -                 | -        |
| H           | 3.475,57      | 938,40            | -      | 4.413,97 | 1.112,18          | 132,00 | 4.719,75 | -                 | -     | -        | -                 | -        |
| G           | 3.310,07      | 893,72            | -      | 4.203,78 | 1.059,22          | 132,00 | 4.501,29 | -                 | -     | -        | -                 | -        |
| F           | 3.152,44      | 851,16            | -      | 4.003,60 | 1.008,78          | 132,00 | 4.293,23 | -                 | -     | -        | -                 | -        |
| E           | 3.002,33      | 810,63            | 81,00  | 3.893,96 | -                 | -      | -        | -                 | -     | -        | -                 | -        |
| D           | 2.859,36      | 772,03            | 156,00 | 3.787,39 | -                 | -      | -        | -                 | -     | -        | -                 | -        |
| C           | 2.723,20      | 735,26            | 231,00 | 3.689,46 | -                 | -      | -        | -                 | -     | -        | -                 | -        |
| B           | 2.593,52      | 700,25            | 306,00 | 3.599,77 | -                 | -      | -        | -                 | -     | -        | -                 | -        |
| A           | 2.470,02      | 666,91            | 381,00 | 3.517,93 | -                 | -      | -        | -                 | -     | -        | -                 | -        |

## REMUNERAÇÃO DO PROFESSOR CONTRATADO POR TEMPO DETERMINADO - 2018

40h/sem (Com 3% Data Base + PVR)

| QUALIFICAÇÃO       | Remuneração<br>Cod. 320 | PVR FUNDEB<br>Cod. 0475 | TOTAL    |
|--------------------|-------------------------|-------------------------|----------|
| Graduando          | 2.455,35                | -                       | 2.455,35 |
| Licenciatura Plena | 2.455,35                | 324,03                  | 2.779,38 |
| Bacharelado        | 2.455,35                | 324,03                  | 2.779,38 |

Auxílio-Alimentação para efetivos e temporários: Valor de R\$ 15,00 por dia de trabalho, para receber é necessário atender cumulativamente aos seguintes requisitos: possuir contrato com vigência mínima de 30 (trinta) dias; possuir jornada de trabalho de, pelo menos, 40 (quarenta horas) semanais, somados seus contratos vigentes; perceber remuneração inferior a R\$ 4.992,29 (teto para recebimento do auxílio-alimentação), considerando o vencimento somado a todas as vantagens, inclusive quando o professor for detentor de mais de um contrato temporário, excetuando-se do somatório apenas as verbas de exercícios anteriores, a devolução de descontos indevidos e as indenizações.

Obs: Reginaldo Pinheiro - reginaldopinheiro@apeoc.org.br

Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Municípios do Ceará

Brasília: Brasília, 1200, Bloco de Trabalho  
CEP: 00000-000, São Paulo - SP

Capital: 051 3054 3212  
FAX: 051 3054 3213

www.apeoc.org.br  
apeoc@apeoc.org.br

Boletim de Imprensa  
www.apeoc.org.br

Outra questão levantada no presente estudo foi o tempo de profissão dos profissionais docentes pesquisados regidos sob os “contratos temporários”. Como tal, pressupõe-se um vínculo empregatício de curta duração, uma condição precária de trabalho, mas em tese temporária. Não é o caso entre os participantes da pesquisa, pois **nenhum deles tem menos de seis anos trabalhando sob o regime da Lei Complementar 22/2000**. Varia-se de oito a dez anos de trabalho, até o ponto em que se chega ao extremo do professor “A”, que relatou **estar exercendo a**

<sup>45</sup> Disponível em: <<https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Tabela-Salarial-2018-Novembro-35.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

**profissão como “temporário” há vinte anos** na Rede Pública Estadual, dos quais, os últimos quatro em Escolas Estaduais de Educação Profissional.

Dando sequência ao exemplo do professor “A”, o Plano de Carreira do Magistério Oficial do Estado do Ceará, ou Lei 12.066/93, prevê a progressão no nível da carreira dos professores anualmente, em referências que vão da “A” (início de carreira) a “T” (final da carreira), de no máximo 60% dos que estão aptos a progredir, representando um incremento salarial de 5% por nível. Há um incentivo à formação docente no plano já que, com o título de “Especialista”, o professor progride automaticamente do nível “A” ao “F”. Como “Mestre” o avanço chega ao nível “J”, e com um título de “Doutorado”, ao nível “M”.

Na prática, em uma perspectiva pessimista (o professor, por exemplo, não fez nenhum curso de pós-graduação no seu tempo de carreira), é possível progredir um nível, em média, a cada dois anos. O referido professor trabalha como temporário há 20 anos, seu rendimento já é efetivamente menor do que um professor concursado em início de carreira — aproximadamente 21%, como já citado anteriormente. Se levarmos em consideração que existiria a possibilidade real deste profissional progredir ao menos dez níveis nesse período, chegamos ao cenário em que como “temporário” seu rendimento é de R\$ 2.779,38, enquanto como efetivo poderia ser de R\$ 4.866,41, segundo a referida tabela de vencimentos e ao plano de carreira apresentado acima.

O processo de racionalização das estruturas do Estado apresentado na sessão anterior também pode ser medido a partir destes números, já que é fácil constatar que o profissional em regime de trabalho precário “custa menos” aos cofres públicos. Ademais, eles também justificam o enquadramento destes docentes no quadro de “fascismo social”, apresentado anteriormente por Souza (2010).

Na sequência, apresentaremos o resultado de uma pesquisa socioeconômica-cultural realizada entre os docentes que foram entrevistados, na qual grande parte das questões debatidas no presente tópico poderá ser comprovada a partir dos números levantados.

#### 4.1 O PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS PESQUISADOS

O formulário para determinar o perfil socioeconômico e cultural teve como objetivo obter dados quantitativos acerca dos profissionais pesquisados e compreender mais profundamente as condições de vida e carreira destes profissionais, bem como em que medida eles se reconhecem como “intelectuais”, “agentes políticos” e “fiéis depositários da cultura”. O instrumental é composto por 33 perguntas, divididas em quatro categorias: “Dados Pessoais”, “Profissionalização e Carreira Docente”, “Autorreconhecimento como Docente” e “Acesso à Cultura”.

A análise dos dados pesquisados na aba “Dados Pessoais” nos mostrou que metade dos docentes tem entre 34 e 43 anos e a outra metade mais de 43, o que revela uma média de idade elevada e talvez justifique o fato de a maioria deles ter entre 8 e 20 anos com professor temporário. Observamos ainda que 4 professores eram homens e 2, mulheres. Além disso, 50% eram solteiros e a outra metade, casados.

Na aba seguinte, apresentamos a categoria “profissionalização”. Para delimitar tal fenômeno, vamos nos referir, de início, a uma análise sócio-histórica dos docentes e do processo que levou à profissionalização do seu ofício, através de Nóvoa (1991). Para o autor, educação e escolarização<sup>46</sup> só podem ser compreendidas se mediadas historicamente, e o atual momento, no qual prevalece a organização social pelo Estado Moderno, deve ser entendido como o “tempo das disciplinas”, dos procedimentos para “esquadrilhar”, “controlar”, “medir” e “corrigir” os indivíduos. Exercer este controle exige o “encarceramento”, seja dos doentes, dos loucos, delinquentes ou das crianças nos lugares a elas destinadas — neste caso, a escola. É necessário, então, para garantir o processo de “escolarização” nos moldes propostos pelo presente estado de desenvolvimento do capitalismo, “enquadrar” os docentes em uma categoria profissional.

Esta análise nos leva a compreender a educação como um processo muito mais amplo, geral e atemporal, enquanto a escolarização se remete ao

---

<sup>46</sup> É o processo e a paulatina produção de referências sociais, tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados.

período em que se configuraram as escolas como nós as conhecemos hoje, entre os séculos XVI e XVIII, período da gênese da profissão docente.

A **profissionalização** docente, então, nos remete à escolarização e se apresenta como processo que teve seu início a partir dos séculos acima determinados e está associada ao fato de que, na Europa, alguns grupos sociais passaram a “[...] abandonar suas múltiplas atividades e a se concentrar no ensino” (NÓVOA, 1991, p. 118), diferenciando, assim, a função docente das demais, ainda que sob a tutela da igreja e exercendo a atividade a partir de algumas congregações religiosas. Este processo de profissionalização não se encerra; é contínuo, mas tem seu período-chave no final do século XVIII, pois, segundo o autor:

[...] representa, no conjunto das sociedades europeias, um período-chave na história da educação e, portanto, da *profissão docente*. Apesar das especificidades de cada país e de cada contexto sócio-econômico, põe-se por toda parte a questão de saber o que significa *ser um bom docente*. Deve ser leigo ou religioso? Deve fazer parte de um corpo docente ou não ser mais que um mestre dentre outros? Como deve ser escolhido e designado? Como deve ser pago? De qual autoridade deve depender? Este conjunto de interrogações inscreve-se num movimento de secularização do ensino, cuja consequência foi o Estado tomar a seu cargo a instituição escolar (Idem, ibidem).

Como se iniciou a partir de instituições religiosas, a escolarização e, conseqüentemente, a **profissionalização docente** é um fenômeno anterior à composição dos Estados burgueses na Europa. O que estas formações trouxeram, no bojo da estatização dos sistemas de ensino e dos questionamentos acerca do trabalho dos professores, foi a **funcionarização** da profissão. A atividade docente saiu da tutela da Igreja e foi para a do Estado.

Desta forma, em resumo, pode-se dizer que a estatização dos sistemas de ensino a partir do século XVIII na Europa não representou a gênese da profissão docente. O início da profissionalização é anterior a este fato e apenas representou uma homogeneização, hierarquização e unificação (centralização) da atividade docente (Idem, p. 121). Os docentes não ganharam mais autonomia ou a possibilidade de se autorregular — suas atividades foram transferidas da tutela de uma instituição para outra. Segundo o autor:

O processo de estatização do ensino passa antes de mais nada pelo estabelecimento de procedimentos uniformes de seleção e de designação

dos docentes: os reformadores do século XVIII compreenderam que o controle do recrutamento dos corpos docentes era a única maneira de assegurar sua renovação e de os colocar a serviço de uma nova ideologia. A diversidade de situações educativas do Antigo Regime não serve mais aos desígnios das classes dirigentes: é preciso subtrair os docentes à influência das populações e dos notáveis locais e de os considerar como um corpo do Estado. A estratégia de recrutamento adotada não privilegiará os candidatos que querem ensinar nas localidades onde nasceram, mas visará sobretudo à constituição de um corpo de pessoas isoladas, submetidas à disciplina do Estado (p. 122).

Fica claro qual perspectiva saiu vencedora no embate entre a possibilidade de configuração de uma profissão liberal, intelectualizada e com saberes técnicos muito específicos e a preocupação com a influência que as atividades desta profissão, nos espaços onde elas se desenvolviam, poderiam ter nas “populações” — ou classes subalternas — caso fossem autônomas e autorreguladas. Em nome do controle do caráter transformador da educação, da escola e, por conseguinte, do trabalho dos professores, o processo histórico de profissionalização docente foi incompleto.

Em resumo, podemos entender a **profissionalização** como o processo que historicamente transforma uma atividade laboral em profissão. Esta afirmação não é definitiva, já que existem divergências na bibliografia pesquisada em relação à acepção do termo. Em virtude deste fato e a título de proposta metodológica para análise, entenderemos estas diferentes compreensões como distintas dimensões de um mesmo fenômeno, já que elas não nos parecem contraditórias.

Nóvoa (1991) colocou a questão em uma perspectiva histórica, mas Lacerda (2011) nos ajuda a ampliar o campo de visão quando desenvolve a temática da profissionalização docente dentro das suas mais variadas dimensões. Elas nos são apresentadas como condições que asseguram ao professor o “exercício profissional de qualidade”, quais sejam:

[...] a formação para o desenvolvimento das competências técnicas e dialógicas de modo reflexivo, política de valorização do magistério, remuneração compatível com a natureza e as exigências para exercer o ofício, disponibilização de recursos físicos e materiais, ambiente com as devidas condições para a realização das atividades docentes e um clima de trabalho favorável e acolhedor (p. 53).

Ou seja, os elementos que tornam possível a transformação da atividade laboral da docência em profissão estão relacionados com a delimitação das

condições do exercício desta atividade. Condições estas que podem ser materiais, como a remuneração e os recursos físicos do ambiente onde é exercida, ou imateriais, a partir de um modelo formativo que permita a obtenção de conhecimentos específicos do trabalho docente.

A autora colocou a questão em termos mais concretos. A partir da sua análise podemos visualizar várias questões sobre a profissionalização docente na atualidade, como, por exemplo, a problemática da remuneração do magistério no Brasil. Apesar da aprovação da Lei 11.738/2008, chamada Lei do Piso Nacional da categoria, que determinou um mínimo remuneratório para as carreiras docentes da Educação Básica, segundo estudo divulgado pela OCDE em 2018, a remuneração do magistério brasileiro seria a pior entre os 40 países pesquisados<sup>47</sup>. Ou, mesmo dentro do território nacional, segundo dados do INEP, os docentes de nível superior ainda ganham, em média, 39% a menos do que outros profissionais com a mesma formação<sup>48</sup>, segundo dados de 2016.

Neste contexto, voltando aos números, opinam os participantes da pesquisa que três deles são os principais responsáveis pelo sustento da família, dois são os únicos responsáveis e 1 apenas ajuda nas despesas de casa. Dois deles têm quatro ou mais pessoas que dependem financeiramente dos seus rendimentos, outros 2 sustentam duas pessoas, 1 tem apenas um dependente e o outro não possui dependentes. Quatro docentes pesquisados precisam complementar a renda familiar com trabalhos fora da área de educação, 1 complementa dentro da educação e o outro não precisa complementar a renda.

O quadro acima mostra que no universo pesquisado a remuneração da maioria dos docentes é responsável pelo sustento de até quatro outras pessoas, e esse salário não é suficiente para tanto, já que boa parte precisa complementar a renda com outras atividades. Esses números permitem comprovar algo que é facilmente visualizado de forma não científica em salas de professores de escolas públicas e particulares, as quais já tivemos contato em algum momento da nossa carreira: quase todos os professores ganham menos do que seria necessário para manter a sua condição material de existência e a da sua família em uma sociedade capitalista e precisam complementar sua renda com atividades extraclasse.

---

<sup>47</sup> Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/salario-minimo-pago-ao-professor-no-brasil-um-dos-piores-do-mundo-23056381>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

<sup>48</sup> Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1832095-professor-recebe-ate-39-menos-que-profissional-com-igual-escolaridade.shtml>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

Em relação à formação, todos os pesquisados possuem graduação na área em que lecionam, 5 deles possuem nível de especialização e apenas 1 tem mestrado. Todos declararam que participaram de cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação Básica nos últimos 5 anos. Quatro opinaram que participaram de tais cursos pela necessidade de atualização profissional e os outros 2 apenas porque foram indicados pela escola. Os números mostram que, apesar da formação não influenciar diretamente em ganho remuneratório, já que eles não têm acesso ao plano de carreira do magistério, estamos lidando com profissionais comprometidos com a sua formação profissional.

Quatro pesquisados informaram que optaram pela carreira do magistério por aptidão ou vocação. Apenas 1 destacou que tem na carreira uma complementação da renda familiar. O mesmo número de quatro profissionais asseverou que não trabalha em outra escola, nível ou modalidade de ensino. 1 deles dá aula em ensino médio regular além do EMI e o outro no ensino superior. Quatro deles apontaram que trabalham com educação 40 horas semanais, os outros dois mais de 40 horas. Apenas um deles confirmou que cumpre a sua jornada em mais de uma escola.

Aqui temos um ponto para análise. O modelo de contratação e organização da matriz curricular das EEEPs garante uma maior possibilidade de concentração da carga horária dos professores em apenas uma escola. A maioria das unidades de ensino nesta modalidade oferece disciplinas e cursos de conteúdo transversal, o que assegura ao professor que, mesmo em uma situação em que suas horas de trabalho não se encaixem completamente dentro da sua disciplina original, ele pode trabalhar em algumas dessas áreas complementares para alcançar a carga horária completa em uma mesma escola, além de poder dedicar parte da sua jornada ao Projeto Professor Diretor de Turma<sup>49</sup> e às disciplinas relacionadas com o Projeto de Vida<sup>50</sup>. Nesse sentido, o professor temporário que

---

<sup>49</sup> Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes. No ano de 2018, todos os Professores Diretores de Turma estão participando de um programa de formação continuada intitulado Diálogos Socioemocionais, que tem por objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma intencional, com vistas a uma formação integral do educando.

<sup>50</sup> Vigente desde o ano de 2012, o NTPPS, ou “projeto de vida, propõe uma reorganização curricular do ensino médio através do trabalho transdisciplinar com competências socioemocionais e



trabalha no Ensino Médio Integrado tem uma “estabilidade” de tempo e carga horária relativamente maior em comparação ao da escola dita “regular”.

Como contraponto a esta questão, 5 dos profissionais pesquisados relataram estar preenchendo carência temporárias em suas escolas, enquanto apenas 1 tem uma vaga definitiva. A carência temporária se refere às horas-aula de professores efetivos que estão de licença, afastamento para estudos, cedidos a outros órgãos da administração pública estadual ou exercendo cargos de gestão. Isto demonstra um quadro de permanente instabilidade já que, no caso de o professor efetivo retornar ao trabalho ou a sua condição de afastamento deixar de existir, o temporário perde seu emprego.

Em relação ao autorreconhecimento profissional e ao caráter de classe dos docentes, apesar de não ser o objeto central desta pesquisa, torna-se relevante frisar que, segundo Moura (2014),

[...] essa consciência de classe vai contribuir, sobremaneira, para que o professor assuma o compromisso ético-político com um projeto de sociedade da classe trabalhadora e, portanto, com um projeto de formação humana emancipada, integral, omnilateral. A consciência de pertencer a uma determinada classe resulta das práticas sociais e produtivas vivenciadas pelo professor durante a vida, logo não se pode esperar que essa consciência se construa apenas nos processos de formação escolar, embora, tampouco, se possa deles descuidar (p. 33).

É esta consciência, ou a falta dela, que permitiu a Enguita (1991), já no começo dos anos 1990, ao desenvolver pesquisas com o professorado espanhol acerca dessa questão, determinar que existia, à época, uma “crise de identidade” na docência. As perguntas da próxima aba tratam desta questão especificamente.

Metade dos docentes pesquisados opinou que, mesmo que tivesse outra opção de carreira, continuaria como professor. A outra metade afirmou que não, variando os motivos, quais sejam: porque se sente desrespeitado em relação à profissão docente; porque não sente que tem os seus direitos respeitados; e um professor não determinou os motivos. Dois entrevistados indicaram que o desenvolvimento profissional dos docentes depende de sua formação acadêmica; um afirma que depende do bom relacionamento com pessoas influentes; o outro se reportou a remuneração; o próximo destaca que depende de formação continuada; e

o último não determinou o motivo. Quatro asseveraram que as condições de sua profissão e carreira são regulares; um, que são precárias; e o outro, que são boas.

A pulverização dos resultados mostra que, pelo menos dentro do universo pesquisado, não existe uma compreensão clara do que seria a profissão, quais os seus problemas e limitações e o que esperar dela como profissional. Apesar disso, existe uma compreensão difusa de que as condições oferecidas pelo seu regime de trabalho não são as ideais.

Em relação à cultura, Ludke e Boing (2004) nos mostram que os profissionais docentes, como fiéis depositários de cultura, não seriam meros reprodutores de saberes preestabelecidos, mas sim intérpretes da realidade, capazes contribuir no processo de contextualização sócio-histórica dos estudantes. Segundo os autores,

De certa forma, o professor é o fiel depositário da cultura, o herdeiro. Mas ele não recebe a cultura simplesmente. Como intelectual que é, ele é capaz de estabelecer elos entre os diversos saberes sobre o mundo, compreender como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e, conhecendo os estudantes, situá-los em seu contexto sócio-histórico. Na interação com seus alunos, ele necessita, constantemente, decodificar, ler, compreender e explicar textos, situações, intenções e sentimentos, deixando evidente a dimensão interpretativa do ofício de professor (LUDKE; BOING, 2004, p. 177).

Para ser “fiel depositário da cultura” e interpretá-la, o professor precisa ter acesso a ela. As questões da última aba nos dão uma perspectiva mais concreta a esse respeito, como veremos agora.

4 professores dedicam apenas de 1 a 5 horas por semana lendo ou assistindo a notícias locais, nacionais e internacionais, e dois dedicam 6 a 10 horas a esta atividade. Novamente, 4 docentes indicaram que têm acesso a estas notícias a partir de jornais, revistas e portais de notícias, e 2 indicaram que se informam pelas redes sociais.

3 profissionais determinaram que sempre leem livros e artigos acadêmicos e científicos, 1 quase sempre e 2 raramente. 2 opinaram que leem livros de literatura em geral às vezes, 2 raramente, 1 quase sempre e apenas o outro determinou que lê quase sempre. Apesar disso, 3 indicaram possuir mais de 51 livros em casa, 2 afirmaram ter entre 11 e 50 e apenas 1 até 10 livros e, seguindo

esta lógica, 5 opinaram que apenas leem entre 2 e 5 livros por ano, e apenas 1 docente lê de 6 a 10.

4 indicaram ir ao cinema apenas às vezes, e apenas 2 vão quase sempre, enquanto 3 determinaram que raramente vão ao teatro, 2 às vezes e 1, nunca. A metade vai apenas às vezes a shows e espetáculos de música, 2 vão raramente e apenas 1 determinou que vai sempre.

Os números mostram que os profissionais pesquisados passam poucas horas por semana procurando se informar de notícias locais, nacionais e internacionais, e uma parte deles se atualiza, prioritariamente, nas redes sociais. Os docentes, aparentemente, têm muitos livros em casa, na sua maioria, mas leem pouco por ano, seja literatura em geral, seja publicações voltadas para a educação. O cinema parece ser a forma de lazer preferida dentro do universo pesquisado, seguido pelas apresentações musicais e o teatro em uma proporção bem menor.

As limitações no acesso às notícias e à cultura em geral e a pouca dedicação à leitura parece ter impacto no reconhecimento dos professores como classe, já que isso reduz a capacidade de interpretação da realidade e não permite uma ampliação da visão de mundo dos docentes. Talvez estes números possam ser justificados pela necessidade de trabalho extra, demonstrada nesta pesquisa, com fins de complementação de renda, levando a uma carga de trabalho que extrapola as 8 horas diárias e as 40 semanais, regulamentadas por lei. Sem tempo para muita coisa além de um ofício remuneratório, nos parece que a cultura e o acesso às notícias são sacrificados neste processo.

Em sequência, trataremos da “Entrevista Centrada”. Seguindo o roteiro preestabelecido e ultrapassando seu limite, pudemos compreender com uma lente mais aproximada o ponto de vista daqueles que são o objeto central desta dissertação, os professores contratados precariamente dentro da sua rotina de trabalho em uma Escola de Estadual de Educação Profissional. Destacamos que o limite do roteiro foi ultrapassado porque conseguimos apreender muito mais do que foi proposto, os medos, angústias, anseios, dúvidas e contradições que permeiam esta “categoria dentro da categoria” de professores.

#### 4.1 A EFETIVA ROTINA DOS “TEMPORÁRIOS”

As duas primeiras perguntas do roteiro tratavam de como os entrevistados avaliavam sua rotina de vida e trabalho a partir da condição de “professor temporário” e se haveria diferenças nessa dinâmica em relação aos “professores efetivos”.

O “Professor B” é “temporário” há 9 anos e trata da questão levantada pelos núcleos gestores das escolas pesquisadas e abordada anteriormente na introdução, se remete à compreensão de que nas “EEEPs se trabalha mais”, a rotina é mais intensa e há maiores cobranças em relação à escola regular:

Aqui é bem mais puxado, né, a gente tem uma série de metas para poder alcançar, nós temos preparação para olimpíadas, inclusive agora nesse mês nos vamos ter a olimpíada brasileira de astronomia, tem a amostra de foguetes, mas nesse ano infelizmente não foi possível a gente participar, vai ter agora uma prova de olimpíada do IFCE também, então além da rotina do trabalho normal tem essa preocupação com os resultados externos (informação verbal)<sup>51</sup>.

Sobre as diferenças entre as escolas “padrão MEC” e “adaptadas”, bem como a preocupação com os efeitos que a já citada Reforma do Ensino Médio pode causar na distribuição da sua carga horária de trabalho e no seu emprego, o mesmo profissional assevera:

Aqui especificamente eu acho um pouco puxado por que, como nós não somos uma escola ‘padrão MEC’, nós temos 9 turmas aqui. Nas escolas ‘padrão MEC’ são 12 turmas e aí são 2 professores de física, 2 de química, 2 de biologia, então lá, você tem um professor para 6 turmas, aqui sou só eu para 9 turmas. Então é mais puxado, tanto para física, pra química, pra biologia, com a Reforma do Ensino Médio ninguém sabe como vai ficar, essa é uma escola que aderiu a priori, mas a gente não sabe como vai ficar essa distribuição da carga horária para essas disciplinas (informação verbal)<sup>52</sup>.

Sobre o que seria diferente a esse respeito com os professores efetivos, ele infere:

Sinceramente falando, a gente já discutiu muito isso por aqui, da minha prática docente não mudaria nada. Agora, como a pergunta diz não é? O

<sup>51</sup> Entrevista realizada em “Professor B”.

<sup>52</sup> Entrevista realizada em “Professor B”.

que seria diferente? Lógico que seria diferente, primeiro o salário, e aí é uma questão também de estabilidade emocional, por que o cara que é efetivo, ele não tem aquela preocupação, aquela angústia, tudo mês, fim do ano, renovação de contrato, então o que mais atrapalha, não profissionalmente, mas pessoalmente, é essa questão da gente estar na insegurança. Só isso, eu acho que para mim o que mudaria é isso. A minha questão didática e profissional não mudaria praticamente nada (informação verbal)<sup>53</sup>.

Os professores “C”, com 09 anos como temporário, “D”, com 06 anos, “E” e “F”, ambos com 08 anos de contrato precarizado apresentam outra perspectiva:

Sou estudante, pois ainda busco mais conhecimentos. Sou mãe solteira de 4 filhas e me vejo em uma função honrosa mas sem privilégio nenhum. Não tenho segurança econômica, trabalho sem carteira assinada, sem nenhum recurso que me cause alguma estabilidade financeira. Trabalho muito para planejar aulas bem elaboradas, reinvento formas de chamar a atenção dos alunos todos os dias, e mesmo assim o sentimento é de desvalorização do esforço aplicado. O efetivo, não quero aqui julgar ou generalizar, mas existem professores efetivos que se acham aposentados dentro de sala de aula. Não inovam, não se dedicam, mas tem estabilidade de ser efetivo, sua segurança econômica é melhor (informação verbal)<sup>54</sup>.

Não parece algo premeditado, não parece planejamento, mas quando chega no final do ano, perto do final do ano, a gente sente um tom diferente, nós os temporários, veladamente a gente entende assim: ‘cuidado por que se não (o contrato) não renova’. E aí vem um tipo de cobrança diferenciada com rendimentos, com outros tipos de exigência que a gente não vê com os efetivos, por exemplo (informação verbal)<sup>55</sup>.

[...] é umas das coisas que realmente é uma aflição que nós sentimos aqui por todos os anos. Durante os anos foi ficando bem mais fácil a questão da contratação para as escolas profissionalizantes, porque antes era praticamente automático nosso contrato aqui. Quando eu cheguei, a gente não passava por esse momento de seleção, por que nós havíamos aderido a TESE, e por conta da TESE nos garantia a questão de renovar o contrato, ficava somente um mês sem receber, mas depois não passava por todo esse processo. E depois houve uma mudança, que teria que fazer aquele processo de seleção, dar prioridade aos efetivos e depois uma seleção que que houve e somente não compondo o quadro de professores, existindo a carência é que nós entraríamos no artigo 4º (da Lei 222407/2000). Desde então é uma agonia, e a gente nota que dessa agonia existe realmente uma manipulação por parte de núcleos gestores. E querendo ou não a gente fica naquela, nas mãos desse pessoal mesmo, não sei nem como falar isso, mas é extremamente complicado para nós como temporários. O psicológico fica bem abalado (informação verbal)<sup>56</sup>.

A gente vê que o trabalho do efetivo é bem diferente da nossa sistemática de temporário. A gente faz com uma preocupação bem maior em comparação ao trabalho dos outros profissionais que são efetivos, não tem

<sup>53</sup> Entrevista realizada em “Professor B”

<sup>54</sup> Entrevista realizada em “Professora C”

<sup>55</sup> Entrevista realizada em “Professor D”.

<sup>56</sup> Entrevista realizada em “Professora F”.

essa mesma qualidade. Não tem a mesma preocupação. Então a gente fica até meio assim, você ser efetivo e tratar desse modo a forma como você trabalha, o seu desempenho (informação verbal)<sup>57</sup>.

O primeiro elemento que se destaca, como já levantado anteriormente, é o medo: de não ter o contrato renovado, de não ser reconhecido no seu trabalho, de perder o emprego. O medo é a argamassa que conecta todos os depoimentos presentes neste tópico.

Outras duas questões ficam prementes na fala destes profissionais, a primeira se remete mais diretamente às proposições levantadas pela “Professora E”, quando ela coloca em xeque os efeitos da já citada Portaria de Lotação n.º 1451/2017 – GAB, a qual, aparentemente, estaria mais diretamente de acordo com a legislação vigente, já que dá ao professor efetivo o direito a concorrer às vagas de trabalho nas EEEPs com prioridade no processo de seleção, mas que, de fato, causou mais insegurança e instabilidade ao trabalho dos profissionais “temporários”.

Este ponto nos leva ao outro, o de que a “cobrança diferenciada” e a falta de estabilidade funcional fazem os docentes regidos por contratos precários não se reconhecerem na mesma categoria profissional que os professores estatutários. Por um lado, há um ressentimento pelo fato destes não “lutarem” em defesa dos colegas que têm condições mais limitadas para reivindicar seus direitos; por outro, há a compreensão de que apenas os temporários trabalham efetivamente, que a estabilidade funcional, em certa medida, “acomoda” os professores efetivos na busca de novas formas de desenvolver seu ofício e nas suas práticas pedagógicas.

Duas frações de uma mesma categoria profissional são colocadas em conflito pelo extremo da precarização do trabalho e do medo constante ao qual uma delas é submetida cotidianamente, a ponto de a fração mais explorada propor como solução a perda de direitos — um nivelamento por baixo das condições de trabalho, na busca da igualdade de condições. Como é típico da sociabilidade capitalista, “romantiza-se” o sofrimento, o que leva a fração mais explorada da categoria a acreditar que os direitos conquistados pelo outro grupo são um “privilegio” e que apenas os que não os têm é que trabalham de fato.

Sobre o já citado *feedback* das gestões escolares e a influência da TESE na rotina de trabalho destes profissionais, a “Professora E” destaca:

---

<sup>57</sup> Entrevista realizada em “Professora E”.

O feedback que faz parte da TESE é mais forte com alguns e menos com outros. E, assim, sobre a presença do 'privado' na escola, eu fico me perguntando, é muita coisa para preencher, muita parte administrativa e esquece a parte pedagógica. E então, qual o tempo que sobra para eu planejar, por que o tempo que eu tinha para planejar, para estudar, para pesquisar, para revisitar alguns conceitos, para pegar coisas novas que vem surgindo a cada dia, então eu não tenho como levar mais suporte para a sala de aula por que o meu planejamento é focado mais para essas coisas burocráticas. Eu acho que é muita coisa, é muito privado na escola. Essa parceria pública privada está demais. Essas ferramentas de gestão, elas contribuem, é certo, mas acho que elas estão 'deixando para lá' o pedagógico. Eu acho que querem muito resultado mas, em contrapartida, não tem espaço para a sala de aula. A gente não tem espaço para aula. Só tem espaço para cobrar e criar números (informação verbal)<sup>58</sup>.

Vale destacar que esta questão veio à tona sem ter sido suscitada pelo pesquisador ou que estivesse presente no roteiro de entrevistas. Ela nos remete às cobranças a qual os profissionais são submetidos e faz um *link* destas com a presença de um modelo de gestão empresarial, uma forma de privatização endógena como debatido na sessão anterior, e o impacto deste modelo na rotina de trabalho dos profissionais, em especial os temporários, bem como em questões pedagógicas. A professora que destacou este ponto é a única do grupo pesquisado que possui mestrado.

Seguindo esta linha de pensamento, no próximo tópico trataremos das questões referentes à profissionalização docente e suas fragilidades.

#### 4.2 AS CONDIÇÕES DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E SUAS FRAGILIDADES

As questões apresentadas na sequência remetem ao reconhecimento que os docentes pesquisados têm acerca da sua profissionalização como professores temporários. Para tanto, de início foi apresentado o referido conceito a partir da seguinte citação, presente em Lacerda (2011). A autora entende que a profissionalização docente

---

<sup>58</sup> Entrevista realizada em "Professora E".

[...] refere-se às condições ideais que assegurem o exercício profissional de qualidade, ressaltando para o professor as seguintes condições: a formação para o desenvolvimento das competências técnicas e dialógicas de modo reflexivo, política de valorização do magistério, remuneração compatível com a natureza e as exigências para exercer o ofício, disponibilização de recursos físicos e materiais, ambiente com as devidas condições para a realização das atividades docentes e um clima de trabalho favorável e acolhedor (p. 53).

Ou seja, o conceito se refere a uma série de condições as quais precisam existir tanto do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades técnicas para o exercício da docência quanto de questões que concernem às condições de trabalho e remuneração. A citação serviu para incitar o debate entre os entrevistados e na sequência outras questões e perspectivas foram colocadas a partir das suas participações, como a ambiguidade de a profissão docente “reproduzir a ordem social vigente”, ora capitalista, de acordo com Nóvoa (1991, p. 122), e ao mesmo tempo ser representada como “agente de transformação social” de superação desta ordem.

Esta perspectiva foi apresentada por fora do roteiro e suscitou, por exemplo, a análise das tentativas atuais de se trabalhar em torno desta contradição quando um grupo político de extrema direita que se propõe a ser hegemônico no Brasil apresenta suas preocupações em torno da “capacidade” dos professores em “doutrinar” seu “público cativo”, os estudantes, e traz ao debate um projeto de lei que visa “controlar” a liberdade dos trabalhadores docentes e delimitar regras que normatizem a sua atuação em sala de aula. É o chamado “Projeto Escola Sem Partido”<sup>59</sup> (ESP), que, fazendo uma associação com as mediações expostas acima, busca reforçar o caráter de “reprodutor da ordem” e dos valores sociais hegemônicos da categoria de professores, na mesma medida em que procura reprimir a característica associada à intelectualidade docente, qual seja, sua análise crítica da realidade. Seria um retorno à função social da escola no momento da sua composição moderna, como reprodutora da ordem estabelecida, como estrutura do Estado Nacional burguês, a partir do patrulhamento do trabalho docente.

Este processo se configuraria na definição do professor como mero transmissor do conhecimento técnico-científico de forma pretensamente “neutra”, o

---

<sup>59</sup> Conhecido como ESP, este projeto consiste em afixar nas escolas um cartaz com uma lista por ele chamada de “deveres do professor”. Professores e demais especialistas em educação criticam duramente o movimento.



que, para nós, seria impossível, já que também para os autores citados anteriormente a intelectualidade é inerente ao trabalho docente. O projeto ESP se apresenta como mais um elemento de medo no cotidiano dos profissionais pesquisados.

Foi solicitado que os docentes opinassem se o seu trabalho como “temporário” atende as condições de profissionalização docente e o que seria diferente caso fossem efetivos.

O “Professor A” acredita que houve avanços no regime de trabalho dos professores contratados precariamente, e, de fato, os processos burocráticos que garantem o pagamento dos docentes após a renovação dos contratos se tornaram mais ágeis. Hoje, o tempo de espera para o recebimento é, de acordo com o professor, de “[...] no máximo 2 meses, no passado já chegou a demorar 6 meses para receber entre um ano e outro”. Outra questão referida é que a partir da Lei 15.779/2015 o auxílio-alimentação é garantido também aos “temporários”, bem como a possibilidade de adesão ao sistema de saúde dos servidores públicos estadual, o ISSEC<sup>60</sup>. Nas palavras do professor:

Acredito que sim, o trabalho do professor temporário atende a estas condições. Em comparação a anos anteriores a valorização do professor temporário melhorou, mas em um crescimento tímido (informação verbal)<sup>61</sup>.

O “Professor B” tem uma visão um pouco mais crítica a respeito da profissionalização dos “temporários”:

Agora aqui, por exemplo, [neste momento o entrevistado aponta para a citação de Lacerda (2011) apresentada no roteiro da entrevista], ele cita ‘política de valorização do magistério’, pra quem é temporário, a gente ganha praticamente quase R\$ 1000,00 a menos do que um efetivo, e não recebe férias no meio do ano, então uma vez eu fiz uma conta perversa com alguns colegas meus temporários, nesse período todo em que nós somos temporários, se fossemos contabilizar o quanto a gente deixou de ganhar com as interrupções de contrato e com férias, dava para a gente dar entrada e comprar uma casa nova com certeza, o quanto o Estado economizou com a gente (informação verbal)<sup>62</sup>.

---

<sup>60</sup> Instituto de Saúde dos Servidores do Estado do Ceará

<sup>61</sup> Entrevista realizada com “Professor A”.

<sup>62</sup> Entrevista realizada com “Professor B”.

A questão da diferença de remuneração e da falta de progressão na carreira foi levantada anteriormente e agora é corroborada pelo depoimento do entrevistado. O docente contratado precariamente “custa menos” ao Estado. A presença massiva deste regime de trabalho na administração pública estadual, mais especificamente na Secretaria de Educação, pode ser entendida como elemento de racionalização do Estado e parte do processo de privatização endógena.

As falas dos professores “D” e “F” fazem uma mediação entre estas duas perspectivas, mas sem deixar de levantar questões abordadas anteriormente.

A questão do espaço físico e recursos é algo que já se nota, nós temos. Embora existam alguns problemas financeiros, mas comparado as escolas regulares a gente acaba tendo um pouco mais de espaço, um espaço mais propício para se trabalhar melhor. A questão da valorização e remuneração é totalmente diferenciado, com certeza. Há pouco tempo fomos conseguindo alguns direitos essenciais, que foram importantes, mas é uma coisa que ainda nos pesa muito. [...] a questão da remuneração e da estabilidade são duas coisas que realmente fragilizam a gente. Não na questão do trabalho em si, mas eu estou há 7 anos em uma escola, quando sair daqui eu não recebo nem um ‘muito obrigado’. Não recebo. Posso receber dos meus amigos, mas por parte de gestão ou um órgão maior que eles eu não vou. Então, querendo ou não, é complicado, são 7 anos de vida, você se dedica a isso aqui. Então, são essas condições que realmente que acabam gerando [...] alguns problemas que acabam até mexendo um pouco no nosso psicológico. Infelizmente, nós já tivemos aqui no começo um clima mais acolhedor, já tivemos. Nós já estamos aqui a mais tempo e você percebia uma maior unidade entre os profissionais, a proteção, mexeu com 1 então deve ser esclarecido para todos, existia isso entre os professores, não de uma forma de estar ‘batendo de frente’ com a gestão, mas de tentar solucionar os problemas que vão surgindo no dia a dia juntos. Hoje em dia a gente não nota essa unidade. E para mim, como profissional temporária, a gente precisa disso. A gente precisa dessa força (informação verbal)<sup>63</sup>.

Na nossa categoria, a gente, muitas vezes, não se identifica na categoria. Talvez por não ter um CREA, etc. Então parece que realmente é isso mesmo. Parece que muita gente está de passagem. E conscientemente por não ter outra opção. Isso fragiliza demais. A gente fica respondendo essas coisas, puxando muito para esse colégio, Nós já percebemos que nos colégios existia mesmo um apartheid entre temporários e efetivos e técnicos. Aqui a gente conseguia, a gente nem sabia quem era quem, só no final de ano que a gente se aperreava e sabia quem era quem estava mais aperrado, mas não existia essa coisa (o apartheid). Só que o corpo docente foi mudando, e é por questão pontual mesmo, [...] essas questões políticas também. Muitas pessoas passaram a perceber a política agora de última hora e não sabe conviver com o contraditório e aquela estratégia lá de fora de ‘calar o contraponto’ aqui dentro também é verdadeira. Isso tudo afetou para a gente. Eu não sei se isso tem a ver com temporário ou efetivo, eu não sei sinceramente (informação verbal)<sup>64</sup>.

<sup>63</sup> Entrevista realizada com “Professora F”.

<sup>64</sup> Entrevista realizada com “Professor D”.

Em ambos os depoimentos é possível aferir o impacto da falta de estabilidade funcional, de um plano de carreiras e da remuneração diferenciada na imagem que cada um faz da sua profissão, do pertencimento de si próprio na categoria profissional, e, mais uma vez, há o ressentimento em relação a falta de sensibilidade dos professores efetivos nas suas lutas por aumento salarial e direitos em relação aos “temporários”.

Apesar das conquistas da agilidade no processo de pagamentos, do auxílio alimentação e da adesão ao ISSEC serem resultado direto das últimas greves, de 2011 e 2016, aonde a maioria dos que paralisaram as atividades eram “efetivos”, os entrevistados não se reconhecem como parte destes processos. Quando o “Professor D” fala das “questões políticas”, ele se refere ao impacto dos conflitos causados pelas eleições presidenciais de 2018 na rotina da sala dos professores em sua escola, como já debatido nos tópicos passados.

As próximas duas questões se remetem à compreensão que os entrevistados têm sobre as fragilidades da profissão docente. Para tanto, foi apresentada uma citação de Ludke e Boing (2004) em que os autores definem alguns elementos que fragilizam o trabalho dos professores:

Poderíamos também enumerar a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, o que, na comparação com o caso francês, deixa os nossos professores em situação ainda mais frágil; e também, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade ‘categorial’ dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma ‘categoria’ comparável à de outros grupos ocupacionais (p. 11).

Questões como a atenuação da identidade categorial já foram tratadas anteriormente, mas retornam aqui em uma posição central. A temática da falta de organizações profissionais fortes ganha, neste momento, uma relevância mais ampla porque entre efetivos e “temporários” não há um reconhecimento de que o sindicato que representa a categoria seja real defensor de direitos dos docentes. E este fato não pode ser creditado à “força” da entidade sindical propriamente dita, mas sim à sua atuação política. A depender de uma análise mais precisa dos números, é possível dizer que a APEOC talvez seja a entidade representativa de

---

servidores públicos que no estado do Ceará possui mais filiados e que tem maior presença em todas as regiões. Apesar disso, em geral, os professores contratados precariamente não se sentem representados por ela.

As questões levantadas se referem a como os entrevistados identificam estas fragilidades no seu cotidiano de trabalho como professores temporários e o que seria diferente caso fossem efetivos. O “Professor B” compara os docentes a outros grupos profissionais:

Quando ele cita aqui outros grupos profissionais eu vou dar um exemplo, a política militar, embora também haja divergência internas entre eles, a gente vê que quando eles se reúnem para uma greve, eles são unidos, o que a gente não observa no grupo de professores. Então a gente vê que a classe tem muito viés político no meio, quem votou em A, e B e C, o pessoal acaba se desmotivando, desfaz-se o movimento de greve, quando tem, então eu acho que o grupo ele é fragilizado nesse sentido. Quando a gente teve a última greve, quando o pessoal do sindicato veio aqui para a escola, fala-se muito abertamente para o professor efetivo e isso cria uma divisão, a gente costuma até brincar quando você chega na CREDE ou na Secretaria da Educação, uma pergunta que eu não sei se já mudou, mas eles costumam perguntar se você é ‘professor’ ou se é ‘temporário’. Os dois fazem o mesmo trabalho mas tem essa distinção (informação verbal)<sup>65</sup>.

Mais uma vez o “Professor B”, e agora os docentes “D” e “F”, colocam a questão nos termos da contradição entre efetivos e “temporários”. O ressentimento e a falta de reconhecimento como parte da categoria também retornam nestes depoimentos:

[...] como eu falo que a classe é desunida é porque tem muita divergência, tem professor que é efetivo que desdenha de muitas situações. Quando a gente diz assim: ‘Olha, o nosso contrato como temporário vai acabar’, o pessoal brinca com essa situação, não entende que você tem família, que você tem as suas responsabilidades, então você está em uma situação confortável é uma coisa, não ter empatia, não se colocar no lugar do outro é outra coisa. Então é por isso que tem muita divergência (informação verbal)<sup>66</sup>.

Eu vou até reverter a sua pergunta. Eu como professora efetiva, a primeira coisa que eu faria ia ser proteger e tentar mudar o máximo esse aspecto, da fragilidade do temporário. Apoiaria, daria todo o meu apoio possível. Porque eu creio que todo aquele que passa pelo que a gente passa (...) tem momentos assim da gente chorar, no começo do ano. De você levar a sua família nas costas, muitos problemas pessoais. A questão financeira ela é um abalo, querendo ou não. E aí você passar por tudo aquilo e quando você se tornar um efetivo, você esquecer de tudo e começar a discriminar o outro por que você é efetivo, como se não fosse um ser humano, como se não

<sup>65</sup> Entrevista realizada com “Professor B”.

<sup>66</sup> Entrevista realizada com “Professora F”.

passasse por problemas também. E as vezes sendo um ótimo profissional, não ter o mesmo valor porque não é efetivo... é uma coisa que a gente percebe com muita força. Alguns gestores podem adorar ter temporários dentro da escola porque são professores que contribuem muito por querer manter realmente a sua função, por ter um olhar diferenciado, eles gostam demais disso. No entanto alguns temporários que fazem o seu trabalho mas que 'falem demais', já há uma quebra. Mas eu só quis falar essa questão de 'eu como efetiva', eu faria totalmente diferente. Era justamente lutar para que medidas como essas se tornassem mais eficazes. De ter um grupo que nos defenda, que exista esse suporte. Se a gente tivesse um sindicato mais ativo... (informação verbal)<sup>67</sup>.

[...] vamos pensar na prática também. O efetivo tem que entender que, talvez ele comece a se perceber dentro da categoria, não vou nem usar o termo 'consciência de classe', vou usar 'dentro da categoria', porque agora é um professor de carreira. Agora ele vai se perceber dentro de uma luta. Só que ele não percebe que fragiliza a luta dele, a vulnerabilidade do temporário. É isso que eu fico indignado na época que precisam da gente para ser 'boi' nas manifestações. Da vontade de gritar: 'Vocês não notam que a gente fragilizado, vocês estão fragilizados também?' (informação verbal)<sup>68</sup>.

Pela primeira vez, a questão da preferência dos gestores em relação ao trabalho dos professores contratados precariamente é colocada de maneira direta. A condição vulnerável a qual são submetidos, causada pelos termos da lei que rege seu regime de trabalho, os torna mais aptos à rotina de trabalho mais intensa e às exigências inerentes a uma EEEP, mas apenas entre aqueles que não "falem demais", caso contrário poderia haver uma "quebra".

É bastante simbólico que o "Professor D" reconheça na sua participação em manifestações da categoria a condição de "boi". A aparente falta de empatia dos profissionais com estabilidade funcional em relação aos que têm contratos de trabalho precário nos parece ser um elemento recorrente e com um alto impacto no reconhecimento destes docentes como parte da categoria de professores.

As questões levantadas até aqui são o caminho, por vezes tortuoso, que nos leva ao próximo tópico. Ele demonstra em que nível os profissionais pesquisados reconhecem seu trabalho como proletarizado, ou em vias de proletarização. Em que medida estas professoras e professores se sentem parte de uma fração da categoria aonde, por determinações do modelo de gestão e contratação da Política Educacional do estado, este processo de precarização e

---

<sup>67</sup> Entrevista realizada com "Professor B".

<sup>68</sup> Entrevista realizada com "Professor D".

perda da autonomia em relação ao seu trabalho está mais avançado. É disso que se tratam as duas últimas questões do roteiro proposto.

#### 4.3 O PROCESSO DE PROLETARIZAÇÃO DOCENTE

Aparentemente, estas questões foram as que suscitaram as maiores dúvidas e dificuldades de reconhecimento dos docentes como parte, ou não, do processo proposto, o de proletarização. De início foi apresentada citação de Enguita (1991) sobre proletarização docente, mas foi necessário um diálogo mais aprofundado para tornar as respostas viáveis dentro da categoria pretendida. Segundo o autor, a proletarização docente se define por

[...] um processo prolongado, desigual e marcado por conflitos abertos ou disfarçados. A proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade. [...]. Outro aspecto a ser considerado é que a regulamentação do ensino passou, com o tempo, da situação de limitar-se aos requisitos mais gerais para a de prescrever especificações detalhadas para os programas de ensino. A administração determina as matérias que deverão ser dadas em cada curso, as horas que serão dedicadas a cada matéria e os temas de que se comporá. Em outras palavras, o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação, etc. (p. 47-48).

Historicamente, este processo se apresentou de diversas formas, mas no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo podemos entender que o principal entrave para a **profissionalização** docente é a sua “prolongado e desigual” **proletarização**. Não nos cabe aqui definir se o professor é um proletário ou não, mas compreender o processo em que os trabalhadores docentes estão inseridos.

É importante, segundo Jáen (1991), delimitar se o “[...] trabalho educacional está determinado pelas condições de trabalho que no Modo de Produção Capitalista foram se gestando no âmbito da produção” (p. 75) no interior das fábricas, quais sejam, “[...] o parcelamento das tarefas, a rotinização do trabalho, o excesso de especialização, a hierarquização e, em geral, todas aquelas medidas impostas pela ‘lógica racionalizadora do capital’” (Idem).

Segundo o autor, e também para Marx (2006), as condições em que os trabalhadores exerciam suas tarefas foram sendo progressivamente delimitadas em

função da busca constante dos capitalistas pelo controle e racionalização da produção. O que significa não apenas perda da autonomia e independência dos trabalhadores, sua alienação em relação ao trabalho, mas também a degradação de suas condições laborais, ou seja, sua transformação em proletários no contexto da sociabilidade capitalista.

Jáen (1991) ainda delimita que esta proletarização ocorre em duas dimensões, a “técnica”, em que os trabalhadores perdem o controle dos “meios” que executam o trabalho, os modos e a organização da produção; e a “ideológica”, que está vinculada ao controle dos “fins do trabalho” (p. 77), ou seja, seus objetivos.

Apple e Teitelbaun (1991), já analisando a questão a partir do século XX, quando se visualiza a reestruturação produtiva capitalista trazida pelo fordismo/taylorismo como exemplo extremo dos processos de racionalização e padronização do trabalho, entendem que há duas consequências para este fenômeno. A primeira não é advento deste modelo de produção capitalista, como já demonstrado na primeira sessão deste trabalho, mas se acentua nele: é a busca pela “separação entre a concepção e a execução” (p. 65) do trabalho, entre o dito “trabalho manual” e “intelectual”. A divisão atomística das funções, o excesso de especialização e a hierarquização das funções no processo de produção levam a este quadro. A segunda consequência seria consequência da primeira e poderia ser denominada de “desqualificação”, já que:

À medida que os empregados perdem o controle sobre seu próprio trabalho, as habilidades que eles desenvolveram ao longo dos anos se atrofiam. Elas se perdem lentamente, tornando, portanto, ainda mais fácil para a administração controlar uma parte ainda maior do trabalho de alguém porque as habilidades que fazem com que a própria pessoa seja capaz de planejá-lo e controlá-lo não estão mais disponíveis (Idem, ibidem).

Ou seja, historicamente os trabalhadores perdem as habilidades tanto em relação ao processo de produção como um todo, passando a conhecer apenas a sua função especializada específica, quanto da “concepção” e planejamento do trabalho. Este elemento serve aos capitalistas duplamente, por um lado os permite racionalizar a produção de acordo com as necessidades de mercado e por outro controlar o trabalhador de maneira mais efetiva.

Tanto Jáen (1991) quanto Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991) entendem que a “[...] lógica racionalista transpôs o limite da fábrica e se estendeu a outros

processos de trabalho” (p. 76), inclusive no interior do Estado, afetando diretamente seus trabalhadores, entre eles os docentes. Segundo os autores, o Estado capitalista em seu estágio monopolista de desenvolvimento tem transformado os trabalhadores estatais, mais especificamente o professorado, de “hábeis e competentes artesãos” em trabalhadores parcelares, desqualificados, proletários como os demais trabalhadores” (p. 91). Isto nos permite inferir que a racionalidade capitalista é instrumentalizada pelos agentes e estruturas do Estado, e segundo nossa leitura, afeta o trabalho docente, exponenciando seu processo de proletarização, em duas dimensões.

A primeira delas é a mais facilmente identificada a partir do senso comum: degradação das condições de trabalho, salários e reconhecimento profissional. Segundo Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991),

A prolongada jornada de trabalho, as difíceis condições profissionais, o processo de alienação e desqualificação de seu trabalho, os baixos e aviltantes salários estão levando o professor a essa situação. Os funcionários da educação, até pouco tempo atrás enlevados pela ‘missão de formar os homens do amanhã’, estão, por sua vez, descobrindo, na prática cotidiana, sua identificação proletária própria: o de serem trabalhadores como seus companheiros da indústria, do campo e do setor de serviços a serviço do capital (p. 91).

A segunda dimensão tem a ver com a autonomia e controle dos docentes em relação ao seu trabalho e os fins dele. Como ficou demonstrado anteriormente, a tutela sobre a atividade docente foi transferida da Igreja para o Estado, e este é um dos fatores limitadores da “profissionalização” dos professores. Apesar disso, não quer dizer em absoluto que os educadores tenham ficado passivos diante de tal processo. O que a “racionalidade capitalista” trouxe de novidade à questão foram os mecanismos mais efetivos de controle da atividade docente e da implementação da “hierarquização” e “especialização” dentro da escola, o que tem levado à “desqualificação” do trabalho docente. Segundo Enguita (1991),

Esta perda de autonomia pode ser considerada também como um processo desqualificação do posto de trabalho. Vendo limitadas suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e os conhecimentos necessários para fazê-lo. A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelarização do conhecimento e das funções da escola. A primeira, através da proliferação de especialidades e o confinamento dos docentes em áreas e disciplinas. A segunda, por meio da delimitação de funções que são atribuídas de forma separada a trabalhadores específicos (p. 49).



Jáen (1991) nos mostra que a “desqualificação” e o sentimento de perda do controle do trabalho docente levam à desconformidade massiva”, que se configura a partir de uma “acomodação como mecanismo de defesa” (p. 77), e há duas consequências distintas: a “dessensibilização” ou a “cooptação ideológica”, sendo esta a redefinição dos objetivos do trabalho e dos valores morais do professor para se adequar às designações do sistema, e aquela a perda do valor de importância da sua atividade laboral.

Não que sejam condições *sine qua non*, mas sintomas do processo. Até mesmo porque, como já dito anteriormente, o professorado não vem assistindo à sua “desprofissionalização” de forma passiva. Inclusive esta reação dos trabalhadores pode ser entendida, de acordo os autores pesquisados, como outro elemento do processo de proletarização: o seu reconhecimento enquanto classe. Segundo a autora,

A história destas transformações ‘racionalizadoras’ do trabalho tem se visto atravessada por conflitos e enfrentamentos entre os trabalhadores e os empregadores. Os operários não têm sido sujeitos passivos, ao contrário têm promovido diversas fórmulas de *resistência*. Também no interior do trabalho educacional os conflitos têm estado presentes: os docentes têm desenvolvido formas diversas de resposta entre as quais se destacam certas vertentes da estratégia ‘profissionalista’, assim como fórmulas que vão desde o compromisso militante consciente, até ações individuais (muitas vezes inconscientes) dirigidas contra aspectos parciais do processo ‘racionalizador’ (p. 76).

Diversos destes elementos foram levantados nos tópicos anteriores sem que as questões do roteiro de entrevistas os propusessem diretamente. Entendemos isto como um fato comprobatório de que, apesar de não compreender, em um primeiro momento, a categoria proposta, os docentes pesquisados sentem os efeitos do processo ao qual ela se remete em seu cotidiano laboral. A eles foram propostos dois questionamentos, o primeiro a respeito da medida em que viam seu trabalho como proletarizado; o outro buscava comparar este processo entre professores efetivos e “temporários”.

O “Professor A” assevera que em uma EEEP há menos autonomia no trabalho dos professores temporários:

Daqui vejo uma desvantagem no trabalho do professor temporário em uma escola profissional, em que o mesmo não tem muita liberdade ou autonomia no seu trabalho em sala (informação verbal)<sup>69</sup>.

O “Professor B” coloca a questão da falta de estabilidade funcional e as avaliações em relação ao seu trabalho como limitadores da sua autonomia como profissional:

O fato de o professor temporário não ter estabilidade funcional afeta isso, porque embora muitos não falem, eu acredito que fica nas entrelinhas, fica implícito. Por que no fim do ano a gente tem uma avaliação no sistema, e aí eles atribuem a você uma nota, então se você tirar abaixo de 70% você fica impedido de renovar o contrato. Eu acho isso muito massacrante com o professor. Então quando você não atende às expectativas do núcleo gestor, às vezes você é avaliado negativamente. Enquanto outros professores, que não são tão bons profissionais, mas fazem tudo que eles determinam, são avaliados positivamente. Isso eu acho extremamente antiético. Já vi casos desse tipo acontecerem e eu acho muito antiético isso. [...] porque é assim, é tudo muito velado. O cara não fala, mas ele age daquela forma. Eu vejo muito professor efetivo que é assim. Eu vejo o cara (diretor) falando: “olha tem que fazer assim” e o professor: ‘uhum’. Ele diz que vai fazer, mas não faz. E no final das contas fica por isso mesmo. Já o temporário não, ele tem que seguir a linha por conta disso. Infelizmente essa é a realidade que permeia o nosso grupo (informação verbal)<sup>70</sup>.

O medo retorna como elemento mediador do trabalho de um professor “temporário”. Medo de não ter o contrato renovado, de perder o emprego, de não ser bem avaliado. Neste processo, a autonomia fica em segundo plano quando colocada na balança em conjunto com a sobrevivência material. Isto leva os docentes contratados precariamente a participarem menos dos espaços de decisão, segundo a “Professora C”:

Talvez porque os professores efetivos são mais ouvidos pelo núcleo gestor ou o temporário não se sente à vontade de expressar seus pensamentos por algum tipo de ‘pressão externa’ (informação verbal)<sup>71</sup>.

Os professores “D”, “E” e “F” colocam outros elementos que fazem referência à cobrança diferenciada no trabalho de uma EEEP em comparação com o de uma dita “regular”, bem como na atuação de “efetivos” e “temporários”. A carga de trabalho maior do que a média, a divisão das disciplinas de forma “injusta” e a

<sup>69</sup> Entrevista realizada com “Professor A”.

<sup>70</sup> Entrevista realizada com “Professor B”.

<sup>71</sup> Entrevista realizada com “Professor C”.

impossibilidade de escolha sobre quais disciplinas ministrar ou não ficam prementes no discurso dos docentes:

Eu estava tentando diferenciar, pensar em como seria diferente para um efetivo. Eu acho que só naquela perspectiva do medo, da vulnerabilidade, da falta de segurança que a pessoa tem como temporário. Mas tirando isso eu acho que seria igual, porque realmente é vertical, imposto, determinado. E é tão estranho porque essas metas que a gente é obrigado a fazer na semana pedagógica, parece que desconsidera completamente o que é um ambiente de sala de aula. A dinâmica de cada dia. A gente tem que entregar o que eu vou fazer no 4º bimestre, na turma que vai iniciar, que vai chegar. Que eu não sei se os meninos fizeram algum tipo de nivelamento, se chega sabendo ler, e aí eu já tenho que saber, por que tem um currículo a ser cumprido (informação verbal)<sup>72</sup>.

Uma das coisas que a gente enfrenta muito é determinadas imposições no meio do caminho. Que aí você começa e prepara determinada aula, prepara um plano diferenciado e de repente no meio do caminho muda tudo por que vem uma determinada medida lá de cima, e falam que você tem que parar de fazer isso para fazer aquilo, por que nesse momento existe uma carência em língua portuguesa, uma carência desses alunos em matemática. Nesse momento é mais importante você seguir isso do que o seu plano. Aí são algumas coisas que vem também, que eu sei que vem de cima, existe essa cobrança para quem é do núcleo gestor e isso esbarra na gente, que estamos diariamente na sala de aula, que é aí entra essa questão da citação. Vão entrando essas burocracias, essas coisas pré-determinadas, e aquilo tudo que você planeja para a sua área é como se não tivesse a importância devida. A cobrança que vem aqui, na verdade, ela vem para todos. Porém existe quem faz e quem não faz. Por que na nossa carga horária existe a complementação com as outras disciplinas diversificadas, a escola além de ter a parte do curso técnico, que os alunos a partir do segundo semestre passam a ter contato com esse suplemento e aumenta a carga horária, esse alunos também, que é uma coisa que eu acho positiva nessa escola, que são os projetos de vida, empreendedorismo, contato com o mundo do trabalho, projeto de vida, formação cidadã. Que no caso de diretores de turma que são atuantes na sua turma, eles mudam totalmente, para melhor, aquela turma. Aí é um ponto positivo, então acredita-se que determinados professores não tem o perfil para lecionar nessas disciplinas. Aí é injusto, porque você acaba sobrecarregando um outro professor. Aqui a gente tem que fazer plano da nossa área, provas, correções, notas, frequências, e é um bombardeio de cobranças todos os dias para você cumprir essas datas, e você ainda tem essas outras disciplinas (informação verbal)<sup>73</sup>.

Enquanto o efetivo não quer uma direção de turma, isso vai para o temporário e acaba sobrecarregando demais. Porque para quem realmente faz o seu trabalho, que quer executar [...] a gente sai do trabalho, mas é pai no telefone, mãe no telefone, é o aluno com o problema de saúde... até fora da escola você tem essa relação. Nossa carga horária não muda, é 27 horas sempre, carga horária de sala de aula direto. Muitos efetivos têm uma carga horária menor (informação verbal)<sup>74</sup>.

<sup>72</sup> Entrevista realizada com “Professor D”.

<sup>73</sup> Entrevista realizada com “Professora F”.

<sup>74</sup> Entrevista realizada com “Professora E”.

Não nos causa surpresa que os docentes pesquisados não vejam a si mesmos como parte da categoria de professores. Eles não são tratados e reconhecidos como tal, não têm os mesmos direitos, plano de carreiras e estabilidade funcional, tampouco a mesma autonomia em sala de aula. Sua remuneração é menor do que a dos seus colegas efetivos. São avaliados constantemente e seus empregos dependem deste *feedback*. Participam menos dos espaços de decisão e não se sentem representados ou não acreditam que têm suas reivindicações levadas em consideração pela entidade sindical que organiza a categoria de professores. Não se sentem seguros para expressar o que pensam livremente e têm o medo como uma constante em sua rotina de trabalho.

Até em questões burocráticas mais simples, de acordo com as falas acima, como a divisão de carga horária e a escolha de disciplinas a serem ministradas, são desprestigiados. É interessante destacar que os entrevistados reconhecem a importância de projetos educacionais como o Professor Diretor de Turma e as disciplinas não obrigatórias, chamadas eletivas, no currículo escolar, mas não consideram adequado que apenas eles (os temporários) sejam “obrigados” a assumir estas funções.

Sua vulnerabilidade é determinada como elemento que os torna mais “aptos” à rotina de trabalho diferenciada, em escolas que tem um modelo de gestão e efetivamente funcionam como empresas. Se, segundo os autores pesquisados, a proletarianização do trabalho dos docentes é um processo em curso no mundo e se remete tanto ao histórico de profissionalização inconcluso quanto à reestruturação produtiva do modo de produção capitalista — cada vez mais inserida na esfera do poder público —, podemos entender, a partir dos discursos e da observação dos atores pesquisados, que esta “nova” categoria ou fração de categoria já possui diversos elementos que tornam possível delimitá-los como “proletários da educação”, ou “professores proletários”.

Temos procurado fugir das definições estáticas acerca da questão docente; seja pela complexidade e diversidade das teses levantadas em nossa revisão bibliográfica, o que não permitiria uma definição estritamente conclusiva em um trabalho em nível de dissertação, seja por entendermos a realidade de forma dialética, em constante movimento, e por este motivo estamos analisando os fenômenos como processos em curso, e não como fins e si mesmos.

Assim sendo, só podemos definir que os professores enfrentam, desde a gênese da sua atividade laboral, um processo de **profissionalização**. Processo este que não é linear, nem definitivo, muito menos passivo em relação à atuação dos seus agentes, mas é repleto de idas e vindas, entrecortado por diversas lutas e enfrentamentos — e, por isso, pode ser definido como um processo incompleto.

Historicamente, este embate se apresentou de diversas formas, mas no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo podemos entender que o principal entrave para a **profissionalização** docente é o seu prolongado e desigual processo de **proletarização**. Como dito mais acima em relação às outras categorias analisadas, não nos cabe aqui definir se o professor é um proletário ou não, mas compreender este processo em que os trabalhadores docentes estão inseridos.

Fazendo a ressalva de que as definições do objetivo do trabalho docente e dos meios de organização de sua atividade laboral, bem como do que é necessário saber para exercer esta profissão, em nenhum momento histórico ficaram a cargo dos professores, acreditamos que estas disparidades tem se intensificado no presente estágio de desenvolvimento capitalista e a categoria da proletarização se torna essencial para compreender a dinâmica do trabalho docente na atualidade, bem como o processo no qual estão inseridos os professores “temporários” que atuam na execução da Política Pública de Educação Profissional do Ceará, objeto central de estudo desta dissertação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há algum tempo, durante uma disciplina da graduação em história da UECE, uma grande professora explicava que a conclusão de um trabalho acadêmico precisa conter dois elementos. O primeiro é um olhar para trás, que deve funcionar como um espelho do trabalho em si, uma revisão do que foi proposto inicialmente e efetivamente concluído. Uma espécie de balanço dos meses, dias e horas arduamente dedicados a ele.

O segundo elemento seria o olhar para frente, para as possibilidades futuras que a pesquisa enseja. Os “três pontos” no final das considerações, que em língua portuguesa representam uma perspectiva inconclusa, algo a ser continuado, fazem jus a este elemento — como a analogia do bastão que é passado de um corredor a outro em uma competição de revezamento, já tratado anteriormente. Pois bem, gostaríamos de organizar estas considerações a partir desta proposta.

É importante destacar, de início, que esta dissertação e o próprio curso de mestrado em si foram concebidos, gerados e paridos sem que houvesse afastamento para estudos, em uma busca constante de equilíbrio entre a rotina de trabalho de um professor da educação básica que se aventura novamente pelos tortuosos caminhos da vida acadêmica, a dedicação à pesquisa e às disciplinas do curso de mestrado (que aconteciam à noite, após o expediente de trabalho) e à família.

Grande parte das limitações reconhecidas neste trabalho podem ser explicadas pelos momentos, que não foram poucos, em que este equilíbrio não foi alcançado durante o percurso. Principalmente levando em consideração a guinada à direita pela qual passou a conjuntura política brasileira desde o golpe jurídico-parlamentar de 2016, podemos afirmar que foi impossível ficarmos alheios a este processo e manter o distanciamento necessário ao desenvolvimento de um trabalho desta natureza, a outra parte das limitações se remete a isso.

Nosso ponto de partida foi a percepção da realidade objetiva. Existe um grupo de professores na rede pública estadual do Ceará que trabalha em condições de profissionalização mais precárias em relação a outros e, como foi comprovado, eles são a maioria. Esta percepção inicial nos fez conceber este trabalho em três linhas pesquisa distintas.

A primeira delas foi a busca de comprovação acerca da percepção inicial que o motivou, através de uma análise quantitativa dos dados presentes nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica dos anos de 2011 a 2018. Este estágio nos possibilitou verificar que, em geral, na Rede Pública Estadual do Ceará existe uma desproporção entre os professores que têm contratos de trabalho precários e aqueles que são concursados. A realidade se mostrou mais severa na rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional, onde a desproporção é mais intensa.

Esta perspectiva inicial levou à busca de uma revisão documental e bibliográfica que nos permitisse fazer a relação entre o modelo de política pública de Educação Profissional desenvolvido no Brasil e no Ceará e os problemas relacionados à profissionalização docente, que remetem aos contratos de trabalho precário, demonstrados anteriormente. Para tanto, utilizamos tanto a legislação aprovada entre os anos de 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente, até 2013, ano das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, quanto de autores como Gramsci (2004), Frigotto (2001), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Santos (2017), Manacorda (1991) e Moura (2014).

Embasamo-nos em Nóvoa (1991), Enguita (1991), Jaèn (1991), Lacerda (2011) para compreender a profissionalização e o processo de proletarização docente, bem como em Souza, (2016), Sampaio Jr. (2007) e Scaff (2011) para relacionar as questões acima ao conceito de Privatização Endógena, à chamada Agenda Globalmente Estruturada e ao papel que o Brasil cumpre nela como um país dependente e de economia semicolonializada, entre outros autores.

Percebemos que houve um avanço na educação a partir de 2002, mas que, em geral, o desenvolvimento da política educacional se deu permeado por contradições entre a formação de trabalhadores para o mercado e a Educação Profissional voltada para a construção de um novo modelo de sociedade, bem como nos foi permitido visualizar que parte das questões que remetem ao processo de proletarização docente e ao excessivo número de contratos de trabalho precários fazem referência, obviamente, às determinações da reestruturação produtiva capitalista, mas também, em parte, à ausência de políticas públicas efetivas de formação, valorização e desenvolvimento de planos de carreira para o magistério na legislação pesquisada, em especial para professores e professoras que trabalham no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

As inquietações trazidas pela revisão documental e bibliográfica nos levaram ao terceiro momento, a pesquisa de campo. Como foi dito pela banca avaliadora do exame de qualificação desta dissertação, apesar de o pesquisador ser um professor da educação básica, ele é concursado, tem estabilidade funcional e não pode sentir em seu cotidiano as mesmas fragilidades, anseios, angústias e medos dos atores aos quais esta pesquisa se remete, os professores ditos “temporários”. Neste sentido, foi fundamental o desenvolvimento do trabalho nas escolas. Ele nos levou a questionamentos, conclusões e, principalmente, a dúvidas e indefinições.

O trabalho se mostrou relevante em dois aspectos. O primeiro é a tentativa de superação da invisibilidade, pois dezenas de milhares de profissionais, através dos anos, têm trabalhado sem qualquer tipo de estabilidade em seu vínculo empregatício, sem progressão na sua carreira, sem os mesmos direitos e com um rendimento menor do que a outra parcela da categoria. O fato de a maioria dos professores que atuam no consagrado modelo de Educação Profissional do Ceará se encaixarem nesse perfil ganha destaque nesse contexto.

O segundo aspecto nos leva à pesquisa do Estado da Questão. A problemática dos contratos de trabalho precários de professores na educação básica foi levantada desde a segunda metade da década passada por Furtado (2006), mas a questão praticamente inexistente nas consultas ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Procuramos com este trabalho contribuir para a superação deste silêncio ensurdecido acerca desta temática no campo acadêmico.

É este balanço inconclusivo que nos permite olhar para frente, para as perspectivas futuras desta pesquisa. Dentre as muitas que se apresentam, gostaríamos de, nestas considerações, dar destaque a duas.

Uma delas nos leva aos números das Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Para além da proporção entre professores efetivos e “temporários” pudemos perceber que através dos anos, na rede pública estadual do Ceará, há uma redução contínua e gradativa do número de docentes. Mais especificamente de 4.544 professores a menos na rede entre 2015 e 2018, o que supera as 3000 vagas preenchidas pelo concurso de público de 2013. Ou seja, apesar do certame e do constante aumento da rede de EEEPs no estado, a quantidade total de professores em 2018 é equivalente ao número de 2011.



Entre processos de aposentadoria e diminuição gradativa da demanda por Ensino Médio público, é possível destacar também as questões levantadas por Nunes e Oliveira (2016) sobre “[...] baixa atratividade e insatisfação para com a carreira docente” (p. 07) em diversos aspectos, como as remunerações abaixo da média, a falta de progressão nas carreiras ou o fato de a formação profissional estar dissociada desta progressão, o que leva ao abandono da profissão docente, bem como ao fato de que, em muitos casos, as promoções e mobilidade profissional estarem relacionadas diretamente ao abandono da sala de aula (esta vista como um demérito ou “castigo”) e a assunção de funções de gestão e burocráticas nas escolas ou Secretaria de Educação. Consideramos estas ponderações bastante relevantes e merecedoras de um estudo futuro.

Outra perspectiva que se destacou, principalmente na pesquisa de campo, foi a questão do medo no desenvolvimento da profissão. Cada professor e professora pesquisada tinha seu ponto de vista acerca de si próprio, do seu trabalho e da categoria, mas o medo demonstrou ser a argamassa que ligava as visões distintas, como mencionado anteriormente. Freire e Shor (2008), refletindo sobre as dificuldades de utilização da Educação Libertadora entre o professorado e no sistema de ensino dos Estados Unidos nos anos 1980, autores asseveram que a sociedade norte-americana passava por uma “restauração conservadora” e nos brindam com a seguinte reflexão:

Quando falo com professores, o medo é uma presença palpável que ronda a sala de aula. Suspeito que a maior parte das pessoas sente esse medo, mas não fala abertamente sobre ele. [...]. Também há [...] algo que já mencionei: o medo de que os estudantes rejeitem a pedagogia libertadora. A restauração conservadora nos EUA [...] fez também com que os estudantes se mostrassem menos dispostos a correr riscos. As autoridades ressurretas impuseram, aos estudantes, coisas tais como a profissionalização, provas de aptidão, requisitos, individualismo e o retorno ao básico (back-to-basics). Os estudantes se preocupam em conseguir empregos. Estão ansiosos e impacientes. Querem saber como determinado curso lhes ajudará a desenvolver aptidões para enfrentar um mercado de trabalho difícil. Enfrentam o subemprego e salários iniciais decrescentes, enquanto escolas e faculdades os perseguem com provas, provas e mais provas! Um meio assim repressivo e orientado para os negócios faz com que os estudantes rejeitem a pedagogia experimental. Devemos investigar esse fantasma do medo que paira sobre a cabeça do professor quando ele dá aula. O medo da punição só pode ser uma porta aberta para os outros medos que bloqueiam o caminho da transformação do professor. Esses medos não serão razoáveis? Não serão sensatos? Será que estamos tão acostumados a temer a punição que nos censuramos? (p.68-69).

São épocas diferentes, realidades e países distintos. Procuramos não ser anacrônicos na análise, mas é quase impossível não associar a citação acima com a realidade tanto da rotina nas EEEPs pesquisadas quanto da “restauração conservadora” pela qual passa o nosso país e o impacto disto no medo que permeia o trabalho docente. Em tempos da ameaça do projeto Escola Sem Partido, acreditamos ser absolutamente relevante seguir os conselhos do mestre Paulo Freire e “investigar o fantasma do medo” que paira sobre nossas cabeças. Por tal motivo, essa perspectiva de pesquisa futura ganha destaque.

Sendo assim, olhando para trás e para frente, podemos encerrar esta dissertação. Não com um “ponto final” — isso seria tremendamente arrogante, visto todas as limitações e fragilidades deste trabalho —, mas com os já citados “três pontos”. Eles nos permitem fugir da soberba, reconhecer os erros, mas também sonhar com voos mais altos, já que, após a conclusão, podemos compreender que a pesquisa foi tortuosa, mas nos proporcionou uma satisfação pessoal que é difícil de mensurar...

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Carlos Chagas; SILVERIO, Renata Abreu. **A gestão na escola de educação profissional integrada no Ceará: análise do modelo gerencial de resultados**. Campina Grande: REALIZE Editora, 2012.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa, Brasília**, v. 41. n.143, INEP, 2011.

\_\_\_\_\_; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2009.

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; MACAMBIRA, Júnior (org.). **Trabalho e formação profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT; UECE; BNB, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho pedagógico**. São Paulo: Boitempo, 2000.

\_\_\_\_\_; ALVES, G. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

APPLE, M.W. **Educating the "right" way**. New York: Routledge, 2001.

\_\_\_\_\_; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 04, 1991

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução Roberto Raposo. Introdução Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987. p. 31-89.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 107, p. 77-99, maio/ago. 2009.

AZEVEDO, Janete Lins. **A educação como política pública**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARBOSA FILHO, F. de H.; PESSÔA, S. de A. A Carreira de professor estadual no Brasil: os casos de São Paulo e Rio Grande do Sul. In: FERRAZ, C.; CORTEZ, M.(Coord.) **Seminários Dimac. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, 2008. p. 1-33.

BARRETO, Raquel; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica, 2003. p. 39-60.

BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 52, 2003. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base**, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 06/01/2017

\_\_\_\_\_. **Lei no. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 06 jan. 2017

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.154/2004**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 06 jan. 2017

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 06 jan. 2017

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: Proposta em discussão**. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2017

\_\_\_\_\_. **Resolução no 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sinopse do Professor da Educação Básica**. Brasília: MEC; INEP; DEED, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Quem quer ser professor no Brasil? O que o Enem nos diz**. Brasília: Boletim de Estudos Educacionais do Inep - MEC/Inep/Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDE), 2009d.

\_\_\_\_\_. **Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília: CNE/CEB, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Estatísticas dos professores no Brasil. Brasília: INEP, 2003. p. 53.

BUSH, G.W. **No child left behind**. Washington, DC, 2000. 31p.

CAMARGO, R. B. *et al.* Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 341-363, maio/ago. 2009.

CEARÁ. **Lei Complementar n. 22, de 24 de julho de 2000**. Dispõe sobre a contratação de docentes, por tempo determinado, para atender necessidade temporária de excepcional interesse público nas escolas estaduais. Disponível em: <<http://www.apec.org.br/extra/legislacao/lei%20compl%2022-24.07.2000.pdf>>. Acesso em: 06/01/2017

\_\_\_\_\_. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, série 2, Ano XI, nº 245, 23 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará**. 2008.

COOMBS, P. H.; HALLAK, J. **Managing educational costs**. New York: Oxford University, 1972.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho Docente no Ensino Médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p727/22228>>. Acesso em: 06 jan. 2017

DAYANNE, Patrícia. **Poesia: Ser Professor no Brasil**. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/mj/poema-professor-102.php>>. Acesso em: 06 jan. 2017

DIAS, Edmundo Fernandes. **Revolução passiva e modo de vida**: ensaio sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia. São Paulo: Editora José Luiz e Rosa Sundermann, 2012.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na Formação de Professores no Brasil: O que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85. Campinas: Editora Cortez, 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação docente nos Estados Unidos: aliança conservadora e seus conflitos na atual reforma educacional norte-americana. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100012)>. Acesso em: 06 jan. 2017

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores, Trabalho Docente e suas Repercussões na Escola e na Sala de Aula**. Palestra proferida durante a 28ª reunião anual da ANPEd, Caxambu, 2005. Disponível em: <[https://www.metodista.br/revistas/revistas\\_ims/index.php/EL/article/viewFile/158/168](https://www.metodista.br/revistas/revistas_ims/index.php/EL/article/viewFile/158/168)>. Acesso em: 06 jan. 2017

\_\_\_\_\_. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 68, p. 109-125, 1999.

\_\_\_\_\_. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

\_\_\_\_\_; ZEICHNER, K. M. **Pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? Campinas: **Cad. CEDES**, v. 34, n. 94, p. 297 – 316, set/dez, 2014.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Verbos intransitivos para uma política pública: formar, valorizar e profissionalizar. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2. n. 2-3, p. 7-13, jan./dez. 2008.

ENGITA, Mariano Fernândes. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 04, 1991

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. Escola, Educação e Trabalho na Perspectiva de Antônio Gramsci. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009. Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 9466 – 9477.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação com Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Ensinar e Aprender: Leitura de Mundo, Leitura da Palavra**. Carta de Paulo Freire aos Professores. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013)>. Acesso em: 06 jan. 2017

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tadeu (Orgs.). **Escola S/A, Quem Ganha e Quem Perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e a Crise do Trabalho Real**. 3º Ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA Maria, RAMOS Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 jan. 2017

\_\_\_\_\_. Vocational Education and Development. In: UNESCO. **Internacional Handbook of Education for Changing World of Work**. Bom: Germany, UNIVOC, 2009. p. 1307-1319.

FURTADO, Ana Paula. A precarização do trabalho do professor da rede estadual de ensino – um olhar sobre um município do agreste pernambucano. In: ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES, 1., 2006, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFC, 2006. P. 1 – 15.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Cívita; Fundação Carlos Chagas, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHEDDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Alberto Cândido. **A Educação em Perspectiva Sociológica**. São Paulo: EPU, 1994.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 6 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: INEP, 2015. <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo de Gestão** – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (**TESE**): Manual Operacional. Disponível em: <[http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seducprof/download/Manual\\_ModeloGestao.pdf](http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seducprof/download/Manual_ModeloGestao.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2017.

JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: Elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 04, 1991

KUENZER, A. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. Campinas: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

\_\_\_\_\_. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: Superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

LACERDA, Cecília Rosa. **A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar: Estudo com professores do curso de bacharelado**. 2011. Tese (Doutorado em educação) – Programa de pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.



LEUDEMANN, Cecília Silveira. **Anton Makarenko, Vida e Obra** – A Pedagogia da Revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LIANG, X. **Teacher pay in 12 Latin American countries: how does teacher pay compare to other professions?: what determines teacher pay?: who are the teachers.** New York: World Bank, 1999.

LIMA, Marcos Roberto. Gramsci e a escola unitária: atualidade do trabalho como princípio educativo em tempos de reestruturação produtiva do capital. In: JORNADA DO HISTEDBR, 1., 2014, Campinas. **Anais...** Campinas: 2014. p. 750 – 768.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher: A Sociological Study.** Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159 – 1180, Set./Dez. 2004.

MAESTRI, Mário; CANDREVA, Luigi. **Antônio Gramsci: Vida e Obra de um Comunista Revolucionário.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Alínea, 2007.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MELO, Maria Alves de. **A proposta pedagógica das escolas estaduais de educação profissional do estado do Ceará.** 2015. Dissertação (Mestrado em avaliação da educação básica) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. **Formação, saberes e práticas dos professores da área de ensino de História no curso de História da UECE em Fortaleza.** 2016. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica). v. 3

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação.** Porto Alegre, n. 04, 1991.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa**. São Paulo, *Ahead of print*, abril, 2016.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PASSOS, C. M. B. Identidade Docente e Desafios da Contemporaneidade. In: Luiz Albuquerque Botelho. (Org.). **Currículos Contemporâneos: formação, diversidade e identidades em Transição**. Fortaleza: Editora UFC, 2005. p. 513-534.

PINTO, J. M. de R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes**. 13 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 04, 1991

RAMOS, Janette Filomeno Pouchain ... *et al.* **Trabalho docente: alienação, autonomia e gestão escolar**. Fortaleza: EDUECE, 2013.

RIVKIN, S. G.; HANUSHEK, E. A.; KAIN, J. F. Teachers, schools, and academic achievement. **Econometrica**, London, v. 73, n. 2, p. 417-458, 2005.

SABINO, Thiago Chaves. **A educação profissional no Ceará: O projeto Ensino Médio integrado sob a crítica marxista**. 2015. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

SADER, Emir. **Gramsci: Poder, Política e Partido**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SAMPAIO, C. E. M. *et al.* Estatísticas dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.

SAMPAIO JR, Plinio de Arruda. **Globalização e reversão neocolonial: o impasse brasileiro**. In: Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía. Hoyos Vásquez, Guillermo. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. 2007. ISBN: 978-987-1183-75-3.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: Entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Org.) **Os Sentidos da Democracia: Políticas do discurso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 83-129.

\_\_\_\_\_. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Estado, Mercado e Educação: arranjos e tendências. **Educação Unisinos**, v. 2, n. 2, p. 146-154, maio/ago. 2017.

SILVÉRIO, Renata Abreu; ALBUQUERQUE, Francisco Carlos Araújo. A gestão na escola de educação profissional integrada no Ceará: Análise do modelo gerencial de resultados. FORUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4., 2012, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: REALIZE Editora, 2012.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o estado e a escola**. Ijuí: Unijuí, 2000.

SOBRAL, Karine Martins; RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos; ARAÚJO, Raquel Dias. O trabalho como princípio educativo: da escola unitária para a ditadura revolucionária do proletariado. JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTÔNIO GRAMSCI, 1., 2016, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. Porto Alegre: **RBPAE** – v. 32, n. 2, p. 463 – 485, maio/ago, 2016.

THOMAS B. FORDHAM FOUNDATION. **The teachers we need and how to get more of them**. Washington, DC, 1999. 18p.

WILCOX, D.D. The National Board for Professional Teaching Standards: can it live up to its promise? In: KANSTOROOM, M.; FINN, C. (Org.). **Better teachers, better schools**. Washington, DC: Department of Education, 1999. p. 163-197.

ZEICHNER, K.M. The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare and retain the best teachers for all students. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIATION OF TEACHER EDUCATORS, 2002, Denver. **Anais...** Denver: 2002.



## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – PERFIL SOCIOECONÔMICO, CULTURAL E PROFISSIONAL

### **Perfil socioeconômico, cultural e profissional dos Professores Temporários.**

Olá, sou Rafael Rabelo Cavalcanti, mestrando do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. Minha pesquisa versa sobre "A política de Educação Profissional Cearense e a profissionalização docente: flexibilização das relações de trabalho no campo da Política Educacional.". Gostaria de convidá-lo(a) para participar dessa pesquisa que objetiva traçar o perfil socioeconômico dos/as professores(as) temporários(as) das duas Escolas Estaduais de Educação Profissional acima propostas. Destaco que é um questionário anônimo e voluntário e, caso aceite participar, solicito que todos os itens sejam respondidos. Desde já agradeço por sua participação!

#### **DADOS PESSOAIS**

##### **Qual a sua idade?**

Até 23 anos

24 a 33 anos

34 a 43 anos

44 ou mais

##### **Sexo**

Masculino

Feminino

##### **Estado Civil**

Solteiro

Casado

Separado(a)/Divorciad(a)

Viúvo(a)

União Estável

## **ACESSO À CULTURA**

**Quantas horas você dedica por semana lendo ou assistindo notícias locais, nacionais e internacionais?**

Nenhuma

1 a 5 horas

6 a 10 horas

Mais de 10 horas

**Como você tem acesso às notícias locais, nacionais e internacionais?**

TV / Rádio

Jornais, revistas e portais de notícias (versão digital ou impressa)

YouTube

Redes Sociais

Blogs e afins

Outro:

**Você costuma ler livros / artigos científicos e acadêmicos?**

Sempre

Quase sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

**Você costuma ler livros de literatura em geral?**

Sempre

Quase sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

**Você costuma ler publicações especializadas em Educação?**

Sempre

Quase sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

**Você costuma ler o material didático da sua área de ensino?**

Sempre

Quase sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

**Você tem livros em casa?**

Não

Sim, até 10 livros

Sim, de 11 a 50 livros

Sim, mais de 51 livros

**Quantos livros (excetuando os livros didáticos) você costuma ler por ano?**

1

2 a 5

6 a 10

Mais de 10



**Você costuma assistir filmes em casa?**

Sempre

Quase sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

**Você costuma ir ao cinema?**

Sempre

Quase sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

**Você costuma ir ao teatro?**

Sempre

Quase sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

**Você costuma ir a atividades musicais (shows, concertos, corais, etc.)?**

Sempre

Quase sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

**PROFISSIONALIZAÇÃO E CARREIRA DOCENTE**

**Quanto ao seu compromisso financeiro, você:**

É o(a) único(a) responsável pelo sustento da família

É o(a) principal responsável pelo sustento da família

Ajuda a sustentar a família

É responsável apenas pelo próprio sustento

É dependente de outra pessoa

**Quantas pessoas dependem financeiramente de você?**

Nenhuma

1

2

3

4 ou mais

**Complementa o salário que recebe como professor(a) desempenhando outras atividades?**

Sim, na área de educação

Sim, fora da área de educação

Não

**Você possui graduação?**

Sim, na área que leciono

Sim, fora da área que leciono

Não

**Você fez (ou está fazendo) algum curso após a conclusão da graduação?**

Sim, doutorado

Sim, mestrado

Sim, especialização

Sim, aperfeiçoamento / capacitação

Não, mas pretendo fazer

Não e não pretendo fazer

**Você participou de cursos de formação continuada na área de educação nos últimos dois anos?**

Sim

Não

**Você participou de cursos promovidos pelo governo do Estado do Ceará/ SEDUC nos últimos 5 anos?**

Sim

Não

**Na maioria dos cursos (caso tenha participado) sua participação ocorreu por:**

Indicação da escola

Necessidade de atualização profissional

Possibilidade de melhora nos rendimentos

Outro:

**Você optou pela carreira do magistério predominantemente por:**

Aptidão ou vocação

Afinidade com crianças ou adolescentes

Perspectiva de ganho remuneratório

Complementação da renda familiar

Pelo status da profissão

Outro:

**Além de lecionar no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, você leciona em outras séries / modalidades de educação?**

Não

Sim, Educação Infantil

Sim, Ensino Fundamental I

Sim, Ensino Fundamental II

Sim, Ensino Médio Regular

Sim, Ensino Superior

Sim, Educação Especial

Sim, Educação de Jovens e Adultos

Outro:

**Sua jornada de trabalho semanal é de:**

De 10 a 20 horas aula

De 21 a 40 horas aula

Mais de 40 horas aula

**Você cumpre essa jornada de trabalho:**

Na mesma escola

Em 2 escolas

Em 3 ou mais escolas

**A maioria de sua carga horária na escola é:**

Temporária

Definitiva

**AUTORRECONHECIMENTO COMO DOCENTE**

**Se você tivesse outra opção, continuaria sendo professor(a)?**

Sim

Não, por que a carreira é mal remunerada

Não, por que eu me sinto desrespeitado(a) em relação a profissão docente

Não, por que eu sinto que meus direitos estão sendo desrespeitados

Não, por causa do cansaço excessivo

Não, outros motivos

**Na sua opinião, o desenvolvimento profissional do professor depende principalmente de:**

Formação acadêmica

Tempo de serviço

Bom relacionamento com pessoas influentes

Remuneração

Outro:

**Como você descreveria as condições da sua profissão / carreira atualmente?**

Ótimas

Boas

Precárias

**Como você descreveria as condições do ambiente físico da(s) sua(s) escola(s)?**

Ótimas

Boas

Regulares

Ruins

Péssimas

**As condições socioeconômicas da(s) comunidade (s) atendidas pela sua escola são**

Ótimas

Boas

Regulares

Precárias

Desconheço as condições socioeconômicas da comunidade

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA CENTRADA

1. DESCREVA SUA DINÂMICA DE VIDA E TRABALHO COMO PROFESSOR (A) TEMPORÁRIO (A)?
2. E SE VOCÊ FOSSE PROFESSOR (A) EFETIVO (A), O QUE SERIA DIFERENTE?
3. DE ACORDO COM LACERDA (2011), PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

[...] refere-se às condições ideais que assegurem o exercício profissional de qualidade, ressaltando para o professor as seguintes condições: a formação para o desenvolvimento das competências técnicas e dialógicas de modo reflexivo, política de valorização do magistério, remuneração compatível com a natureza e as exigências para exercer o ofício, disponibilização de recursos físicos e materiais, ambiente com as devidas condições para a realização das atividades docentes e um clima de trabalho favorável e acolhedor (p. 53).

VOCÊ ACREDITA QUE O SEU TRABALHO COMO PROFESSOR(A) TEMPORÁRIO(A) ATENDE A ESTAS CONDIÇÕES?

4. E O TRABALHO DOS PROFESSORES EFETIVOS, ATENDE?
5. A RESPEITO DAS FRAGILIDADES DA PROFISSÃO DOCENTE E A SUA PROFISSIONALIDADE, LUDKE E BOING (2004) AFIRMAM QUE:

Poderíamos também enumerar a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, o que, na comparação com o caso francês, deixa os nossos professores em situação ainda mais frágil; e também, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade “categorial” dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos ocupacionais (p. 11).

VOCÊ SE IDENTIFICA COM ALGUMA DESSAS FRAGILIDADES NO SEU TRABALHO COMO PROFESSOR(A) TEMPORÁRIO(A)? GOSTARIA DE ACRESCENTAR MAIS ALGUMA?

6. E SE FOSSE PROFESSOR(A) EFETIVO(A)? O QUE SERIA DIFERENTE?

7. DE ACORDO COM ENGUITA (1991), EXISTE UM PROCESSO DE “PROLETARIZAÇÃO” ENTRE OS DOCENTES, QUE SE DEFINE POR:

[...] um processo prolongado, desigual e marcado por conflitos abertos ou disfarçados. A proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade.

Outro aspecto a ser considerado é que a regulamentação do ensino passou, com o tempo, da situação de limitar-se aos requisitos mais gerais para a de prescrever especificações detalhadas para os programas de ensino. A administração determina as matérias que deverão ser dadas em cada curso, as horas que serão dedicadas a cada matéria e os temas de que se comporá. Em outras palavras, o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação, etc. (p. 47 e 48)

VOCÊ VISUALISA ESSE PROCESSO NO SEU TRABALHO? EM QUE MEDIDA?

8. É POSSÍVEL COMPARAR ESSE PROCESSO DE PROLETARIZAÇÃO ENTRE PROFESSORES EFETIVOS E TEMPORÁRIOS? QUAIS AS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS?