



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
SOCIAIS E CIDADANIA - PPGPSC**

ELIEZER SANTOS DA SILVA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO
ESTADO DA BAHIA: UMA POLÍTICA DE EXPANSÃO COM PRECARIZAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE**

**Salvador
2021**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
SOCIAIS E CIDADANIA PPGPSC**

ELIEZER SANTOS DA SILVA

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, da Universidade Católica do Salvador.

Linha de pesquisa: Estado, Desenvolvimento e Desigualdades Sociais.

Orientador (a): Dra. Angela Maria Carvalho Borges

Salvador
2021

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

S586 Silva, Eliezer Santos da

Educação profissional na rede pública estadual de ensino do Estado da Bahia: uma política de expansão com precarização do trabalho docente / Eliezer Santos da Silva .__ Salvador, 2021.
218 f.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Carvalho Borges.

Tese (Doutorado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania. Linha de Pesquisa: Estado Desenvolvimento e Desigualdades Sociais.

1. Educação profissional 2. Precarização do trabalho 3. Organismos multilaterais
I. Borges, Ângela Maria Carvalho – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador.
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 377.112.4(813.8)

TERMO DE APROVAÇÃO

ELIEZER SANTOS DA SILVA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DA BAHIA: UMA POLÍTICA DE EXPANSÃO COM PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Tese apresentada ao programa de Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Políticas Sociais e Cidadania, pela da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 06 de outubro de 2021.

Banca examinadora



Angela Maria Carvalho Borges (Orientadora)

Doutora em Ciências Sociais, pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Católica do Salvador



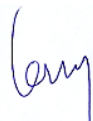
Kátia Siqueira de Freitas

Doutora em Administração da Educação, por The Pennsylvania State University
Universidade Federal da Bahia



Maria de Fátima Pessoa Lepikson

Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Católica do Salvador



Antônio Amorim

Doutor em Psicologia, pela Universidade de Barcelona
Universidade do Estado da Bahia



Avelar Luiz Bastos Mutim

Doutor em Educação, pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia

AGRADECIMENTOS

Erroneamente, acredita-se que a escrita de uma tese é um ato solitário. Na verdade, precisa-se de toda uma aldeia para que se possa torná-la realidade. Esta é uma tarefa que prescinde da participação e da companhia de muitos atores. É uma construção coletiva e essa coletividade vai desde a parceria que estabelecemos com autores/autoras, passando pela cumplicidade da orientadora, dos ensinamentos dos professores, do suporte dos nossos parentes e amigos e da solidariedade daqueles que se tornam colaboradores da pesquisa (os pesquisados).

Diante disso, embora correndo o risco de esquecer alguém, é imperativo agradecer àqueles que, de alguma forma, contribuíram com a escrita deste trabalho. Neste sentido, meus agradecimentos...

A Deus, pelo dom da vida, pelas inúmeras oportunidades que tem me proporcionado e por ter sido a minha fonte de inspiração, de perseverança e de resiliência.

À minha família, especialmente aos meus pais, Esmeraldo e Rita, pelo valor que sempre deram aos estudos e pelo apoio sempre dado.

À Professora Dra. Ângela Borges, por ter me escolhido seu orientando, pelas valiosas orientações e pela sua produção acadêmica que embasou este estudo.

À Professora Dra. Katia Siqueira de Freitas, pelos ensinamentos e pelas indicações de leitura, que serviram de bússola para que eu chegasse até aqui.

Ao amigo Valmir Sampaio, exemplo de homem público, que nos deixou precocemente vítima da Covid-19, por ter sido uma pessoa importante na minha trajetória profissional.

Ao meu primo e amigo, Emerson Brito, pelo apoio e por ter sido meu advogado na defesa pelo direito à Licença Remunerada para Estudo. Este sabe fazer o bom combate.

Aos meus colegas professores, que colaboraram para este estudo, na condição de professores pesquisados.

À direção do Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá, pela sensibilidade e pela compreensão de reconhecer as dificuldades por que passa o estudante trabalhador.

[...] o capital não ‘envelhece’, no sentido rigoroso do termo; em vez disso, movimenta-se em círculos, inovando-se constantemente. Em contraste, os vendedores da força de trabalho só podem variar a qualidade de sua oferta dentro de limites estreitos e, como já dissemos, somente devido a formas de apoio (político) externo, como educação e treinamento.

(OFFE, 1994, p. 30)

SILVA, Eliezer Santos da. **Educação profissional na rede pública estadual de ensino do estado da Bahia: uma política de expansão com precarização do trabalho docente**. 2021. Orientadora: Ângela Maria Carvalho Borges. 212 f. il. Tese (Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2021.

RESUMO

A presente tese analisa a precarização do trabalho docente, a partir da política de expansão da Educação Profissional da rede pública estadual de ensino do estado da Bahia, em um contexto marcado por novos processos de produção e de trabalho. Para responder aos objetivos a serem alcançados, optou-se por realizar uma pesquisa exploratória, de caráter quantitativo e qualitativo, com estudo de caso, tendo o Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá como campo de pesquisa. A população investigada está formada por 20 docentes do referido Centro. Com relação à revisão bibliográfica, recorreram-se aos estudos sobre o regime de acumulação flexível, sobre os processos de desestruturação do sindicalismo e da subproletarização, sobre a precarização do trabalho na dinâmica do capitalismo flexível e sobre o caráter estrutural da precarização do trabalho, entre outros. Assim, no intuito de analisar o contexto de precarização do trabalho docente, empreendeu-se um percurso de análise conjuntural, passando pela atuação dos organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, na definição de políticas com vistas a promover a remodelagem da gestão pública e a redução dos gastos públicos em diversos setores, até o processo de flexibilização das relações de trabalho, que instaurou condições permanentes de instabilidade, insegurança, desemprego, informalidade, competição entre os trabalhadores, fragmentação dos coletivos de trabalhadores, entre outras. Esse processo, decorrente da incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as incertezas e as contradições inerentes ao capitalismo, deu origem a um novo regime: a acumulação flexível. Além da precarização do trabalho, esse novo regime é marcado pela destruição e reconstrução de habilidades. É neste aspecto que a Educação Profissional ganha relevância, por ser uma modalidade de ensino voltada à qualificação da classe trabalhadora. Assim, nas últimas décadas, ocorre no Brasil uma expansão da oferta dessa modalidade de ensino. Na Bahia, essa expansão se inicia em 2007, com a aprovação de alguns marcos, a exemplo do *Plano de Educação Profissional* e da criação dos Centros Territoriais de Educação Profissional. No entanto, constata-se que esta expansão, até 2019, foi acompanhada de um processo de precarização do trabalho docente, que alcançou, principalmente, os professores que lecionam os componentes curriculares responsáveis pela formação técnica específica. Esse processo de precarização é marcado pela vulnerabilidade das formas de inserção, intensificação do trabalho, insegurança, perda das identidades individual e coletiva e fragilização da organização dos trabalhadores.

Palavras-chave: Educação profissional. Precarização do trabalho docente. Organismos multilaterais.

SILVA, Eliezer Santos da. **Professional education in public school system in the state of Bahia: an expansion policy with precarious employment in education.** 2021. Advisor: Angela Maria Carvalho Borges. 212 s. il. Thesis (Doctorate in Social Policies and Citizenship) – Catholic University of Salvador, Salvador, 2021.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze precarious employment in education, from the policy of expansion of Professional Education in public education system in the state of Bahia, in a context marked by new production and work processes. To respond to the objectives to be achieved, it was decided to carry out an exploratory qualitative and quantitative research as a case study which research field is the Territorial Center for Professional Education of Vale do Jiquiriçá. The investigated population is formed by 20 professors of the referred Center. Regarding the literature review, studies that were analyzed approach the following topics: flexible accumulation regime, processes of destructuring of unionism and "subproletarianization", precarious employment in education in the dynamics of flexible capitalism and structural character of the precarious employment, among others. Thus, in order to analyze this context of precarious employment in education, a path of conjunctural analysis was undertaken, through the performance of multilateral organizations, such as the World Bank, in terms of definition of policies with a view to promoting the remodeling of public and the reduction of public spending in several sectors, until the process of flexibilization of labor relations, which established permanent conditions of instability, insecurity, unemployment, informality, competition among workers, fragmentation of workers' collectives, among others. This process, due to the inability of Fordism and Keynesianism to contain the uncertainties and contradictions inherent to capitalism, gave rise to a new regime: flexible accumulation. In addition to precarious employment, this new regime is marked by the destruction and reconstruction of skills. It is in this aspect that Professional Education gains relevance, as it is a teaching modality aimed at qualifying the working class. Thus, in recent decades, there has been an expansion in the offer of this type of education in Brazil. In Bahia, this expansion began in 2007, with the approval of certain milestones, such as the Professional Education Plan and the creation of Territorial Centers for Professional Education. However, it appears that this expansion, until 2019, was accompanied by a process of precariousness of teaching work, which mainly reached the teachers who teach the curriculum components responsible for specific technical training. This precarious process is marked by the vulnerability of the forms of insertion, intensification of work, insecurity, loss of individual and collective identities and the weakening of the workers' organization.

Keywords: Professional education. Precarious employment in education. Multilateral bodies.

LISTA DE SIGLAS

ACIAPA	Associação Comercial Industrial e Agropecuária de Amargosa
ADAB	Agência de Defesa Agropecuária da Bahia
AGCS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCQ'S	Círculos de Controle de Qualidade
CPE	Comando de Policiamento Especializado
CETEP	Centros Territoriais de Educação Profissional
CIPM	Companhia Independente de Polícia Militar
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNI	Confederação Nacional da Indústria
COAMAR	Cooperativa Agropecuária de Amargosa
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONCLAP	Conferência das Classes Produtoras do Brasil
CPF	Country Partnership Framework
CZH	Contrato Zero Hora
EP	Educação Profissional
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Brasileiro do Café
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LMO	Labor Market Outlook
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAT	Programa de Apoio ao Trabalhador
PEE	Plano Estadual de Educação
PISA	Avaliação Internacional de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adulto
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONATEC	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PTI	Programa Territórios de Identidade
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RGPS	Regime Geral de Previdência Social
SAC	Serviço de Atendimento ao Cidadão
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCD	Diagnóstico Sistemático de Países

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESI	Serviço Social da Indústria
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SUPROF	Superintendência de Educação Profissional
TCE	Tribunal de Contas do Estado da Bahia
UCEA	Universities and Colleges Employers Association
UCU	University and College Union
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução do número de servidores contratados pela Secretaria da Educação do estado da Bahia, por meio do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA)	106
Gráfico 2	Evolução da matrícula e do número de docentes da Educação Profissional da rede Estadual de Ensino da Bahia, no período de 2007 a 2019	135
Gráfico 3	Formação acadêmica dos professores entrevistados	169
Gráfico 4	Faixa etária dos professores entrevistados	169
Gráfico 5	Número de horas dedicadas às atividades extraclasse (preparação de aulas, estudos, correção de provas e atividades, entre outras).	170
Gráfico 6	Relação entre os componentes curriculares que os professores entrevistados lecionam e sua área de formação	172
Gráfico 7	Nível de conhecimento dos professores entrevistados sobre a Teoria Pedagógica que fundamenta o Projeto Político Pedagógico da instituição.	175
Gráfico 8	Teoria que fundamenta a prática em sala de aula dos professores entrevistados.	176
Gráfico 9	Nível de satisfação dos professores entrevistados sobre a remuneração auferida	179

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1	Recomendações para a gestão de recursos humanos no setor público	57
Quadro 2	Tipos de precarização do trabalho	76
Figura 1	Mapa do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá	151
Figura 2	Mapa dos municípios que fazem limite com Amargosa-BA	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantitativo de Contratos pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA)	110
Tabela 2	Distribuição da carga horária de Regência e de Planejamento.	114
Tabela 3	Matrícula na Educação Profissional no estado da Bahia – 2020	136
Tabela 4	População dos municípios do Vale do Jiquiriçá e evolução populacional	152
Tabela 5	População Total, Urbana e Rural dos municípios do Vale do Jiquiriçá	153
Tabela 6	Matrícula da Educação Profissional no Estado no CETEP do Vale do Jiquiriçá – 2020	162

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	O PAPEL DESEMPENHADO PELOS ORGANISMOS MULTILATERAIS COMO INDUTORES DE REFORMAS DO ESTADO BRASILEIRO	30
1.1	OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL	36
1.2	OS EMPRÉSTIMOS E AS CONDICIONALIDADES RELACIONADAS AO ACONSELHAMENTO E ASSISTÊNCIA TÉCNICA A GOVERNOS	41
1.3	A ECONOMIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA: UMA OFENSIVA DO BANCO MUNDIAL À EDUCAÇÃO E AOS SERVIDORES PÚBLICOS	48
1.4	AS REFORMAS A SERVIÇO DO ESTREITAMENTO ENTRE O SISTEMA PRODUTIVO E O SISTEMA EDUCATIVO	60
2	A PRECARIZAÇÃO ESTRUTURAL DO TRABALHO: UMA CARACTERÍSTICA DO REGIME DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL	72
2.1	A PRECARIZAÇÃO ESTRUTURAL DO TRABALHO E O ENFRAQUECIMENTO DO SINDICALISMO	78
2.2	A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO	84
2.3	A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCNETE	90
2.4	A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA	99
2.5	O REGIME ESPECIAL DE DIREITO ADMINISTRATIVO (REDA) E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA	101
2.6	A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DA BAHIA	111
3	A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DA	119

BAHIA		
3.1	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FLEXÍVEL NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL	122
3.2	A PERSISTENTE DUALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	128
3.3	A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O REGIME DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL	131
3.4	A EXPANSÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA BAHIA	132
3.5	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO	137
3.6	A CONDIÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DA BAHIA	140
3.7	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DA BAHIA	144
4	VALE DO JEQUIÇÁ: CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE E CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	148
4.1	A OCUPAÇÃO DA REGIÃO DO VALE DO JIQUIÇÁ	148
4.2	O TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO VALE DO JIQUIÇÁ	149
4.3	AMARGOSAS: CIDADE JARDIM	154
4.4	AMARGOSA: ASPECTOS HISTÓRICOS E ECONÔMICOS	156
4.5	O CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO VALE DO JIQUIÇÁ	160
5	A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO VALE DO JIQUIÇÁ	164
5.1	A CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PELO REGIME ESPECIAL DE DIREITO ADMINISTRATIVO (REDA)	165
5.2	A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO CETEP DO VALE DO JIQUIÇÁ, CONTRATADOS PELO REDA, SOBRE O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO OBJETIVA E SUBJETIVA DO TRABALHO DOCENTE	167

6	CONCLUSÕES	183
	REFERÊNCIAS	188
	APÊNDICES	197
	APÊNDICE A - Questionário (Direção)	198
	APÊNDICE B - Questionário (Professores)	200
	APÊNDICE C - Roteiro para a Entrevista Semiestruturada	207
	ANEXO - Modelo Revisado – Contratação	208

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1970, o mundo do trabalho vem passando por profundas mudanças decorrentes do processo de reestruturação produtiva. A flexibilização dos direitos trabalhistas, o repasse das responsabilidades sociais do Estado para o mercado e as privatizações são alguns exemplos dessas mudanças desencadeadas pela crise do padrão de produção taylorista-fordista.

Nesse contexto de crise estrutural do modo de produção capitalista, a flexibilização das relações de trabalho tem sido a principal saída adotada pelo capital para se recuperar dessa crise. Entende-se por flexibilização das relações de trabalho o processo que instaura condições permanentes de instabilidade, insegurança, competição entre os trabalhadores e fragmentação dos coletivos de trabalhadores, decorrentes do aumento do desemprego estrutural, da informalidade, do retrocesso dos direitos trabalhistas, entre outras consequências deletérias para a classe trabalhadora.

As alterações ocorridas nas formas de gestão do trabalho, na legislação que protege o trabalhador, na reconfiguração dos sindicatos, nas funções desempenhadas pelo Estado, na destruição e reconstrução de habilidades entre outras, têm reinstituído a flexibilização e a precarização do trabalho no Brasil. (DRUCK, 2013)

Segundo a autora, na produção da sociologia do trabalho brasileira, esses conceitos de flexibilização e precarização inscrevem-se em quatro matrizes clássicas: a tese da especialização flexível; a tese da acumulação flexível; a tese da precarização do trabalho e vulnerabilidade social; e as teses que versam sobre uma crise social do capital.

No âmbito da educação para o trabalho, ganha especial relevância a tese da especialização flexível, uma vez que

No paradigma da ‘especialização flexível’, a *flexibilidade do trabalho* é, no essencial, a integração e a capacitação dos trabalhadores, que, convivendo com as novas tecnologias, aprendem com elas, podem desenvolver múltiplas atividades (polivalência), tornam-se ágeis e dinâmicos para responder às novas demandas do mercado e, portanto, são dotados de empregabilidade. (DRUCK, 2013, p. 377)

Nesse sentido, é na questão da capacitação e da empregabilidade que a Educação Profissional (EP) ganha relevância, por ser uma modalidade de ensino voltada à qualificação da classe trabalhadora, com vistas a atender as necessidades desse mercado de trabalho, marcado pela destruição e reconstrução de habilidades.

É nessa perspectiva que o estado da Bahia inicia, a partir de 2007, uma política de expansão da EP, trazendo como objetivos a interiorização e inclusão de milhares de jovens e trabalhadores baianos, por meio da oferta de uma formação profissional que lhes permita uma inserção social e cidadã no mundo do trabalho, contribuindo cada vez mais para o desenvolvimento regional.

Assim, buscando associar a EP à política de regionalização adotada pelo governo estadual, com vistas ao fortalecimento dos Territórios de Identidade, a expansão dessa oferta de ensino ocorre por meio da implantação de Centros Territoriais de Educação Profissional (CETEP), que ofertam cursos, de acordo com as necessidades de qualificação, e formação profissional de cada território de identidade, levando em consideração a sua vocação econômica. Esta territorialização, além de favorecer o fortalecimento da política de divisão territorial do Estado e o desenvolvimento regional, vem se constituindo em uma importante estratégia de interiorização e inclusão, uma vez que tem permitido aos jovens e trabalhadores uma formação para o trabalho em seus municípios, em seus territórios, não precisando mais migrar para outros centros em busca de oportunidades.

Entretanto, essa política de expansão da EP, no estado da Bahia, que poderia favorecer o alcance dos objetivos previstos na tese da especialização flexível, tem implicado, também, a expansão e o fortalecimento das teses da “precarização do trabalho” e da “precarização social”, na medida em que adota medidas de provimento de professores marcadas pelo contrato temporário de trabalho, como um dos instrumentos utilizados pelo Estado para compor o quadro de trabalhadores necessários para a efetivação das políticas públicas.

É nesse contexto da acumulação flexível, caracterizado pelos níveis relativamente altos de desemprego, por ganhos modestos de salários reais, retrocesso do poder sindical, desproteção social, que, no setor público, multiplicam-se as formas precarizadas de contratação: terceirização, pessoa jurídica (PJ), cooperativas de trabalho, contrato temporário, entre outros, em todas as áreas.

No caso da EP, a contratação de professores vem acontecendo em escala crescente, por meio do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Esta modalidade de contratação tem promovido a precarização do trabalho docente e está em consonância com as recomendações dos organismos multilaterais – a exemplo do Banco Mundial (BM) – que defendem a tese de que o desequilíbrio fiscal brasileiro está relacionado à massa salarial do funcionalismo público.

Importante analisar essa precarização do trabalho docente à luz das recomendações emanadas pelos organismos multilaterais, com vistas a identificar sua influência na definição das políticas de educação e de redução de despesas/custos com pessoal, adotadas nas últimas décadas pelos governos brasileiros.

A partir desse contexto, buscou-se, também, conhecer a percepção dos professores contratados pelo REDA, acerca desse processo de precarização do trabalho docente, presente na Educação Profissional da rede estadual da Bahia, a partir das condições de trabalho e da formação desses profissionais.

Com relação a essa última questão, cabe enfatizar que, historicamente, a formação de professores da EP tem sido negligenciada e, até mesmo, ignorada nos planos de desenvolvimento institucional, que parece optarem por uma política de não formação. Nesse sentido, Burnier e Gariglio (2014, p. 82) apontam:

Alie-se, ainda, a essa argumentação a limitada atenção que vem sendo dada pelos estudos e pesquisas na área da Educação para a temática. [...] Essa desatenção da produção intelectual para com o tema da formação de professores da EP vem contribuindo para reforçar a tese de que esses profissionais não pertencem à área da educação, e que a este cabe, apenas, o domínio dos conhecimentos da(s) área(s) que pretendem ensinar e a experiência do chão de fábrica.

Além desse aspecto relacionado à formação, a inexistência de condições adequadas de trabalho (infraestrutura física adequada de laboratórios, de acervos bibliográficos, de equipamentos, entre outros), também favorece o processo de precarização do trabalho docente; por conseguinte, isso impacta na própria qualidade da educação ofertada, tendo em vista que um dos princípios fundamentais da EP é a inseparabilidade entre teoria e prática, com ênfase nas situações concretas de trabalho, com vistas ao desenvolvimento das competências necessárias para laborabilidade. E um dos fatores que favorecem a inseparabilidade, além do estágio orientado, é a existência de um bom acervo bibliográfico e, principalmente, a existência de laboratórios específicos, conforme os cursos ofertados, além do acesso a diferentes tecnologias educacionais existentes atualmente.

Embora se considere inquestionável a importância da expansão da EP que vem ocorrendo na rede estadual de Bahia, urge a necessidade de avaliação das circunstâncias dessa política expansionista, principalmente com relação à forma de provimento dos profissionais que nela atuam. Isso se justifica pelo fato de que apenas o aumento da oferta de vaga não é suficiente para garantir uma formação profissional nos parâmetros previstos pela tese da especialização flexível.

Tal necessidade, e suas implicações na precarização do trabalho docente, ganha ainda mais relevância em virtude dos desafios trazidos pela aprovação do *Plano Estadual de Educação (PEE)* do estado da Bahia – em sua meta 11 –, que prevê a ampliação da sua oferta.

Ampliar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. (BAHIA. Secretaria da Educação, 2016, p. 28)

Segundo o PEE, essa expansão deve levar em consideração a responsabilidade dos Centros Territoriais de Educação Profissional na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, buscando a redução das desigualdades étnico-raciais e regionais, com destaque para as peculiaridades do campo e da cidade, da cultura local e da identidade territorial, no acesso e permanência na Educação Profissional Técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Educação Básica.

Associadas a essa necessidade, encontram-se também as demandas criadas pela reforma do Ensino Médio, que prevê o atendimento da EP integrada a essa etapa da Educação Básica. Com relação a essa demanda, o desafio torna-se ainda maior, uma vez que o PEE prevê o seu atendimento também para as populações do campo e para as comunidades indígenas, quilombolas e povos das comunidades tradicionais.

Desse modo, constata-se que a necessidade da expansão da oferta de EP na rede pública estadual da Bahia é inquestionável. No entanto, defende-se que, agregada à necessidade da expansão da EP, deve-se ter uma preocupação com a questão da precarização do trabalho docente e com a qualidade do ensino ofertado, pois

De modo geral, o trabalho docente é precarizado, quando se trata de educar para o trabalho precarizado. São instrutores que são recrutados dentre os mais diferentes profissionais, sem formação para a docência e que trabalham por períodos determinados e geralmente muito curtos, através de contratos de prestação de serviços. Não se profissionalizam como professores, e muitas vezes nem se reconhecem como tal. (KUENZER, 2007, p. 1)

Buscou-se, com este estudo, analisar, com mais precisão e rigor científico, a situação da EP na rede pública de ensino do estado da Bahia e suas implicações para o processo de precarização do trabalho docente, tendo as teses da “especialização flexível”, da “acumulação flexível”, da “precarização do trabalho” e da “precarização social” como referenciais importantes para sua compreensão.

Este estudo foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, voltado para a formação de competências acadêmicas, políticas e técnicas necessárias à produção de conhecimentos sobre as atuais configurações da questão social e à formulação, gestão e avaliação de políticas sociais, dentro da linha de pesquisa sobre Estado, desenvolvimento e desigualdades sociais.

Para efetivação deste estudo, quanto aos objetivos, optou-se por uma pesquisa do tipo exploratória, com estudo de caso e com abordagem de caráter qualitativo e quantitativo, por sua condição e complementaridade.

Nessa perspectiva, utilizaram-se dados primários (opiniões, percepções e significados que os sujeitos expressaram, por meio de questionários de caráter qualitativo e quantitativo e de entrevistas) e dados secundários, por meio da análise documental.

No que tange ao referencial teórico, foram fundamentais para o conhecimento aprofundado do problema os estudos de Harvey (2000), principalmente sobre o regime de acumulação flexível, que, ao romper com o padrão fordista, fez surgir novos modos de trabalho e de vida, pautado, principalmente, pela precarização do trabalho. Da mesma forma, foram fundamentais os estudos de Antunes (2015; 2020) sobre a tendência dos mercados de empregar, cada vez mais, uma força de trabalho que pode ser facilmente demitida, marcada pelo processo da subproletarização (trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado, desestruturação do sindicalismo, entre outros). Além destes estudos, foram fundamentais as abordagens trazidas por Druck (2002, 2011, 2013), principalmente acerca dos conceitos de flexibilização e precarização, cunhados pela sociologia do trabalho brasileira, que tem se configurado em uma estratégia de dominação do capital, ademais dos estudos de Borges (2002, 2005, 2016) no que diz respeito às transformações ocorridas nos anos 1990 e o caráter estrutural da precarização do trabalho, decorrente da redução do número de postos laborais socialmente protegidos e do aumento da terceirização, elementos que afetam, inclusive, os trabalhadores mais escolarizados. Além desses estudos, foram abordados alguns documentos publicados pelos organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial (BM), que trazem recomendações com vistas a promover a remodelagem da gestão pública e a redução dos gastos públicos em diversos setores, combinando empréstimos, aconselhamento, assistência técnica e influência intelectual.

Isto posto, ao se compreender que o regime de acumulação flexível trata de mais uma estratégia deslanchada pelo capital para buscar recuperar seu projeto de dominação societal, a hipótese de que a contratação de professores da EP, por meio do REDA, constituiria, entre

outros fatores, um meio de exploração e de intensificação da precarização do trabalho docente, foi a grande motivação para o desenvolvimento desta análise.

Visando a alcançar os objetivos estabelecidos nesta tese, além desta **Introdução**, o presente estudo é composto por mais **seis capítulos**:

1. *O papel desempenhado pelos organismos multilaterais como indutores de reformas do Estado brasileiro;*
2. *A precarização estrutural do trabalho: uma característica do regime da acumulação flexível;*
3. *A Expansão da Oferta da Educação Profissional na Rede Pública Estadual de Ensino do estado da Bahia;*
4. *Vale do Jiquiriçá: caracterização do Território de Identidade e cenário da Educação Profissional*
5. *A Precarização do Trabalho Docente no Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá;*
6. *Conclusões.*

O **primeiro capítulo** trata da participação dos organismos multilaterais, mais especificamente o BM, como indutores de reformas do Estado brasileiro. Assim, a partir de alguns documentos publicados por esses organismos – a exemplo do documento *Um ajuste justo* –, são analisadas as recomendações prescritas, cujo intuito é o da remodelagem da gestão pública e do gasto público, principalmente com pessoal. Ainda nesse capítulo, aborda-se o processo de economização da gestão pública, por meio de uma ofensiva aos servidores públicos e à educação, esta última concebida como sendo um setor econômico aberto a negócios, exaltando-se o papel do setor privado (filantrópico e empresarial) e transformando a educação em um setor de serviços aberto à competição global.

Nesse sentido, o BM apresenta estudos acerca do custo que o setor público tem com pessoal, aconselhando os governantes a promover reformas, sendo que a educação é considerada uma área prioritária, visto que, segundo tais estudos, o Governo Federal mais do que dobrou suas despesas com educação em termos reais entre 2006 e 2014. Finaliza-se esse capítulo, abordando a estreita relação existente entre o sistema produtivo e o sistema educativo, demonstrando que as reformas realizadas no âmbito da educação estão a serviço dos interesses e das necessidades do mercado.

Já o **segundo capítulo** aborda o processo de precarização do trabalho, demonstrando a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as incertezas e as contradições

inerentes ao capitalismo. Em seguida, abordam-se as consequências do regime de acumulação flexível para a classe trabalhadora, representada pelo crescente processo de precarização estrutural do trabalho, que também atingiu o setor público, com a aprovação da reforma do Estado. Ainda nesse capítulo, é abordado o processo crescente de precarização do trabalho docente, a partir da política de provimento de professores para a EP, adotada pela Secretaria da Educação do estado da Bahia.

O **terceiro capítulo** traz, inicialmente, um breve histórico da Educação Profissional no Brasil, passando a abordá-la dentro do contexto do regime de acumulação flexível, analisando os conceitos de flexibilização e precarização, cunhados pela sociologia do trabalho brasileira. Ainda abordam-se as marcas presentes na implantação da EP no Brasil, com destaque para a questão da dualidade entre o ensino propedêutico *versus* ensino profissional, que sempre marcou as políticas de Educação Profissional. Em seguida, faz-se uma análise do processo de expansão da oferta da EP, atentando-se para o rápido processo de destruição e reconstrução de habilidades, próprio do regime de acumulação flexível. Nessa análise, são apresentados alguns aspectos que marcam esse processo de expansão da EP no Brasil e na Bahia, a exemplo da aprovação de uma nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), a Lei nº 9.394/1996, e da criação dos CETEP, na Bahia. A questão da formação da força de trabalho também é tratada neste capítulo, uma vez que o novo regime de acumulação tem exigido maiores investimentos em educação e treinamento da força de trabalho. Nessa linha, são avaliadas as circunstâncias em que essa educação, voltada à qualificação da força de trabalho, vem sendo ofertada.

No **quarto capítulo**, buscou-se caracterizar o campo da pesquisa, trazendo uma descrição da região, do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá e do município de Amargosa, sede do CETEP do Vale do Jiquiriçá, a partir dos seus aspectos históricos, sociais, demográficos e econômicos, bem como um breve histórico do CETEP Vale do Jiquiriçá, escolhido como o campo de pesquisa para o presente estudo de caso

No **quinto capítulo**, por sua vez, são apresentados os resultados do estudo de campo, realizado com os professores do Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá contratados pelo REDA, sobre o processo de precarização do trabalho docente que os atinge, a partir de uma escuta realizada por meio da aplicação de questionários e realização de entrevistas.

No **sexto e último capítulo**, são apresentadas as conclusões da pesquisa, resultantes dos dados coletados, analisados à luz dos estudos de diferentes autores que tratam do tema em questão.

Diante do exposto, considera-se que o conhecimento promovido por este estudo poderá servir para nortear a política de expansão da Educação Profissional na rede pública de ensino do estado da Bahia, principalmente no tocante à forma de provimento dos seus profissionais, bem como servir de parâmetro para nortear a criação de novas unidades de ensino com a qualidade esperada, dentro da concepção trazida pela tese da especialização flexível.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para dar cumprimento aos objetivos desta tese, adotaram-se os procedimentos metodológicos explicitados a seguir.

Ao referirem pesquisas sobre políticas de cunho social, em uma perspectiva crítica e com a análise da totalidade, levando-se em consideração as múltiplas relações, diferentes autores ressaltam a importância de uma investigação aprofundada, tanto das mediações mais amplas, como das mais imediatas.

Assim, partindo da concepção de Apolinário (2004), que define a pesquisa como um processo por meio do qual a ciência busca dar respostas aos problemas que se lhe apresentam, buscou-se analisar o processo de precarização do trabalho docente ocorrido a partir da política de expansão da oferta de Educação Profissional na rede estadual de ensino do estado da Bahia.

Para a efetivação desse estudo, optou-se por uma pesquisa exploratória, de caráter quantitativo e qualitativo, com realização de um estudo de caso, tendo como população os professores do CETEP, contratados pelo REDA:

A opção por um estudo exploratório decorreu do fato de que este tipo de abordagem apresenta menor rigidez no planejamento e por fazer, geralmente, uso do estudo bibliográfico e de entrevista não padronizada. (GIL, 2008)

Já a opção por um estudo de caso decorre do fato de que este método de pesquisa vem sendo utilizado com destaque no campo das pesquisas educacionais.

[...] conferimos ao estudo de caso uma metodologia de importante contribuição para pesquisas educacionais, possibilitando a reflexão, a tomada de decisões e a delimitação de novos caminhos a partir de uma pesquisa ampla e holística sobre contextos, práticas em seu tempo presente, no agora. (TORMES; MONTEIRO; GOMES, 2018, p. 25)

Para as autoras, o estudo de caso possibilita ao pesquisador compreender um fenômeno a partir de seu contexto real, podendo contribuir, de modo singular, para que o

pesquisador consiga compreender problemáticas relacionadas a indivíduos, grupos sociais, organizações, programas, políticas, permitindo realizar análises amplas e significativas sobre o objeto de pesquisa. Assim, como metodologia de pesquisa em Educação, o estudo de caso possibilita importantes olhares para as diferentes questões, uma vez que, por sua inclinação qualitativa, permite investigar e refletir sobre contextos reais e contemporâneos, visando à proposição de novos caminhos e alternativas. Desse modo, foi possível analisar o processo de precarização do trabalho docente, que vem crescendo a partir da política de expansão da oferta de Educação Profissional na rede pública estadual de ensino da Bahia.

Com relação ao acercamento do problema, este se deu por meio de abordagem quantitativa e qualitativa, tendo em vista que são métodos complementares. Assim, adotou-se o que Creswell (2010) denomina de procedimentos de métodos mistos concomitantes, em que se busca elaborar ou expandir os achados de um método com os de outro método. Nesse sentido, esta pesquisa partiu da convergência de dados quantitativos e qualitativos. Esta escolha permitiu a integração das informações na interpretação dos resultados, pois segundo o autor, esse procedimento permite incorporar uma forma menor de dados com outra coleta de dados maior, possibilitando, assim, analisar diferentes tipos de questões. Dessa forma, segundo o mesmo autor, o qualitativo é responsável pelo processo, enquanto o quantitativo pelos resultados.

A abordagem foi quantitativa na medida em que se buscou conhecer, sistematizar e analisar os dados estatísticos relacionados à EP na Bahia, desde a evolução da sua oferta, até a atual demanda por vagas, além de outros indicadores, como a evolução do número de professores contratados pelo REDA, o perfil desses profissionais, a sua percepção sobre a precarização do trabalho docente, entre outros dados estatísticos. E foi qualitativa, na medida em que teve o ambiente natural como fonte direta dos dados, tendo por base conhecimentos teórico-empíricos, cuja coleta se deu por meio da realização e transcrição de entrevistas e análise documental, além de observação direta.

Nessa perspectiva, utilizaram-se dados primários (opiniões, percepções e significados que os sujeitos expressaram por meio de questionário de caráter qualitativo e quantitativo e de entrevistas) e dados secundários, por meio da análise documental e consultas a bases de dados. O questionário foi aplicado junto aos professores da EP contratados pelo REDA, que atuam no Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá, localizado no município de Amargosa-BA.

Além da aplicação de questionário, optou-se também pela realização de entrevistas, pois, para Lüdke e André (1986), a entrevista é considerada um dos instrumentos básicos para

coleta de dados, pois permite a captação imediata e corrente das informações desejadas, possibilitando, ainda, um aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coletas de alcance mais superficial. Ainda segundo as autoras, a entrevista permite a criação de uma relação mais interativa entre o entrevistado e o entrevistador, principalmente as que não são totalmente estruturadas, que não dispõem de ordem rígida de questões. A realização de entrevistas permite a criação de um clima de estímulo e aceitação mútua, que possibilita que as informações fluam de maneira notável e autêntica.

Com relação à observação, Lüdke e André (1986) afirmam que ela possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, importante nas abordagens qualitativas. Além disso, a observação permite que o pesquisador se aproxime da perspectiva dos entrevistados, sendo possível a apreensão dos significados que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Já com relação à revisão bibliográfica para embasar o referencial teórico, deu-se mediante estudo de produções científicas que se aproximavam do objeto desta pesquisa, tendo como principais referências os estudos realizados nas áreas da Sociologia do Trabalho. Este referencial teórico foi fundamental para o conhecimento do problema da precarização do trabalho e foi realizado a partir dos estudos de Harvey (2000), principalmente sobre o regime de acumulação flexível; dos estudos de Antunes (2015, 2020) sobre os processos de desestruturação do sindicalismo e da subproletarização (trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado etc.), bem como das abordagens trazidas por Druck (2002, 2011, 2013) acerca da precarização do trabalho na dinâmica do capitalismo flexível, configurando-se em uma estratégia de dominação do capital; e dos estudos de Borges (2002, 2005, 2016), no que diz respeito às transformações ocorridas nos anos 1990, ao abordar o caráter estrutural da precarização do trabalho, que se reflete na redução do número de postos laborais socialmente protegidos e do aumento da terceirização.

Além desses estudos, foram utilizados alguns documentos publicados pelos organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, que trazem recomendações com vistas a promover a remodelagem da gestão pública e a redução dos gastos públicos com pessoal, influenciando na definição das políticas de educação, implantadas no Brasil nas últimas três décadas, por meio da combinação de empréstimos, com aconselhamento, assistência técnica e influência intelectual.

Campo de Pesquisa

A finalidade da pesquisa de campo foi colher dados que oferecessem mais subsídios para o trabalho. Neste sentido, pode-se dizer que escutar os sujeitos envolvidos no estudo, seus desejos, suas percepções e pensamentos foi um método muito eficiente.

Diante disso, escolheu-se como campo de pesquisa deste estudo o Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá, localizado no município de Amargosa-BA. Esta escolha se deu em virtude de esse centro estar localizado no município onde o pesquisador reside e atua profissionalmente, o que facilitou a realização da pesquisa, principalmente pelo momento de pandemia que assola o mundo. Além disso, este centro é um dos primeiros implantados na Bahia, portanto, possui uma longa trajetória de oferta de EP.

Esse CETEP funciona no espaço onde funcionava a antiga Escola Agrotécnica de Amargosa, criada em 16 de janeiro de 1991. No período da sua criação, os aspectos pedagógicos primavam por uma educação profissional que atendia em particular ao eixo tecnológico dos recursos naturais, visando prioritariamente às tendências agropecuárias da região.

No entanto, com a transformação da Escola Agrotécnica em Centro Territorial de Educação Profissional, em 2009, inicia-se, nos anos seguintes, o processo de diversificação dos cursos técnicos em Enfermagem, Análises Clínicas, Artes Dramáticas, Edificações, Logística, Segurança do Trabalho e Administração.

Desde 2020, essa instituição oferta quatro cursos técnicos de nível médio (Agropecuária, Edificações, Administração Nutrição e Dietética). O quadro de professores é formado por 40 profissionais, sendo 30 contratados pelo REDA e 10 estatutários.

Já os alunos atendidos pela escola são, em sua maioria, oriundos de classe social baixa e média, com predominância de pais assalariados, informais, desempregados, comerciários e agricultores, com grau de instrução variado.

Técnica de observação e coleta de dados

Ao se referirem às pesquisas sobre políticas educacionais em uma perspectiva crítica e com a análise da totalidade, levando-se em consideração as múltiplas relações, autores, a exemplo de Mainardes (2009), ressaltam a importância de uma investigação aprofundada, tanto das mediações mais amplas, como das mais imediatas. Nesse sentido, esta pesquisa buscou investigar o contexto da prática (realidade concreta), articulando-a com as determinações mais amplas, sem, contudo, desconsiderar a importância da pesquisa de natureza teórica.

Adotando procedimento de métodos mistos sequenciais, aplicou-se, junto à direção do CETEP do Vale do Jiquiriçá, um questionário para levantar informações relacionadas ao quadro de pessoal da unidade escolar, com vistas a conhecer a formação acadêmica e o tipo de vínculo empregatício desses profissionais. Ainda no mesmo instrumento, procurou-se saber acerca dos cursos ofertados pelo CETEP, discriminando-os por modalidades (integrados; concomitantes; subsequentes; e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA), além da existência da infraestrutura mínima (biblioteca e videoteca, com acervo específico e atualizado; laboratório de informática, com programas específicos; laboratórios especializados, conforme o curso ofertado), exigida pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC, para o funcionamento de cursos técnicos.

Já com relação aos professores, participaram deste estudo 20 professores contratados pelo REDA, que atuam no CETEP do Vale do Jiquiriçá. Esta participação ocorreu por meio da aplicação de um questionário eletrônico, utilizando-se da ferramenta *Google Drive*, de caráter qualitativo e quantitativo, com perguntas objetivas, de caráter descritivo e comportamental, organizado em três blocos. O primeiro buscou traçar o perfil dos professores; o segundo teve por objetivo identificar as condições de trabalho desses profissionais, a partir do nível de satisfação sobre determinadas condições em que o trabalho docente é realizado; e o terceiro, por sua vez, buscou identificar o nível de conhecimento desses profissionais em relação a alguns temas relacionados à educação e à formação de professores, considerados fundamentais para o exercício da docência.

Além da aplicação de questionários, foram realizadas entrevistas com 10 professores contratados pelo REDA, que, neste estudo, foram identificados por letras do alfabeto latino. Para realização das entrevistas, optou-se pelo modelo semiestruturado, pois, conforme afirma Gil (2008), este tipo de entrevista, ao possibilitar ao entrevistador direcionar perguntas abertas para o participante, acaba favorecendo o entrevistado a falar mais livremente. Ademais, permite, também, que o entrevistador faça mais questões no momento da entrevista, a partir da narrativa do participante. Isto possibilita que as informações fluam de maneira notável e autêntica.

Assim, os dados coletados no questionário e na pesquisa foram sistematizados, traduzidos em gráficos e analisados à luz das teorias que tratam do tema deste estudo. Também outros foram coletados, nos seguintes sítios: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), Tribunal de

Contas do Estado da Bahia (TCE), entre outros; referiam-se a informações sobre a situação da Educação Profissional e dos docentes que atuam nessa modalidade, especificamente na rede pública de ensino do estado da Bahia.

Essas informações também foram sistematizadas e analisadas por meio de procedimentos estatísticos, uma vez que se buscou mensurar os resultados da investigação, apresentando-os em porcentagens, tabelas, quadros e gráficos, com vistas a retratar, de forma objetiva, aspectos importantes sobre a oferta da Educação Profissional, bem como a situação dos docentes contratados pelo REDA, com foco no processo de precarização do trabalho docente.

Assim sendo, a análise das ocorrências mapeadas deu-se à luz das teorias elencadas, buscando correlacioná-las com a forma como vêm ocorrendo a expansão da oferta da Educação Profissional na Bahia e o processo de precarização do trabalho docente.

1 O PAPEL DESEMPENHADO PELOS ORGANISMOS MULTILATERAIS COMO INDUTORES DE REFORMAS DO ESTADO BRASILEIRO

Neste capítulo, buscou-se conhecer e analisar as influências exercidas por organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, na definição de políticas públicas de Educação, a partir de uma visão econômica, em consonância com interesses do capital.

A opção por fazer tal análise decorre do fato de que, ao se analisar as políticas educacionais adotadas no Brasil nas últimas três décadas, constata-se a impossibilidade de não relacioná-las com as diretrizes defendidas por alguns organismos multilaterais para essa área.

Segundo Canan (2016), os problemas econômicos vividos, principalmente pelos países periféricos, constituem um cenário perfeito para a implantação de políticas imperialistas de cunho neoliberal, enxergando na educação, não apenas um caminho para a perpetuação dessas políticas, mas, sobretudo, reduzindo-a a uma perspectiva mercantilista.

Não por acaso, a educação vem se tornando uma área de interesse dos organismos multilaterais, em especial daqueles ligados à economia, a exemplo do Banco Mundial (BM).

O Brasil se tornou país membro do BM em janeiro de 1993. Porém, são parceiros há mais de 60 anos, sendo o governo brasileiro apoiado financeira e tecnicamente, principalmente nas áreas de infraestrutura, gestão pública, educação, saúde, desenvolvimento urbano e meio ambiente.

Criado em 1944, o Banco Mundial inicialmente se caracterizou como uma instituição financeira de âmbito internacional, cujo objetivo era contribuir para a reconstrução e o desenvolvimento dos países europeus devastados pela guerra. Ao longo dos anos, tornou-se o maior e mais renomado banco de desenvolvimento no mundo, pois, com a consolidação do Plano Marshall, o banco optou por concentrar suas atividades em promover o desenvolvimento econômico na América Latina, África e Ásia, continentes onde se concentram países em desenvolvimento.

Cumprida a tarefa de reconstrução dos países europeus, o BM que, até então, atuava como agência financiadora de projetos para a área de infraestrutura, passa a se constituir em uma das maiores fontes de financiamento para o setor social, utilizando-se de cinco órgãos que compõem a sua estrutura: Associação Internacional de Desenvolvimento; Corporação Financeira Internacional; Agência Multilateral de Garantia de Investimentos; Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos; e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Nessa nova perspectiva, o Banco Mundial alia-se a outras instituições, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e outras, passando a assumir outro perfil com novos papéis, cujas funções passaram a ser mais políticas que econômicas.

Com isto, toma corpo a preocupação do BM com áreas sociais, que passam a ser incluídas nas carteiras de financiamento; ele passa a intervir, de forma decisiva, tanto nas políticas econômicas, quanto nas políticas sociais, principalmente nos países da América Latina. Essa intervenção se dá pela concessão de empréstimos atrelados a determinadas condições e também pela produção teórico-conceitual na área econômica e social, que passa a ter norteada a tomada de decisões na economia e em áreas sociais consideradas estratégicas, a exemplo da educação.

Ante essa nova redefinição do seu papel, o BM passa a ocupar espaços antes conferidos à UNESCO, tornando-se o organismo com mais visibilidade no cenário educativo, não só pelo aporte de recursos financiados, mas também pela produção de pesquisa e pela assistência técnica prestada às nações-clientes.

Inicialmente, as ações do BM no campo da educação eram voltadas a oferecer suporte aos programas que já existiam, em especial os do Ensino Médio e os direcionados à formação profissional. No entanto, a partir do final dos anos 1960, houve uma redefinição dessa política e o banco passou também a propor políticas que, não raro, estavam atreladas a uma preocupação com o crescimento econômico, tendo em vista que as questões relacionadas à pobreza passaram a ocupar um espaço central nas suas políticas.

Para o BM, a solução para o problema da pobreza passa, necessariamente, pelo aumento da produtividade dos pobres. Nessa concepção, segundo Canan (2016), a responsabilidade sai do Estado e passa para os indivíduos, pois a solução para a pobreza depende muito mais do aumento da produtividade do que do crescimento do país, razão o BM passou a inserir, por exemplo, a educação no rol de suas prioridades.

A necessidade e importância de ampliar a produtividade dos pobres foram fatores determinantes para que o BM inserisse a educação, a saúde e o desenvolvimento rural no quadro de seus créditos, antes limitados a projeto de infraestrutura econômica. Serviços como os de saúde, educação e nutrição são essenciais para o aumento da produtividade. (CANAN, 2016, p. 55-56)

Respaldo por princípios de sustentabilidade e igualdade social, a partir dos anos 1970, o Banco produziu um discurso humanitário forte, expresso no documento *O desenvolvimento e a próxima geração*. Apresentando um estudo sobre as oportunidades dos jovens (entre 12 e 24 anos) e a relação delas com a qualidade da próxima geração de trabalhadores, o documento revela uma preocupação com a necessidade da formação de capital humano, responsável pela ampliação da capacidade de trabalho e, por conseguinte, de maior produtividade. Desse modo, a instituição acredita que o investimento em capital humano fará com que as nações menos desenvolvidas alcancem um patamar superior de desenvolvimento, tendo em vista que

Investir no capital humano é prioritário para tirar o máximo proveito dessa oportunidade econômica em evolução. Três tipos de habilidades são cada vez mais importantes nos mercados de trabalho: habilidades cognitivas avançadas, como solucionar problemas complexos; habilidades socioemocionais, como trabalhar em equipe; e combinações de habilidades adaptáveis, como ter bom raciocínio e autoeficácia. A formação dessas habilidades requer uma base sólida de capital humano e aprendizagem contínua. (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 3)

Nessa perspectiva, o BM concebe a educação como instrumento imprescindível para se alcançar o crescimento econômico e o aumento da produtividade do trabalho, intensificando, assim, sua atuação nessa área, por meio do financiamento, do assessoramento e do planejamento dessas políticas.

No entanto, cabe ressaltar que “[...] ao defender sua preocupação com os jovens, dentro da lógica do discurso humanitário que vem propondo desde 1970, vemos que as questões econômicas constituem o campo hegemônico das políticas propostas”. (CANAN, 2016, p. 59) Essa preocupação com as questões econômicas, constatadas pela autora, pode ser verificada no trecho que segue, retirado do *Relatório sobre desenvolvimento mundial: visão geral*, publicado em 2006.

A situação dos jovens de hoje oferece ao mundo uma oportunidade sem precedente de acelerar o crescimento e reduzir a pobreza. [...] para obter êxito na economia competitiva global de hoje, eles (os jovens) precisam estar equipados com aptidões avançadas que vão além da alfabetização. [...] Como a mão-de-obra é o principal ativo das pessoas de baixa renda, torná-la mais produtiva é a melhor forma de reduzir a pobreza. [...] O crescimento econômico a partir de uma base ampla é importante. (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 2)

Nesse contexto, a atuação do Banco nas políticas de educação dos países de economia periférica é cada vez mais intensa, com fortes repercussões no campo econômico, com vistas à estruturação neoliberal, pautada no equilíbrio orçamentário, na abertura

comercial, na liberalização financeira, na desregulamentação de mercados e nas privatizações, tendo em vista que

As proposições advindas do Banco Mundial têm trabalhado no sentido de reforçar a política do Estado mínimo, reduzindo o seu papel como responsável pela educação. Não há dúvida de que essa política conduz ao encolhimento do Estado e à transferência dos serviços sociais, entre os educacionais, para o setor privado. (CANAN, 2016, p. 74)

No Brasil, essa interferência vem ocorrendo por meio das reformas implantadas desde o governo Collor, com programas de corte dos gastos públicos, renegociação da dívida externa, abertura comercial e estímulo ao ingresso de capital estrangeiro, principalmente por meio dos programas de privatização.

No campo da educação, foi a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso que as reformas de caráter neoliberal passaram a ser implantadas. Segundo Canan (2016), essas reformas são implantadas dentro de uma lógica mercadológica, portanto, com preocupação voltada para o mercado de trabalho, ênfase no desenvolvimento econômico em detrimento de uma formação integral do ser humano, pois se busca a construção de um sistema eficaz de normas que opere, desde o início, em termos de práticas e comportamentos.

Essas ideias planadas em nossas políticas educacionais vêm afetando de tal modo que, quando nos damos conta, elas já estão determinando nosso modo de pensar e agir. Assim, sem perceber, estamos, por vezes, disseminando essas ideias construídas pelos organismos multilaterais, pois seus documentos exercem um certo fascínio sobre nós, já que não podemos negar que queremos educação para todos, oportunidades de trabalho para os cidadãos, prioridades reais dos governos. O que nos incomoda é a forma e o propósito com que são construídas essas políticas. Da forma como temos visto, elas não vão resolver o problema das maiorias que não veem atendidos os seus direitos, mas estarão fortemente empenhados a ajudar o capital a se multiplicar, para beneficiar as minorias. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 64).

Essa constatação se dá a partir da forma como o BM vem atuando ao longo dos anos. Ainda nos anos 1980, por exemplo, o financiamento chamado *Crédito de base política* destinava-se a financiar políticas de ajustes estruturais, voltadas para reduzir o tamanho do Estado, por meio do controle do investimento do setor público e o reforço do setor privado, a realização de reformas administrativas, visando ao equilíbrio fiscal, à redução de créditos internos e das barreiras do mercado internacional (CANAN, 2016).

Além dessas recomendações de caráter econômico, o Banco também influencia nas agendas de outros setores, ao promover financiamento e impor condições na definição de políticas de longo prazo para as áreas financiadas.

Na década de 1990, por exemplo, o BM alcança um grande destaque ao participar da Conferência Mundial para Educação para Todos, realizada em Jomtien, cuja finalidade foi estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Contando com o apoio do Banco, participaram das discussões a UNESCO, a UNICEF e outras organizações intergovernamentais e não governamentais, que culminou com a elaboração de um dos documentos, mundialmente mais significativos em educação, conhecido como *A Declaração de Jomtien* ou *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Dentre esses compromissos assumidos, está o de países participantes elaborarem seus *Planos Decenais de Educação Para Todos*, em que as diretrizes e metas do *Plano de Ação da Conferência* fossem contempladas.

O Brasil, em decorrência de compromisso assumido nessa Conferência de Jomtien, elaborou seu *Plano Decenal de Educação*, tendo como principal meta assegurar, em dez anos (1993 a 2003), a universalização da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo, garantindo às crianças, aos jovens e adultos os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondessem às necessidades elementares da vida.

A conferência de Nova Delhi, ocorrida em 1993, deu continuidade ao debate sobre a política de educação para todos, definindo as diretrizes para a educação mundial que deveriam servir de referência para as reformas consideradas pelo BM como inevitáveis e urgentes. Nessas diretrizes, fica clara a orientação para que os países invistam, prioritariamente, na educação básica, que, segundo a visão do Banco, é a responsável pelos maiores benefícios sociais e econômicos, além de ser considerada essencial para o desenvolvimento sustentável de longo prazo e para amenizar a pobreza.

Essas conferências também reforçaram a teoria do capital humano. Para Canan (2016), essa teoria, surgida no bojo da ideologia desenvolvimentista e derivada da teoria econômica neoclássica, sintetiza a máxima liberal do indivíduo livre, soberano e racional. Segundo a autora, a formalização dessa teoria deu-se na década de 1960, tendo impacto em países chamados de Terceiro Mundo, contribuindo largamente para o discurso e a crença na eficácia da educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social e sendo considerada uma alternativa para se alcançar o desenvolvimento econômico, a redução das desigualdades e o aumento de renda.

Nessa perspectiva, a educação é comparada a um investimento produtivo, partindo da suposição de que o indivíduo, na produção, era a combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Assim, para a autora, a Teoria do Capital Humano constituiu-se a partir da articulação de duas perspectivas: uma que aponta a capacitação do trabalhador como o responsável pelo aumento da produtividade, uma vez que a qualidade da mão de obra depende da formação escolar e profissional; e outra, relacionada à organização do capital pessoal, em que cada trabalhador deve calcular o custo-benefício para a constituição do seu capital social, com vistas a avaliar se o investimento e o esforço empreendidos na sua formação seriam compensados pelo mercado de trabalho, em termos de melhor remuneração.

Com relação a essa questão, Ramos (2002) afirma que a lógica contida na Pedagogia das Competências incorpora aspectos importantes da Teoria do Capital Humano, redimensionando-os com base na especificidade das relações sociais contemporâneas. Nesse sentido, a autora chama a atenção para o fato de que

Primeiro, encontra-se uma conformação econômica que fundamenta originalmente a Teoria do Capital Humano: o capitalismo concorrencial defendido pela doutrina neoliberal; o aumento da produtividade marginal é função do adequado desenvolvimento e utilização das competências dos trabalhadores. Segundo, destaca-se a importância do investimento individual e social no desenvolvimento de competências, porém não mais como meio de ascensão social e melhoria da qualidade de vida, mas como resultado e pressuposto permanente de adaptação à instabilidade da vida. Terceiro, acredita-se que isso redundaria em bem-estar dos indivíduos e dos grupos sociais, à medida que teriam autonomia e liberdade para realizarem suas escolhas de acordo com suas competências. (RAMOS, 2002, p. 292)

A autora afirma que a importância do investimento individual e social no desenvolvimento de competências não residiria no fato de que isso poderia ser um meio para promover a ascensão social e a melhoria de vida, mas sim um resultado e pressuposto permanente de adaptação à instabilidade da vida, com vistas ao aumento da produtividade marginal, que se daria pelo adequado desenvolvimento e utilização das competências dos trabalhadores. Não por acaso, no contexto das políticas de educação de adultos, organizações como a UNESCO, OCDE e BM foram determinantes na divulgação da ideia de que se aprende ao longo da vida.

Entretanto, contrário às decisões governamentais que elaboram políticas educacionais, ouvindo economistas e excluindo profissionais de educação, encontram-se os educadores que também defendem uma educação para todos e ao longo da vida, porém, voltada à formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, o que diferencia a luta dos educadores dos propósitos do BM são justamente os fins, pois

Esta opção por ouvir, privilegiadamente a área econômica quando o assunto é educação corrobora a ideia de que, em suas proposições, o BM concorda e fortalece um modelo de sociedade que mantém conservados os ideais liberais (hoje neoliberais), travestidos de novos discursos, cujo conhecimento continua a pressupor a ordem, reforçando a razão instrumental, a lógica da regulação sobre a emancipação. Além disso, coloca o princípio do mercado como a base de sustentação das reformas educacionais geradoras das políticas de educação. Assim, também a educação, que deveria ser o espaço dialético da contradição, passa a compor o modelo global totalitário. (CANAN, 2016, p. 67-68)

Diante disso, o BM deixa claro o seu caráter político, ao deixar de ser um simples financiador de políticas, passa a ser um indutor de reformas, condicionando a concessão de empréstimos à possibilidade de impor regras, condições e, até mesmo, de participar diretamente na definição de políticas de longo prazo. Esse tipo de intervenção tem colocado o BM como um dos principais protagonistas quando o assunto é definição de políticas de educação, fato que faz com que os interesses das classes dominantes acabem prevalecendo sobre os interesses dos movimentos sociais, uma vez que as reformas propostas atendem muito ao desenvolvimento econômico e quase nada ao interesse educacional, tendo em vista que

[...] alguns ideais no âmbito educacional, como igualdade de oportunidades, participação, descentralização, autonomia e outros, são entendidos a partir da lógica do mercado, sendo subordinados a uma outra racionalidade que é econômica. De outro lado, a equidade aparece com o seu verdadeiro sentido: a de que vale o mais para alguns e o menos para todos. (CANAN, 2016, p. 75)

Isto posto, fica evidente que as reformas econômicas e educacionais implantadas no Brasil nos últimos anos, e que têm no BM o seu maior indutor, contaram e contam com a anuência de governos de diferentes matizes ideológicas, e sempre estiveram a serviço do estreitamento entre o sistema produtivo e o sistema educativo, ou seja, a partir da atuação do BM, as políticas de educação passaram a ser concebidas e definidas conforme as perspectivas do sistema produtivo.

1.1 OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL

Há tempos, a educação brasileira vem sofrendo influência de organismos multilaterais, como Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, entre outros.

Por serem esses organismos ligados à economia, não raras vezes as intervenções propostas por essas entidades estão a serviço do acúmulo de capital e do favorecimento dos países de economia central, em detrimento das economias dos países periféricos. Isso pode ser comprovado pelos diversos documentos elaborados e difundidos por esses organismos, que, desde a década de 1990, demonstram que a educação é “vendida” como uma forma de “inclusão social” dos trabalhadores, que precisam ter acesso à educação, principalmente àquela voltada à qualificação profissional.

A atuação desses organismos multilaterais, mais especificamente o BM, intensificou-se a partir da crise do capitalismo vivida na década de 1970, em decorrência da crise do petróleo, acompanhada pela alta inflacionária e pelo esgotamento do modelo fordista, que levou o mundo a experimentar uma nova fase da acumulação.

A partir dessa crise, as mudanças no regime de acumulação capitalista ocorreram em toda estrutura da sociedade, principalmente a do trabalho. O esgotamento do modelo fordista e a introdução de novas tecnologias passaram a exigir a formação de um trabalhador mais flexível, mais eficiente e, sobretudo, mais polivalente.

As formas de trabalho, até então marcadas pela rígida separação entre concepção e execução padronizada das tarefas, passaram a atender as demandas dessa nova fase do capitalismo.

A educação, como um fenômeno social, não passou imune a essas transformações e vem, ao longo das últimas décadas, sofrendo constantes interferências promovidas pela atuação de organismos multilaterais ligados à economia.

Nesse contexto de transformações e interferências, as escolas passaram a ser criticadas e responsabilizadas, tanto pelo insucesso escolar, revelados pelos baixos indicadores educacionais, quanto pela desvinculação dos conteúdos ensinados, que não mais atendiam às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Da mesma forma, a formação dos professores passou, também, a ser questionada e colocada em dúvida com relação a sua eficácia, pois, para esses organismos multilaterais

A formação desses profissionais passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. Essas análises realizadas por alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado. (MAUÉS, 2003, p. 91)

Nesse sentido, vários documentos produzidos pelo BM trazem, no bojo das reformas propostas, a preocupação com o crescimento econômico e a diminuição da pobreza, enfatizando que as políticas educacionais devem estar assentadas no tripé inclusão, equidade e qualidade.

Ante o exposto, ao analisar as reformas promovidas no âmbito da educação no Brasil, nas últimas décadas, pode-se afirmar que o país está plenamente alinhado às diretrizes desses organismos multilaterais, como se pode constatar no documento *Trabalhando com o Brasil*, publicado pela OCDE, em 2018, em que o país é apresentado como um parceiro-chave dessa instituição. No capítulo *Educando e capacitando as novas gerações com as competências certas*, o documento afirma que

[...] o Brasil tornou-se parte de uma comunidade global que compartilha experiências e faz um intercâmbio de melhores práticas no desenvolvimento de políticas de educação e de formação. A participação no trabalho da OECD sobre educação e formação profissional dá ao Brasil o acesso a redes internacionais onde políticas e práticas bem-sucedidas são compartilhadas de forma a melhorar os resultados destas políticas e garantir que as necessidades do mercado e da sociedade estejam sendo atendidas. (OCDE, 2018, p. 42)

Segundo esse documento, a OCDE, por meio de suas pesquisas e base de conhecimentos internacionais, coloca-se como apta a fornecer ao Brasil evidências e dados comparáveis para melhor informar a tomada de decisões da política educacional, considerada pela instituição como fundamentais para impulsionar o crescimento econômico inclusivo.

O referido documento informa que o Brasil e a OCDE trabalham juntos em uma longa lista de projetos relacionados à educação, a exemplo do *Programa da OCDE para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA)*, que visa a avaliar os sistemas educacionais em todo o mundo, testando as habilidades e conhecimentos de estudantes de 15 anos. O forte engajamento do Brasil nesse programa é refletido em seu papel de Vice-Presidente do Conselho de Administração do PISA; a participação na *Pesquisa Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)*, desde a sua primeira rodada em 2008. O TALIS é uma pesquisa internacional de larga escala, que se concentra nas condições de trabalho dos professores e no ambiente de aprendizagem nas escolas. Aponta, ainda, a participação do país na sua publicação anual *Panorama da Educação da OCDE*, que traz uma análise dos indicadores quantitativos, comparáveis, internacionalmente, para ajudar governos a criar sistemas educacionais mais efetivos e equitativos. Cita, também, o trabalho desenvolvido junto à Fundação Banco Itaú e ao Ministério da Educação (MEC), que traça um perfil das perspectivas das políticas educacionais do Brasil, e o relatório *Habilidades na Ibero-América:*

Insights from PISA 2012. Esse relatório, além de fornecer uma visão geral dos principais desafios na região, traz recomendações de políticas para ajudar a melhorar os sistemas educacionais.

Segundo seus autores, o documento *Trabalhando com o Brasil* enfatiza o engajamento do Brasil com a OCDE na área da educação, apontando para um futuro promissor. Informa, ainda, que está realizando uma revisão sobre Garantia da Qualidade do Sistema de Ensino Superior do Brasil, em parceria com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Em paralelo, o Brasil foi convidado a participar do projeto *O futuro da educação e habilidades: educação 2030*, que está desenvolvendo uma ferramenta para ajudar países a antecipar e preparar seus sistemas educacionais para o futuro. E por fim, informa ainda a OCDE que o Brasil está envolvido nas discussões relacionadas ao quadro de aprendizagem e no *Questionário de Política sobre Reformulação de Currículo Escolar* e que tem, há algum tempo, recebido assessoria política baseada em evidências sobre a contribuição da ciência, tecnologia e inovação ao bem-estar e ao crescimento econômico do país.

No entanto, o que se constata é que o principal foco desses organismos multilaterais é a redução da distância entre reforma educativa e reformas das estruturas econômicas, ou seja, conforme afirmam Azevedo, Shiroma e Coan (2012), eles promovem reformas na educação, principalmente destinada à formação da força de trabalho, cujo intuito é atender as atuais demandas do capitalismo, pois

Para que o ensino profissional sofra mudanças e alcance os objetivos pautados na lógica do capitalismo, setores da sociedade devem estar em consonância com a política educacional dos órgãos internacionais. O empresariado, grande beneficiário dessas reformas educacionais, são apoiadores dessas conjecturas de tal forma que facilitam a implantação de políticas que estejam de acordo e baseadas na necessidade do mercado econômico. O foco deixa de considerar a educação como base para formação humana e passa a condicioná-la a um tipo determinado de qualificação profissional. (FERREIRA, 2017, p. 74)

Não por acaso, as reformas educacionais, iniciadas a partir do final da década de 1980, visaram a atender as mudanças econômicas impostas pela globalização. Assim, tendo como foco a busca por maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, as reformas que vêm sendo realizadas na educação pretendem adaptar o trabalhador às exigências do mercado.

No campo da EP, percebe-se que as incursões feitas pelos organismos internacionais, a exemplo do BID, BIRD, OCDE, entre outros, buscam “[...] implantar o ‘pensamento único’

que visa a uma homogeneização capaz de permitir a formação de um trabalhador que possa atender às exigências do mercado.” (MAUÉS, 2003, p. 90), uma vez que o fenômeno da globalização, visivelmente marcado pela internacionalização do capital, precisa aplicar os princípios da economia liberal, como uma condição *sine qua non* para atender os interesses dessa nova ordem, sendo, portanto, a educação um caminho mais eficaz para esse fim.

Para Dardot e Laval (2013), nesse contexto, o neoliberalismo acaba prevalecendo porque temos uma sociedade fortemente marcada pela regulação administrativa em vários campos de atividade, devido ao espaço ocupado pelo Estado “social” e “educador”. Assim, para esses autores, equivocava-se quem acredita que o neoliberalismo é a política do Estado mínimo, quem defende a tese de que o termo neoliberalismo designa uma ideologia que prega o “retorno” ao liberalismo originário e uma política econômica que consiste em retirar o Estado para abrir espaço ao mercado. Para eles, não há dúvida que o neoliberalismo visa a produzir um novo indivíduo, novos modelos de instituições e de mercado, por meio de políticas oficiais que, contando com a anuência e uma forte atuação do Estado, buscam subordinar todas as relações sociais à lógica do mercado, do regime de acumulação, pois

[...] o neoliberalismo é uma forma de governança e de intervenção que depende crucialmente de uma ação estatal abrangente. Pois, não o move a velha crença na autorregulação espontânea do mercado, mas uma nova que reclama o suporte estatal constante para que a ‘livre iniciativa’ prospere ainda no mundo contemporâneo. Esta forma visa reconstruir não apenas as instituições e as políticas econômicas, mas também a subjetividade das pessoas para torná-las mais adaptadas, e mais adequadas, ao capitalismo globalizado – entendido este como um modo de organização social característico e um estágio de desenvolvimento histórico. Nesse sentido, definem o neoliberalismo ‘como o conjunto de discursos, práticas, dispositivos, que determinam um novo governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência’. (DARDOT; LAVAL, 2013, p. 1)

Marcado por uma forte regulação administrativa por parte do Estado, fundada numa fictícia centralidade do “interesse geral” na definição das políticas, na prevalência do direito público, na organização da ação social, na difusão de normas e nas formas de organização burocrática nos mais diversos setores, inclusive na produção de bens e serviços, no compromisso salarial entre as classes sociais e na distribuição dos ganhos de produtividade, o neoliberalismo precisava se constituir como uma forma “total” ou “transversal”, com base em um modelo de relação social que fosse transferível para todas as atividades, para minar e suplantar essa poderosa racionalidade administrativa e burocrática. (DARDOT; LAVAL, 2013)

Nesse sentido, segundo os autores, muito mais do que a ideologia ou a política econômica, o que está em voga é um sistema eficaz de normas que abarca, por meio de um

processo de ligações cruzadas, múltiplas instituições e relações sociais, que operam em termos de práticas e comportamentos, pois

[...] O capitalismo não cresce simplesmente porque conquista novos territórios, submete populações cada vez maiores, transforma em mercadoria todos os frutos da atividade humana. Certamente, este é o modo clássico da acumulação capitalista tal como foi analisado por Marx, Rosa Luxemburgo e Hilferding. Mas o capitalismo cresce também de outra maneira, a qual, mesmo sendo quase sempre esquecida, não é menos poderosa: a da difusão social de um sistema de regras de ação. (...) Longe de ser, como se acredita, um obstáculo à extensão da lógica do mercado, o Estado tornou-se um de seus principais agentes, se não o seu principal vetor. (DARDOT; LAVAL, 2013, p. 2)

Isto posto, para os autores, aqueles instrumentos de política pública, utilizados pela socialdemocracia, acabaram por ser apropriados pelos neoliberais, como alavancas para transformar, de dentro, a lógica de funcionamento da ação pública em função de uma mudança profunda da sociedade, visando a atender os interesses do capital.

Essa situação corrobora a tese defendida pelos autores de que é inepto pensar essa transformação nos termos convencionais de uma limitação da intervenção governamental, pois não se trata de uma limitação da atuação do Estado, mas de uma extensão de sua atuação, no intuito de transformar o Estado, de forma a criar as condições para expandir a lógica do mercado, uma vez que

[...] a racionalidade neoliberal se caracteriza precisamente pela expansão e fortalecimento da “lógica de mercado” fora da esfera mercantil. Isto quer dizer que o neoliberalismo deve ser caracterizado pela transformação da competição em forma geral das atividades de produção, especialmente aquelas que produzem serviços não mercantis, e até mesmo das atividades sociais fora da esfera produtiva. [...] a autonomização e a extensão da concorrência não procedem da ação subterrânea de supostas “leis imanentes da produção capitalista”, algo que a concorrência veio impor a cada capitalista individual sob a forma de um “constrangimento externo”. Muito ao contrário, elas são o efeito de práticas, técnicas, discurso que generalizam aquilo que no jargão gerencial é chamado de “melhores práticas” e, portanto, vem homogeneizar para toda sociedade certas maneiras de fazer e de ser. (DARDOT; LAVAL, 2013, p. 2)

Nesse contexto, os organismos multilaterais, a exemplo do BM, vêm exercendo uma força de indução de reforma do Estado brasileiro, com intenção de criar as condições para expandir a lógica do mercado. Para tanto, a principal forma de atuação do BM no Brasil tem se dado a partir da orientação das políticas públicas, por meio da remodelagem da gestão pública e do gasto público em diversos setores, combinando empréstimos, aconselhamento, assistência técnica e influência intelectual.

1.2 OS EMPRÉSTIMOS E AS CONDICIONALIDADES RELACIONADAS AO ACONSELHAMENTO E ASSISTÊNCIA TÉCNICA A GOVERNOS

Na questão dos empréstimos, cabe registrar que, historicamente, o Brasil é o segundo maior cliente do BM, ficando atrás apenas da Índia. Embora nas últimas décadas o Brasil tenha se tornado mais independente financeiramente, a atuação do BM na proposição de reformas e na formulação de políticas públicas não diminuiu.

Mesmo em governos considerados progressistas, a relação do Brasil com BM não arrefeceu, ao contrário, intensificou-se em termos de volume de recursos emprestados. Relacionando-se não apenas com a União, mas também com estados e municípios, o volume de empréstimos, especialmente para os estados, ganhou força durante os governos Lula, chegando ao auge durante o primeiro mandato de Dilma.

Segundo Pereira (2020), nos últimos 30 anos, os principais estados clientes (cujos empréstimos representam 74% da carteira) são, em ordem de importância: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul, Ceará e Pernambuco. A carteira de financiamento do Banco abrange inúmeros projetos federais e estaduais, que vão desde infraestrutura, passando por meio ambiente, educação, saúde, políticas sociais, energia, desenvolvimento rural e urbano. No entanto, cabe enfatizar que a concessão de financiamento para todos esses setores está condicionada a uma política de remodelagem da gestão pública e do gasto público. Assim, ao combinar empréstimos, aconselhamento, assistência técnica e influência intelectual, o Banco torna-se a principal força de indução de reforma do Estado brasileiro, nos diferentes níveis da federação. (PEREIRA, 2020)

Com isso, ao fornecer aconselhamento e assistência técnica a governos, bem como pesquisa econômica sobre o desenvolvimento capitalista, o BM exerce influência intelectual sobre gestores públicos, formuladores de políticas e economistas, além da grande mídia.

Dessa forma, segundo Pereira (2020), o BM atua nos campos econômico, político e intelectual ao mesmo tempo, por meio do aconselhamento, da assistência técnica a governos e da realização de pesquisa econômica sobre o desenvolvimento capitalista. Para o autor, o conhecimento produzido pelo Banco Mundial é gerado pela interação de seis fatores principais:

- 1) As pautas e demandas dos Estados Unidos e outros grandes acionistas ocidentais;
- 2) A relação com organizações da sociedade civil (fundações empresariais-filantrópicas, grandes organizações não governamentais e *think*

tanks econômicos), estabelecidas nos países mais influentes, principalmente nos Estados Unidos;

- 3) A relação com os países clientes e suas políticas nacionais;
- 4) O predomínio da Economia como disciplina mestra e a evolução das modas e convenções no debate econômico internacional;
- 5) As redes de conhecimento especializado e fóruns de políticas nos quais ideias e propostas sobre ajuda internacional ao desenvolvimento são disputadas e negociadas;
- 6) Os mecanismos burocráticos internos de filtragem e promoção de determinados modelos, conceitos e abordagens, em detrimento de outros.

Para o referido autor, além da pesquisa própria ou encomendada a consultores externos altamente selecionados, o Banco também atua como uma espécie de caixa de ressonância e correia de transmissão de determinados modelos, conceitos e ideias, produzidos externamente pelo Tesouro americano, por *think tanks* estabelecidos em Washington e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Ainda sobre a produção de conhecimento, o autor afirma que as pesquisas realizadas pelo BM situam-se em três dimensões: a produção de conceitos, definições e normas, que visam a limitar os termos legítimos do debate sobre desenvolvimento; a elaboração de indicadores (métricas) e classificações, que servem de base para a construção de *rankings* internacionais sobre a qualidade do “ambiente institucional” de cada país cliente; e, por fim, as pesquisas que fornecem explicações sobre as causas dos problemas do desenvolvimento e embasam a prescrição de medidas que os governos devem adotar para superá-las.

Ainda segundo Pereira (2020), o Banco recorre a uma suposta neutralidade do saber técnico e ao seu caráter multilateral para autoconferir-se certa legitimidade intelectual. No entanto, apesar dessa aparente neutralidade técnica, a pesquisa por ele realizada é essencialmente normativa, uma vez que pretende dar suporte às suas prioridades financeiras e políticas.

Embora o campo de atuação do BM abarque vários setores, é preciso salientar que, nos últimos 30 anos, o Banco tem financiado, em termos relativos, cada vez menos infraestrutura e cada vez mais políticas públicas, a exemplo da educação. Assim, objetivando promover uma agenda de políticas voltadas para a constituição de economias e sociedades de mercado, centradas na maximização do lucro privado e na competitividade global como princípios organizadores fundamentais, o BM se tornou um ator relevante nas discussões

internacionais sobre educação, durante a década de 1980. Adotando uma visão economicista e administrativista da educação, o Banco passa a conceber a educação como uma atividade a ser gerida por economistas e administradores e não por educadores.

Nessa concepção, a educação pública, responsável por uma parcela considerável dos gastos públicos, passou a ser pensada como uma área importante para o ajuste fiscal, ou seja, uma área que deve passar por cortes de gasto. Nessa lógica, passou a ganhar força a tese que afirmava que o custo-benefício focado no gasto público com educação básica seria maior do que se o Estado financiasse, por exemplo, o ensino superior.

Logo, no bojo dos programas de ajuste macroeconômico e fiscal, promovidos durante a década de 1980 e amparados no conceito de Capital Humano, segundo o qual os indivíduos devem adquirir competências e habilidades para agregar conhecimento à sua força de trabalho, visando a torná-los mais competitivos no mercado, o BM passou a considerar a educação pública como uma atividade central para aliviar a pobreza mediante o foco do gasto público na educação básica. Para tanto, o Banco elaborou uma abordagem sistêmica da reforma educacional a ser aplicada pelos Estados clientes, com o objetivo de impulsionar mudanças de fundo nessa área.

Desse modo, pretendem promover ajustes fiscais, por meio da focalização dos investimentos na educação básica, passou a configurar-se, dentro das prescrições feitas pelo BM, a possibilidade da cobrança de taxas aos alunos que podem pagar, principalmente no ensino público superior; além disso, também entre em perspectiva a combinação de descentralização administrativa dos sistemas educacionais, com centralização da definição da matriz curricular e da avaliação escolar, que, a rigor, deveria se pautar em indicadores de aprendizagem quantificáveis, padronizáveis e comparáveis nacional e internacionalmente.

Seguindo o receituário do BM, o Brasil passou a criar marcos legais que vêm promovendo uma redefinição dos papéis dos governos locais, com relação à gestão de políticas públicas. Um exemplo disso foi a reforma da administração pública, promovida pelo governo de Fernando Henrique, na década de 1990, que consistiu, basicamente, em transformar a administração pública brasileira de burocrática em administração pública gerencial.

Para Aragão (1997), essa visão gerencial na administração pública surge num cenário de escassez de recursos, enfraquecimento do poder estatal e avanço de uma ideologia privatizante, pautada na existência de um Estado atuante, orientado por critérios de eficiência empresarial (de mercado).

Essa Nova Gestão Pública (NGP), com foco em resultados, tem como elementos norteadores: a descentralização do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; a descentralização administrativa; as organizações com poucos níveis hierárquicos ao invés de piramidal; o pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; o controle por resultados, *a posteriori*, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; e por fim, a administração voltada para o atendimento do cidadão. (PEREIRA, 1996)

No entanto, é perceptível que a descentralização promovida pela reforma do Estado vem se resumindo apenas a transferências de responsabilidades aos governos subnacionais, constituindo-se em uma medida autoritária de gestão.

No que tange à questão da centralização da definição de uma matriz curricular, cabe citar que o país aprovou a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Trata-se de um documento elaborado para orientar o ensino no Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A BNCC define, entre outros parâmetros, um conjunto de dez competências a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a noção de competências trazidas pela BNCC está dissociada do conteúdo, pois, ao reiterar que cabe à escola desenvolver competências em relação ao “saber fazer”, nega o que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira.

Nesse sentido, a ANPEd (2017) denuncia que a ênfase na aprendizagem para desenvolver competências está articulada com as políticas que o BM e outros organismos multilaterais vêm desenvolvendo nos últimos tempos e tem a ver com o pensar a escola como se fosse uma empresa.

Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. Como já viemos verificando em estudos e debates nacionais e internacionais, essa tríade orientada para os valores do mercado tem gerado, conseqüentemente, a desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões. (Trecho retirado do documento produzido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (ANPEd, 2017, p. 2)

Assim, associada à uniformização/centralização curricular, constata-se também a institucionalização de sistemas de testagem em larga escala, pois

Se o produto da empresa escolar são estas aprendizagens, ela tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados. Não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações. Pelo contrário: se trata de um desenvolvimento estreitamente ligado à inserção produtiva das novas gerações. (ANPED, 2018, p. 1)

Em vista disso, o Brasil instituiu, na década de 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Trata-se de um conjunto de avaliações externas em larga escala que, segundo o MEC, permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante, ou seja, é um olhar de fora para dentro do processo educacional que ocorre nas escolas.

Além do SAEB, o Brasil participa do *Program of International Student Assessment* (PISA). Trata-se de um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela OCDE, que avalia estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem. Os testes procuram criar indicadores que apontem a efetividade do sistema de educação, por meio da avaliação das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa (leitura) e Ciências.

Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. Em 2018, 79 países participaram do PISA, sendo 37 deles membros da OCDE e 42 países/economias parceiras.

O Brasil participa do PISA desde o início da pesquisa, o que evidencia que nas últimas décadas a avaliação do rendimento dos sistemas educativos tem sido um dos objetivos das políticas públicas no Brasil. Segundo o MEC, o objetivo dessas avaliações é subsidiar o país na formulação de políticas e programas educacionais visando a melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem.

Contraopondo-se ao posicionamento do MEC, Casassus (2009) afirma que as avaliações externas, como sistemas centralizados de avaliação, não informam a qualidade da educação, mas sim promovem a desigualdade e contribuem para a diminuição na qualidade da educação.

O autor afirma que, na verdade, nunca se debateu o que é a qualidade. Desse modo, essas avaliações reafirmam a interpretação de que a qualidade do ensino pode ser medida,

equiparada à pontuação obtida nas avaliações externas. Para o autor, inexistem, no país, políticas de educação. Em sua opinião, o que há são políticas de gestão, tendo em vista que as políticas criadas sempre foram geradas na economia.

A prova disso reside no fato de que com o esgotamento do modelo fordista surgiram corporações transnacionais que, trazendo modelos de desempenho que resultariam em altos níveis de produtividade e de rentabilidade, impulsionaram mudanças nas políticas públicas, fazendo com que o Estado passasse a se comprometer com apoios logísticos, fiscais e diplomáticos, tornando-se assim seus parceiros na guerra econômica global, passando a conduzir diretamente as reformas das instituições públicas e das organizações de assistência social em nome da competitividade nacional.

A respeito, alertam Dardot e Laval (2013) que, verdadeiramente, o que está no centro das reformas vai muito além de uma transformação do Estado. As reformas objetivam, principalmente, a gestão de pessoas, ou seja, têm por alvo os indivíduos e seus modos de vida. Não foi por acaso que, nos últimos 30 anos, o Banco tem direcionado suas pesquisas e financiamentos cada vez mais para a educação.

Concebendo a educação como um instrumento importante para alcançar seus objetivos, os organismos multilaterais vêm promovendo intervenção direta nos Estados-Nação, por meio da proposição de políticas educacionais, ou seja,

Os organismos internacionais, a partir dessa realidade, passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento. (MAUÉS, 2003, p. 93)

Segundo Maués (2003), essas reformas tem objetivo político bem definido e por esta razão estão focadas na estrutura administrativa e pedagógica da escola, na política de formação de professores, no currículo e nos aportes teóricos a serem adotados, ou seja, todas as áreas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, visando a sua regulação, uma vez que

As reformas educacionais, como uma forma de regulação social, poderão ter o papel de realizar não-somente um ajustamento no sistema social, de manter o equilíbrio, como podem servir de controle, à medida que venham de baixo para cima, como é o caso em alguns países. Isto é, são os organismos governamentais que decidem a direção que devem tomar as reformas, a partir das relações que se estabelecem no contexto mundial, quer seja no aspecto político, econômico ou social. (MAUÉS, 2003, p. 95)

Dessa forma, a Educação, como uma política pública universal, passa a ser usada pelos organismos multilaterais, com a anuência dos Estados-Nação, como instrumento para manter as bases de funcionamento do sistema de acumulação. Nesse sentido, o BM aponta que a educação deve ser produtiva e que é preciso gerenciar melhor a escola, os conteúdos e a formação de professores, que devem ter uma formação mais curta e fora das universidades. (MAUÉS, 2003)

Segundo Maués (2003), o bojo das reformas propostas, está a diminuição das despesas com a educação; a desregulamentação das estruturas de ensino; a introdução em massa das novas tecnologias de informação; o aligeiramento dos programas de ensino; e, principalmente, a relação muito estreita entre o mundo empresarial e o mundo educacional. Tudo isso sob a justificativa de cunho social de que todas essas medidas seriam para lutar contra o fracasso escolar e pelo aumento do emprego, com intuito de camuflar a verdadeira intenção das reformas educacionais que, na verdade, buscam estimular a competitividade, colocar os aspectos financeiros como determinantes das escolhas de concepções de conhecimento, a mercantilização da educação, colocando o mundo empresarial como aquele que deve determinar o que a educação deve fazer, desde os aspectos conceituais até as concepções metodológicas e pedagógicas, incluindo a formação de professores.

[...] educação como mercadoria são reforçados nos discursos oficiais com os argumentos da necessidade de adaptar a educação às mudanças que a “sociedade do conhecimento” exige por parte da escola. A Table Ronde des Industriels Européens [Mesa-Redonda dos Industriais Europeus], em 2000, manifesta sua insatisfação em relação à educação, pois segundo esse organismo a educação não tem atendido às demandas da economia e, por isso, é preciso aproximar a escola da empresa. Para tanto o patronato deve definir os conteúdos a serem ensinados e também as estruturas de ensino, aumentando a autonomia das escolas, o que contribui para a maior concorrência entre elas. (MAUÉS, 2003, p. 95)

1.3 A ECONOMIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA: UMA OFENSIVA DO BANCO MUNDIAL À EDUCAÇÃO E AOS SERVIDORES PÚBLICOS

A Educação, como um setor econômico, está presente nas diretrizes do BM desde as décadas de 1990 e 2000. Porém, Pereira (2020) aponta algumas novidades. A primeira delas é a visão de educação como um setor econômico aberto a negócios, como qualquer outro, por meio da exaltação do papel do setor privado (filantrópico e empresarial), com o objetivo de tornar a educação um setor de serviços aberto à competição global. A segunda novidade reside na noção de Estado “eficaz” e “eficiente”, “parceiro” do capital privado, que assume o lugar da visão hipermercadista herdada dos anos 1980, para a qual quanto mais mercado,

menos Estado. A ênfase agora é na ideia de “governança”, que designa a cooperação entre atores públicos e privados na “oferta” de serviços educativos, tendo em vista que

[...] o Estado não precisa ser o único (ou mesmo o principal) fornecedor de educação pública; segunda, mesmo a educação pública pode ser prestada, direta ou indiretamente, por entidades privadas (fundações filantrópicas, entidades sem fins lucrativos, ONGs ou mesmo empresas terceirizadas), por meio de parcerias público-privadas. Como, para o Banco Mundial, a boa gestão pública é aquela que mimetiza ao máximo a empresa privada, a boa escola pública é aquela que imita a escola privada, o que constitui uma forma mais sofisticada de privatização. (PEREIRA, 2020, p. 1)

Desse modo, vista como mercadoria, a educação precisa ter seus custos minimizados ao máximo possível. Para Pereira (2020), isso provoca implicações diversas sobre as condições de trabalho dos docentes e sobre o produto final que é ofertado aos “pagantes”. Ainda para o autor, não há dúvidas de que, neste contexto, a queda da qualidade da educação oferecida é inevitável. No entanto, ela é precificada e sempre haverá quem esteja disposto a pagar por isso.

Essa precarização das condições do trabalho docente, embora também presente no setor público, é muito mais intensa no setor privado, principalmente naquelas empresas que se constituem verdadeiros conglomerados, com capital aberto na bolsa de valores e que se financiam a partir de fundos de investimento de origens e composição diversas.

Para Pereira (2020), esses conglomerados educacionais sobrevivem da maximização da exploração da força de trabalho docente, por meio da precarização dos contratos de trabalho. Segundo Bourdieu (1998), essa precariedade do trabalho está por toda parte, tanto no setor privado quanto no setor público, onde se multiplicaram as posições temporárias e interinas.

No documento publicado pelo BM, denominado *Estratégia de parceria de país*, o Conselho de Diretores Executivos da instituição ratifica esta proposta para o Brasil (Country Partnership Framework – CPF, na sigla em inglês). (BANCO MUNDIAL, 2010)

Esse documento, previsto para o período de seis anos (anos fiscais de 2018 a 2023), tem como base o *Diagnóstico sistemático de país* (SCD) sobre as oportunidades e desafios para o Brasil alcançar a redução da pobreza e a prosperidade compartilhada de forma social e ambientalmente sustentáveis.

Centrada em três áreas principias, a *Estratégia de parceria* busca a consolidação fiscal e eficácia de governo; o investimento e produtividade do setor privado; e o desenvolvimento equitativo e sustentável.

Dentro das três áreas de foco, o Country Partnership Framework (CPF) procurará alavancar a iniciativa e o investimento do setor privado, identificando oportunidades para ganhos de eficiência, enfatizando a importância de um sólido quadro regulatório e uma governança forte para avaliar e compartilhar riscos adequadamente. Assim, o BM coloca o setor privado como o responsável pelo crescimento econômico do país, conforme se pode constatar na fala do representante da Corporação Financeira Internacional (IFC):

Nos próximos anos, o setor privado desempenhará um papel crucial no apoio ao crescimento do Brasil. O país continuará enfrentando desafios significativos no caminho do desenvolvimento social e econômico sustentável, e uma maneira de ajudar a enfrentá-los, em um momento de restrições fiscais, é mobilizar uma grande quantidade de investimentos de longo prazo em setores-chave da economia. O sucesso que o Brasil terá nesta importante jornada terá como base a parceria entre os setores privado e público. (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 1)

Já o documento *Um ajuste justo*, também publicado em 2017, foi solicitado ao BM pelo governo federal. Logo no prefácio do documento, é apresentada a razão que justificou a produção desse estudo: “O gasto tornou-se cada vez mais engessado pela rigidez constitucional em categorias como folha de pagamento e previdência social, deixando quase nenhum espaço para despesas discricionárias e de investimento.” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1) Em seguida, é apresentado o objetivo do estudo e o desafio de o Brasil

[...] realizar uma análise aprofundada dos gastos do governo, identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal a um nível sustentável e, ao mesmo tempo, consolidar os ganhos sociais alcançados nas décadas anteriores” e desenhar e implementar um "ajuste justo" que coloque as contas fiscais do Brasil de volta em uma trajetória sustentável, ao mesmo tempo em que protege os pobres, é um grande desafio. (BANCO MUNDIAL, 2017)

Logo no início do documento, os autores apresentam a conclusão do estudo, afirmando que o governo brasileiro, além de gastar mal os seus recursos, gasta mais do que pode. Esta é a principal conclusão desse estudo, que analisa as raízes dos problemas fiscais recorrentes do Brasil e apresenta opções para sua solução.

Uma das constatações apresentadas pelo estudo é que, ao longo das duas últimas décadas, o Brasil observou um consistente aumento dos gastos públicos e isso foi agravado pela queda das receitas, resultante de uma profunda recessão e pelo crescimento dos gastos tributários. Essa combinação resultou em *deficits* fiscais anuais. E para promover os ajustes necessários ao equilíbrio fiscal aponta como sendo a fonte mais importante de economia fiscal

de longo prazo a reforma previdenciária, uma vez que, segundo os autores, os grandes e crescentes *deficits* do sistema previdenciário constituem um fator-chave da pressão fiscal.

Nessa linha de pensamento, o documento advoga por uma reforma da previdência sob a justificativa de que, além de ajudar a corrigir problemas fiscais, é socialmente justa, pois reduziria principalmente os subsídios concedidos a trabalhadores que recebem acima de três salários-mínimos.

Embora reconheçam a necessidade de reformas, os autores do documento admitem que estas não serão suficientes e que serão necessárias medidas adicionais para tornar o sistema previdenciário mais equitativo e sustentável financeiramente, pois, mesmo com a reforma, estima-se que grandes *deficits* previdenciários continuarão a existir, sugerindo as seguintes medidas:

- ✓ Reduzir ainda mais as taxas de reposição, pois, mesmo com a adoção da reforma atual, as taxas de reposição ainda serão altas para padrões internacionais. A redução da taxa de reposição em 20 pontos percentuais adicionais reduziria o *deficit* do Regime Geral de Previdência Social (RGPS) em 1,8% do PIB, no médio prazo;
- ✓ Desvincular o valor mínimo de aposentadoria do salário-mínimo e corrigi-lo somente pelos aumentos do custo de vida. Manter a aposentadoria mínima constante em termos reais geraria uma redução adicional no *deficit* do RGPS (urbano e rural) de até 0.5% do PIB, em 2026, chegando até 2.3% em 2067.

Outro fator apontado pelo estudo para o desequilíbrio fiscal brasileiro está relacionado à massa salarial do funcionalismo público, que, segundo o estudo, pode ser reduzida significativamente, embora reconheçam que o funcionalismo público brasileiro não seja grande para padrões internacionais. Sinalizam que a questão está no fato de que o nível dos salários dos servidores públicos federais é, em média, 67% superior aos do setor privado.

Embora somente 12% das despesas primárias do governo federal sejam destinadas à folha de pagamento, a massa salarial agregada do setor público em todos os níveis de governo é muito alta para padrões internacionais. Os altos níveis de gastos são impulsionados pelos altos salários dos servidores públicos, e não pelo número excessivo de servidores. Isso se verifica principalmente na esfera federal, onde os salários são significativamente mais altos que aqueles pagos a servidores dos governos subnacionais, ou a trabalhadores em funções semelhantes no setor privado. Os altos salários recebidos colocam os servidores federais no topo da pirâmide de renda nacional, o que contribui para aumentar a desigualdade no Brasil. Portanto, há espaço para realizar economias significativas por meio da redução dos prêmios

salariais pagos aos servidores públicos federais em comparação ao setor privado. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 39)

Em média, os salários do setor público são muito superiores aos pagos no setor privado. Segundo a PNAD, o setor público agregado (federal e subnacional) paga, em média, salários aproximadamente 70% superiores (R\$ 44.000,00 por ano) aos pagos pelo setor privado formal (R\$ 26.000,00 por ano), e quase três vezes mais do que recebem os trabalhadores informais (R\$ 16.000 por ano). O governo federal paga salários ainda mais altos: com base em dados de 2016, os militares brasileiros recebem, em média, mais do que o dobro pago pelo setor privado (R\$ 55.000 por ano), e os servidores federais civis ganham cinco vezes mais que trabalhadores do setor privado (R\$130.000,00 por ano). A remuneração média por funcionário é excepcionalmente alta no Ministério Público Federal (R\$ 205.000 por ano), no Poder Legislativo (R\$ 216.000 por ano) e no Poder Judiciário (R\$ 236.000 por ano), apesar de os salários terem caído em termos reais nos últimos anos. Naturalmente, essas médias cobrem grupos bastante grandes e heterogêneos, e muitos cargos públicos não são facilmente comparáveis a empregos no setor privado. Além disso, é importante observar que os dados não capturam os benefícios não salariais, tais como os bônus recebidos por alguns funcionários do setor privado e os generosos planos previdenciários e outros benefícios concedidos aos servidores públicos. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 44-45)

Segundo o estudo, o bônus salarial pago aos servidores públicos federais brasileiros é atípico para padrões internacionais e o bônus salarial dos servidores estaduais encontra-se muito acima dos níveis da OCDE, configurando-se entre os mais altos do mundo.

Diante disso, o estudo propõe adoção de reformas que reduzam a lacuna de salários e benefícios entre os setores público e privado, como forma não somente de reduzir a desigualdade, mas também aumentar a produtividade no Brasil. O estudo sugere, então, que se preceda um alinhamento dos salários iniciais do setor público com os salários pagos pelo setor privado e que se introduza um sistema mais meritocrático de aumentos salariais, com intuito de reduzir os custos e aumentar a produtividade no setor público.

Uma estrutura salarial que combine salários iniciais menores com maior flexibilidade para pagar mais com base no desempenho e na experiência poderia permitir ao setor público manter os funcionários com desempenho melhor e atrair profissionais no meio da carreira, reduzindo, ao mesmo tempo, as grandes lacunas salariais nos níveis iniciais. A redução dos salários iniciais teria de ser acompanhada por aumentos salariais baseados no desempenho ao longo da carreira. Os salários iniciais deveriam refletir não somente a escolaridade dos candidatos, mas também sua experiência e competências (ver OCDE e Banco Mundial, 2010). No entanto, isso exigiria não somente a revisão dos salários, mas também a introdução de um sistema mais rigoroso de avaliação de desempenho, além de, possivelmente, a criação de mais níveis nas carreiras do setor público. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 51)

A adoção dessas medidas é defendida pelo BM, sob a justificativa de que os servidores públicos são comparativamente ricos no Brasil. Para sustentar essa tese, o estudo traz dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2015) que revela que

54% dos servidores públicos (em todos os níveis administrativos) encontram-se no quintil superior da distribuição de renda nacional, e 77% estão entre os 40% mais ricos.

No caso dos servidores públicos federais, o estudo revela que 2/3 desses servidores públicos se encontram no decil superior da distribuição de renda, 83% estão entre os 20% mais ricos e quase todos (94%), entre os 40% mais ricos, contrastando com os servidores municipais (que incluem um grande número de trabalhadores nas áreas de Ensino Fundamental I e Saúde) que são os que ganham relativamente menos, com 39%, entre os 20% superiores, e 66%, entre os 40% mais ricos.

Na posição intermediária, encontram-se os servidores militares e estaduais. Segundo o estudo, a concentração de servidores militares e estaduais no topo da distribuição de renda é um pouco mais baixa: 49% e 67% nos 20% superiores, respectivamente. No entanto, 75% dos militares brasileiros e 89% dos servidores públicos estaduais encontram-se entre os 40% mais ricos.

O estudo afirma que os altos salários dos servidores públicos federais em relação a funções comparáveis no setor privado aumentam a desigualdade, perpetuando-a na sociedade brasileira, tendo em vista que a maioria desses servidores está próxima ao topo da distribuição de renda. Segundo o estudo, pelo fato de os altos salários dos servidores públicos serem financiados por meio de tributação - que no Brasil não é muito progressiva - acabam se constituindo uma forma de redistribuição de renda dos mais pobres e da classe média aos mais ricos.

O estudo aponta que, em termos de quantidade, os servidores públicos federais representam 10% do total de servidores públicos brasileiros. No entanto, o governo federal gasta mais do que o dobro por servidor que os governos subnacionais. Sinalizando, ainda, para o fato de que, desde 2010, as despesas com pessoal dos governos estaduais vêm crescendo em termos reais, excedendo aquelas do governo federal, ao passo que os governos municipais têm aumentado seus gastos no mesmo ritmo que o governo federal. Esse crescimento decorre da forte alta entre 2003 e 2010, impulsionada, principalmente, por aumentos salariais e não pelo aumento do número de funcionários. O custo por servidor aumentou a uma taxa média anual real de 7%, ao passo que o número de funcionários cresceu a uma taxa anual média de aproximadamente 2%.

O estudo também afirma que, desde 2010, as despesas com pessoal dos governos estaduais vêm crescendo em termos reais, excedendo aquelas do governo federal, ao passo que os governos municipais têm aumentado seus gastos no mesmo ritmo que o governo federal.

Esse rápido aumento da massa salarial dos governos subnacionais foi impulsionado na mesma medida por aumentos salariais e por novas contratações. O custo por servidor aumentou a uma taxa média anual real de 2,5%, ao passo que o número de funcionários cresceu a uma taxa anual média de aproximadamente 3%.

O estudo atribui o aumento do número de servidores nos níveis subnacionais à rápida expansão do acesso a serviços públicos verificada no Brasil ao longo das duas últimas décadas, enfatizando que os estados e municípios são responsáveis pela maioria das despesas com educação e saúde e essas áreas representam a maior parte de suas massas salariais.

Essa rápida expansão do acesso aos serviços públicos, certamente, configura-se como uma das razões que levou o estudo do BM, *Um ajuste justo* (2017), a considerar o sistema brasileiro de proteção social como um dos responsáveis pelo desequilíbrio das contas públicas.

O estudo, além de incluir o sistema de proteção social brasileiro no rol das políticas governamentais que contribuem para o desequilíbrio das contas públicas, considera-o ineficiente, quando comparado a outros sistemas adotados por países de alta renda. Segundo o estudo, resultados semelhantes ou até melhores do que aqueles alcançados por países de alta renda poderiam ser atingidos com menos gastos. Essa ineficiência é atribuída, entre outras razões, à existência de muitos programas com funções semelhantes, o que resulta em milhões de famílias aptas a receber múltiplos benefícios.

Para essa questão, sugere uma melhor coordenação das políticas e maior integração das funções de gestão e prestação de serviços, visando a reduzir as sobreposições, economizar recursos e realinhar os incentivos para aumentar a produtividade da força de trabalho. O estudo recomenda a reformulação de todos os programas sociais em três partes complementares, o que geraria uma economia de até 1,3% do PIB ao longo da próxima década.

No que tange especificamente à educação, o documento afirma que as despesas públicas com Ensino Fundamental e Médio apresentam ineficiências significativas e que o mesmo nível de serviços poderia ser prestado gastando 1% a menos do PIB em nível local. Afirma, ainda, que o desempenho atual dos serviços de educação poderia ser mantido com 37% menos recursos no Ensino Fundamental e 47% menos recursos no Ensino Médio.

Como causa dessa suposta ineficiência, o estudo aponta o baixo número de alunos por turma. Assim, o aumento do número de alunos por professor em 33% no Ensino Fundamental e 41% no Ensino Médio economizaria R\$ 22 bilhões (0,3% do PIB) por ano,

afirmando ser esta uma questão simples de se resolver, como se pode constatar no trecho abaixo:

Isso poderia ser realizado simplesmente ao permitir o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor. Outras melhorias poderiam ser obtidas por meio da redução do absenteísmo dos professores e do aumento do tempo empregado para atividades de ensino. Embora a redução das ineficiências gere economias agregadas, a análise também demonstra que, para alguns municípios, grandes ganhos de qualidade poderiam ser atingidos com pequenos aumentos de gastos, ao passo que, em muitos outros, mais gastos simplesmente levariam a mais desperdício. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 13)

O documento também aponta para a necessidade da desvinculação dos gastos em educação, como prevê a Constituição Federal. Segundo o estudo, a vinculação constitucional dos gastos em educação a 25% das receitas dos municípios pode ser uma das principais causas da ineficiência dos gastos, ao afirmar que municípios mais ricos, com uma alta taxa de receita corrente líquida por aluno, tendem a ser bem menos eficientes do que municípios mais pobres. Aponta também a rápida queda da taxa de fertilidade para menos de 1.8 como fator de ineficiência nos gastos, sob a justificativa de que essa queda do número de alunos não está necessariamente associada a uma queda das receitas correntes líquidas, isto implica que, para cumprir a lei, muitos municípios são obrigados a gastar mais e mais por aluno, mesmo que esse gasto adicional não seja necessário. Conclui que, se este gasto adicional por aluno não resulta em maior aprendizado, isso explicaria a maior ineficiência de municípios mais ricos.

Com relação ao ensino superior, o estudo afirma que as despesas com esse nível de ensino são, ao mesmo tempo, ineficientes e regressivas. E afirma que uma reforma do sistema poderia economizar 0,5% do PIB do orçamento federal. Segundo o estudo, a limitação do financiamento a cada universidade com base no número de estudantes geraria uma economia de aproximadamente 0,3% do PIB.

O estudo defende a possibilidade de cobrança de mensalidades nas universidades públicas, justificando que as despesas com universidades federais equivalem a um subsídio regressivo à parcela mais rica da população brasileira, uma vez que mais de 65% dos estudantes das universidades federais pertencem aos 40% mais ricos da população. Além disso, alega que diplomas universitários geram altos retornos pessoais (em termos de salários mais altos) e, como acontece na maioria dos países onde se cobra pelo ensino fornecido em universidades públicas, o Brasil também poderia oferecer empréstimos públicos que podem ser pagos com os salários futuros dos estudantes.

Segundo o estudo, como no Brasil já há uma política de financiamento para que estudantes possam frequentar universidades particulares no âmbito do *Fundo de Financiamento Estudantil* (FIES), não existe um motivo claro que impeça a adoção do mesmo modelo para as universidades públicas. Assim, se o país já fornece esse tipo de financiamento para que estudantes possam frequentar universidades particulares no âmbito do programa FIES, a extensão desse programa às universidades federais poderia ser combinada com o fornecimento de bolsas de estudo gratuitas a estudantes dos 40% mais pobres da população (atualmente, 20% de todos os estudantes das universidades federais e 16% de todos os estudantes universitários no país), por meio da expansão do *Programa Universidade para Todos* (PROUNI). De acordo com os autores do estudo, todo esse conjunto de reformas melhoraria a equidade e economizaria pelo menos 0,5% do PIB do orçamento federal.

Por fim, o estudo recomenda para a melhoria da qualidade das despesas públicas e para que isso possa acontecer é imprescindível a institucionalização de um sistema regular e rigoroso de monitoramento e avaliação das políticas públicas. Os autores do estudo defendem que o monitoramento deve manter seu foco nos resultados e vincular tais resultados aos insumos orçamentários; ademais, que estas avaliações devem ser usadas para fornecer dados para subsidiar a escolha das soluções mais eficazes para que as políticas públicas atinjam seus objetivos e, assim, orientar as decisões sobre quais programas devem ser suspensos, mantidos ou expandidos.

Segundo o documento, a avaliação da eficiência de gastos não pode ser um exercício único, mas deve se tornar um processo institucionalizado que oriente a formulação de políticas públicas, uma vez que muitos países adotam um arcabouço institucional que permite a triagem *ex ante* de novas propostas de programas, bem como o monitoramento e a avaliação regulares dos programas existentes. Além desse arcabouço institucional, o monitoramento e avaliação regulares da eficiência dos gastos exigirão uma maior disponibilidade de dados administrativos. Atualmente, as restrições de acesso a informações, especialmente em relação aos gastos tributários (do Ministério da Fazenda) e à incidência de programas sociais (do IBGE) e do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), limitam a disponibilidade dos dados rigorosos necessários para tomar decisões bem embasadas. Permitir que pesquisadores de fora do governo tenham acesso a tais dados – como é prática comum na maioria dos países da OCDE – poderia aumentar a credibilidade e a busca de eficiência.

No tocante às recomendações que se referem à política de provimento de servidores públicos, em especial dos trabalhadores da Educação, recomendações previstas no documento

Um ajuste necessário confirmam a tese apontada por Bourdieu (1998) de que a precariedade também afeta o setor público.

Constata-se claramente que a precariedade está hoje por toda parte. No setor privado, mas também no setor público, onde se multiplicaram as posições temporárias e interinas. (BOURDIEU, 1998, p. 120)

Ante o exposto, o referido documento ainda sinaliza para a necessidade urgente de o Brasil realizar reformas profundas e abrangentes em suas políticas de tributos e despesas para que consiga cumprir a nova regra de gastos, enfatizando que a remoção de alguns programas e a introdução de reformas marginais não serão suficientes, sendo necessário desenvolver um plano abrangente para maximizar a qualidade (em termos de eficiência e equidade) do ajuste fiscal e remover rigidezes orçamentárias, pois, sem reformas, a expansão dos gastos primários resultará em *deficit* estrutural ainda maior no futuro.

Segundo o estudo, a educação é considerada uma área prioritária para reformas, visto que o Governo Federal mais do que dobrou suas despesas com educação em termos reais entre 2006 e 2014, embora tais gastos permaneçam moderados (1,3% do PIB), pois a maior parte das despesas com educação ocorre nas esferas estadual e municipal.

O curioso no referido estudo é que, embora ele reconheça que os custos dos juros e outras operações “abaixo da linha” sejam muito altos no Brasil, os autores consideram errado concentrar a estratégia de ajuste fiscal nesses custos e elegem os servidores públicos e os gastos com políticas sociais, a exemplo da Educação, como alvos das reformas.

De fato, os pagamentos de juros desempenharam um papel importante no desequilíbrio fiscal brasileiro, representando 62% do aumento do déficit nominal entre 2011-2014 e 2015-2016. Todavia, atribuir demasiada importância às contas “abaixo da linha” é um equívoco do ponto de vista de política econômica. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 22)

Como caminho para os ajustes das contas públicas, o estudo do BM prescreve a aprovação de reformas que reduzam, principalmente, a lacuna de salários e benefícios entre os setores público e privado, como forma não somente de reduzir a desigualdade, mas também aumentar a produtividade no Brasil. Para tanto, o BM apresenta recomendações detalhadas sobre como melhorar a gestão de recursos humanos no funcionalismo público, contidas no documento produzido pela Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (OCDE; WORLD BANK, 2010)

Quadro 1– Recomendações para a gestão de recursos humanos no setor público.

Recomendações	Visão da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)
Racionalização da remuneração.	De acordo com as recomendações contidas no documento produzido pela OCDE, os ajustes salariais são frequentemente baseados no poder de <i>lobby</i> de diferentes grupos e vêm produzindo custos desnecessários e aumento da complexidade da estrutura de remuneração. Alegam que os bônus por desempenho foram, ao longo do tempo, incorporados aos salários básicos, perdendo, assim, seu propósito original de recompensar os funcionários mais dedicados. Diante dessa situação, recomenda que a metodologia para aumentos salariais deva ser baseada nos critérios de viabilidade, integridade e atratividade.
Priorização do planejamento estratégico da força de trabalho.	Recomenda que o planejamento da força de trabalho deva ser baseado em uma análise das necessidades variáveis do governo, das possibilidades de realocação de funcionários e de terceirização. Defende a ideia de que a flexibilidade da capacidade de gestão do governo deve ser expandida por meio do aumento da mobilidade dos funcionários, resultante de uma profunda reforma das carreiras e categorias funcionais, defendendo medidas que possibilitem ajustar o tamanho e as competências da força de trabalho.
Reforma do sistema de carreiras.	Defende uma reforma do sistema de classificação funcional, visando a eliminar a diferenciação entre categorias semelhantes de vários órgãos públicos, de forma a reduzir o número de categorias e aumentar seu escopo, criando mais mobilidade. Segundo o documento, a reforma se justifica porque, atualmente, os servidores são selecionados por meio de um processo competitivo para uma carreira específica e limitada, não podendo mudar para outra carreira, a menos que passem em outro concurso. Além disso, afirma que as oportunidades profissionais horizontais e verticais são limitadas e as exigências de desempenho são mínimas para que os funcionários sejam promovidos dentro da mesma categoria funcional. Defende, também, a inclusão de mais responsabilidades nas categorias funcionais e que as faixas

	salariais e a progressão de carreira devam ser baseadas na aquisição de competências e no desempenho.
Seleção com base em competências.	Nesta questão, o documento se posiciona contrário ao atual modelo de ingresso no serviço público, previsto na Constituição Federal de 1988. Recomenda que o governo vá além do sistema atual de contratação, com base somente nas habilidades acadêmicas e no conhecimento básico dos candidatos. Defende a adoção de métodos considerados por eles mais modernos de seleção, principalmente para funções mais qualificadas e de gestão. Segundo o documento, a introdução de métodos mais modernos de seleção exige um foco nas competências e na experiência prévia dos candidatos.

Fonte: Baseado em *Um ajustes justo* (BANCO MUNDIAL, 2017)

Além de recomendar adoção dessas medidas voltadas para a gestão de recursos humanos no funcionalismo público, o documento citado faz uma defesa do teto de gastos, considerando-o uma importante estratégia adotada pelo governo para atingir o ajuste fiscal necessário, o qual se concentra no controle das despesas primárias federais. O documento considera a adoção do teto um primeiro passo crucial para a recuperação da sustentabilidade fiscal, visto que trata diretamente da principal fonte estrutural do desequilíbrio fiscal, ou seja, o crescimento das despesas primárias.

O novo regime fiscal limita o crescimento das despesas primárias federais (líquidas das transferências a outros níveis de governo) com base na taxa de inflação do ano anterior (acumulada em doze meses até junho), mantendo constante, portanto, os gastos em termos reais. (BANCO MUNDIAL, 2017 p. 30)

A adoção desse novo regime fiscal impõe uma série de restrições que afetam diretamente as políticas sociais e o futuro do serviço público, a exemplo da concessão de aumentos ou ajustes nas remunerações dos seus servidores públicos (exceto aqueles derivados de decisão judicial ou de determinação de atos legais antes da publicação da PEC); da criação de novos cargos, empregos ou funções que impliquem aumento de despesas; realização de alterações na estrutura de carreiras que impliquem aumento das despesas; condução de qualquer concurso público para contratação de servidores públicos, exceto para reposição ou vacância de cargos que, por lei, são vitalícios; criação de qualquer tipo de bônus ou pagamentos não classificados como salários para os servidores civis, entre outras.

Embora o documento reconheça a importância da aprovação do teto de gastos, principalmente por definir o volume do ajuste das despesas ao longo do tempo, os autores do estudo afirmam que ele não garante a concepção, qualidade e aplicação das reformas fiscais necessárias para cumprir a trajetória de ajustes estabelecida pela regra, sugerindo que é fundamental determinar quais despesas devem ser reduzidas devido a sua eficácia limitada, sua incidência regressiva e seu impacto negativo sobre a produtividade.

E reforçando o que já se defendia no documento *Estratégia de parceria de país*, os autores apontam para a necessidade da consolidação fiscal e eficácia de governo e principalmente para a importância do investimento e da produtividade do setor privado. Com relação a essa questão, o documento defende que as privatizações e as concessões de infraestrutura pública e de outros serviços que podem gerar recursos pontuais ou *royalties* e tais recursos podem ser canalizados para reduzir a dívida pública.

No rol das reformas propostas, a Educação assume papel relevante na questão da consolidação fiscal e eficácia de governo, sendo que os documentos publicados por esses organismos multilaterais apontam que o principal fator responsável pela baixa qualidade da educação pública brasileira é a baixa qualidade dos professores; o número de professores é excessivo em relação ao número de alunos; e o problema da educação pública não é de financiamento e sim de gestão (gasta-se muito e mal).

Segundo Pereira (2020), os fatores apontados pelo BM como causadores da baixa qualidade da educação pública são equivocados, pois não levam em conta as condições de trabalho e se prendem a métricas que não consideram a diversidade de contextos sociais e educacionais de vida e da aprendizagem. Para o autor, esse é um dos problemas das métricas que se pretendem objetivas e universais. E acrescenta:

Ademais, o Banco descaradamente manipulou estatísticas para afirmar que há poucos alunos por professor nas redes públicas. Também não é verdade que o problema central da educação pública brasileira seja má gestão. Claro que sempre se pode melhorar em termos de gestão pública, e muitas coisas têm de melhorar mesmo, e muito, mas é de um diagnóstico completamente enviesado reduzir os problemas a apenas esse tópico. Além disso, o financiamento da educação pública ainda é insuficiente e abaixo do que gasta a maioria dos países de renda per capita média. (PEREIRA, 2020)

O fato é que, conforme afirma Ferreira (2017), com a intervenção desses organismos multilaterais, a classe trabalhadora, a grande interessada, tem seu papel como interventor diminuído, visto que a elite nacional, representada pelo grande empresariado, domina as

definições dos projetos educacionais, diminuindo a permeabilidade e a ação da sociedade civil.

Essas intervenções fortalecem a ideia de que é o mercado de trabalho que deve definir o conteúdo para a formação dos jovens e que, portanto, cabe ao empresário e não mais aos profissionais da Educação a definição do que é necessário para a formação dos jovens trabalhadores.

1.4 AS REFORMAS A SERVIÇO DO ESTREITAMENTO ENTRE O SISTEMA PRODUTIVO E O SISTEMA EDUCATIVO

As últimas reformas promovidas no sistema educacional brasileiro tiveram como foco principal a reformulação do currículo e dos modelos educacionais, sempre colocando a formação profissional a serviços dos interesses e das necessidades do mercado. Além disso, tem focado, também, na privatização da educação, associada à destituição de parte do poder e da responsabilidade do Estado sobre as decisões acerca das políticas e modelos educacionais a serem desenvolvidos.

A implementação de diversas reformas educacionais, ocorrida nas últimas três décadas, visando a atender a pauta de prioridades de atores como o BM e setores empresariais, introduziu mudanças profundas em diversas dimensões, impactando na definição das prioridades educacionais, nas formas de financiamento, no currículo e na avaliação educacional.

A origem do SAEB, por exemplo, relaciona-se com demandas do BM referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação, bem como as mudanças pelas quais esse sistema passou, ao longo dos anos.

Segundo Franco e Franco (1999), desde a sua criação, o SAEB passou por quatro ciclos, quando as avaliações externas caracterizaram-se pelo abandono da perspectiva conteudista, em favor de um desenho que passa a associar a aprendizagem de conteúdos à aquisição de habilidades e competências cognitivas, tidas como passíveis de medição pelo tipo de testes aplicados.

Para o autor, essas mudanças na concepção das provas dos alunos decorreram da necessidade do estabelecimento de padrões de rendimento e com uma orientação da avaliação para a obtenção de resultados. Essa nova orientação sobre o que o SAEB avalia ou deve avaliar passou a estar em consonância com o que espera o BM, rompendo com uma resistência que havia dentro do MEC.

[...] o processo de implantação do SAEB esteve, desde o início, marcado pela existência de divergências entre os técnicos do MEC e do Banco Mundial e que tais divergências foram responsáveis, em parte, tanto pela falta de empréstimos financeiros durante os dois primeiros ciclos, como pelas mudanças acontecidas no desenho do SAEB a partir de 95. (FRANCO; FRANCO, 1999, p. 120)

Na esteira das reformas prescritas pelo BM, é aprovada a Lei nº 13.415/2017, que alterou a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

Para alguns especialistas e entidades ligadas à Educação, essas reformas promoveram o esvaziamento do currículo, seja pela dualidade, seja pela fragmentação, além de promover, ainda mais, a precarização da educação pública, ao abrir caminho para sua privatização.

No entanto, segundo o MEC, essa nova organização curricular possibilitará aos estudantes escolher os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Assim, o Novo Ensino Médio contempla uma formação geral, orientada pela BNCC, e também possibilita cinco itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da Natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- V - Formação Técnica e Profissional.

Diante dessa possibilidade, o MEC ressalta o fortalecimento do protagonismo juvenil, na medida em que possibilitará aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos e a possibilidade de o jovem poder optar por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do Ensino Médio.

No entanto, Ramos e Heinsfeld (2017) afirmam que o Novo Ensino Médio se mostra limitado quanto às potencialidades desse nível de ensino. Segundo as autoras, ele promove um estímulo à visão utilitarista do conhecimento, além de intensificar a dualidade entre o ensino propedêutico *versus* ensino profissional, negligenciando as demais finalidades elencadas para o Ensino Médio propostas na Lei nº 9.394/1996.

Para as autoras, à primeira vista, o Novo Ensino Médio parece primar por uma formação integral, porém, essa percepção de valorização integral se corrompe ao se observar o §8º do Art. 35-A da Lei nº 13.415/2017, ao prever que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre apenas o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2017) Assim, para as autoras,

A opção por detalhar esses objetivos nos remonta à concepção utilitarista do conhecimento, apontada por Guille (2008), em que há o favorecimento de objetivos que endossem certos cenários sociais desejados. Nesse caso, a valorização do domínio dos conhecimentos que demonstrem presidir a produção moderna traça um paralelo com o ideal de modernização tecnológica e progresso via industrialização, que passa a ser enfatizado. (RAMOS; HEINSFELD, 2017, p. 18294)

A dualidade entre o ensino propedêutico *versus* ensino profissional também é apontada por Hernandez (2020). Para o autor, o arranjo curricular de formação técnica e profissional trouxe de volta para essa etapa da Educação Básica a dicotomia formação geral humanística e formação profissional, ao incluir a formação profissional como modalidade apartada do Ensino Médio, pois

Essa opção de formação técnica e profissional, como arranjo curricular dos itinerários formativos, foi incluída pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), no artigo 10 da Lei nº 11.494 (Fundeb), de 2007 (BRASIL, 2007), inciso XVIII, como modalidade a ser financiada pelo Fundo. Essa inclusão indica que os elaboradores da lei consideraram esse arranjo curricular destacado dos outros quatro e do próprio Ensino Médio, que é uma das modalidades financiadas pelo Fundeb, desde sua criação em 2007. (HERNANDES, 2020, p. 589)

O autor ainda sinaliza para o fato de que essa dualidade descumpra as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional*, que preservam a interação e integração dos currículos escolares. Afirma também que a Lei nº 13.415 também descumpra o princípio da igualdade na oferta e da manutenção de padrão de qualidade de Ensino, determinado pelos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, ao permitir que os sistemas de ensino possam escolher quantos e quais arranjos podem, querem ou pretendem oferecer para os estudantes, ou seja, a lei apresenta um mecanismo para que os sistemas de ensino se desobriguem da oferta de todos os cinco arranjos curriculares.

Além disso, o autor chama a atenção para a possibilidade da contratação de profissionais de notório saber na escola. Para Hernandez (2020), a contratação desses profissionais, cujo conhecimento será atestado pelos sistemas de ensino, segue na contramão da valorização, da formação e do trabalho docente. Segundo o autor, trata-se de mais um

mecanismo para que os sistemas de ensino possam ampliar a carga horária, fazer as inovações no currículo, sem a necessidade de novos recursos, uma vez que este profissional de notório saber pode ser remunerado pelos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e, de acordo com as condições orçamentárias da escola; não precisa ser enquadrado nos planos de carreira para professores e, tampouco, ser remunerado com o piso salarial do professor, em desacordo com o que ordena a Constituição Federal, em seu artigo 206, inciso V, que prevê a valorização dos profissionais da Educação Escolar, garantindo planos de carreira e ingresso exclusivamente por concursos públicos de provas e títulos, bem como a LDB, no artigo 67.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas [...] (BRASIL. Constituição, 1988)

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional [...] (BRASIL. Lei de diretrizes e bases, 1996)

Ademais, a Lei faculta aos sistemas de ensino flexibilizar a carga horária de permanência dos estudantes do Ensino Médio na escola, para cumprimento das exigências curriculares, por meio de convênios com instituições públicas e privadas de Educação a Distância. Isto possibilitará a ampliação da carga horária, seja do diurno ou do noturno, sem a necessidade de recursos de infraestrutura para as escolas públicas, sobretudo, contratação de professores ou melhorias nas condições dos espaços físicos escolares.

Outra mudança com fortes implicações na atual estrutura do âmbito do ensino se deu com a aprovação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). A BNCC é um documento normativo que passou a definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das diferentes modalidades da Educação Básica. Assim, seu principal objetivo é nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

Esse documento é alvo de críticas de setores ligados à Educação, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Dentre as várias críticas à BNCC, destaca-se aquela relacionada à retomada de um modelo curricular pautado em competências. Essa “volta” das competências ignora todo o movimento das *Diretrizes Curriculares Nacionais*, construídas nos últimos anos, bem como a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos.

Para a ANPEd (2018), a BNCC nega o que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira, quando reitera que cabe à escola desenvolver competências em relação ao “saber fazer”, esvaziando seu conteúdo. Para essa entidade, ao adotar tal concepção, ela nega o papel da escola como lugar de democratização do saber, do conhecimento.

Segundo a ANPEd (2018), essa ênfase na aprendizagem para desenvolver competências está articulada às políticas do BM e outros organismos multilaterais e tem a ver com pensar a escola como uma empresa. “Se o produto da empresa escolar são estas aprendizagens, ela tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados.” (ANPEd, 2018, p. 3)

Assim, segundo ainda a ANPEd (2018), inexistente uma preocupação com a formação integral do estudante e com um desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações. A BNCC prima por uma formação que conduz a um desenvolvimento estreitamente ligado à inserção produtiva das novas gerações, à centralidade do conhecimento escolar em favor de um saber-fazer, que desarticula teoria e prática, tomando esta última no sentido mais imediato e restritivo de um suposto saber-fazer. Assim, nessa concepção,

A educação básica, então, não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos e socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidades que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências. (RAMOS, 2002, p. 279-280)

Tanto a formação da Educação Básica quanto a Formação Profissional passam a assumir tarefas voltadas à formação da personalidade dos estudantes, uma vez que a noção de competência tende a dar importância às diferenças e particularidades individuais, pois as palavras-chave da pedagogia das competências passam a ser a individualização do ensino, a autonomia do indivíduo e a pedagogia diferenciada.

No âmbito da EP, estas alterações propostas no currículo tendem a preservar a dualidade que sempre marcou essa modalidade de ensino em nosso país e, por conseguinte, perpetuar a separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho, uma vez que essas alterações no currículo dizem respeito a dois conceitos muito caros à Educação: politecnicidade e a onilateralidade.

Conforme Sousa Junior (2010), os conceitos de politecnicidade e a onilateralidade, embora se oponham mutuamente, se complementam. Assim, enquanto a politecnicidade se refere a um tipo de formação do trabalhador que se dá no âmbito da produção capitalista, ou seja, posta pelas demandas do próprio desenvolvimento da produção do capitalismo, que passa a demandar um tipo de trabalhador dotado de um mínimo de versatilidade, a onilateralidade diz respeito à formação humana de caráter mais amplo, que depende da ruptura com a sociabilidade burguesa, com a divisão social do trabalho, com as relações de alienação, de fetichismo e com o antagonismo de classe, ou seja: os dois conceitos guardam em si uma distinção fundamental: o primeiro, referente à formação politécnica, traz consigo uma limitação, pois comporta apenas uma série de habilidades manipuladoras de conhecimentos técnicos úteis para a produção social; o segundo, referente à formação onilateral, representa uma formação ampla do homem nas suas múltiplas possibilidades, como ser livre que só se constrói em relações sociais livres. (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 74)

A aprovação da BNCC e a adoção da Pedagogia das Competências são exemplos de medidas que têm por objetivo promover alterações na formação dos cidadãos. Para o autor, enquanto a onilateralidade ultrapassa as questões do trabalho, pois não se resume a uma quantidade de informações técnicas e habilidades práticas referentes ao processo produtivo capitalista, a politecnicidade está fortemente vinculada a este. Entretanto, ao se referir a esta vinculação, o autor ressalta que não se trata de relações de correspondência e exclusividade, mas de identificar uma vinculação maior entre, de um lado, trabalho e politécnica e, de outro, onilateralidade e práxis.

Desse modo, a aprovação da BNCC e a adoção da Pedagogia das Competências são exemplos de medidas que têm por objetivo promover alterações na formação dos cidadãos. Para Ramos (2002), a valorização das competências individuais dos trabalhadores se insere no marco de um individualismo liberal e da subjetividade atomizadas. Isto ocorre porque, na transição do fordismo para o regime de acumulação flexível, o individualismo torna-se uma condição importante, uma vez que a noção de competência, principalmente no plano educativo e da empregabilidade no plano do trabalho, compõe o que a autora chama de novos signos e significados talhados pela cultura pós-moderna.

Se por um lado, o pensamento pós-moderno revela uma preocupação muito grande com o sujeito, com a compreensão da diferença e da alteridade, por outro, esvazia os espaços de unificação coletiva, a exemplo dos espaços econômico-corporativos, em que as vontades são movidas por interesses mais imediatos, e dos espaços construídos em torno das questões fundamentais de classe, como os sindicatos e os partidos políticos. (RAMOS, 2002)

No tocante à questão da pós-modernidade, é importante ressaltar que a autora não a considera como sendo uma dominante cultural originada de uma nova ordem social; para ela, trata-se apenas de mais uma modificação sistêmica do capital, sua própria identidade.

Assim, essas reformas visam ao estreitamento entre o sistema produtivo e o sistema educativo, sob a justificativa de garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. .

Nesse sentido, os organismos multilaterais, ao alegarem que a falta de qualificação de uma parcela significativa da nossa sociedade é a responsável pelo atraso socioeconômico do país, buscam justificar a necessidade de reformas que vêm promovendo ajustes na Educação, para atender às demandas do capitalismo contemporâneo, uma vez que seus interesses sempre estiveram e estão mais voltados para o desenvolvimento econômico do que o educacional, fato este revelado pela sua organização, composição e pelas políticas propostas.

No caso específico da Educação Profissional, os documentos dos organismos multilaterais do capital reconhecem que a atual estrutura da Educação Profissional deve ser expandida. No entanto, sinalizam que a expansão da sua oferta pode se dar por meio da expansão do ensino privado, uma vez que defendem políticas de ajustes fiscais, que visam, principalmente, a redução de investimentos públicos em políticas de cunho social.

Um exemplo claro dessa situação foi a aprovação da Lei 9.649/1998, que no seu artigo 47 praticamente impede a expansão do Ensino Técnico, quando determina que a expansão da Educação Profissional somente pode ocorrer em parceria com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais (ONG), que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Na verdade, o que se constata é que a aprovação da referida lei visava a privatização do ensino e a oferta de uma formação profissional aligeirada e de reduzida qualidade para a classe trabalhadora, uma vez que, historicamente, a EP sempre foi buscada pelos segmentos mais pauperizados da população, que querem elevar sua empregabilidade.

O efeito prático dessa lei foi o de abrir espaço à institucionalização de programas que ofertassem cursos de curta duração e, principalmente, a expansão do ensino privado, sob o pretexto de que tais instituições seriam mais “eficientes” no atendimento às demandas do “mercado de trabalho”, ou seja, aos interesses do capital. Tudo isso dentro de um momento histórico em que há um crescente processo de mercantilização da Educação, sob a direção da Organização Mundial do Comércio (OMS), conforme se percebe no *Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços* (AGCS), assinado pelos 123 países que instituíram a Organização Mundial do Comércio (OMC) em abril de 1994, entrando em vigor em janeiro de 1995, pelo qual a Educação é concebida como uma atividade pertencente ao setor de serviços.

Nesse sentido, Ferreira (2107) chama a atenção para as alterações nos currículos formativos dos cursos profissionalizantes, impostas pelos organismos multilaterais, representantes do grande capital. Para o autor, essas mudanças programáticas precisam ser compreendidas no contexto a expansão do capitalismo, pois elas visam a induzir

[...] a descentralização do processo de produção, que segundo Oliveira (2002) cria a impossibilidade de competir com as indústrias globais e leva as nações periféricas a serem, cada vez mais, posta como um grande depósito de mão de obra barata sujeita a toda forma de precarização e de desregulamentação. (FERREIRA, 2017, p. 75)

Segundo o autor, essa competição desigual, criada pela expansão dos meios de produção, tem como consequência a criação de empregos relacionados aos setores primários e secundários nos países periféricos. Para ele, essa situação gera uma subordinação dos países periféricos aos de economia central, principalmente em relação às novas tecnologias, uma vez que os setores primários e secundários, por não exigirem maior desenvolvimento técnico e científico, acabam produzindo postos de trabalho cuja exigência de qualificação profissional é diminuta. Por outro lado, nos países de economia central, local onde se concentra maior desenvolvimento tecnológico, ocorre aumento na empregabilidade.

Consequentemente, as alterações promovidas no currículo visam a organizá-los em competências, a serem desenvolvidas para cada tipo de trabalhador e de função. Assim, as competências são difundidas como a forma de aproximar a formação e o trabalho, tendo como responsável a escola.

Nessa perspectiva, a formação deixa de ter como foco principal a formação integral de profissionais (conjunção entre teoria e prática) para ser voltada a atender as demandas pontuais do processo produtivo. A consequência dessa desvirtuação de foco, ao se adotar a

Pedagogia das Competências, é o comprometimento da formação integral, politécnica ou unilateral, imprescindível para os indivíduos, visto que

O ensino integral, ao lado do ensino científico e teórico, deve compreender necessariamente o ensino industrial ou prático. Somente assim é que se formará o homem completo: o trabalhador que compreende e que sabe. [...] é absolutamente necessário para o completo desenvolvimento da inteligência um conhecimento geral de todas as ciências, o ensino se dividirá naturalmente em duas partes: a parte geral, que dará os elementos principais de todas as ciências [...] e a parte específica dividida necessariamente em vários grupos ou faculdades, uma delas abrangendo em toda a sua especialidade um certo número de ciências que, pela própria natureza, são especialmente destinadas a se completarem. (SCALCON, 2002, p. 81)

A exigência por uma formação que atenda às demandas pontuais do processo produtivo fica ainda mais evidente quando se percebe a defesa feita pelos organismos multilaterais por cursos de curta duração, em detrimento dos cursos de longa duração.

De acordo com as propostas do BM, os cursos profissionalizantes não devem estar associados à educação formal, tendo em vistas que os cursos de curta duração, além de permitirem uma economia de tempo e dinheiro, também possibilitam direcionar a formação ao que o mercado de trabalho precisa no momento.

Nesse contexto, surgem iniciativas como o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego* (PROJOVEM urbano)¹, o *Programa Nacional de Inclusão de Jovens* (PROJOVEM CAMPO – Saberes da Terra)² e o *Programa Nacional de Inclusão de Jovens* (PRONATEC)³, como exemplos de programas recomendados por organismos multilaterais, como o BM, de caráter temporário, que retiram da Educação seu caráter universal, uma vez que são programas focais, destinados àqueles que se encontram excluídos do mercado, geralmente pessoas extremamente pobres.

Para Ferreira (2107), essas políticas não têm demonstrado resultados positivos do ponto de vista da empregabilidade para os trabalhadores, visto que a justificativa de aumento na empregabilidade não demonstra o real papel da sua implantação. Para o autor, mais do que dotar os donos da força de trabalho de empregabilidade, esses programas têm servido para

¹Programa educacional destinado aos jovens com 18 a 29 anos, residentes em áreas urbanas. Com duração de 18 meses, seu objetivo é reintegrar estes jovens ao processo educacional, elevando sua escolaridade e promovendo sua formação cidadã e a sua qualificação profissional.

²Programa educacional destinado a jovens agricultores familiares com 18 a 29 anos. Com duração de 24 meses, seu objetivo é reintegrar estes jovens ao processo educacional, elevando sua escolaridade e promovendo sua formação social e sua qualificação profissional.

³Programa criado, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

propiciar a diminuição das responsabilidades governamentais com as políticas universais de Educação, bem como a diminuição de gastos pelo empresariado e consequente aumento de lucros, principalmente com os movimentos de privatização, visto que os organismos multilaterais “[...] apresentam propostas que tornam a educação um negócio lucrativo ao mesmo tempo em que se destituem os direitos dos cidadãos.” (FERREIRA, 2017, p. 77)

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a privatização tem sido outra forma de intervenção desses organismos multilaterais na Educação, ao induzir políticas que promovem a diminuição do controle e da responsabilidade do Estado sobre essa área social. Assim, sob a justificativa de que a Educação é algo que traz vantagens exclusivamente individuais, o BM entende que ela deva ser financiada pelo educando.

Não por outra razão, são crescentes as parcerias entre o setor público e o privado, a exemplo do que ocorre com o PRONATEC, programa desenvolvido em parceria com o sistema “S”, ou seja, com os Serviços Nacionais de Aprendizagem (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR; e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT), bem como com instituições da rede privada.

A consequência imediata desse processo de privatização da Educação é o aumento, cada vez maior, do quantitativo de pessoas desfavorecidas submetidas a uma qualificação profissional, cujo itinerário formativo está voltado para atender as demandas do mercado.

Como afirma Ferreira (2017), a noção de que a Educação é um processo de formação humana e da própria sociedade não faz parte do ideário dessas políticas privatizadoras, que desorientam todo o sentido da Educação.

Não por outra razão, os donos dos meios de produção, representados pelos organismos multilaterais, passam a orientar as políticas educacionais profissionalizantes. Para Lima (2012), a mercantilização do processo formativo ocorre por meio

- 1) da fragmentação e da desarticulação curricular, que indicam a aceleração dos tempos formativos, fruto do pragmatismo e do utilitarismo pedagógico, que tende a implantar configurações curriculares que desprezam os vínculos epistêmicos existentes entre teoria e prática, entre formação geral e formação específica;
- 2) e das novas formas de esvaziamento da intervenção do Estado, que pseudo criam direitos validados pela via meritocrática, sustentada pelo financiamento público de bolsas de estudos que reiteram as parcerias público-privadas.

Na concepção de Ferreira (2017), é imperiosa a necessidade de os organismos multilaterais ligados à economia influenciarem as políticas de Educação Profissional, principalmente nos países periféricos, a exemplo do Brasil, em virtude da importância que detém o trabalho na manutenção de uma economia capitalista.

No entanto, para que se possa manter a lógica imposta pelo processo da acumulação flexível, o trabalho precisa ser, em sua grande maioria, desregulamentado, flexível e em certos casos indigno para a existência humana.

Em consequência, para que isso ocorra, a qualificação de cidadãos em cursos de curta duração, por meio de um currículo fragmentado e desarticulado, centrado na Pedagogia das Competências, esvazia a formação humana, uma vez que a formação profissional passa a ser formatada e conduzida pelas necessidades do mercado.

Diante disso, Ferreira (2017), ao se referir a essa proposta dos organismos multilaterais de qualificar cidadãos em capacitações curtas, fragmentadas e voltadas para a demanda de um mercado de trabalho específico, afirma que este tipo de proposta propicia a formação de trabalhadores preparados para atuarem apenas em um determinado campo de trabalho e quando precisam mudar de campo de ação não dispõem de qualificação, o que os leva a se inserir e a aceitar funções que são usadas pelo empresariado como forma de extração de mais valia. Assim, as propostas formuladas por esses organismos multilaterais não promovem a melhoria do nível educacional, muito menos trazem melhorias significativas à vida dos trabalhadores.

Para o autor, enquanto os países periféricos continuarem adotando um modelo econômico submetido às grandes pressões neoliberais, problemas sociais como a miséria, desemprego, problemas sanitários, baixa escolaridade, entre outros, não só continuarão como tendem a se aprofundar, pois não terão como ser resolvidos com políticas educacionais impositivas e de baixa resolutividade.

2 A PRECARIZAÇÃO ESTRUTURAL DO TRABALHO: UMA CARACTERÍSTICO REGIME DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

Neste capítulo, a partir de um amplo referencial teórico, buscou-se abordar as transformações ocorridas nos processos de produção e de trabalho, iniciados na década de 1970, quando a economia mundial passou por uma profunda recessão, intensificada pelo choque do petróleo, trazendo à cena um conjunto de processos que puseram fim ao compromisso fordista, culminando nos anos seguintes com um conturbado período de reestruturação econômica e de reajuste social e político.

Segundo Harvey (2000), nesse período, o fordismo e o keynesianismo se mostraram incapazes de conter as incertezas e as contradições inerentes ao capitalismo, em decorrência, entre outras razões, da sua rigidez em relação aos mercados, aos contratos de trabalho e aos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistema de produção de massa. Além disso, havia também a rigidez dos compromissos do Estado que foi se intensificando à medida que programas de assistência aumentavam.

Para o autor, as oscilações e as incertezas desse período fizeram surgir uma série de novas experiências no âmbito da organização industrial e da vida social e política, as quais representaram os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo. Esse novo regime Harvey (2000) denominou de acumulação flexível, que se caracterizou pelo surgimento de novos setores de produção, novas formas de oferta de serviços financeiros, novos mercados e altas taxas de inovação comercial, tecnológica e organizacional, criando um vasto movimento no emprego no chamado setor de serviços.

A acumulação flexível, que tão bem caracteriza o capitalismo contemporâneo, tem sua origem na busca por superar uma conjuntura de crise de outro padrão de desenvolvimento capitalista, marcado pelo fordismo e por um regime de regulação cuja experiência mais completa se deu nos países que conseguiram implementar um estado de bem-estar, experiência que nem mesmo na Europa se generalizou. (DRUCK, 2011, p. 42)

Na esteira dessas mudanças, intensifica-se o modelo de produção conhecido como toyotismo, caracterizado, principalmente, pela articulação com o desenvolvimento tecnológico, a desconcentração produtiva e a recusa à produção em massa. Esse modelo de produção tem se apoiado na flexibilização dos processos de trabalho, uma vez que

[...] as conjunturas históricas e as transições de uma era a outra evidenciam processos de transformação em que velhas e novas formas de trabalho e emprego coexistem, são combinadas e, ao mesmo tempo, se redefinem, indicando um típico

movimento de metamorfose, que, no atual momento, se dá sob a égide de uma dinâmica que passa a predominar sobre outras: é a dinâmica da precarização social do trabalho. (DRUCK, 2020, p. 41-42)

Para a autora, essa transição, que tem na flexibilização da produção e da precarização do trabalho as mudanças mais visíveis, só pode ser explicada pela gradativa hegemonia do capital financeiro, decorrente do “florescimento e transformação extraordinárias dos mercados financeiros”.

A hegemonia do capital financeiro também é apontada por Borges (2016) como sendo a responsável pela ofensiva neoliberal que acabou por subordinar toda a sociedade. Segundo a autora, essa ofensiva do capital financeiro tem como alvo central a classe trabalhadora e vem se concretizando por meio de ataques contínuos à legislação trabalhista e à regulação pública dos contratos de trabalho, da jornada, dos salários, das condições de uso da força de trabalho, da segurança no trabalho e da garantia de não retrocesso a condições degradantes de trabalho.

Outra área que também tem sido alvo de ataques são os sindicatos, especialmente os poderosos sindicatos da era fordista. Eles vêm sendo substituídos por sindicatos de negociação aos quais cabe apenas “negociar” com o patronato alguns aspectos do contrato de trabalho e das condições de uso da força de trabalho, sem direitos assegurados em lei e em condições de absoluta desigualdade de poder.

Borges (2016) aponta, ainda, a destruição da Previdência Pública como estratégia do capital financeiro e especulativo para a venda de planos de previdência privados, igualmente regulados a favor do capital, sem maiores garantias para os segurados. Esse processo de privatização de serviços públicos essenciais à reprodução da classe trabalhadora, a exemplo da previdência social, da educação, da saúde, da habitação, entre outros, tem por finalidade abrir novas frentes de valorização para o capital.

Todo esse ataque à classe trabalhadora acontece num contexto de flexibilização da produção e do trabalho, que se evidencia sob as formas de subcontratação (terceirização), emprego temporário, atividades autônomas, informalidade, cooperativas de trabalho e outras formas dissimuladas de trabalho assalariado.

Nesse sentido, Druck (2011) afirma que a precarização do trabalho está no centro da dinâmica do capitalismo flexível, configurando-se em uma estratégia de dominação do capital que, valendo-se da força e do consentimento como recursos, busca viabilizar um grau de acumulação sem limites materiais e morais. Para a autora, essa força e esse consentimento são materializados, principalmente, pela imposição de condições precárias de trabalho e de

emprego frente à permanente ameaça de desemprego estrutural, uma vez que “[...] ter qualquer emprego é melhor do que não ter nenhum.” (DRUCK, 2011, p. 43)

Ainda segundo a mesma autora, essas formas concretas de flexibilização e precarização do trabalho se difundem em todas as atividades e lugares, visando a propiciar maior mobilidade para os capitais e processos produtivos menos rígidos e cada vez mais flexíveis. Nesse sentido, para a autora, esse processo de precarização do trabalho instaura condições permanentes de instabilidade, insegurança, competição e fragmentação dos coletivos de trabalhadores, tendo como principais características o desemprego estrutural, a informalidade, a terceirização, precárias condições de trabalho e ainda a fragilização política dos trabalhadores.

Desse modo, o regime de acumulação flexível, ao romper com o padrão fordista, faz surgir novos modos de trabalho e de vida, pautados, principalmente, pela precarização do trabalho, por meio do solapamento do trabalho organizado, fato que tem produzido altos índices de desemprego estrutural e o retrocesso da ação sindical. Esse processo tem produzido o que Antunes (2015) denomina de “processualidade contraditória”, que se caracteriza, de um lado, pela redução do operariado industrial e fabril e, de outro, pelo aumento do subproletariado, ou seja, do trabalho precário.

A redução do trabalho fabril acontece em decorrência, entre outros fatores, do quadro recessivo, do processo de automação e de robotização, que, além do aumento do desemprego estrutural, vêm produzindo a subproletarização do trabalho, presente nas formas de trabalho precário, parcial, temporário, terceirizado, vinculado à economia informal, entre outras tantas categorias, que tem como traço comum a precariedade do emprego e da remuneração, a desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais ou acordadas, bem como a consequente regressão de direitos sociais e a ausência de proteção sindical, favorecendo o processo de individualização extrema da relação salarial.

Segundo Borges (2016), essa redução da proporção de ocupados em postos de trabalho socialmente protegidos, inclusive nos setores mais produtivos e com mais proteção no mercado de trabalho, foi uma consequência das transformações dos anos 1990.

Para a autora, trata-se de um processo multifacetado, que se concretiza por meio de duas formas: a primeira, pela retirada de proteção social, que se concretiza pela recriação ou reforço de velhas estratégias de contratação e pela criação de novas formas de contratação, que buscam descaracterizar o vínculo empregatício, a exemplo da terceirização, dos falsos estágios, do desvirtuamento da legislação das cooperativas, entre outros meios que incluem a legalização de ilegalidades; e a segunda, pela queda acentuada dos salários, em virtude da

perda de qualidade de grande parte do estoque de empregos formais, pela flexibilização dos contratos de trabalho, pela intensificação da jornada de trabalho, entre outras razões, denunciando a gravidade dessa situação, pois

Essa forma de precarização, relevante durante o ajuste dos anos 90, também assumiu um caráter estrutural, como evidencia o perfil dos novos empregos criados na fase de recuperação da economia iniciada em 2003, em sua esmagadora maioria concentrados nas faixas mais baixas de remuneração, mesmo naqueles casos em que os trabalhadores contratados são portadores de diplomas de 2º grau ou, mesmo, de nível superior. (BORGES, 2005, p. 20-21)

O caráter estrutural da precarização do trabalho se revela também quando se analisam as exigências de escolaridade para obtenção de um emprego. Para Borges (2005), apesar do esforço despendido pelos trabalhadores brasileiros para sua escolaridade, é crescente a dificuldade de sua inserção no mercado de trabalho, ou seja, “[...] à medida que aumenta o número de diplomados nos 2º e 3º graus, tornam-se cada vez menores as chances dos portadores desses diplomas terem acesso a um posto de trabalho bem remunerado e socialmente protegido.” (BORGES, 2005, p. 21) E acrescenta:

[...] as políticas de educação e re-qualificação profissional no rol das prioridades no combate ao desemprego pode ser facilmente contestada pela elevação da taxa de desemprego dos trabalhadores mais escolarizados. Como visto, nos últimos quinze anos ocorreu uma rápida e expressiva elevação da escolaridade média da população mas o resultado tem sido não a queda do desemprego e sim uma rápida desvalorização das credenciais (diplomas) do sistema educacional e igualmente acelerada formação de um exército de reserva de titulados em todos os níveis (inclusive o doutorado), forçando esses trabalhadores a aceitarem empregos muito aquém da sua qualificação e, desse modo, levando ao surgimento e à expansão, no Brasil, do fenômeno da superqualificação. Conclui-se, portanto, que a elevação da escolaridade média da população tem propiciado ganhos para as empresas, através do aumento da produtividade, ainda que, para os trabalhadores e suas famílias, o esforço tenha sido pouco recompensado, resultando em frustrações para muitos, sobretudo os mais jovens. (BORGES, 2005, p. 25)

Portanto, para a autora, o aumento do desemprego e a da precariedade do trabalho atinge diferentes segmentos de trabalhadores (independentemente da idade e do nível de escolaridade), o que vem fragilizando a posição do trabalho como pilar em torno do qual foi construída a proteção social.

No contexto de precarização do trabalho, característica do regime da acumulação, Druck (2013) afirma tratar-se de uma estratégia patronal, em geral apoiada pelo Estado, que se tornou central e hegemônica no regime de acumulação flexível. Ainda segundo Druck (2011), trata-se de um processo econômico, social e político, que tem se ampliado no contexto de mundialização do capital e das políticas de cunho neoliberal, assumindo cinco tipologias:

Quadro 2 – Tipos de precarização do trabalho

1. Vulnerabilidade das formas de inserção e desigualdades sociais.	Caracteriza-se pela existência de um mercado de trabalho marcado por uma vulnerabilidade estrutural e com formas de contratos precários, sem proteção social. Essa realidade é decorrente das formas de mercantilização da força de trabalho, que produz um mercado de trabalho heterogêneo, segmentado e com alto grau de precarização social.
2. Intensificação do trabalho e terceirização.	Este tipo de precarização social está relacionado à intensificação do trabalho, por meio da imposição de metas inalcançáveis, extensão da jornada de trabalho, polivalência etc. Está sustentada na gestão pelo medo, pela discriminação decorrente da terceirização e pelas formas de abuso de poder, através do assédio moral. Essa forma de gestão e de organização do trabalho tem levado o trabalhador a condições de trabalho extremamente precárias.
3. Insegurança e saúde no trabalho.	Um importante indicador desse tipo de precarização é a evolução do número de acidentes de trabalho, uma vez que esse tipo de precarização se refere às condições de (in) segurança e saúde no trabalho. A busca de maior produtividade a qualquer custo, inclusive de vidas humanas, tem produzido padrões de gestão que desrespeitam o necessário treinamento, as informações sobre riscos, as medidas preventivas coletivas, entre outros aspectos relevantes à integridade física, mental e emocional dos trabalhadores.
4. Perda das identidades individual e coletiva.	Responsável pela perda das identidades individual e coletiva, fruto da desvalorização simbólica e real, que condena cada trabalhador a ser o único responsável por sua empregabilidade, esse tipo de precarização é resultante da descartabilidade, da desvalorização e da exclusão, condições que afetam decisivamente a solidariedade de classe, promovendo o isolamento, a perda de enraizamento, de vínculos, de inserção e de uma perspectiva de identidade coletiva. Tendo suas raízes na condição de desempregado e na ameaça permanente da perda do emprego, esse tipo de precarização

	social tem se constituído numa eficiente estratégia de dominação no âmbito do trabalho.
5. Fragilização da organização dos trabalhadores.	Este tipo de precarização decorre da violenta concorrência entre os próprios trabalhadores, da sua heterogeneidade e da sua divisão, refletindo nas dificuldades da organização sindical, das formas de luta e de representação, implicando a pulverização dos sindicatos, criada, promovida, principalmente, pelo processo de terceirização.

Fonte: Elaborado com base em Druck (2011).

Diante dessa realidade, Druck (2011) afirma que a precarização social do trabalho se impõe como regra e estratégia de dominação, na qual o capital se utiliza da força e do consentimento, visando a alcançar um grau de acumulação sem limites materiais e morais. Com relação a essa força, Druck (2013) afirma que ela se materializa, principalmente, na imposição de condições de trabalho precárias frente à ameaça de desemprego estrutural criada pelas constantes crises do capitalismo. Assim, o medo da perda do emprego garante uma quase submissão e subordinação do trabalho ao capital. Aplicando-se nessa situação, de forma generalizada, o que Marx e Engels (*apud* DRUCK, 2013, p. 374) elaboraram acerca da função política principal do exército de reserva, que é a de criar uma profunda concorrência e divisão entre os próprios trabalhadores. Já com relação ao consenso, ele é produzido a partir do momento em que, sob a influência dos seus próprios dirigentes políticos e sindicais, os trabalhadores passam a acreditar que as transformações no mercado de trabalho são inexoráveis, resultantes de uma nova época.

É como se houvesse um “consenso social” que legitima a precarização do trabalho, reconhecendo como normal o estatuto de empregos desvalorizados, precarizado pela flexibilização dos tempos de trabalho e das formas de emprego, bem como a aceitação do desemprego em massa como sinal dos novos tempos. (DRUCK, 2013, p. 379)

Com relação a essa situação, Antunes (2015) afirma que a atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores “centrais” e empregar cada vez mais uma força de trabalho que possa ser facilmente demitida, preferencialmente sem custos.

No entanto, o autor afirma que no centro do processo produtivo encontra-se um grupo de trabalhadores que, embora em processo de retração, permanece em tempo integral, com certa segurança no trabalho, pois é mais adaptável, flexível e geograficamente móvel.

Geralmente, esse grupo é constituído por trabalhadores que ocupam funções de alto nível. Entretanto, ainda que contem com certas vantagens em tempos de dificuldades, podem ser dispensados e substituídos por trabalhadores subcontratados.

Por sua vez, na periferia da força de trabalho, encontram-se dois subgrupos diferenciados. Conforme afirma Antunes (2015), o primeiro, embora constituído por trabalhadores em tempo integral, caracteriza-se por uma alta rotatividade no trabalho, pois é formado por trabalhadores com habilidades facilmente disponíveis no mercado. Já o segundo subgrupo, que tem crescido significativamente nos últimos anos, é constituído por empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratados, com menos segurança de emprego que o primeiro subgrupo.

Antunes (2015) aponta ainda uma consequência importante que vem ocorrendo no interior da classe trabalhadora, que atua em duas direções. Segundo o autor, paralelamente ao processo de retração quantitativa do operariado industrial tradicional ocorre uma transformação qualitativa na forma de ser do trabalho, que impulsiona para uma maior qualificação do trabalho, de um lado, e do outro, para uma maior desqualificação, uma vez que

Evidencia-se, portanto, que ao mesmo tempo em que se visualiza uma tendência para a qualificação do trabalho, desenvolve-se também intensamente um nítido processo de desqualificação dos trabalhadores, que acaba configurando um processo contraditório que superqualifica em vários ramos produtivos e desqualifica em outros. (ANTUNES, 2015, p. 75)

Assim, para o mesmo autor, a desqualificação de inúmeros setores operários, decorrente das mutações no universo da classe trabalhadora, a exemplo da criação dos trabalhadores multifuncionais trazidos pelos toyotismo, levou à desespecialização do operário industrial oriundo do fordismo. Essa desespecialização significou um ataque ao saber profissional dos operários qualificados, com o objetivo de diminuir o seu poder sobre a produção e, principalmente, o poder de negociação que sua qualificação lhes conferia.

2.1 A PRECARIZAÇÃO ESTRUTURAL DO TRABALHO E O ENFRAQUECIMENTO DO SINDICALISMO

Os anos de 1980 são marcados pelas grandes mudanças nas relações de trabalho e produção capitalista, provocadas principalmente pelos avanços tecnológicos, que proporcionaram a inserção da automação, da robótica e da microeletrônica no universo fabril.

A partir dessas transformações, surgiram novos processos de produção e de trabalho. O fordismo e o taylorismo já não são os únicos processos produtivos. São adotados novos padrões de busca de produtividade, focados na flexibilização da produção, na especialização flexível, na desconcentração industrial e em novas formas de gestão da força de trabalho, pois

Para atender as exigências mais *individualizadas* de mercado, no melhor tempo e com melhor “qualidade”, é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível, que permita a um operário operar com várias máquinas (em média cinco máquinas na Toyota), rompendo-se com a relação um homem/uma máquina que fundamenta o fordismo. (ANTUNES, 2015, p. 45)

Para Antunes (2015), o fordismo e o taylorismo já não são os únicos processos de produção adotados no universo fabril. Mesclam-se a eles outros processos produtivos, chamados de neofordismo, neotaylorismo, pós–fordismo, e, em alguns casos, esses processos produtivos são totalmente substituídos pelo toyotismo, a partir da experiência japonesa.

Na visão do autor, o toyotismo mescla-se e, até mesmo, substitui, em várias partes do capitalismo globalizado, o padrão fordista até então dominante. Assim, novos padrões de gestão da força de trabalho, a gestão participativa e a busca da qualidade total são alguns exemplos das transformações ocorridas em vários países do capitalismo avançado e nos países do terceiro mundo industrializado.

Ainda para o autor, passou-se a adotar formas transitórias de produção, com desdobramentos agudos no que tange aos direitos historicamente conquistados dos trabalhadores, que passaram a ser desregulamentados, flexibilizados, substituídos e até mesmo eliminados.

A década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser. (ANTUNES, 2015, p. 33)

Com isto, o fordismo e o taylorismo, que predominaram na grande indústria capitalista ao longo do século – caracterizados pela produção em massa, por meio das linhas de montagem e pelo controle dos tempos, pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas, pela fragmentação das funções e pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho –, cederam espaço para uma nova forma produtiva, o toyotismo, que

se caracteriza principalmente pela articulação com o desenvolvimento tecnológico, a desconcentração produtiva e a recusa à produção em massa.

Segundo Harvey (2000), esse processo produtivo, marcado pelo confronto direto com a rigidez do fordismo, se apoia na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Assim, o trabalho rompe com o caráter fragmentado do fordismo, passando a ser realizado em equipe, pois, além de flexibilizar o aparato produtivo, faz-se necessário também flexibilizar a organização do trabalho.

Com relação a essa questão, o autor afirma que o trabalho organizado foi solapado, pois vêm ocorrendo altos índices de desemprego estrutural e retrocessos da ação sindical, tendo como consequência direta o aumento do individualismo.

Cabe enfatizar que o modelo japonês de produção, aqui chamado de toyotismo, só foi possível, entre outros fatores, pelo enfrentamento ao combativo sindicalismo japonês, responsável por uma atuação marcada por confrontos grevistas.

O processo de combate ao sindicalismo inicia-se ainda na década de 1950, quando é deflagrado um movimento grevista contra a demissão em massa dos trabalhadores da Toyota, que culminou com a primeira derrota do sindicalismo combativo japonês. A partir daí, outras derrotas se sucederam, com uso de diferentes estratégias por parte do patronato, desde uso do *lockout* como forma de desmoralizar as greves, até o uso da força repressiva sobre os principais líderes sindicais.

Segundo Antunes (2015), as empresas aproveitaram a desestruturação do sindicalismo combativo japonês para criar o sindicalismo de empresa, o sindicato-casa, atado ao ideário patronal, que viria a se constituírem traço distintivo do sindicalismo japonês da era toyotista.

Outra característica do toyotismo, com forte repercussão no mundo do trabalho, é a forma horizontalizada como se dá a produção. Antunes (2015) afirma que, ao contrário da verticalização fordista, de que são exemplo as montadoras americanas, onde ocorre uma integração vertical, com ampliação das áreas de atuação produtiva, no toyotismo há uma horizontalização, representada pela redução das áreas de atuação produtiva, uma vez que caberá às empresas subcontratadas a produção de elementos básicos, que, no caso do fordismo, seria de responsabilidade da própria montadora.

Ainda segundo o autor, essa horizontalização se expande para toda a rede de fornecedores, de forma que o *kanban* (reposição dos produtos somente depois da sua venda), *just in time* (fazer no melhor tempo), os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), o controle de qualidade total, a eliminação do desperdício, a “gerência participativa”, o sindicalismo de

empresa e, principalmente, a flexibilização, a terceirização e a subcontratação, propagam-se intensamente, pois o

[...] essencial no toyotismo é que, para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores. Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhador, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratados, dependendo das condições do mercado. (ANTUNES, 2015, p. 46)

O fato é que esses modelos de contração da força de trabalho têm sido uma tendência que se expande em escala mundial e de forma avassaladora. Segundo Antunes (2015), a expansão do toyotismo tende a enfraquecer ainda mais o já combalido *Welfare State*, tendo em vista a sintonia do modelo japonês com a lógica neoliberal. Para o autor, a ocidentalização do toyotismo, associada à retração dos governos social-democráticos e sua subordinação à agenda neoliberal, configuram uma ameaça real às conquistas sociais, uma vez que

Não é difícil concluir que a “vantagem japonesa”, dada por um “ganho salarial, decorrente da produtividade”, que beneficia uma parcela minoritária da classe trabalhadora no próprio Japão, dar-se-ia reduzindo ainda mais as condições da população trabalhadora que depende dos fundos públicos. Menos do que social-democratização do toyotismo, teríamos uma toyotização descaracterizadora e desorganizadora da social-democracia. (ANTUNES, 2015, p. 50)

Nesse sentido, o toyotismo, ao introduzir uma nova forma de organização e regulamentação do trabalho e um novo ordenamento social pactuado entre capital, trabalho e Estado, tem servido como uma solução, ainda que transitória, para a crise do capitalismo.

Com relação a essa questão, Antunes (2015) chama a atenção para o fato de que a “substituição” do fordismo pelo toyotismo não é um novo modo de organização societária, livre do sistema produtor de mercadorias e, muito menos, não deve ser concebido como um avanço em relação ao capitalismo da era fordista e taylorista, tendo em vista que

[...] a referida diminuição entre elaboração e execução, entre concepção e produção, que constantemente se atribui ao toyotismo, só é possível porque se realiza no universo estrito e rigorosamente concebido do sistema produtor de mercadorias, do processo de criação e valorização do capital. (ANTUNES, 2015, p. 52)

O autor, ao se referir a certos elementos singulares do modelo toyotista (diminuição das hierarquias, redução do despotismo fabril, maior participação do trabalhador na concepção do processo produtivo), chama a atenção para o fato de que esses elementos podem nos levar a acreditar que o toyotismo, ao contrário do fordismo, que é centrado numa lógica

mais despótica, se mova numa lógica mais consensual, mais envolvente, mais participativa. No entanto, para o autor, o toyotismo, na verdade, se move numa lógica mais manipulatória, pois busca uma convivência e uma colaboração entre as classes sociais, por meio da incorporação e aceitação, por parte dos trabalhadores, da política concorrencial e de competitividade, formulada pelo capital, que passa a fornecer o ideário dos trabalhadores.

Para Antunes (2015), na medida em que se adota uma ótica do mercado, da produtividade, das empresas, desconsiderando as consequências da questão do desemprego estrutural e de outros elementos tão graves e permanentes, a consequência mais evidente é o distanciamento pleno de qualquer alternativa para além do capital. Dentro dessa lógica, o desemprego parece não ser resultante das transformações ocorridas no processo produtivo. No entanto, para Antunes (2015), a ocidentalização do toyotismo conformaria, em verdade, uma decisiva aquisição do capital contra o trabalho.

Segundo o autor, é no setor industrial que essas transformações afetaram diretamente o conhecido trabalhador industrial tradicional, ao provocar metamorfoses no ser do trabalho, atingindo intensamente o universo da consciência, da subjetividade do trabalho e das suas formas de representação. Não é por acaso que o autor sinaliza para o fato de os sindicatos se distanciarem do sindicalismo e dos movimentos classistas que defendiam e do controle social da produção, marcantes nos anos 1960/1970, para aderir ao acrítico sindicalismo de participação e negociação.

Atuando sob essa lógica, os sindicatos abandonaram as perspectivas mais globais, voltadas à emancipação do trabalho, à luta pelo socialismo, à emancipação do gênero humano, passando a operar uma aceitação acrítica da social-democratização, debatendo no universo da agenda e do ideário neoliberal, ou seja,

Os sindicatos operaram um intenso caminho de institucionalização e de crescente distanciamento dos movimentos autônomos de classe. Distanciam-se da ação, desenvolvida pelo sindicalismo classista e pelos movimentos sociais anticapitalistas, que visavam o controle social da produção, ação esta tão intensa em décadas anteriores, e subordinam-se à participação dentro da ordem. Tramam seus movimentos dentro dos valões fornecidos pela sociedade do mercado e do capital. O mundo do trabalho não encontra, em suas tendências dominantes, especialmente nos seus órgãos de representação sindicais, disposição de luta com traços anticapitalistas. (ANTUNES, 2015, p. 55)

Antunes (2015) aponta, ainda, o fosso existente entre os trabalhadores estáveis e os trabalhadores precarizados como outro fator que tem fortalecido a crise sindical. Para o autor, esse abismo social presente no interior da classe trabalhadora tem reduzido, fortemente, o poder do sindicalismo vertical.

Nesse contexto, o sindicato tem se mostrado impossibilitado de atuar como um sindicalismo mais horizontalizado, capaz de aglutinar os trabalhadores parciais, temporários, precários, da economia informal. A intensificação da tendência neocorporativa dos sindicatos, apontada por Antunes (2015), que procura preservar os interesses do operariado estável contra os segmentos que compreendem o trabalho precário, terceirizado, parcial, tem fortalecido ainda mais a crise pela qual passa o sindicalismo.

[...] a fragilidade e a insegurança no emprego determinam uma atitude de distanciamento frente à ação coletiva e às lutas sindicais, e ainda incentivam a busca por soluções individuais, o que tem dificultado - mas não impedido - a ação dos sindicatos. (DRUCK, 2002, p. 15)

A impossibilidade de abranger todo o conjunto de trabalhadores, desde os estáveis até os precarizados, tem contribuído para o desmoronamento do sindicalismo vertical, historicamente mais corporativo e vinculado aos trabalhadores estáveis e com forte atuação no fordismo. Além dessa questão, Antunes (2015) aponta também outras tendências que têm aprofundado a crise sindical:

- 1) Individualização das relações de trabalho: considerada nefasta para o sindicalismo, esta individualização decorre do deslocamento das relações entre capital e trabalho da esfera nacional para os ramos de atividade econômica e desses para o universo micro, para o local de trabalho, para a empresa e, dentro desta, para uma relação cada vez mais individualizada;
- 2) Desregulamentação e flexibilização do mercado de trabalho: forte pressão para o desmonte das conquistas históricas do movimento sindical. A classe trabalhadora tem se mostrado incapaz de impedir o solapamento dos direitos sociais arduamente conquistados;
- 3) Esgotamento dos atuais modelos sindicais (modelos anglo-saxão, alemão e japonês): a opção pelo sindicalismo de participação tem se revelado danoso para a classe trabalhadora, que vem contabilizando prejuízos, a exemplo do crescente aumento do desemprego estrutural, que pode levar à implosão dos próprios sindicatos.
- 4) Burocratização e institucionalização das entidades sindicais: a crescente tendência à burocratização e institucionalização tem promovido o distanciamento dos movimentos sociais e das ações anticapitalistas. Essa tendência tem transformado

os sindicatos em organismos defensivos, incapazes de desenvolver e desencadear uma ação que possa ir além do capital.

- 5) Ação isoladora e coibidora aos movimentos sociais: por meio da exacerbação do culto ao individualismo e à resignação social, conseguidos por métodos ideológicos e manipulatórios, tem possibilitado ao capital ampliar enormemente sua ação isoladora e coibidora dos movimentos de esquerda, mais precisamente aqueles movimentos cujas práticas se voltam a uma dimensão anticapitalista.

Essas tendências do sindicalismo, de certa forma, vêm favorecendo a expressiva diminuição da classe operária industrial tradicional, a expansão do trabalho assalariado, a expansão, sem precedentes, do desemprego estrutural, além de uma realidade no mundo do trabalho, que Antunes (2015) chama de subproletarização, que se expressa na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado, que vem se constituindo em um traço perverso do capitalismo atual.

Diante dessa situação, Antunes (2015), a partir de questionamentos, apresenta alguns desafios que se apresentam ao movimento sindical em escala global. Segundo o autor, os sindicatos precisam romper com a enorme barreira social que vem separando trabalhadores estáveis em relação àqueles de tempo parcial; precisam romper o corporativismo societal excludente, parcializador, que preserva e intensifica o caráter fragmentado e heterogêneo da classe trabalhadora, que defende exclusivamente suas respectivas categorias profissionais; e, por fim, afirma que os sindicatos precisam reverter a tendência toyotista que consiste em reduzir o sindicato ao âmbito exclusivamente fabril, ao chamado sindicalismo de empresa, sindicalismo de envolvimento, caracterizado por ser mais vulnerável e subordinado ao comando patronal.

Ao apresentar esses desafios, o autor acaba por apresentar algumas soluções/medidas para impedir o desaparecimento dos sindicatos, mas, como ele mesmo afirma, não há nenhuma certeza de que estas medidas serão suficientes para obstar as atuais tendências de enfraquecimento e desgastes dos organismos sindicais.

2.2 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO

Nas últimas décadas, a classe trabalhadora vem sofrendo mudanças profundas em escala global. Tanto nos países, centrais quanto nos países de economia periférica, como o Brasil, há um contingente de homens e mulheres disponível para o trabalho e outro, não menor, exercendo trabalho precarizado, quando não desempregado.

Nesse contexto, Antunes (2015) aponta um movimento pendular que tem caracterizado a classe trabalhadora. Segundo o autor, é cada vez menor o número de homens e mulheres que trabalham muito em ritmo e intensidade e cada vez mais homens e mulheres encontram menos trabalho. Isso, contudo, não significa o fim do trabalho. Para Antunes (2015), o capitalismo não tem como eliminar completamente o trabalho vivo, por esta razão busca reduzi-lo em várias áreas e ampliá-lo em outras.

Assim, contrário às teses que advogam o fim do trabalho, o autor ressalta o seu traço de perenidade, trazendo para a discussão o que ele denomina como nova polissemia do trabalho, sua nova morfologia.

Nova morfologia que abrange o operariado industrial e rural clássico, até os assalariados de serviços, os novos contingentes de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, temporários, que se ampliam. Nova morfologia que pode presenciar, simultaneamente, a retração do operariado industrial de base tayloriano-fordista e, por outro lado, a ampliação, segundo a lógica da flexibilidade toyotizada, dos novos modos de ser do proletariado, das trabalhadoras de telemarketing e call center, dos motoboys que morrem nas ruas e avenidas – veja-se o recentíssimo e belo filme *Linha de passe*, de Walter Salles e Daniela Thomas – dos digitalizadores que laboram (e se lesionam) nos bancos, dos assalariados de fast-food, dos trabalhadores dos hipermercados etc. Para não falar do trabalho escravo, semiescravo no agronegócio. (ANTUNES, 2015, p. 124)

Para o autor, em termos ontológicos, essa nova morfologia do trabalho tem no seu desenho multifacetado o seu elemento mais visível. Esse desenho é resultante das transformações que impactaram o mundo produtivo nas últimas décadas. Essa reestruturação produtiva se deu em praticamente todos os setores tradicionais da economia, em um período marcado, também, pela mundialização e financeirização dos capitais.

Essa nova realidade do mundo do trabalho aparece de forma ainda mais grave no Brasil. Segundo o autor, a necessidade de elevação da produtividade dos capitais em nosso país deu-se nos anos de 1990, por meio da reorganização sociotécnica da produção, da redução do número de trabalhadores, da intensificação da jornada de trabalho dos empregados, do surgimento dos CCQ e dos sistemas de produção *just-in-time* e *kanban*, dentre outros presentes na lógica simbiótica do toyotismo flexibilizado.

Com esta concepção, Borges (2016) afirma que a atuação dos governos neoliberais desse período focou no ataque ao trabalho em várias frentes, colocando a intervenção do Estado brasileiro, através da regulamentação das relações de trabalho, como a responsável pelo desemprego, apresentando como solução a flexibilização das relações de trabalho e a redução da interferência do Estado na regulação da relação capital-trabalho, como condição necessária para a geração de empregos.

Nesse contexto de reestruturação produtiva e com desemprego elevadíssimo, destacou-se a ofensiva empresarial na introdução de novos padrões de organização dos negócios e de gestão da mão-de-obra, colocados com condição *sine qua non* para a elevação da competitividade da economia brasileira numa economia globalizada. O principal mecanismo para esse ataque ao trabalho organizado foi a introdução massiva da terceirização – uma estratégia central para o capital na era da acumulação flexível – a qual, apesar da regulamentação que impedia o seu avanço sobre as atividades-fim da empresa – se generalizou na década, sem encontrar freios eficazes no controle dos órgãos de inspeção do trabalho, cuja atuação passou a ser orientada mais para o diálogo com os empresários do que para a penalização daqueles que descumpriam a legislação trabalhista. (BORGES, 2016, p. 719)

Paralelamente a esse processo de reestruturação produtiva, marcada por altas taxas de desemprego, enfatizava-se a importância da educação continuada como caminho para assegurar a empregabilidade, com destaque à ideia de que caberia aos trabalhadores a responsabilidade de se qualificar continuamente, em face de um mercado de trabalho competitivo e uma economia em contínuas mudanças, que exigem novas competências e habilidades. Nessa lógica, os trabalhadores seriam eles próprios os responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho. (BORGES, 2016)

No setor público, as transformações ocorridas no capitalismo e, por conseguinte, no mundo do trabalho, se refletiram na aprovação da reforma do Estado, proposta pelo governo Fernando Henrique Cardoso, sob o comando da recém-criada Secretaria de Administração e Reforma Federal, que depois se transformou em Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

O governo de Fernando Henrique Cardoso priorizou, em sua agenda política, a reforma da administração pública. Apresentada como a solução para a incapacidade administrativa, substituiu o modelo burocrático que havia orientado a administração pública até então por proposta de “administração pública gerencial”.

A Nova Gestão Pública (NGP), conduzida pelo então ministro Bresser Pereira, partia de duas premissas: um núcleo burocrático voltado para a consecução das funções exclusivas do Estado; e um setor de serviços sociais e de obras de infraestrutura. O núcleo burocrático estaria voltado para as funções de governo, que nele se exercem de forma exclusiva: legislar e tributar, administrar a justiça, garantir a segurança e a ordem interna, defender o país contra o inimigo externo e estabelecer políticas de caráter econômico, social, cultural e do meio ambiente. Já o setor de serviços faria parte do Estado, mas não precisando ser prestado apenas pelo governo, tendo em vista que cuidar da educação, da pesquisa, da saúde pública, da cultura e da seguridade social são funções que também existem no setor privado e no setor público não-estatal das organizações sem fins lucrativos.

Assim, tendo como premissas que o Estado moderno deveria ser constituído por duas esferas fundamentais: um núcleo burocrático e um setor de serviços sociais e de obras de infraestrutura, sob o argumento de que a reforma seria um instrumento imprescindível para consolidar a estabilização, assegurar o crescimento da economia, promover a correção das desigualdades sociais e reduzir a sobrecarga de demandas, principalmente da área social, ela foi concebida a partir de quatro componentes básicos: delimitação do papel do Estado, através dos processos de privatização; publicização e terceirização; desregulação; aumento da governança; e aumento da governabilidade.

Dentre esses componentes que fundamentam a reforma, a publicização foi o que gerou mais resistência, resultando em inúmeros embates, pois representa a transferência da gestão e prestação de serviços antes ofertado pelo Estado, a exemplo dos serviços de educação, saúde, dentre outros, para o setor privado, para o setor público não-estatal ou terceiro setor, composto por entidades da sociedade civil de fins públicos e não lucrativos.

Diante disso, as políticas sociais passariam a ser consideradas serviços não exclusivos do Estado, fazendo com que este deixe de ser o seu executor direto para exercer a função de regulador, pois, embora reconhecesse que o setor de serviços faça parte do Estado, admite que não precisa ser prestado apenas pelo governo.

Nessa perspectiva, serviços relacionados à educação, pesquisa, saúde pública, cultura e seguridade social, por exemplo, poderiam ser ofertados no setor privado e no setor público não-estatal das organizações sem fins lucrativos. Assim, dentre os serviços mais relevantes, no âmbito da União, considerados como não exclusivos do Estado, estariam as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus.

Nesse sentido, segundo Pereira (1996, p. 30), a proposta é de transformar essas instituições em um tipo especial de entidade não estatal, ou seja, passariam a ser “organizações sociais”, com a seguinte formatação:

As novas entidades receberão por cessão precária os bens da entidade extinta. Os atuais servidores da entidade transformar-se-ão em uma categoria em extinção e ficarão à disposição da nova entidade. O orçamento da organização social será global; a contratação de novos empregados será pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho; as compras deverão estar subordinadas aos princípios da licitação pública, mas poderão ter regime próprio. O controle dos recursos estatais postos à disposição da organização social será feito através de contrato de gestão, além de estar submetido à supervisão do órgão de controle interno e do Tribunal de contas.

No entanto, de todas as mudanças propostas pela Reforma do Estado brasileiro, a terceirização se configurou em uma das mais prejudiciais à classe trabalhadora do setor

público. Essa reforma abriu caminhos para a expansão da precarização do trabalho no setor público, tendo em vista que possibilitou viabilizar formas de terceirização amparadas pelo Decreto nº 2.271⁴, de 7 de julho de 1997, que regulamentou as contratações indiretas de profissionais, antes apenas admitidos mediante seleção por concurso público.

Segundo Borges (2016), esse movimento de contratações indiretas espalhou-se por todo o setor público, nas três esferas de governo, afetando fortemente os mercados de trabalho em que o maior o peso relativo está no emprego público, como é o caso dos estados e municípios, por meio da contratação.

Com isso, o Estado brasileiro passou a recorrer à terceirização e outras formas atípicas de contratação, como estagiários, temporários, substitutos, consultores, entre outros, para realização de parte das atividades até então executadas por funcionários estatutários.

Nesse contexto, Venco (2016) cita os caminhos da privatização exógena, via terceirização de professores, que encontrou terreno fértil no estado de São Paulo, que assumiu um papel de verdadeiro laboratório para a aplicação da NGP empreendida pelos parceiros partidários no Governo Federal.

Segundo a autora, a racionalidade econômica passa a nortear o setor educacional público, centrada nos princípios da eficiência e da eficácia, no estabelecimento de metas e na avaliação do desempenho, apoiada, particularmente, em sistemas de avaliação, com graves impactos na classe trabalhadora, pois

[...] ‘os padrões de gestão e organização do trabalho’, inspirados no toyotismo, revelam-se condições extremamente precárias, com intensificação do trabalho (imposição de metas inalcançáveis, extensão da jornada, polivalência etc.) sustentada na gestão pelo medo, nas formas de abuso de poder, no assédio moral e na discriminação criada pela terceirização. É entre os terceirizados que essas condições de trabalho são piores, com maiores jornadas, maior rotatividade e menor acesso a benefícios. (ANTUNES, 2020, p. 162-163)

Para Antunes (2015), foi nesse período que o fordismo, aqui vigente, sofreu os primeiros impactos do ideário toyotismo e da reestruturação produtiva. Assim, por meio da implantação dos receituários da acumulação flexível, da intensificação da *lean production*, das formas de subcontratação e terceirização da força do trabalho, da transferência de plantas e unidades produtivas, da busca por isenções fiscais, de níveis mais baixos de remuneração da força de trabalho e da existência de uma força de trabalho excedente, carente de qualquer trabalho e desprovida de experiências sindical e política, que se deu o início da desregulamentação nas mais distintas esferas do mundo do trabalho e da produção e uma

⁴ Este decreto foi substituído pelo Decreto nº 9.507, de 21 de setembro de 2018.

significativa reestruturação produtiva em praticamente todo o universo industrial e de serviços.

Reforça o autor que essas transformações foram consequência da nova divisão internacional do trabalho, a qual exigiu alterações no plano da organização sociotécnica da produção, nos processos de reterritorialização e desterritorialização, dentre outras consequências.

Diante disso, flexibilização, terceirização, subcontratação, sindicalismo de empresas, entre outros pontos, passaram a fazer parte do mercado de trabalho, atingindo de forma direta os direitos sociais da classe trabalhadora, historicamente conquistados. Assim, é nesse contexto de desemprego ampliado, de rebaixamento salarial e de perdas de direitos, que se expandem as modalidades desregulamentadas de trabalho e, até mesmo, burladoras da legislação trabalhista, produzindo, segundo Antunes (2015), uma massa de trabalhadores que passaram da condição de assalariados com carteira para trabalhadores temporários, sem vínculo empregatício, sem registro formalizado.

Em outras palavras, em plena era da informatização do trabalho, do mundo maquinal e digital, estamos conhecendo a época da informalização do trabalho, dos terceirizados, precarizados, subcontratados, flexibilizados, trabalhadores em tempo parcial, do ciberproletariado. (ANTUNES, 2015, p. 127)

[...]

O trabalho estável torna-se, então, informalizado e por vezes, dada a contingencialidade, quase virtual. Estamos vivenciando, portanto, a erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX, e assistindo a sua substituição pelas diversas formas de ‘empreendedorismo’, ‘cooperativismo’⁵, ‘trabalho voluntário’, ‘trabalho atípico’. (ANTUNES, 2015, p. 129)

[...]

E nesse quadro, caracterizado por um processo de precarização estrutural do trabalho, os capitais globais estão exigindo também o desmonte da legislação social protetora do trabalho. E flexibilizar a legislação social do trabalho significa – não é possível ter nenhuma ilusão sobre isso – aumentar ainda mais os mecanismos de extração do sobretrabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais arduamente conquistados pela classe trabalhadora, desde o início da Revolução Industrial, na Inglaterra, e especialmente pós-1930, quando se toma o exemplo brasileiro. (ANTUNES, 2015, p. 130)

Assim, na era em que o trabalho vivo não só vem sendo precarizado como também substituído pelo trabalho morto, surge um “novo tipo de trabalho”, denominado pelo capital de “colaborador”. Segundo Antunes (2015), esse novo tipo de trabalho é mais “polivalente”, ou seja, “multifuncional”. Um trabalho que, ao contrário daquele fundamentado na

⁵ Ao se referir ao Cooperativismo Antunes (2015) está se referindo as falsas cooperativas, criadas pelo capital, como forma de precarizar ainda mais os direitos do trabalho, em contraposição ao cooperativismo que, em sua origem, surge como instrumento de luta operária contra o desemprego e o despotismo do trabalho.

especialização taylorista e fordista, foi gestado na fase da “desespecialização multifuncional”, que exige uma maior intensidade dos ritmos, dos tempos e dos processos de trabalho.

Para Antunes (2015), o capital não conseguirá eliminar totalmente o trabalho vivo dos processos de mercadorias, sejam eles materiais ou imateriais, restando-lhe, assim, incrementar sem limites o trabalho morto corporificado no maquinário tecnocientífico e aumentar a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobretrabalho em tempo cada vez menor, estabelecendo-se assim

[...] um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva, que não leva à extinção do trabalho, mas a um processo de retroalimentação que gera a necessidade de encontrar uma força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada, ao menos nos ramos produtivos dotados de maior incremento tecnológico. (ANTUNES, 2015, p. 210)

Em consequência, é fato que a transferência de capacidades intelectuais para a maquinaria informatizada implica substituir o trabalho vivo pelo trabalho morto, mas isso está longe de representar a extinção do trabalho.

Dessa forma, a impossibilidade de se eliminar totalmente o trabalho vivo tem levado o capital a precarizá-lo, por meio de reformas que promovem desmonte da legislação social protetora do trabalho. É importante enfatizar, mais uma vez, que esse processo de precarização do trabalho também vem ocorrendo na estrutura pública. Serviços públicos de saúde, educação, previdência, entre outros, vêm sofrendo intensos processos de reestruturação, que os subordinam à máxima da mercadorização, afetando fortemente os trabalhadores tanto das empresas estatais, quanto do serviço público.

2.3 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A ruptura no padrão de produção fordista e o crescente processo de financeirização e globalização da economia vêm gerando formas de produção, de trabalho e de vida, pautados na flexibilização e na precarização do trabalho.

O capitalismo, agora sob a égide da acumulação flexível, tem imposto aos Estados-Nação, principalmente por meio de organismos multilaterais, o papel de gestor dos interesses do mercado, pautando-os na aprovação de reformas que visam à desregulamentação do mercado financeiro e, principalmente, do mercado de trabalho, pois

Opondo-se à contra-hegemonia que florescia nas lutas sociais oriundas do trabalho, buscando recuperar seu projeto de dominação societal, o capital deslanchou os processos de acumulação flexível, com base nos exemplos da Califórnia, do norte da Itália, da Suécia, da Alemanha, entre tantos outros, com destaque par ao toyotismo. Este se expandiu e se ocidentalizou, a partir dos anos 1980, em escala global, tendo enormes consequências no mundo do trabalho, por meio da chamada liofilização organizativa da “empresa enxuta”. (ANTUNES, 2020, p. 158)

Entre as novas formas de organização do trabalho, faz-se necessário abrir espaço para a terceirização, tendo em vista que se verifica um crescimento exponencial desse tipo de trabalho, em diferentes segmentos da classe trabalhadora.

Essa ‘epidemia’ da terceirização, como uma modalidade de gestão e organização do trabalho, explica-se pelo ambiente comandado pela lógica da acumulação financeira que, no âmbito do processo de trabalho, das condições de trabalho e do mercado de trabalho, exige total flexibilidade em todos os níveis, instituindo um novo tipo de precarização que passa a dirigir a relação entre capital e trabalho em todas as suas dimensões. (DRUCK, 2011, p. 49)

Além disso, entre todas as dimensões e modalidades de precarização do trabalho, essa é considerada pela autora como fenômeno central. Nesse mesmo sentido, Antunes (2020) afirma que há um indissociabilidade entre terceirização e precarização do trabalho, pois, quando se examina as formas de mercantilização da força de trabalho, constata-se uma vulnerabilidade estrutural que se reconfigura com formas de inserção precárias, sem proteção social e com salários mais baixos.

Embora não haja previsão legal para se terceirizar atividade-fim, existem tentativas para burlar essa proibição, seja pela total inobservância a esta determinação ou por meio de contratações que muito se assemelham a essa modalidade de contratação.

Nesse sentido, Venco (2016) traz o fenômeno ocorrido no setor público, em especial na educação pública estadual do estado de São Paulo, iniciado nos anos de 1990, que, amparado pelo Decreto nº 2.271, de 7 de julho de 1997, possibilitou viabilizar formas de terceirização em âmbito público, incorporou a lógica empresarial, primando, no cerne da reestruturação produtiva, por instaurar a flexibilização nas relações de trabalho.

[...] os caminhos da privatização exógena, via terceirização de professores, encontraram terreno fértil no estado de São Paulo, o qual assumiu um papel de verdadeiro laboratório à aplicação da Nova Gestão Pública empreendida pelos parceiros partidários no governo federal. (VENCO, 2016, p. 75)

Segundo a autora, em janeiro de 1999, os docentes temporários da rede estadual paulista representavam 62% do total de professores da rede, crescendo gradativamente, e

saltando para 73% nos meses de novembro e dezembro. Com relação a esses dados, a autora chama a atenção para o fato de que a educação básica paulista, naquele ano, ficou majoritariamente sob a responsabilidade de professores não efetivos, os quais, além de não terem sido avaliados por prova pública, podiam ser tanto graduados quanto estudantes. Em janeiro de 2000, os professores não efetivos representavam praticamente três vezes mais do que os efetivos.

Essa realidade somente se altera em 2015, posto que o número de professores efetivos passou a representar uma vez e meia os docentes com vínculos precários. No entanto, cabe ressaltar que essa inversão não significou uma mudança no sentido do contexto da política adotada. Ao contrário, segundo Venco (2016), a Nova Gestão Pública inaugura etapas mais originais, uma vez que essa redução teve como objetivo reduzir custos. O estado paulista optou por limitar o número de docentes contratados nessa condição, mas não os substituiu aumentando o quadro de profissionais efetivos. Segundo a autora, o governo paulista anunciou o fechamento de escolas, ampliou o número de alunos por turma e permitiu que professores concursados ministrassem aulas cujos conteúdos, nas respectivas licenciaturas, alcançassem 160 horas da disciplina, objeto das aulas, ou seja, a partir dessa medida um professor de matemática passou a poder lecionar física e química; o de geografia, sociologia, filosofia e história e assim por diante.

Com relação a essa situação, Linhart (2014) chama a atenção para a questão da precarização subjetiva do trabalho, que ocorre também com trabalhadores estáveis. Assim, o trabalho desprotegido de direitos e de caráter temporário é compreendido como precariedade objetiva. Já o local de trabalho (bairros com alto índice de criminalidade), a carência de equipamentos, a falta de conexão à internet, a inexistência de laboratórios e de bibliotecas, a pressão por resultados, o fato de o profissional ter que ministrar conteúdos díspares da sua formação, entre outros aspectos relacionados à degradação das condições de trabalho, configuram a precariedade subjetiva.

No que diz respeito à precariedade objetiva e subjetiva, cabe enfatizar que ela é responsável direta pela existência de muitos aspectos que comprometem o trabalho pedagógico, posto que a intermitência dos professores temporários dificulta o planejamento e ações de longo prazo, impedem a implementação de políticas de formação continuada, bem como as possibilidades de organização e mobilização desses profissionais, uma vez que não contam com um coletivo fortalecido e permanente, o que tem favorecido a busca por soluções individuais.

Com relação a essas formas de precarização do trabalho, Venco (2016) também aborda o conceito de penosidade. Este conceito, calcado na associação das precariedades objetiva e subjetiva, ancora-se principalmente no campo do Direito e da Saúde. Segundo a autora, no campo jurídico, trabalho penoso é aquele marcado tanto pelo excesso, quanto pelo tédio, pela severidade e pela insalubridade. Esse tipo de trabalho é previsto na Constituição Federal de 1988 (art. 7º), inclusive indicando adicionais pecuniários aos trabalhadores, cuja atividade é considerada penosa.

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

[...]

XXIII - adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei [...] (BRASIL. Constituição, 1988)

No entanto, a autora recorre à Sociologia francesa e a Psicologia Social para trazer uma importante contribuição a essa questão, uma vez que amplia a sua compreensão sobre o fenômeno e a atualiza no contexto da acumulação flexível. Assim, para ela, o conceito de penosidade deve abarcar um universo que vai além dos riscos ambientais, tendo em vista que as formas de pressão, a intensificação do trabalho, as práticas gerenciais, contribuem para diferentes formas de adoecimento.

Ao abordar a questão sob essa ótica, a autora não só reafirma a perspectiva prevista no campo do Direito do Trabalho, como também nos mostra que a compreensão sobre este conceito precisa extrapolar os limites da insalubridade, das condições físicas existentes no trabalho, para estabelecer um diálogo estreito com os contextos nos quais o trabalho se inscreve, tendo em vista que

Para a literatura, a penosidade reside em condições de trabalho que causam sofrimento, incômodo e demandam esforço. Já para o conhecimento dos trabalhadores, a penosidade refere-se a contextos de trabalho que demandam esforço, geram incômodo e sofrimento demasiados, sobre os quais o trabalhador não tem controle. Pode-se observar que, embora ambos focalizem os mesmos tipos de problemas de saúde – incômodo, sofrimento e esforço –, no caso do conhecimento do trabalhador, o que nucleia o conceito, ou seja, o cerne do problema, é o controle, que remete justamente à relação dos trabalhadores com os contextos de trabalho, não se reduzindo a penosidade apenas à presença desses problemas e sim à condição de sujeito na relação de trabalho, onde o incômodo, o sofrimento e o esforço estão presentes. Em outras palavras, neste caso, para o trabalhador, o problema não é o que se denomina de ‘risco’, mas a relação mantida com o trabalho e suas condições, possibilitada pelo contexto organizacional. (SATO, 1996, p. 492-493)

Linhart (2014), citada por Venco (2016), ao analisar o trabalho docente, constata que a penosidade emerge em condições de trabalho difíceis. Essas condições vão desde a dificuldade em lidar com estudantes desrespeitosos, ao excesso de fadiga gerado pelo

trabalho, à extensa permanência em pé, à desgastante exigência do uso da voz, até ao aparecimento de doenças psíquicas, que podem ter repercussões sobre o plano físico e resultar em doenças cardiovasculares, distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho.

Outro aspecto que contribui para a penosidade da docência diz respeito aos baixos salários, que levam os professores a ampliar a carga horária, aspecto relevante no delineamento das condições de trabalho, bem como o fato de o trabalho docente não se encerrar na sala de aula, posto que há de se considerar a preparação das aulas, estudo e correção de provas e atividades. É importante destacar, ainda, a quantidade de estudantes por turma, pois esta questão também estabelece relação direta com as condições de trabalho.

Nesse quadro de precarização laboral, é pertinente fazer referência ao contrato por zero hora, uma modalidade de contrato de trabalho marcada por altos níveis de incertezas e imprevisibilidade e que já vem alcançando os profissionais de Educação, principalmente na Inglaterra.

Para Maeda (2019), o Contrato Zero Hora (CZH) ou *zero-hour contract*, apresentado como a grande aposta do Estado para a flexibilização nos negócios e facilitador da contratação de novos trabalhadores, que vem se viabilizando como uma alternativa capaz de gerar emprego para os jovens, é, na verdade,

[...] um modelo de contrato de trabalho com jornada flexível que, de acordo com McGaughey (2014), surgiu nos anos 1980 no Reino Unido, difundiu-se, sobretudo após os anos 2000 e, segundo o governo Britânico (UK Government, 2015a), significa que “eles [trabalhadores] estão de plantão para trabalhar quando você [empresário] precisar deles; você não tem de dar trabalho a eles; eles não têm de trabalhar quando solicitados”. (MAEDA, 2019, p. 122)

Ainda segundo a autora, há vantagens e desvantagens desse tipo de contrato, marcado pela jornada inferior ao limite diário legal. A possibilidade de poder conciliar a vida familiar e a vida profissional, principalmente para as mulheres, sempre foi considerada uma grande vantagem do trabalho em tempo parcial. Já a alta rotatividade, quando comparada à modalidade de trabalho em tempo integral, o baixo nível de qualificação do trabalho, que favorece a inexistência de promoções, é apontado como desvantagem dessa forma de trabalho de tempo parcial.

No entanto, segundo a autora, a maior desvantagem desse tipo de trabalho está na ausência de proteção social. A falta de um número mínimo de horas de trabalho por semana e de um período mínimo de duração do contrato de trabalho são fatores que dificultam esse tipo

de trabalhador a se beneficiar de alguma proteção social, a exemplo do auxílio-doença e do seguro-desemprego.

Por outro lado, para as empresas, esse tipo de contrato de trabalho tem se revelado muito vantajoso, em virtude do seu caráter flexível, porque tem permitido uma melhor organização do trabalho, gerando resultado no aumento da produtividade por hora, a diminuição do absenteísmo, uma baixa taxa de sindicalização e ausência de custos, decorrentes de processos rescisórios.

Segundo Maeda (2019), nessa modalidade de contratação de trabalho, assim como nas demais, o empregador tem a discricionariedade de variar o tempo de trabalho do empregado. Só que, nesse caso, o tempo de trabalho pode variar desde a jornada integral até zero. Para a autora, é o discurso da flexibilidade e da liberdade contratual que fundamenta e legitima essa “moderna” forma de contratação. No entanto,

No tocante ao argumento da flexibilidade, Wood e Burchell (2015) afirmam que, na realidade, são os empregadores que possuem toda flexibilidade para fornecer ou reter trabalho, conforme sua conveniência, ao passo que os trabalhadores em geral receiam recusar o trabalho quando lhes é oferecido, pois temem serem punidos como o não oferecimento de trabalho nas próximas semanas ou próximos meses. (MAEDA, 2019, p. 126)

Mesmo com tantas desvantagens para o trabalhador, Maeda afirma que esse tipo de contrato tem sido muito procurado, principalmente por homens e jovens do sexo feminino, que aceitam se submeter a essa condição de trabalho, porque não conseguem encontrar trabalho em tempo integral. Assim,

Beck (2011, p. 209) adverte que, num sistema de subempregos flexíveis, não existirá o problema do desemprego, no sentido da falta de um posto de trabalho. O desemprego será integrado ao sistema empregatício sob a forma de modelos de subemprego. Dessa forma, podemos dizer que o desemprego é disfarçado com a divisão dos postos de trabalho, que antes eram ocupados por trabalhadores formais em jornada integral e agora são distribuídos a um número maior de trabalhadores precarizados. (MAEDA, 2019, p. 122)

Beck (2011, p. 208-9) explica que a partição da jornada de trabalho não combate o desemprego com o pleno emprego, mas com a generalização do subemprego. Assim, a redistribuição da renda se dá com o seu próprio rebaixamento e com a redução de garantias sociais, numa espécie de “decadência coletiva”. MAEDA, 2019, p. 129)

Standing (2013) critica a prática do contrato zero-hora como forma de manipulação das estatísticas de desemprego. O trabalhador é nominalmente empregado, mas, na realidade, se não é acionado para trabalhar, é desempregado e, pior, sem acesso a benefícios sociais. Essa falta de proteção social a que o trabalhador zero-hora está potencialmente submetido faz-se o autor recordar-se do horror vivenciado na Rússia nos anos 1990, após o colapso da União Soviética, pois, enquanto os economistas ingleses associavam o baixo desemprego russo ao seu mercado extremamente

flexível, na realidade milhões de trabalhadores russos formalmente empregados ficaram sem trabalho ou salário, e muitos morreram de fome. [...]

McGaughey, por seu turno, considera que contrato zero-hora é potencialmente uma maneira de o empregador se esquivar do salário-mínimo, garantido ao trabalhador, desde sua regulamentação em 1990. O salário-mínimo é calculado de acordo com o número de horas efetivamente trabalhado, com a obrigação implícita do empregador de fornecer uma quantidade razoável de trabalho nos contratos que silenciam sobre a jornada, conforme precedente jurisprudencial. Esse direito do trabalhador seria, portanto, implícito. Ocorre que o contrato zero-hora contém cláusula sobre a não obrigação de o empregador fornecer qualquer trabalho [...] (MAEDA, 2019, p. 127)

Assim, muito mais do que resolver a questão do desemprego, de facilitar a contratação de novos trabalhadores, de viabilizar a inserção dos jovens no mercado de trabalho, o CZH tem servido para invisibilizar a questão do desemprego, promover o rebaixamento da renda, descumprir a obrigatoriedade do pagamento do salário-mínimo e de horas-extras (estas têm um valor maior do que as horas de trabalho normais), impedir a organização sindical e descobrir o trabalho de qualquer forma de proteção social.

Na verdade, os empregadores têm recorrido a essa forma de contratação para se eximir das obrigações trabalhistas, a exemplo das despesas relacionadas às indenizações por demissão. Em outras palavras, o CZH tem se configurado, entre as novas formas de contratação temporária, como a forma mais danosa e perversa de precarização da força de trabalho.

No Brasil, o CZH é conhecido por trabalho intermitente. Este tipo de trabalho foi instituído pela Lei nº 13.467/2017, que promoveu alterações na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 01º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 03 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.

A referida lei, que ficou popularmente conhecida por Reforma Trabalhista, ao introduzir essa nova forma de contrato de trabalho, possibilitou ao empregador contratar um trabalhador sem uma definição mínima de carga horária (§ 3º, do artigo 443):

Considera-se como intermitente o contrato de trabalho no qual a prestação de serviços, com subordinação, não é contínua, ocorrendo com alternância de períodos de prestação de serviços e de inatividade, determinados em horas, dias ou meses, independentemente do tipo de atividade do empregado e do empregador, exceto para os aeronautas, regidos por legislação própria. (BRASIL. Lei 13.467, 2017)

Maeda (2019), amparada nos dados produzidos pela pesquisa Labour Market Outlook – LMO (2013), constata que esse tipo de contrato de trabalho tem alcançado, em sua maioria, os trabalhadores pertencentes ao setor serviços, com destaque para limpeza, *call center*, hospitalidade, *care* (cuidado), administração e educação.

Citando outra pesquisa, a *University and College Union - UCU* (2013), a autora afirma que mais da metade das instituições de ensino superior do Reino Unido utiliza o contrato zero hora. Este tipo de contrato, segundo o porta-voz da entidade patronal da *Universities and Colleges Employers Association (UCEA)*, é destinado “[...] a estudantes para trabalhar de modo compatível com o horário de estudos e a profissionais altamente qualificados que trabalham em cursos específicos”.

, Pode-se inferir, nessa perspectiva, que essa modalidade de contrato de trabalho não tem alcançado apenas aqueles trabalhadores com baixa qualificação ou sem experiência, situação que poderia levá-los a se submeter a esse modelo contratual. Essa precarização do trabalho avança por todas as categorias de trabalhadores, principalmente porque eles não conseguem encontrar trabalho de tempo integral e formal.

Quando o desemprego, como hoje em muitos países europeus, atinge taxas muito elevadas e a precariedade afeta uma parte importante da população, operários, empregados no comércio e na indústria, mas também jornalistas, professores, estudantes, o trabalho se torna uma coisa rara, desejável a qualquer preço, submetendo os trabalhadores aos empregadores e estes, como se pode ver todos os dias, usam e abusam do poder que assim lhes é dado. A concorrência pelo trabalho é acompanhada de uma concorrência no trabalho, que é preciso, conservar, custe o que custar, contra a chantagem da demissão. Essa concorrência, às vezes, tão selvagem quanto a praticada pelas empresas, está na raiz de uma verdadeira luta de todos contra todos, destruidora de todos os valores de solidariedade e de humanidade, e, às vezes, de uma violência sem rodeios. (BOURDIEU, 1998, p. 123)

Já para Bourdieu (1998), a precariedade atua diretamente sobre aqueles os quais ela afeta e indiretamente sobre todos os demais, em virtude do medo que ela suscita. Esse medo é metodicamente explorado pelas estratégias de precarização, por meio da introdução da flexibilização.

No caso do Brasil, Maeda (2019) afirma que a jornada de trabalho do professor tem sido objeto de estudo, principalmente no setor privado, o qual tem reproduzido a lógica do mercado e vivenciado, nos últimos anos, um acirramento da concorrência entre instituições.

Tendo como base os estudos de Dal Rosso (2008), a autora afirma que as condições de trabalho dos professores do ensino privado no Brasil tendem a ser agravadas, em face da precarização que esse tipo de contrato já vem produzindo no Reino Unido.

Ao se referir à contratação de professores horistas, a autora afirma que esse tipo de contratação traz insegurança quanto à continuidade do trabalho e uma incerteza quanto à carga horária que será destinada ao professor nos anos/semestres seguintes. Sem a certeza da garantia de renda, esses profissionais não conseguem planejar suas vidas, quer em base anual, quer em base mensal. Essa situação leva esses sujeitos a se submeterem à maior carga horária

de trabalho possível no presente e, por conseguinte, a uma situação de precarização objetiva e subjetiva do trabalho docente, uma vez que

É importante frisar que são computadas como horas trabalhadas apenas as horas de efetivo magistério. Assim, o tempo despendido na preparação das aulas, na correção de trabalhos e provas em outras atividades acessórias, em geral, não é remunerado. (MAEDA, 2019, p. 130)

No ensino público, especificamente na educação básica, ainda não é muito comum essa modalidade de contratação de professores. No entanto, crescem outras modalidades temporárias de contratação de professores, a exemplo do Regime Especial de Direito Administrativo, já citado, adotado pelo estado da Bahia, que reproduz a mesma lógica do contrato zero-hora, no que tange à falta de estabilidade do trabalho, à baixa remuneração, ao aumento da jornada de trabalho, à ausência de proteção social, à desmobilização sindical, entre outros aspectos.

Diante do processo de degradação por que passam as formas de contratos de trabalho, não é absurdo conjecturar que o REDA seja uma espécie de “rito de passagem” para a forma de contrato zero-hora, pois,

Se a “natureza das coisas” promovida pela expansão do capital não é suficiente para “domar” os trabalhadores em níveis mais adequados para a extração de mais-valor, as velhas formas de curto-circuitar direitos ligados ao emprego, através do uso direto da força de trabalho sem mediação de direitos, são reativadas pelas próprias empresas e, em geral, posteriormente rejuvenescidas e “legalizadas” pelo Estado, apresentadas como as novas “necessidades” do crescimento. (FONTES, 2017, p. 52)

Considerando essa realidade, torna-se perceptível a estreita relação entre a reestruturação produtiva, a flexibilização do trabalho e as políticas educacionais que, induzidas pelos organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, têm levado à flexibilização das formas de contratação da força de trabalho docente, tornando-se um instrumento eficiente e eficaz para atender aos interesses do capital, o “[...] que nos leva a suspeitar de que a precariedade é o produto de uma vontade política, e não de uma fatalidade econômica, identificada com a famosa mundialização”. (BOURDIEU, 1998, p. 123)

Esse processo crescente de flexibilização das relações de trabalho e de esfacelamento dos coletivos, que também vêm avançando no setor público, inclusive em áreas cuja atividade é previamente planejada, como a Educação, tem levado ao rebaixamento das condições de vida dos trabalhadores, ao conjugar as precariedades objetivas e subjetivas.

2.4 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA

A partir da II Guerra Mundial, verificou-se, principalmente nos países centrais, um modelo de desenvolvimento que, ao menos na aparência, possibilitava a junção dos interesses das duas classes antagônicas que engendram o sistema de produção da acumulação capitalista. Esse período, marcado pela generalização do taylorismo e do fordismo, possibilitou ao proletariado, através de uma aliança com a burguesia, a obtenção de algumas vantagens, especialmente, no campo da assistência social.

No entanto, o tempo de vida do compromisso fordista não ultrapassou os meados dos anos 1970. A diminuição dos ganhos de produtividade, a elevação da composição orgânica do capital, a saturação da norma social de consumo e de desenvolvimento do trabalho improdutivo foram fatores responsáveis pelo enfraquecimento desse regime de acumulação, marcando, portanto, a crise de valorização do capital nos anos 1970.

A consequência dessa crise foi a desconstrução da relação salarial típica do fordismo e o fortalecimento do liberalismo, impondo uma nova ordem produtiva, que se materializou por meio de um modelo de organização flexível do trabalho, caracterizado, principalmente, pela necessidade de o trabalhador ter que se adaptar a distintos postos de trabalho e ter a polivalência como requisito básico. Essa flexibilização também se deu pelas novas condições jurídicas dos contratos de trabalho, centradas na possibilidade de recorrer a uma força de trabalho em tempo parcial e temporário, além da subcontratação e ao trabalho por encomenda.

O Brasil, que nem chegou a vivenciar o Estado de Bem-Estar Social em sua plenitude, condicionado ao ideário neoliberal e seguindo a dinâmica dos países centrais, também começa a adotar, nos idos de 1990, um intenso processo de reestruturação produtiva do capital, aderindo à acumulação flexível e ao modelo organizacional toyotista, marcado pelas formas de subcontratação e de terceirização da força de trabalho.

O resultado prático desse intenso processo de reestruturação produtiva do capital tem sido a desapropriação das conquistas sociais pelo processo de ajustes fiscais, iniciado nos anos de 1990, revelando um período particularmente crítico, que restringe a atuação do Estado à operacionalização de ajustes e gestão institucional, com vistas ao equilíbrio fiscal, por meio da eficiência técnica e de ajustes monetário das contas públicas.

Assim, seguindo as propostas pragmáticas definidas pelo Consenso de Washington, o Brasil passa adotar os ideais neoliberais, centrados na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira e na redução de tamanho e papel do Estado e, principalmente, na intensificação do processo de reestruturação produtiva, que concebe na terceirização da força de trabalho um novo arranjo jurídico-institucional que possibilita ao capital a redução de custos, além de dificultar a ação coletiva dos trabalhadores.

A terceirização passou então a ser defendida e vista como um mecanismo para se promover modificações no mercado de trabalho, visando à superação da crise do capital. Nesse sentido, a terceirização não poderia ficar restrita apenas à esfera privada. Passou também a ter o mesmo sentido no interior do Estado brasileiro, que enxergava na terceirização um meio para promover a horizontalização de atividades e a contratação indireta de serviços.

Se o sentido e os objetivos da terceirização no setor público são semelhantes aos do setor privado, o mesmo ocorre com relação aos seus efeitos. No setor público, a terceirização também tem promovido a precarização do trabalho, com perdas de direitos e fragmentação das relações trabalhistas, além da desmobilização dos trabalhadores, que tem como consequência imediata o enfraquecimento dos sindicatos dos servidores públicos.

Embora a Constituição Federal de 1988 determine que a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, permite também outras possibilidades, a exemplo da livre nomeação e exoneração para provimento de cargo em comissão declarado em lei e para as hipóteses de contratação por tempo determinado para atender necessidade temporária de excepcional interesse público, conforme os casos estabelecidos em Lei, como se pode verificar no artigo abaixo:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (EC no 18/98, EC no 19/98, EC no 20/98, EC no 34/2001, EC n. 41/2003, EC n. 42/2003 e EC n. 47/2005).

II—a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração [...]

IX—a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público [...] (BRASIL. Constituição, 1988)

Além da possibilidade de contratação temporária no serviço público prevista no inciso IX, do artigo 37 da Constituição Federal, a NPG, ancorada na substituição do modelo

burocrático de administração pública por um modelo gerencial, tem na terceirização de serviços um dos eixos principais na vertente desestatização do projeto de modernização do Estado.

As novas modalidades de contrato de trabalho temporário, cujo resultado imediato para a classe trabalhadora é a precarização das suas condições de vida, vêm se estendendo por todos os setores do Estado, alcançando, inclusive, carreiras, cuja forma de ingresso está prevista na Constituição Federal, a exemplo dos profissionais do magistério público.

Embora a Constituição Federal determine que a investidura em cargo ou emprego público deva ocorrer mediante aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, vários governantes, nas diferentes esferas de governo, têm ignorado este preceito constitucional e vêm, de forma reiterada, realizando contratação temporária de professores.

Nessa perspectiva, verifica-se, ao longo do tempo, um aumento em ritmo crescente dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, havendo, em alguns estados, em determinado momento, um número de professores temporários maior que o número de professores efetivos.

O estado da Bahia é um exemplo de como a Constituição Federal vem sendo descumprida no que se refere ao provimento de professores que atuam na Educação Profissional da rede pública estadual, lecionando os componentes curriculares destinados à formação técnica específica.

Em todas essas situações de contratação temporária também se constata baixa remuneração desses trabalhadores, inadequação ou mesmo ausência total de planos de cargos e salários e, em alguns casos, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias. Dessa forma, constata-se, cada vez mais, um crescente quadro de instabilidade e precarização do trabalho docente.

2.5 O REGIME ESPECIAL DE DIREITO ADMINISTRATIVO (REDA) E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA

No Brasil, os anos de 1990 são marcados por grandes reformas promovidas no Estado, visando a sua desburocratização e a adoção da gestão gerencial da coisa pública. Essas reformas acontecem no contexto de crise em vários setores, principalmente no mundo do trabalho, que impulsionou a reestruturação produtiva, por meio de mudanças no âmbito da

produção e do trabalho, por meio de inovações tecnológicas, da implantação e do estabelecimento de novas relações políticas entre o patronato e os sindicatos. (BORGES; DRUCK, 2002)

Segundo as autoras, no Brasil, essa reestruturação, ao menos no setor industrial, ocorreu menos pelas inovações tecnológicas e mais pela introdução de novos padrões de gestão e organização do trabalho, inspirado no toyotismo, modelo japonês em que a qualidade total e a terceirização assumem papéis centrais, sendo esta última a principal política de gestão e organização do trabalho, pois

[...] ela é a forma mais visível da flexibilização do trabalho, pois permite concretizar – no plano da atividade do trabalho – o que mais tem sido propagado pelas estratégias empresariais e pelo discurso empresarial: os “contratos flexíveis”. Leia-se: contratos por tempo determinado, por tempo parcial, por tarefa (por empreita), por prestação de serviço, sem cobertura legal e sob responsabilidade de “terceiros”. (BORGES; DRUCK, 2002, p. 112)

Apontam ainda as autoras duas teses que foram amplamente difundidas, principalmente pela mídia e os empresários, em defesa da terceirização. A primeira se sustentava na ideia de que o principal impacto da terceirização no mercado de trabalho era a transferência intersetorial dos empregados. Segundo essa tese, os empregos eliminados na indústria ressurgiriam no setor de serviços. Já a segunda, não menos otimista do que a primeira, se sustentava na ideia de que a terceirização criava condições concretas de sucesso, uma vez que possibilitava aos empregados subordinados se tornarem empreendedores autônomos, ou seja, haveria, segundo seus defensores, um processo de desassalariamento virtuoso. No entanto, a realidade tem demonstrado que

[...] a opção por terceirizar devia-se menos à contribuição que esse processo poderia trazer em termos de ganho de qualidade, de competitividade e de construção de um tecido econômico mais aberto à geração e disseminação de inovações tecnológicas e organizacionais (através da sinergia na rede de pequenas, médias e grandes empresas) e mais – quando não exclusivamente – à sua eficácia como estratégia para a redução de custos. (BORGES; DRUCK, 2002, p. 123)

No âmbito do setor público, os governos da época adotaram medidas de equilíbrio fiscal, por meio de uma drástica racionalização dos recursos orçamentários, visando a atender as orientações reformistas neoliberais do Estado enxuto. Assim, sob o discurso da necessidade de modernização do Estado brasileiro, é criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), cuja principal tarefa era promover a reforma do Estado brasileiro, por meio da adoção de um modelo gerencial de administração pública, lastreado

nos padrões da iniciativa privada, tendo a terceirização dos serviços públicos como um dos pontos mais relevantes para limitar os gastos com pessoal efetivo e, por conseguinte, manter o equilíbrio fiscal das contas públicas.

Nesse processo de modernização do Estado, o ataque aos pressupostos burocráticos impôs severos limites à ação pública, ao prescrever medidas tais como a redução do tamanho do Estado via privatização, redução orçamentária em custeio para aplicação em investimentos, terceirização e voluntarismo, desregulamentação radical, entre outras.

No bojo dessas grandes reformas promovidas no Estado pelo Governo Federal, resultantes do forte compromisso governista à época com a agenda neoliberal, o estado da Bahia também procurou se adequar às novas regras do consenso neoliberal.

Assim, seguindo os mesmos fundamentos ideológicos e conceituais do modelo da Administração Pública Gerencial, adotado pelo Governo Federal, o então governador da Bahia, Antônio Carlos Magalhães, promoveu uma reforma na administração pública, denominada por ele de Reordenamento Administrativo do Estado.

Considerada, pelo então governador, uma proposta modernizadora da gestão estadual, esse reordenamento administrativo promoveu a extinção de 6 secretarias e 13 entidades descentralizadas, bem como 1.500 cargos comissionados, por meio da aprovação da Lei nº 6.074/1991, em consonância com as ideias centrais da reforma gerencial em curso no plano federal.

No pacote de medidas que objetivou esse Reordenamento Administrativo do Estado, foi criado também o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), por meio da Lei nº Lei nº 6.403 de 20 de maio de 1992.

Art. 34 - Fica instituído o regime especial de contratação de pessoal por tempo determinado, para atender as necessidades temporárias de excepcional interesse público, no âmbito da Administração Direta e Indireta do Estado.

Parágrafo único - As Empresas Públicas e Sociedades de Economia Mista poderão contratar pessoal por tempo determinado, nos termos da legislação trabalhista aplicável. Ver tópico

Art. 35 - As contratações de que trata o artigo anterior serão realizadas sob regime de direito administrativo quando levadas a efeito pela administração direta, autárquica e fundacional. (BAHIA. Lei 6.403, 1992)

Na mensagem encaminhada pelo Governador à Assembleia Legislativa, o REDA foi apresentado como sendo um instrumento que iria permitir a prestação rápida de serviços emergenciais à coletividade, uma vez que flexibilizava a pesada estrutura burocrática na

contratação de pessoal, pois, sem ampliação de seus quadros permanentes, o serviço público passaria a contar com servidores para atuar em situações específicas.

Nesse sentido, o REDA, que difere do regime jurídico comum que rege as relações entre a Administração e os servidores públicos, prevê a contratação de pessoal por tempo determinado para atender as necessidades de pessoal no âmbito da administração pública, nos casos de excepcional interesse público.

No entanto, percebe-se na mensagem enviada à Assembleia Legislativa, pelo então governador Antônio Carlos Magalhães, o verdadeiro objetivo da criação do REDA. Ao contrário de permitir a prestação rápida de serviços emergenciais à coletividade, esse regime especial de contratação visava a atacar o ingresso ao serviço público por concurso, aqui considerado como uma “pesada estrutura burocrática na contratação de pessoal”, optando-se por uma seleção simplificada de arregimentação de pessoal, que possibilitasse a flexibilização dos direitos dos agentes públicos contratados nesse regime especial, em consonância com o projeto neoliberal de enxugamento da máquina pública e com a diminuição dos gastos com pessoal.

O REDA, criado sob o pretexto de contemplar os casos de contratação de pessoal por tempo determinado, com intenção de atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, tem se revelado um meio eficaz de enfraquecer o instituto do concurso público, de reduzir despesas com pessoal e, por conseguinte, instaurar a precarização do trabalho, contrariando a finalidade desse tipo de contratação, ou seja, descumprindo o inciso IX, do artigo 37 da Constituição Federal, bem como o que prevê o Decreto nº 11.571/09, que altera o Decreto nº 8.112/2002:

Art. 5º - O artigo 2º do Decreto nº 8.112, de 21 de janeiro de 2002, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 2º - São consideradas necessidades temporárias de excepcional interesse público as contratações que visem:

I - combater surtos epidêmicos;

II - realizar recenseamentos e pesquisas, se inadiáveis e imprescindíveis;

III - atender a situações de calamidade pública;

IV - substituir professor ou admitir professor visitante, inclusive estrangeiro;

V - atender a serviços cuja natureza ou transitoriedade justifiquem a pré-determinação do prazo;

VI - atender às necessidades do regular funcionamento das unidades escolares estaduais, enquanto não houver candidatos aprovados em concurso, em número suficiente para atender à demanda mínima e nos casos de substituição decorrentes de licença-prêmio, licença maternidade ou licença médica dos ocupantes de cargos do magistério público estadual de ensino fundamental e médio;

VII - atender as funções públicas de interesse social, através de exercício supervisionado, na condição de treinandos de nível técnico ou superior;

VIII - atender a outras situações de urgência definidas em lei. (BAHIA, 2002)

Pelo seu caráter de excepcionalidade, o REDA deve ter duração de apenas 24 meses, impondo também outras restrições a sua utilização, conforme se constata nos artigos abaixo do Decreto nº 8.112 de 21 de janeiro de 2002.

Art. 3º - As contratações de que trata este Decreto não poderão ultrapassar o prazo de 24 (vinte e quatro) meses, admitida uma única prorrogação por igual período.

Art. 5º - A contratação temporária de excepcional interesse público somente será admitida quando a Administração Pública não dispuser de pessoal, inclusive remanescente de órgãos ou entidades extintas, que possa ser remanejado para a execução do serviço. (BAHIA, 2002)

E no caso específico da utilização do REDA para contratação de professores, o Decreto nº 8.112 de 21 de janeiro de 2002 descreve em quais situações tal contratação deve ocorrer, como se pode verificar no artigo abaixo.

Art. 9º - As contratações temporárias que se destinem ao atendimento das necessidades de regular funcionamento das unidades estaduais de ensino, previstas no inciso VI, do art. 253, da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994, acrescido na forma do art. 3º da Lei nº 7.992, de 28 de dezembro de 2001, somente poderão ser efetuadas para:

I - cumprimento do calendário escolar da unidade respectiva, de modo a garantir a continuidade das atividades programadas, limitando-se a duração dos contratos celebrados ao tempo necessário ao provimento das vagas verificadas, com a nomeação de candidatos aprovados em concurso público;

II - substituição de ocupantes de cargos efetivos do Magistério Público Estadual, de ensino fundamental e médio, afastados do exercício funcional por motivo de licença-prêmio, licença maternidade ou licença médica, pelo período correspondente aos respectivos afastamentos.

Parágrafo único - Entende-se como necessário ao regular funcionamento da unidade de ensino, na forma prevista no inciso I, deste artigo, não só o pessoal indispensável ao desenvolvimento das atividades docentes como também o encarregado de funções burocráticas de apoio administrativo e de funções auxiliares.

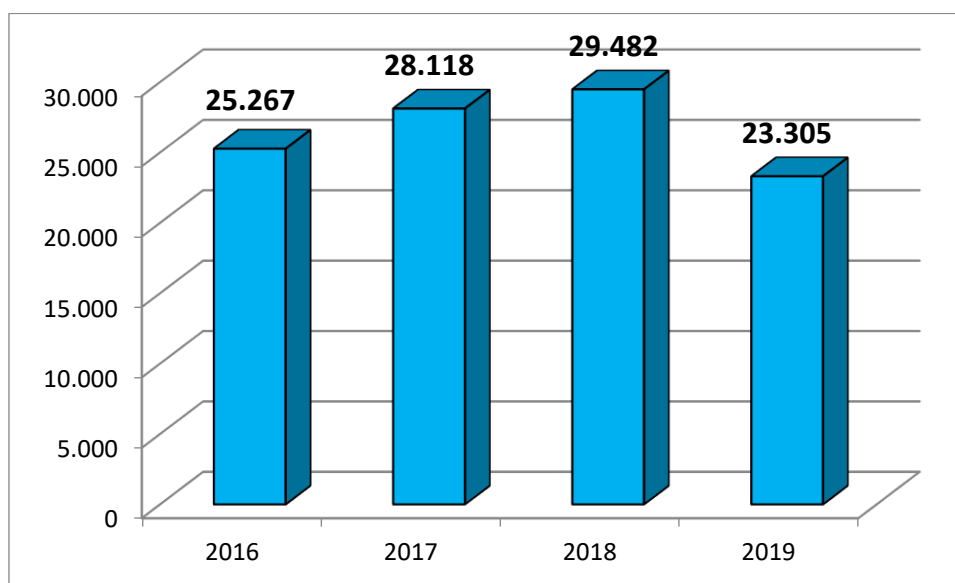
Em 2001, a Lei nº 7.992/01 altera o artigo 253 da Lei nº 6.667/94, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Civil do Estado da Bahia, das Autarquias e das Fundações Públicas Estaduais, acrescentando mais uma situação em que é permitida a contratação, mediante processo seletivo simplificado, desde que seja para garantir o regular funcionamento das unidades escolares.

Art. 3º - O art. 253, da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994, fica acrescido de novo inciso VI, com a redação a seguir, renumerando-se o atual para inciso VII:

VI - atender as necessidades do regular funcionamento das unidades escolares estaduais, enquanto não houver candidatos aprovados em concurso, em número suficiente para atender à demanda mínima e nos casos de substituição decorrentes de licença prêmio, licença maternidade ou licença médica dos ocupantes de cargos de magistério público estadual de ensino fundamental e médio. (BAHIA, 1994)

Desse modo, pela legislação criada pelo próprio Executivo, a contratação temporária de profissionais para o exercício de atividades de magistério só poderia acontecer nas situações previstas na legislação citada. No entanto, não se verifica, na prática, a observância dessas condicionalidades, bastando, para tanto, ver o número de contratos REDA realizados pela Secretaria da Educação.

Gráfico 1 - Evolução do número de servidores contratados pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, por meio do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA)⁶



Fonte: Elaborado com base nos dados do Tribunal de Contas do Estado (BAHIA, 2019)

Os dados acima demonstram que, ao longo do tempo, essa modalidade de contratação temporária vem sendo desvirtuada da sua finalidade inicial. No caso específico da Educação, tal forma de contrato passou a ser utilizada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) como forma de recrutar professores para ministrar os componentes curriculares responsáveis pela formação técnica específica, nos cursos de Educação Profissional ofertados pela rede pública estadual do estado da Bahia.

O recrutamento ocorre por meio de um processo seletivo simplificado em que os interessados são submetidos a uma prova e, sendo aprovados e convocados, são submetidos a assinar um contrato padrão de contratação.

⁶ Com relação aos dados de 2019, o TCE informa que estes foram obtidos por meio de Ofício da SAEB em resposta à solicitação de esclarecimentos da Auditoria, diferentemente do procedimento adotado em outros exercícios, em decorrência das inconsistências da base de dados do RH Bahia, encaminhada ao TCE/BA para alimentar o sistema Mirante.

Nesse tipo de contrato, há a exigência de expressar o tipo de serviço a ser prestado pelo contratado, que deveria atender ao critério estabelecido pelo artigo 253, da Lei nº 6.677/1994, onde são descritas as situações consideradas de necessidade temporária de excepcional interesse público, as quais devem justificar essa contratação temporária. Consta, também, o valor dos vencimentos que deveriam ter como parâmetro para sua fixação e aumentos posteriores os padrões de vencimentos estabelecidos nos *Planos de Carreira do Estado*, em conformidade com o que dispõe o artigo 255 da Lei nº 6.677/1994.

Art. 255 - Nas contratações por tempo determinado, serão observados os padrões de vencimento dos planos de carreira do órgão ou da entidade contratante. (BAHIA, 1994)

O contrato também prevê que a Administração Pública poderá, a qualquer tempo, no curso do presente contrato, modificar a jornada de trabalho pactuada, podendo, inclusive, estabelecer turnos de revezamento, de modo que melhor sejam atendidas as necessidades do serviço. O referido contrato traz, ainda, a informação sobre o período de duração do contrato, com a possibilidade de sua prorrogação por uma única vez, pelo prazo máximo de 24 meses, com a ressalva de que é facultado à Administração Pública o direito de rescindir o contato, a qualquer tempo, sem que isto importe em direito a indenização a qualquer título ao contratado, desde que assim justifique o serviço público e cessada a necessidade do serviço ora contratado.

Tais condicionalidades reforçam e revelam o caráter precarizador dessa forma de contratação, conforme se constata nas cláusulas seguintes, constantes no modelo de contrato adotado para a contratação pelo REDA.

CLÁUSULA TERCEIRA: O PRESENTE CONTRATO TERÁ O PRAZO DE (.....) MESES, CONFORME ACIMA INDICADO, DE ACORDO COM O DISPOSTO NO § 1º DO ART. 253 DA LEI 6.677/94, COM A REDAÇÃO DADA PELO ART. 4º DA LEI Nº 7.992 DE 29 E 30/12/2001, PODENDO SER PRORROGADO UMA ÚNICA VEZ, PELO PRAZO MÁXIMO DE 24 MESES, A CRITÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA.

[...]

CLÁUSULA SEXTA: A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA PODERÁ, A QUALQUER TEMPO, NO CURSO DO PRESENTE CONTRATO, MODIFICAR A JORNADA DE TRABALHO PACTUADA, PODENDO, INCLUSIVE, ESTABELECEER TURNOS DE REVEZAMENTO, DE MODO QUE MELHOR SEJAM ATENDIDAS AS NECESSIDADES DO SERVIÇO.

PARÁGRAFO ÚNICO: QUANDO SE TRATAR DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇO EM REGIME DE PLANTÕES SEMANAIS DE 12 (DOZE) OU 24 (VINTE E QUATRO) HORAS O EXCESSO DE HORAS SERÁ COMPENSADO MEDIANTE FOLGA REMUNERADA.

CLÁUSULA SÉTIMA: O CONTRATADO PRESTARÁ SERVIÇOS NO LOCAL ACIMA INDICADO, PODENDO, CONTUDO, A CRITÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, SER REMANEJADO PARA QUALQUER UNIDADE DA ESTRUTURA DO ÓRGÃO CONTRATANTE.
[...]

CLÁUSULA NONA: PODERÁ A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, DESDE QUE ASSIM JUSTIFIQUE O SERVIÇO PÚBLICO E CESSADA A NECESSIDADE DO SERVIÇO ORA CONTRATADO, RESCINDIR, A QUALQUER TEMPO, O PRESENTE CONTRATO, SEM QUE ISTO IMPORTE EM DIREITO A INDENIZAÇÃO A QUALQUER TÍTULO AO CONTRATADO.⁷

Visando a atender as novas finalidades desse tipo de contrato, que ao longo do tempo deixou de ser usado para atender as necessidades temporárias de excepcional interesse público, o seu prazo de vigência também passou a sofrer mudanças, ao longo dos anos.

Inicialmente, as contratações pelo REDA não poderiam ultrapassar o prazo de 6 meses, podendo ser prorrogado por igual tempo. Posteriormente, esse prazo passou para 12 meses, podendo ser prorrogado por um período máximo de 6 meses. Atualmente, o prazo de vigência desse tipo de contrato é de 24 meses, podendo ser prorrogado por igual tempo.

No que tange à questão do vínculo, o REDA não se enquadra no tipo de relação trabalhista de natureza estatutária, nem de natureza da CLT. No caso dos estatutários, a forma de acesso ao serviço público é por meio de concurso público e a duração do vínculo, a princípio, é permanente, tendo direito a promoção por merecimento, previsto em planos de carreira. Para trabalhadores celetistas, não há exigência de processos seletivos para a sua admissão; a duração do contrato pode ser por prazo determinado ou indeterminado e sua demissão pode se ocorrer a pedido do trabalhador ou por iniciativa do empregador, podendo esta última ser considerada “sem justa causa” ou “por justa causa”.

Por sua vez, os trabalhadores recrutados pelo REDA não se enquadram em nenhuma dessas duas categorias. Sua admissão, inicialmente, ocorria pelos modos e meios que melhor atendessem à conveniência do serviço público, processando-se a seleção através de entrevistas, análise de currículos ou testes práticos de desempenho; posteriormente, passou a ser realizado por meio de processo seletivo simplificado. A duração do contrato é sempre por tempo determinado e sua demissão pode ocorrer por iniciativa do trabalhador, pelo fim do prazo de vigência do contrato ou a qualquer tempo, desde que assim justifique o serviço público e cessada a necessidade do serviço.

⁷ <http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/reda-definicao-e-legislacao>

Desse modo, diferentemente dos estatutários e dos trabalhadores celetistas, os servidores contratados pelo REDA não têm direito à promoção na carreira e, diferentemente dos celetistas, a sua demissão não implica nenhum direito à indenização.

O fato de a demissão dos contratados pelo REDA não implicar nenhum direito à indenização concorre para que o seu desligamento ocorra, majoritariamente, pela extinção do prazo de vigência do contrato ou por iniciativa do contratante. Essa situação de insegurança no emprego tem se configurado uma das marcas da precarização subjetiva do trabalho docente.

Provavelmente, por essas condições de flexibilização, possibilitadas pela contratação por meio do REDA, tal modalidade temporária de contratação vem crescendo na estrutura pública do Estado. E, paralelamente a esse crescimento, a legislação sobre essa modalidade de contratação temporária vem se alterando, visando a possibilitar a sua recorrente utilização principalmente na contratação de professores.

Essa prática, além de ir de encontro à norma constitucional, contraria a própria legislação que regulamenta esse tipo de contrato, prevista no inciso V, do artigo 2º do Decreto nº 8.112, de 21 de janeiro de 2002. Esse decreto, que impõe condicionalidades para a utilização do REDA e vem sendo descumprido, provavelmente não foi alterado porque tem servido para dar ares de legalidade a esse tipo de prática. Assim, descumprindo a legislação, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia vem fazendo uso da contratação temporária de professores para o exercício de funções que não têm qualquer caráter de eventualidade, infringindo, inclusive, decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), que já se manifestou sobre esta situação.

A regra é o concurso público, e as duas exceções são para os cargos em comissão e as contratações de pessoal, mas estas estão subordinadas simultaneamente às seguintes condições:

- a) deve existir previsão em lei dos casos possíveis;
- b) devem ter tempo determinado;
- c) devem atender a necessidade temporária;
- d) a necessidade temporária deve ser de interesse público.
- e) o interesse público deve ser excepcional. (BRASIL. Supremo 2003)

Com relação a essas determinações legais, a Secretaria da Educação prefere desconsiderá-las, optando por seguir as recomendações do Banco Mundial, no que tange aos custos do setor público com políticas sociais e nas despesas com servidores. E seguindo a lógica da acumulação flexível, que preconiza uma nova reestruturação dos processos de produção e de trabalho - e que vem promovendo a redução do emprego regular, por meio da

crescente contratação de trabalhadores em tempo parcial, temporário ou subcontratado -a Secretaria da Educação do Estado da Bahia desvirtua o objetivo da contratação por excepcional interesse público, ao selecionar professores por meio do REDA, impactando diretamente nas condições de trabalho desses profissionais e, por conseguinte, na qualidade do ensino ofertado pela rede pública estadual, confirmando o que Bourdieu (1998) já havia denunciado.

Constata-se claramente que a precariedade está hoje por toda parte. No setor privado, mas também no setor público, onde se multiplicaram as posições temporárias e interinas [...] (BOURDIEU, 1998, p. 120)

A realidade apontada por Bourdieu (1998) se reflete no número de profissionais contratados pela Administração Direta e Indireta. Em dezembro de 2019, encontravam-se vigentes 26.269 contratos sob o REDA nas diversas unidades da Administração Direta e Indireta, conforme demonstrado a seguir:

Tabela 1 - Quantitativo de Contratos pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

Item	2016	2017	2018	2019
Administração Direta	28.293	30.115	31.847	24.693
SEC	25.267	28.118	29.842	23.305
SAEB	923	821	1.209	923
SEAP	682	156	58	02
Outras secretarias	1.422	1.020	738	463
Administração Indireta	2.168	2.140	2.511	1.576
ADAB	328	354	253	191
DETRAN	270	194	302	164
UEFES	238	219	213	116
Outras entidades	1.332	1.373	1.743	1.105
Total	30.461	32.255	34.358	26.269⁸

Fonte: Tribunal de Contas do Estado da Bahia (BAHIA, 2019)

⁸ A diminuição do número de contratados pelo REDA em 2019 não representa uma mudança na atual política. Talvez, a explicação para essa diminuição, ocorrida no ano de 2019, se justifique pela situação de pandemia vivenciada a partir de 2020. A tendência de crescimento desse tipo de contratação deve ser retomada. Basta ver o número de editais lançados em 2021 para reposição de servidores por meio do regime especial: Edital SEC/SUDEPE N° 001/2021, Processo Seletivo Simplificado para contratação de pessoal, por tempo determinado, em Regime Especial de Direito Administrativo - REDA - SEC/SUDEPE; Edital FUNDAC N° 01/2021, Processo Seletivo Simplificado para contratação de pessoal, por tempo determinado, em Regime Especial de Direito Administrativo - REDA; Edital SEINFRA N° 001/2021, Processo Seletivo Simplificado para contratação de pessoal, por tempo determinado, em Regime Especial de Direito Administrativo - REDA.

Nesse sentido, está claro o alinhamento do governo da Bahia com as recomendações do Banco Mundial no que à gestão de recursos humanos no funcionalismo público, contidas no documento produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE; World Bank, 2010), quando se opõe ao atual modelo de ingresso no serviço público, recomendando novos modelos de seleção com base em competências.

No citado documento, há uma posição contrária ao atual modelo de ingresso no serviço público, previsto na Constituição Federal. Recomenda-se a adoção de métodos considerados “mais modernos” de seleção, com foco nas competências e na experiência prévia dos candidatos e não com base somente nas habilidades acadêmicas e no conhecimento básico dos candidatos.

Na verdade, o que parece estar por trás dessa recomendação é a questão do direito à estabilidade na administração pública, garantido pela Constituição Federal e que já foi alvo de ataques promovidos pela Emenda Constitucional nº 19/98, que promoveu mais de 70 alterações no texto original da Carta Magna. Dentre essas alterações, está o aumento do prazo de efetivo exercício para aquisição da estabilidade para os novos servidores que ingressarem no serviço. Antes, o prazo de cumprimento do estágio probatório era de 2 anos e passou para 3. Outro ataque à estabilidade do servidor público está na alteração feita no artigo 41 da Constituição Federal, a qual condicionou a estabilidade à obrigatoriedade de o servidor público submeter-se à avaliação especial de desempenho, realizada por comissão instituída para essa finalidade, conforme se constata no artigo abaixo.

Art. 6º O art. 41 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:
Art. 41. São estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público.
§ 4º Como condição para a aquisição da estabilidade, é obrigatória a avaliação especial de desempenho por comissão instituída para essa finalidade. (BRASIL. Constituição, 1988)

Como se não bastassem essas alterações, a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2001, conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal, ao estabelecer normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal, e que dá outras providências, estabeleceu percentuais máximos de comprometimento do gasto público com pessoal, estipulando o percentual de 50% da receita na Administração Federal e de 60% para estados e municípios, prevendo, inclusive, a possibilidade de demissões de servidores públicos, quando esses limites forem ultrapassados.

O ataque ao estatuto da estabilidade revela uma tendência no setor público de substituir, paulatinamente, o quadro de servidores públicos permanentes por servidores públicos temporários.

2.6 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DA BAHIA

Na Bahia, a tendência de substituição de servidores públicos permanentes por servidores públicos temporários para atuar como docentes é marcado por contratos que não incluem jornada de trabalho plena e nem trabalho por tempo indeterminado. No caso da Educação, esses aspectos não se justificam, tendo em vista tratar-se de um serviço de prestação continuada e que exige planejamento de longo prazo.

Assim, fica claro que a opção de contratar docentes pelo REDA tem como principal motivação baixa remuneração, que tem propiciado a desqualificação e a fragmentação do trabalho do professor, a perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social e a intensificação do trabalho. (MANCEBO, 2007)

Outra explicação para a contratação de professores pelas formas ditas atípicas, caracterizada pela jornada parcial de trabalho e por tempo determinado, está na recomendação dada pelo Banco Mundial para redução de custos na Educação. Segundo o Banco, o aumento do número de alunos por professor em 33% no Ensino Fundamental e 41% no Ensino Médio economizaria R\$ 22 bilhões (0,3% do PIB) por ano. Por essa razão, recomenda aos governos o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor.

Não por acaso os contratos realizados pelo REDA devem ter duração de apenas 24 meses. Certamente, este foi um arranjo adotado pelo Governo para burlar o artigo 41 da Constituição Federal, que estipula o prazo de três anos para o alcance da estabilidade funcional.

Art. 41. São estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público. (EC no 19/98)

§ 1º O servidor público estável só perderá o cargo:

I—em virtude de sentença judicial transitada em julgado;

II—mediante processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa;

III—mediante procedimento de avaliação periódica de desempenho, na forma de lei complementar, assegurada ampla defesa. (BRASIL. Constituição, 1988)

Isto posto, a seleção de professores para atuar por prazo determinado, além de não garantir sua estabilidade, também possibilita rescindir o contrato a qualquer tempo, não precisando seguir o que determina o inciso II, do parágrafo primeiro, do artigo 41, da Constituição Federal.

Com esses artifícios, o governo da Bahia, em plena consonância com as recomendações do Banco Mundial, vem controlando o número de alunos por turma, por meio de processo de enturmação, da criação de critérios mais rigorosos para abertura de novas turmas, do fechamento e fusão de escolas e, principalmente, pela utilização da contratação temporária para o provimento de professores, principalmente na Educação Profissional, modalidade em que deve crescer ainda mais a sua oferta, em virtude da implantação do Novo Ensino Médio, que traz a formação profissional como uma possibilidade de itinerário formativo.

A contratação temporária de professores tem garantido ao governo uma redução de despesas, pois esses professores temporários não têm direito ao mesmo padrão remuneratório assegurado por lei aos servidores públicos estatutários, pois o seu vencimento encontra-se, previamente previsto no edital do processo seletivo simplificado e na minuta do contrato firmado entre o professor e a Administração Pública.

Segundo dados disponibilizados no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) referentes ao ano de 2020, o vencimento básico de um professor contratado pelo REDA para uma jornada de trabalho de 20h semanais, varia entre R\$ 1.045,00 e R\$1.306,19. Estes vencimentos são inferiores ao valor do piso salarial profissional nacional, criado pela Lei nº 11.738/08.

Para o ano de 2020, o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica foi de R\$ 1.443,12 para uma jornada de 20 horas semanais. Cabe ressaltar que esses professores contratados pelo REDA tem formação superior e o referido piso nacional é para os professores com formação em nível médio, na modalidade Normal.

Quando comparado com o vencimento de um professor do quadro permanente, o vencimento básico dos professores temporários é bem inferior. Não raro o vencimento líquido é inferior ao valor do vencimento básico, uma vez que esses profissionais não são contemplados pelo *Plano de Carreira* da categoria. Portanto, não têm direito à progressão na carreira (anuênio, quinquênio, gratificação de estímulo ao aperfeiçoamento profissional, abono permanência, mudança de padrão e grau), entre outros direitos.

Além de não ter o mesmo padrão remuneratório assegurado por lei aos servidores públicos estatutário, os professores temporários também não dispõem da mesma carga horária de trabalho destinada aos professores do quadro efetivo.

Como a intensificação da jornada de trabalho é uma característica marcante dos contratos temporários, os professores contratados pelo REDA têm uma carga horária destinada às atividades de regência maior que a estabelecida para os professores estáveis, como se pode constatar na tabela a seguir:

Tabela 2 – Distribuição da carga horária de Regência e de Planejamento.

Atividade	Carga horária			
	20 horas semanais		40 horas semanais	
	Professor Efetivo	Professor Temporário	Professor Efetivo	Professor Temporário
Regência	13	16	26	32
Atividade Complementar ⁹ (na unidade escolar)	05	04	10	08
Atividade Complementar (livre escolha)	02	—	04	—

Fonte: *Manual de programação escolar* (BAHIA. Secretaria da Educação, 2020).

Esse aumento na carga horária de regência dos professores contratados temporariamente, além de representar prejuízos em termos pedagógicos, por reduzir o tempo destinado ao planejamento, acarreta uma sobrecarga de trabalho, pois o profissional dispõe de menos tempo para outras atividades próprias da docência, que acontecem fora do espaço da sala de aula, a exemplo da preparação de aulas, correção de provas e trabalhos, dentre outras atividades.

A precariedade se inscreve num *modo de dominação* de tipo novo, fundado na instituição de uma situação generalizada e permanente de insegurança, visando obrigar os trabalhadores à submissão, à aceitação da exploração. Apesar de seus efeitos se assemelharem muito pouco ao capitalismo selvagem das origens, esse modo de dominação é absolutamente sem precedentes, motivando alguém a propor aqui o conceito ao mesmo tempo muito pertinente e muito expressivo de *flexploração*. (BOURDIEU, 1998, p. 124-125)

Essas disposições submetidas produzidas pela precariedade são a condição de uma exploração cada vez mais “bem sucedida”, fundada na divisão entre aqueles que, cada vez mais numerosos, não trabalham e aqueles que, cada vez menos numerosos, trabalham, mas trabalham cada vez mais. (BOURDIEU, 1998, p. 124-125)

A situação precarizadora do trabalho docente, resultante do aumento da carga horária em regência, tem possibilitado uma redução de custos com pessoal, tendo em vista que, para cada (quatro professores temporários contratados, é um professor efetivo a menos que deveria ser contratado.

⁹ Segundo o artigo 5º da Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério público do Ensino Fundamental e Médio da Bahia e dá outras providências, considera-se Atividade Complementar, a carga horária destinada, pelos professores em efetiva regência de classe, com a participação coletiva dos docentes, por área de conhecimento, à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada Unidade Escolar.

Também se verifica uma redução de despesas quando se analisa a questão previdenciária dos professores contratados temporariamente, tendo-se que esses professores, como são vinculados ao Regime Geral de Previdência Social (RGPS), não usufruem do mesmo direito à aposentadoria que os professores efetivos, pois o cálculo dos proventos dela oriundos não garantirá o benefício em paridade com o valor percebido na atividade pela categoria, ou seja, está atrelado ao teto do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

Com relação a essa questão previdenciária, a contratação temporária no setor público, de certa forma, está em consonância com a flexibilização da previdência do funcionalismo público, prevista na Emenda Constitucional nº 19/2018. Essa flexibilização busca um menor custo para os quadros inativos e maior isonomia com o setor privado. Nesse sentido, a referida emenda acaba com o regime jurídico único, impõe novos requisitos para a aposentadoria e, além de extinguir a isonomia salarial, cria figura jurídica do emprego público.

O fato é que o vínculo empregatício temporário, associado à baixa remuneração, acaba fazendo com que o exercício da docência passe a não ser a única atividade remunerada desse desses profissionais, sendo, em alguns casos, considerada apenas uma complementação de renda.

Com isso, a precarização da atividade docente tem graves reflexos para a categoria dos profissionais de Educação, manifestando-se, segundo Druck (2013), em várias dimensões: ameaça permanente de perda do trabalho, isolamento, perda de enraizamento, de vínculos, de inserção, de uma perspectiva de identidade coletiva derivada da descartabilidade, da desvalorização e da exclusão, como condições que afetam decisivamente a solidariedade de classe. Além disso, a precarização do trabalho age fortemente no enfraquecimento da organização sindical e das formas de luta e representação dos trabalhadores.

[...] no capitalismo flexível, as transformações no e do trabalho – e sua flexibilização - estão redefinindo a própria existência humana, cujo principal resultado é a perda de valor e de sentido na relação entre os próprios homens. A perda da lealdade e do compromisso mútuo, que só podem ser estabelecidos numa relação de longo prazo, as dificuldades de criar laços ou de definir o que tem valor duradouro numa sociedade do imediatismo, do aqui e agora, do presente contínuo configuram uma realidade em que os homens e mulheres-que-vivem-do-trabalho se fragmentam, se separam, se individualizam e, dessa forma, ficam “à deriva”. (DRUCK, 2002, p. 20-21)

As dimensões, trazidas por Druck (2013), caracterizam muito bem a precariedade subjetiva a que estão submetidos os professores temporários que atuam na Educação Profissional da rede pública de ensino do estado da Bahia.

Assim, não resta dúvida que essa política de provimento de professores adotada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, prima pela precarização objetiva e subjetiva do trabalho docente, por não garantir a sua estabilidade, a sua formação e a construção de uma identidade docente, entre outros aspectos.

Essa precarização também tem consequência direta no processo de precarização do ensino e, por conseguinte, do profissional a que se propõe formar, tendo em vista que compromete a oferta de uma educação voltada à formação integral do cidadão, considerando a importância de prepará-lo para atuar de forma propositiva no mundo do trabalho.

Como se sabe, a formação profissional é um desafio bastante complexo, uma vez que formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas, sobretudo, proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas, além de habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões. O cumprimento desse desafio requer a atuação de profissionais preparados, com vínculo permanente e com oferta de formação ao longo da carreira, uma vez que

Este professor deverá estar qualificado não para se subordinar a lógica da inclusão excludente, formando os trabalhadores precariamente para o exercício de trabalhos precarizados, mas sim para enfrentá-la, assegurando a todos, independentemente do ponto da cadeia produtiva onde possam se inserir, conhecimentos científico tecnológicos e sócio históricos que lhes permitam uma inclusão menos subordinada, a par do conhecimento necessário para organizar-se e enfrentar as condições geradoras de sua subordinação. Essa é a primeira dimensão da formação: conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade, a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas. (KUENZER, 2007, p. 1)

Embora importante, a Secretaria de Educação tem negligenciado essa questão e parece optar por uma política de não formação, com graves implicações na qualidade da educação ofertada.

[...] a formação de professores para EP vem sendo constantemente questionada nos planos de desenvolvimento institucional e, como vimos, nos processos seletivos para contratação de professores, o que, mais uma vez, impacta a construção de uma identidade docente por esses profissionais, além obviamente, da qualidade da EP ofertada. (BURNIER; GARIGLIO, 2014, p. 82)

A situação em foco demanda uma política de formação inicial, complementar e continuada, para esses profissionais, principalmente aqueles que lecionam os componentes curriculares voltados à formação técnica específica. A necessidade de uma política de formação decorre do fato de que eles não são formados nos cursos de licenciatura, portanto, não dispõem de certos conhecimentos, a exemplo daqueles relacionados aos fundamentos da

educação, à legislação educacional apolíticas de financiamento, à avaliação e currículo, a didáticas e práticas de ensino e a teorias pedagógicas, entre outros.

Com relação ao conhecimento das teorias pedagógicas, Saviani (1997) o denomina de “saber pedagógico”, entendido como aqueles conhecimentos relacionados às teorias da Educação, que se revelam importantes para a prática do professor, tendo em vista que o domínio desse saber permite que ele se situe melhor no desempenho da função docente, visto que, assim,

[...] saberá, a partir daí, que conforme varia a teoria educacional, variará também o lugar que lhe cabe no processo pedagógico que se desenvolve no interior das escolas, o que implica a exigência de se posicionar diante das diversas alternativas teóricas. Para isso, porém, é necessário conhecê-las. Daí, a importância do “saber pedagógico” na formação do professor. (SAVIANI, 1997, p. 135)

Além do “saber pedagógico”, o autor ressalta outro saber relacionado à compreensão das condições sócio-históricas, chamado “saber crítico-contextual”, que determina a tarefa educativa. Esses conhecimentos, ao lado de outros, são considerados pelo autor como uma espécie de condição prévia para o desempenho da função docente. A ausência desses conhecimentos, além de comprometer o trabalho pedagógico, é um fator que contribui para a precarização subjetiva do trabalho docente.

Assim, a precarização objetiva do trabalho docente, provocada pelo vínculo empregatício temporário, além de impedir a formação de um quadro de servidores permanentes da EP da rede pública de ensino do estado da Bahia, tem inviabilizado a implantação de uma política de formação, em virtude da alta rotatividade desses profissionais. Essa situação revela o estágio de precarização objetiva e subjetiva do trabalho desenvolvido pelos professores contratados pelo REDA.

A situação de precariedade do trabalho docente atinge, praticamente, 100% dos professores que lecionam os componentes curriculares voltados à formação técnica específica, cujos conteúdos são fundamentais para a compreensão e atuação no mundo do trabalho, por parte dos alunos fator que leva a uma educação que forma para o trabalho precarizado, conforme afirma Kuenzer (2007).

Nesse sentido, Fontes (2017) sinaliza para o fato de que os Estados capitalistas buscam reduzir sua intervenção na reprodução da força de trabalho empregada, aumentando a massa crescente de trabalhadores desempregados, de modo a prepará-los para a subordinação direta ao capital. Para tanto, segundo a autora, isso requer assumir processos educativos

elaborados pelo patronato, como o estímulo ao empreendedorismo, entendido como estratégia de trabalho sem emprego, ou seja,

[...] como apagamento jurídico fictício da relação real de subordinação do trabalho ao capital, que se apresenta como igualdade entre... capitalistas, sendo um deles mero “proprietário” da sua própria força de trabalho. (FONTES, 2017, p. 50)

No caso em pauta, tem-se um claro exemplo de como a política educacional se alinha aos princípios neoliberais, em detrimento das temáticas como o cooperativismo, o associativismo, a economia solidária, a organização sindical, entre outras, que são caras aos interesses daqueles que detêm a força de trabalho.

Sendo assim, ao reproduzir os valores neoliberais, o nosso sistema educacional, principalmente no âmbito da educação profissional, tende a perpetuar os interesses daqueles que detêm os meios de produção, pois se move dentro de uma lógica em que

[...] o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada dos sistemas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 27)

Diante disso, a educação para a formação da força de trabalho não pode perder de vista a realidade na qual está inserida, buscando sempre fomentar a pesquisa e a intervenção social. O cumprimento desse desafio requer a atuação de profissionais preparados, com vínculo permanente e com oferta de formação ao longo da carreira.

Isto posto, a atual situação em que se encontra a Educação Profissional na rede estadual da Bahia compromete a oferta de uma educação voltada à formação integral do cidadão, considerando a importância de prepará-lo para atuar de forma propositiva no mundo do trabalho. Uma formação profissional, que conforme defende Mészáros (2005), seja para além do capital, que visa a uma ordem social qualitativamente diferente.

3 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DA BAHIA

Este capítulo traz um breve histórico sobre a expansão da Educação Profissional no Brasil e na Bahia, abordando a constante dualidade que sempre marcou essa modalidade de ensino; a condição docente na Educação Profissional da rede estadual de ensino do estado da Bahia, em um contexto de crise do capital; e a intensificação do regime de acumulação flexível.

A abordagem referida se faz necessária, visto que a relação entre Educação e Trabalho não é recente; ela já se fazia perceber desde o momento em que os indivíduos sentiram a necessidade de organizar o trabalho e a produção, como meio de subsistência. Mas com o processo de industrialização dos meios de produção, a necessidade em fortalecer esta relação se intensificou, tendo em vista a demanda, cada vez maior, das fábricas por operários preparados para o trabalho.

É nesse contexto que aumenta a necessidade de se ofertar educação técnico-profissionalizante, colocando em evidência a importância da educação como responsável pelo que Bruno (2011) chama de produção das qualificações necessárias para o exercício do trabalho.

Na América Latina, as primeiras experiências de formação para o trabalho ocorreram somente no início do século XX, quando a Educação Profissional foi concebida como um caminho alternativo, uma preparação para o trabalho, uma opção de reparação ou uma segunda oportunidade para aqueles que não poderiam continuar na educação formal.

No Brasil, o marco inicial do ensino profissional acontece com a publicação do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, criando 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, cujo objetivo era oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas que, à época, o governo chamava de “desafortunadas”. Essas escolas ofertavam formação por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos, considerados necessários para os menores que pretendessem aprender um ofício em uma oficina de trabalho manual ou mecânica.

Na verdade, naquela época, o processo de industrialização do país ainda ocorria de maneira lenta e precária. Mesmo nos principais centros urbanos, a economia era baseada na atividade rural e por esta razão essas escolas tinham uma função mais voltada para a inclusão social de jovens carentes do que propriamente para a formação de mão de obra qualificada.

A ampliação da EP, no entanto, somente ocorreu nas décadas de 1930 e 40, em razão de acordos políticos e internacionais, provocados pela vinda de grandes empresas multinacionais, que começavam a se instalar no Brasil e exigiam mão de obra qualificada.

É nesse contexto que, em 1945, foi realizada a 1ª Conferência das Classes Produtoras do Brasil (CONCLAP), a fim de discutir os problemas econômicos do país. No final dessa conferência, foi elaborada a *Carta Econômica de Teresópolis* que, posteriormente, ficou conhecido como *Carta da Paz Social*; ela recomendava, entre outros pontos, o combate à pobreza, o desenvolvimento das forças econômicas e a justiça social, além de propor o custeio de serviços sociais aos trabalhadores mediante os recursos das classes patronais. E, para fazer frente à complexidade crescente das funções especializadas na área mercantil, sugeria a intensificação e o aperfeiçoamento do ensino de comércio, economia e administração, além de estimular a criação de escolas pré-profissionais. Foi quando criaram-se as primeiras entidades que compõem o que chamamos, atualmente, de “Sistema S”.

O conceito do chamado Sistema S foi estabelecido para tratar o conjunto peculiar de organizações brasileiras de direito privado e atuação pública que têm a letra S no início de seus nomes, recebem recursos de natureza parafiscal, são gerenciadas como instituições privadas e são mantenedoras de instituições educacionais ou culturais, pelos órgãos patronais ou em gestão tripartite – representantes do governo, empregadores e dos trabalhadores. Na realidade, o chamado Sistema S não é propriamente um Sistema, em seu sentido estrito, mas apenas em sentido lato. Atualmente, são nove organizações incluídas nesse conjunto: Sebrae, Senac, Senai, Senar, Sesc, SESCOOP, Sesi, Senat e Sest. (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 115)

A pressão de alguns líderes patronais ligados à indústria levou o governo Vargas a criar o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), por meio do Decreto-Lei nº 4.048, 22 de janeiro de 1942, cuja finalidade seria organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários, com a missão de ofertar formação para profissionais, visando a atender as demandas por mão de obra qualificada da incipiente indústria nacional. O referido decreto-lei ainda estabelecia que a nova instituição seria mantida com recursos dos empresários e administrada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI).

Já o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) foi criado quatro anos depois, por meio dos Decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, nos quais o governo federal autorizava a Confederação Nacional do Comércio (CNC) a instalar e a administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem comercial para trabalhadores entre 14 e 18 anos, ofertando cursos de continuação e de especialização para os comerciários; ademais,

determinava a aprendizagem dos comerciários, estabelecendo deveres para empregadores e trabalhadores.

Essas entidades são divididas em dois grupos: a primeira, voltada para a formação dos trabalhadores da sua respectiva área, ofertando cursos em vários níveis de ensino; e a segunda, tendo como foco de suas ações o bem-estar social dos trabalhadores.

Ainda em 1946, foram criados o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Social do Comércio (SESC). O primeiro, instituído pelo Decreto-Lei nº 9.403, de 25 de junho de 1946, teria como finalidade realizar medidas que contribuíssem para o bem-estar social dos trabalhadores, seu aperfeiçoamento moral e cívico, bem como para o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes, conforme pode-se verificar no artigo 1º do Decreto-lei 9.403/1946:

Fica atribuído à Confederação Nacional da Indústria encargo de criar o Serviço Social da Indústria (SESI), com a finalidade de estudar planejar e executar direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem-estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas, concorrendo para a melhoria do padrão geral de vida no país, e, bem assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico e o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes. (BRASIL. 1946)

O SESC, por sua vez, foi criado pelo Decreto-Lei nº 9853, de 13 de setembro de 1946, a partir do compromisso de empresários do setor em colaborar com o cenário social, por meio de ações que proporcionassem acesso à Educação, Saúde, Cultura, Lazer e Assistência.

Assim, a entidade, fruto da *Carta da Paz Social*, teria como missão promover ações socioeducativas que contribuíssem para o bem-estar social e a qualidade de vida dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, de seus familiares e da comunidade, para uma sociedade justa e democrática, conforme pode-se verificar no mesmo artigo citado:

Fica atribuído à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar o Serviço Social do Comércio (SESC), com a finalidade de planejar e executar direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem-estar social e a melhoria do padrão de vida dos comerciários e suas famílias, e, bem assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico da coletividade. (BRASIL, 1946)

Essa experiência de EP vivenciada pelo Brasil, baseada na criação de instituições especializadas na aprendizagem, também foi implantada em vários países da América Latina, com uma diferença: na maioria destes países, ao contrário da experiência brasileira, a gestão foi atribuída ao Estado e não às confederações empresariais.

Para Zúñiga (2014), não há dúvidas quanto à importância desse modelo institucional de financiamento e gestão adotado pelo Brasil no tocante ao alcance de altíssimos graus de

inovação e de capilaridade para com as necessidades das empresas e das pessoas, ressaltando a capacidade de execução e de gestão desse modelo, que, segundo o autor, dificilmente pode ser encontrado em qualquer outro aparato institucional público.

Em sentido oposto a Zúñiga (2014), Fogaça (1998) afirma que, até os anos 1970, a educação para o trabalho não passou de um conjunto de atividades educativas de importância secundária. Vinculadas à esfera do Ministério do Trabalho, a formação e a qualificação eram áreas de exclusivo interesse das empresas, sem sequer estarem vinculadas às chamadas “políticas educacionais”. Essas áreas não despertavam nem mesmo a atenção por parte dos educadores, motivados pelo fato de que essas atividades tinham muito de “adestramento” e quase nada de “educação”.

O fato é que, para Cordão e Moraes (2017, p. 29), ao longo dos últimos dois séculos, as políticas de educação profissional foram marcadas muito mais pelo seu caráter assistencialista do que pela preparação para o mundo do trabalho.

Passamos do século XIX ao XX ainda praticando uma política assistencialista de educação profissional, muito mais voltada para tirar o menor da rua do que para prepará-lo para o mundo do trabalho. (...) somente ao final da primeira metade do século passado passamos a desenvolver ações uma educação profissional que, mesmo conservando cunho assistencialista, também era voltada para o mundo do trabalho, muito embora ainda fosse uma formação profissional mais centrada no treinamento operacional maciça de operários semiquualificados, que desempenhavam tarefas simples e rotineiras previamente especificadas e delimitadas.

3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FLEXÍVEL NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

A flexibilização dos processos de trabalho implicou níveis relativamente altos de desemprego, ganhos modestos de salários reais, retrocesso do poder sindical e rápida destruição e reconstrução de habilidades. É nesse último aspecto que a EP ganha destaque como meio garantidor de formação de mão de obra, voltada para atender às necessidades do mercado de trabalho, marcado pela destruição e reconstrução de habilidades.

Na visão de Druck (2013), os conceitos de flexibilização e precarização, cunhados pela Sociologia do Trabalho brasileira, inscrevem-se em quatro matrizes clássicas: a tese da especialização flexível; a tese da acumulação flexível; as teses sobre a precarização do trabalho e a vulnerabilidade social, responsáveis por uma “nova ordem social”; e as teses que versam sobre uma crise social do capital.

Ao se referir à primeira matriz, especialização flexível, a autora considera a flexibilidade do trabalho como um elemento positivo, pois se relaciona com a questão da

empregabilidade, na medida em que permite a inserção, a integração e a formação dos trabalhadores. Em um mundo dominado pelas tecnologias, a especialização flexível possibilita ao trabalhador desenvolver múltiplas atividades (polivalência), tornando-o apto a responder às novas demandas do mercado.

Assim, a flexibilidade é considerada como uma condição necessária dos novos tempos de reestruturação e de crise do fordismo (ou da produção em série), considerado um sistema de produção rígido, pesado e lento, que não responde às rápidas mudanças de hábitos, às novas necessidades e demandas da sociedade. (DRUCK, 2013, p. 377).

Com relação a essa questão da empregabilidade, para Ramos (2002, p.253), trata-se de mais uma estratégia utilizada pelo capital para amenizar a crise dos empregos e para aumentar os ganhos de produtividade, tendo em vista que o conceito de empregabilidade surge no contexto de desregulamentação e de desformalização das relações de trabalho.

Esse contexto se configura pela perda dos direitos trabalhistas e redução de gastos com a força de trabalho, somadas à adoção de novos métodos organizacionais da produção e do trabalho, que incluem a terceirização de atividades não estratégicas. A ética profissional inspirada por essa noção baseia-se, então, na adaptação individual a essas mudanças. A desregulamentação total é controlada, ainda mais, por restrições de ordem corporativa do que de identidade propriamente social. Percebe-se, assim, que uma profissionalidade de tipo liberal está na base dos projetos pessoais para os quais o desenvolvimento da competência – vertente individual da profissionalidade – torna-se função predominante nos processos educativos.

A segunda matriz da flexibilização e da precarização é a tese da acumulação flexível, que, segundo Druck (2013), é frequente nos estudos que discutem a crise, o fordismo e a flexibilização no quadro das transformações do sistema capitalista. As principais características dessa tese já foram mencionadas por Ramos (2002) ao se referir ao contexto em que se dá o conceito da empregabilidade.

Para Harvey (2000), a acumulação flexível diz respeito a um novo processo produtivo, marcado pelo confronto direto com a rigidez do fordismo. Segundo o autor, esse novo regime se apoia na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo, tendo como consequência direta

A crescente flexibilização do trabalho em todo o mundo capitalista – evidenciada na subcontratação ou terceirização, no emprego temporário, nas atividades autônomas, nas práticas flexíveis de emprego e dos mercados de trabalho – se difunde para todas as atividades e lugares. (DRUCK, 2013, p. 377)

Em Druck (2013), essa flexibilização do trabalho está associada ao processo de desindustrialização e de descentralização geográfica das fábricas, cuja consequência direta é a diminuição da classe operária industrial tradicional, o crescimento do trabalho assalariado e a expansão, sem precedentes, do desemprego estrutural, respondendo a novas necessidades do sistema, num contexto de hegemonia da lógica financeira, a qual tem exigido, cada vez mais, mobilidade para os capitais e processos produtivos mais flexíveis. Essa flexibilização do trabalho é, portanto, um aspecto central nesse processo de transição para o regime de acumulação flexível, que tem como uma de suas principais características a vulnerabilidade social.

A terceira matriz, chamada de teses da precarização do trabalho e da vulnerabilidade social, também tem servido de referência para os estudos brasileiros que visam a analisar os processos de precarização do trabalho.

Para Druck (2013), em um contexto de crise estrutural do capital, de caráter global e universal, a precarização do trabalho e o desemprego tornam-se a característica dominante do capitalismo, em virtude do seu conteúdo autodestrutivo. Assim,

A perda do emprego ou de uma inserção estável no emprego cria uma condição de insegurança e de um modo de vida e de trabalho precários, nos planos objetivos e subjetivos, fazendo desenvolver a ruptura dos laços e dos vínculos e tornando, assim, os trabalhadores vulneráveis e imersos numa condição social fragilizada, ou de “desfiliação” social. (DRUCK, 2013, p 378)

Essa terceira matriz, chamada também de “nova questão social”, é apontada por Druck (2013) como uma forma de reverter a atual crise estrutural do capital, evidenciada pela tendência decrescente da perda de lucro, pelo esgotamento de um padrão de acumulação (o fordismo), pelo superdimensionamento da esfera financeira, entre outras. Assim,

As empresas adotam flexibilidade interna – polivalência, disponibilidade para atender às flutuações da demanda, que exige operário rápido, ágil, e flexível – através de subcontratação (ou terceirização). (DRUCK, 2013, p 378)

A insegurança, decorrente dos efeitos das teses da precarização do trabalho e da vulnerabilidade social coloca os trabalhadores em uma condição de precarização social.

Dito isto e tendo como referência os estudos de Beatrice Appay e Annie Thébaud-Mony (1997), Druck (2013) afirma que essa precarização social decorre de uma “dupla institucionalização da instabilidade”, uma vez que congrega a precarização de caráter econômico e a precarização de caráter social. Segundo a autora, a primeira institucionalização

da instabilidade está relacionada à precarização da estrutura produtiva e da precarização social, refletidas no desemprego em massa, subcontratação, mudanças de estatuto, entre outros. Já a segunda institucionalização diz respeito às mudanças da legislação trabalhista que, ao redefinirem o direito do trabalho e das empresas, promoveram regressão de direitos sociais, com formas de inserção precárias, sem proteção social, com salários mais baixos e, muitas vezes, com completa ausência de proteção sindical. Assim, ao se referir a essa institucionalização da instabilidade, Druck (2013, p. 379) afirma que

É como se houvesse um “consenso social” que legitima a precarização do trabalho, reconhecendo como normal o estatuto de empregos desvalorizados, precarizados pela flexibilização dos tempos de trabalho e das formas de emprego em massa como sinal dos novos tempos.

Para a autora, essas mudanças nos processos de produção e de trabalho generalizam a precarização para todos os segmentos dos trabalhadores, atingindo desde os subcontratados até os efetivos.

Em síntese, para Appay e Thébaud-Mony (1997, p. 08), embora esses dois fenômenos – precarização e precarização - sejam apresentados, em geral, de forma separada, eles são um só processo, marcada pela busca da competitividade acirrada no plano econômico, correspondente a um ‘[...] processo multidimensional de institucionalização da instabilidade, aqui resumida como precarização social’. (DRUCK, 2013, p. 380)

Nesse sentido, a autora chama a atenção para a existência da tese de que a flexibilização e a precarização do trabalho são fenômenos idênticos, que tem como forma de dominação social a institucionalização da instabilidade.

Por fim, em um contexto de crise estrutural do capital, de caráter global e universal, evidenciada pela tendência decrescente de lucro, da desregulamentação e flexibilização do processo produtivo, entre outras, em que a precarização e o desemprego se tornam características dominantes do capitalismo (DRUCK, 2013), analisar essas questões relacionadas à flexibilização e à precarização do trabalho torna-se fundamental, principalmente no âmbito da Educação Profissional, uma vez que a acumulação flexível tem propiciado o surgimento de um mercado de trabalho marcado pela destruição e reconstrução de habilidades.

E é justamente nesse contexto marcado pela flexibilização e precarização do trabalho que vem acontecendo alterações significativas na legislação educacional, que tem resultado na implantação da BNCC, centrada na Pedagogia das Competências e na reforma do Ensino Médio, que visa a promover a flexibilização da grade curricular.

A reforma do Ensino Médio, que ficou conhecida como Novo Ensino Médio, criada pela Lei nº 13.415/17, promoveu alterações significativas na Educação Profissional ao dar uma nova redação ao artigo 36 da LDB, que passa a exigir que o currículo seja composto pela BNCC.

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

- I – linguagens e suas tecnologias;
- I – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 1996)

Outra alteração importante diz respeito aos profissionais da Educação: o artigo 61 da LDB foi acrescido de dois novos incisos (IV e V), que passou a admitir profissionais que tenham o reconhecimento de notório saber para a docência na Educação Profissional, em áreas afins à formação, bem como aqueles formados em cursos de bacharelados, que tenham complementação pedagógica.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
[...]

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; e

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1996)

A reforma do Ensino Médio requer uma atenção muito especial com relação a sua implementação. Essa atenção reside no fato de que a EP sempre foi demarcada pela divisão social do trabalho. Esse aspecto sempre justificou a existência de duas redes de Ensino Médio: uma de educação geral e outra profissional: a primeira, destinada a um pequeno grupo privilegiado; e a segunda, para grande massa dos trabalhadores. Essa divisão social do trabalho sempre teve o propósito de perpetuar a separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho, baseada na concepção de que alguns poucos devem assumir a tarefa de pensar e planejar e outros de executar. Tal preocupação reside no fato de que

A educação institucionalizada, especialmente, nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35)

Segundo Mészáros (2005), as instituições formais de educação, como parte importante do sistema global de internalização, passam a substituir o uso da violência, da coerção e, às vezes, da brutalidade, na tarefa de assegurar que cada indivíduo adote como suas as metas de reprodução do sistema capitalista, ou seja, a educação passa a ser responsável pela “internalização”, por parte dos indivíduos, da legitimidade da posição que lhe foi atribuída na hierarquia social. Enquanto a internalização conseguir assegurar os parâmetros reprodutivos gerais do sistema capitalista, a violência e a brutalidade podem ser relegadas a um segundo plano, embora, ressalta o autor, que de modo nenhum sejam esses recursos permanentemente abandonados.

Portanto, essa preocupação com relação à expansão da EP se acentua, tendo em vista que as medidas adotadas nesses últimos dois anos, bem como as anunciadas pelo presidente eleito em 2018, revelam claramente um forte alinhamento com os princípios econômicos de caráter ultraliberal.

Consequentemente, não é nenhum absurdo supor que a expansão da EP esteja a serviço dos interesses do regime de acumulação flexível, principalmente no tocante à promoção da instabilidade e à precarização do trabalho, pois

A existência de um importante exército de reserva, que não se acha mais apenas, devido à superprodução de diplomas, nos níveis mais baixos de competência e qualificação técnica, contribui para dar a cada trabalhador a impressão de que ele não é insubstituível e que o seu trabalho, seu emprego, é de certa forma um privilégio, e um privilégio frágil e ameaçado. (BOURDIEU, 1998, p. 121)

Para Bourdieu (1998), essa impressão de que o trabalhador não é insubstituível – principalmente em contextos afligidos por altas taxas de desempregos e subempregos – produz uma insegurança objetiva que funda uma insegurança subjetiva generalizada, afetando o conjunto dos trabalhadores. É exatamente essa espécie de “mentalidade coletiva” que está no princípio da desmoralização e da desmobilização dos desempregados e dos trabalhadores

que, destituídos de estabilidade, não são passíveis de mobilização, pois são atingidos em sua capacidade de projetar o futuro.

Além disso, acrescenta o autor, quando há elevadas taxas de desemprego e subemprego e a precariedade atinge uma parte considerável da população, a concorrência pelo trabalho é acompanhada de uma concorrência no trabalho, que é preciso ser conservado a todo custo. Esta concorrência, às vezes, é selvagem e está na raiz de uma verdadeira luta de todos contra todos, que provoca a destruição de todos os valores de solidariedade e de humanidade. Diante desta realidade, conclui o autor que a precariedade atua diretamente sobre aqueles que ela afeta e, pelo temor que ela suscita, indiretamente sobre todos os outros.

3.2 A PERSISTENTE DUALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A Educação Profissional, no Brasil, somente começou a se consolidar após a promulgação das chamadas *Leis Orgânicas do Ensino*, conhecida como *Reforma Capanema*, e da transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas federais.

No entanto, esse processo de consolidação veio acompanhado por uma dualidade que sempre marcou as políticas de Educação Profissional. Assim, o que se constata é que, desde o período imperial até a aprovação Lei Federal nº 5.692/1971, as iniciativas educativas voltadas à qualificação profissional compunham um sistema paralelo à chamada educação geral.

Nesse sentido, a legislação educacional sempre marcou a separação entre a Educação para o trabalho, com ênfase marcada na execução das atividades predominantemente manuais e repetitivas, e a Educação para a Cidadania, voltada para os conteúdos mais gerais, que habilitam ao desempenho do chamado “trabalho intelectual”.

O sistema educacional brasileiro se estruturou então em duas vertentes: uma dedicada aos bens nascidos, e que conduziria às profissões nobres, obviamente, de nível superior; e outra, dedicada aos pobres, que não lograriam completar o ensino básico e que os conduziria às profissões subalternas tão cedo quanto possível. (FOGAÇA, 1998, p. 299)

A autora ainda aponta quatro marcas presentes na implantação da educação para o trabalho, no Brasil. A primeira se baseia na sua desvinculação da realidade do mercado de trabalho, uma vez que não visava a atender às demandas do setor produtivo, mas evitar os chamados “problemas sociais”. A segunda marca se caracteriza pela estreita correlação entre pobreza, fracasso escolar e qualificação profissional precoce. Já a terceira marca está no fato da aceitação de que os jovens oriundos das camadas menos favorecidas estão predestinados

ao fracasso escolar, o que justificaria a oferta de uma educação para o trabalho, voltada à ocupação das profissões subalternas, em que predominam o trabalho manual e, por conseguinte, a discriminação social. A última marca, por sua vez, caracteriza-se por uma concepção de educação para o trabalho desvinculada da educação geral. Essa desvinculação é justificada pelo fato de que a educação geral estaria “naturalmente” fora do alcance das camadas menos favorecidas, uma vez que seus objetivos estariam prioritariamente voltados para a formação do cidadão e para o ingresso no Ensino Superior.

Essa desvinculação entre educação para o trabalho e educação geral passa a ser questionada, principalmente a partir do momento em que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) definiu a EP como sendo “[...] aquela destinada a preparar ou readaptar uma pessoa para que exerça um trabalho, quer seja pela primeira vez ou não, ou para que seja promovido em qualquer ramo de atividade econômica” (ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO, 1962); ademais, aponta que a formação profissional deve ter como foco descobrir e desenvolver e/ou melhorar as competências humanas necessárias a uma vida ativa, produtiva e satisfatória, dotando o ser humano da capacidade de compreender individualmente ou coletivamente as condições de trabalho e o ambiente social, influenciado sobre ele¹⁰. Essa necessidade tornou-se ainda mais clara, uma vez que

A visão de um caminho único é uma evolução concreta na concepção da Educação Profissional, que a equipara na vida educacional e a integra validamente como parte do processo de aquisição de competências das pessoas. Nos tempos que passamos, estamos, pelos menos conceitualmente, entendendo que a educação e a formação são partes de um todo e que podem e devem ser concebidas articuladamente. (ZÚÑIGA, 2014, p. 82)

Essa concepção de articulação entre EP e educação está em plena consonância com a Recomendação nº 195/94, da OIT, que introduziu o conceito de aprendizagem ao longo da vida, de competências e qualificações, ampliando, assim, a concepção da formação, uma vez que a considera parte da vida educacional das pessoas.

Ainda segundo Zúñiga (2014), a aprendizagem ao longo da vida responde à necessidade de gerar oportunidades educacionais não apenas circunstanciais a determinadas etapas, mas em qualquer momento, em qualquer idade e para qualquer condição social, gênero e etnia, tendo em vista que

A educação e a aprendizagem como possibilidades permanentes abertas significam uma resposta às novas exigências, tais como o rápido advento dos novos

¹⁰Recomendação nº 150 e o Convênio 142, da Organização Internacional do Trabalho (OIT); disponível em:

conhecimentos, a velocidade da inovação, a mudança tecnológica, e suas consequências práticas no mundo do trabalho. (ZUÑIGA, 2014, p. 83)

Para Zúñiga (2014), o conceito de educação ao longo da vida refere-se à noção de sociedade educacional, ultrapassando a mera distinção entre educação básica e a educação permanente. Segundo o autor, não se trata apenas da responsabilidade do aparato educacional de criar oportunidades de aprendizagem, mas também

[...] da capacidade e disposição das pessoas por adquirir continuamente novos conhecimentos, trata-se, então da habilidade de aprender a aprender, que faz parte das competências básicas ou essenciais das pessoas nesta sociedade do conhecimento. (...) A educação vista como escada de uma via única, sempre ascendente, não tem mais lugar para um conceito aberto de aprendizagem por toda a vida. A atualização, a reconversão e a necessária abertura para novos conhecimentos fazem parte das competências básicas das pessoas na sociedade da informação e do conhecimento; isso configura uma imagem de espiral ascendente, mas que permite voltar, aprender e desaprender de acordo com as necessidades e objetivos próprios. (ZUÑIGA, 2014, p. 86)

Nesse sentido, o referido autor afirma que um dos princípios subjacentes ao conceito de educação ao longo da vida é o da aquisição e/ou atualização contínua de conhecimentos independentemente da idade e da maneira como é acessado. Ao relacionar-se com o mundo do trabalho, essa necessidade de aprender assume um significado vinculado com o grau em que a disposição de competências exigidas em tal domínio laboral é crucial para o emprego, uma vez que

Dispor de competências de acordo com a demanda dos postos de trabalho continua sendo uma chave para o sucesso no trabalho, mas agora tal requisito se tornou mais dinâmico, os empregos mudam, a forma para acessá-los também, as tecnologias em uso e as formas como se organiza o trabalho e as pessoas interagem, como são dadas e recebidas as instruções, são criados compromissos e são obtidos resultados também variam e muito rápido. Então, uma chave na possibilidade de manter um repositório de competências valiosas para o trabalho é que exista uma oferta permanente de conhecimentos e qualificações. Outra chave é que a oferta seja complementada pela atitude do indivíduo para “aprender a aprender”, ou seja, para aproveitar essas oportunidades e se atualizar permanentemente. (ZUÑIGA, 2014, p. 87-88)

Dessa forma, para que se possa acessar esse valioso repositório de competências para o trabalho há a necessidade de que exista uma disposição, por parte do indivíduo, para aprender a aprender e uma disposição por parte do Estado e de outros atores sociais em ofertá-lo.

No entanto, embora se tenha aceitado plenamente a articulação da EP com a educação, a EP continuava sendo concebida como uma modalidade, no máximo, de

“educação formal”, ou seja, na prática, a educação e a formação continuam funcionando operacionalmente separadas, assumindo modalidades organizacionais e curriculares distintas.

3.3 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O REGIME DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

Embora o marco inicial do ensino profissional, no Brasil, tivesse acontecido no início do século passado, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, a sua ampliação somente ocorreu nas décadas de 1930 e 1940, em razão de acordos políticos e internacionais, provocados pela vinda de grandes empresas multinacionais que começavam a se instalar no Brasil e exigiam mão de obra qualificada.

Entretanto, a obrigatoriedade da sua oferta somente ocorreu na década de 1970, quando a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, Lei nº 5.692/1971, tornou obrigatório o Ensino Profissionalizante para os alunos do Ensino Secundário. Porém, as instituições não conseguiram atender os propósitos especificados na supracitada lei, o que exigiu a aprovação da Lei nº 7.044/1982, abrindo a possibilidade para as escolas de optarem pela oferta de ensino propedêutico ou técnico-profissionalizante.

Nessa mesma década, mais precisamente em 1973, a economia mundial passava por uma profunda recessão, intensificada pelo choque do petróleo, pondo em cena um conjunto de processos que pôs fim ao compromisso fordista, culminando, nos anos seguintes, em um conturbado período de reestruturação econômica e reajuste social e político.

As oscilações e incertezas desse período fizeram surgir uma série de novas experiências no âmbito da organização industrial e da vida social e política que representaram os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo.

É nesse contexto, marcado por níveis relativamente altos de desemprego, retrocesso do poder sindical e rápida destruição e reconstrução de habilidades, que acontece a expansão da oferta da Educação Profissional.

Essa expansão pode ser positiva se estiver centrada no paradigma da “especialização flexível”, no qual a flexibilidade do trabalho é crucial para a inserção, a integração e a qualificação do trabalhador, tornando-o dotado de empregabilidade.

No entanto, o contexto em que se dá a política de expansão da EP e a forma como vem ocorrendo têm demonstrado que essa política está muito mais próxima da tese da acumulação flexível do que da especialização flexível, ou seja, é possível que

Aplica-se aqui, de forma generalizada, o que Marx e Engels elaboraram acerca da função política principal do exército industrial de reserva, qual seja: de criar uma profunda concorrência e divisão entre os próprios trabalhadores e, com isso, garantir uma quase absoluta submissão e subordinação do trabalho ao capital. (DRUCK, 2013, p. 374)

Ante esse cenário, é preciso, a partir das condições com que vem ocorrendo a crescente oferta de EP, verificar se essa expansão visa apenas a formação de um exército de reserva, que não estará mais apenas nos níveis mais baixos de competência e qualificação técnica, ou se de fato visa a dotar os trabalhadores de condições de empregabilidade.

Essa preocupação é pertinente, tendo em vista as marcas históricas que sempre demarcaram a EP, no Brasil: uma educação para o trabalho desvinculada da educação geral; uma EP destinada a jovens oriundos das camadas menos favorecidas, que estariam predestinados ao fracasso escolar, o que justificaria a oferta de uma educação para o trabalho, voltada à ocupação das profissões subalternas.

Essas e outras marcas sempre determinaram a existência de uma educação destinada a um pequeno grupo privilegiado e outra destinada à grande massa dos trabalhadores. Essa dualidade sempre teve o objetivo de perpetuar a separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho. Acrescenta-se, ainda, a essa realidade o fato que

A educação institucionalizada, especialmente, nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35)

Portanto, essa preocupação com relação à expansão da Educação Profissional se acentua por conta das medidas adotadas nos últimos anos, bem como pelas anunciadas pelo presidente eleito em 2018, que revelam claramente um forte alinhamento com os princípios econômicos de caráter ultraliberal. Nesse sentido, não é nenhum absurdo supor que a expansão da Educação Profissional esteja a serviço dos interesses do regime de acumulação flexível, principalmente no tocante à promoção da instabilidade e à precarização do trabalho, uma vez que elevadas taxas de desemprego e subemprego e a precariedade atingem uma parte considerável da população.

3.4 A EXPANSÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA BAHIA

No Brasil, somente com a aprovação da Lei Federal nº 5.692/1971, que promoveu alterações na Lei nº 4.024/1961, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, então vigente, o Ensino Profissional tornou-se obrigatório. Porém, as instituições não conseguiram

atender aos propósitos especificados na supracitada lei, o que exigiu a aprovação da Lei nº 7.044/1982, abrindo a possibilidade para as escolas optarem pela oferta de ensino propedêutico ou técnico-profissionalizante.

Essa situação serviu para revelar que a Lei nº 5.692/1971 que, aparentemente, tinha a intenção declarada de valorizar a formação técnica, na verdade, objetivava diminuir a pressão feita por mais vagas nos cursos universitários, principalmente pelos movimentos estudantis. Assim, essa aparente obrigatoriedade esteve longe de significar a universalização da educação para o trabalho. A sua aprovação apenas corroborou para evidenciar a forma como a educação para o trabalho sempre foi tratada no país.

Raramente a educação para o trabalho esteve na pauta da sociedade brasileira como proposta universal. A educação profissional sempre foi influenciada pela herança escravista e preconceituosa dela decorrentes. Em todos os seus níveis e modalidades, a educação profissional frequentemente teve caráter moralista (“para combater a vadiagem”), assistencialista (para propiciar alternativas de sobrevivência “ao menos favorecidos pela sorte”) ou economicista (para atender necessidades da produção e do mercado). (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 77-78)

Embora não tenha promovido a concretização da universalização da EP, Fogaça (1998) reconhece que foi a partir da aprovação dessa Lei que o discurso oficial em relação à educação para o trabalho começou a mudar. No entanto, para o autor, as reformas educacionais, implantadas nos anos 1970 e 1980, apenas promoveram uma articulação “espúria” entre educação e qualificação profissional, oferecendo arremedos de ensino de 1º Grau e de oportunidades de qualificação específica.

A alteração dessa realidade, somente começou a mudar, a partir dos anos 1990, impulsionada pelo fenômeno da globalização e pela emergência de um novo paradigma de automação flexível, que provocaram mudanças na produção industrial. Para atender esta nova realidade, a Educação passou a ser alvo de inúmeras propostas de reformulação, com vistas, principalmente, a promover mudanças na qualificação dos trabalhadores.

Um dos marcos dessas propostas de reformulação foi a aprovação de uma nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, a Lei nº 9.394/1996, em que foram criadas as condições adequadas para que se pudesse assegurar a plena articulação entre Educação Profissional e Educação, em conformidade com que defende a Recomendação nº 150 e o Convênio 142, da OIT, ao apontá-la como modalidade de ensino integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, que deve conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

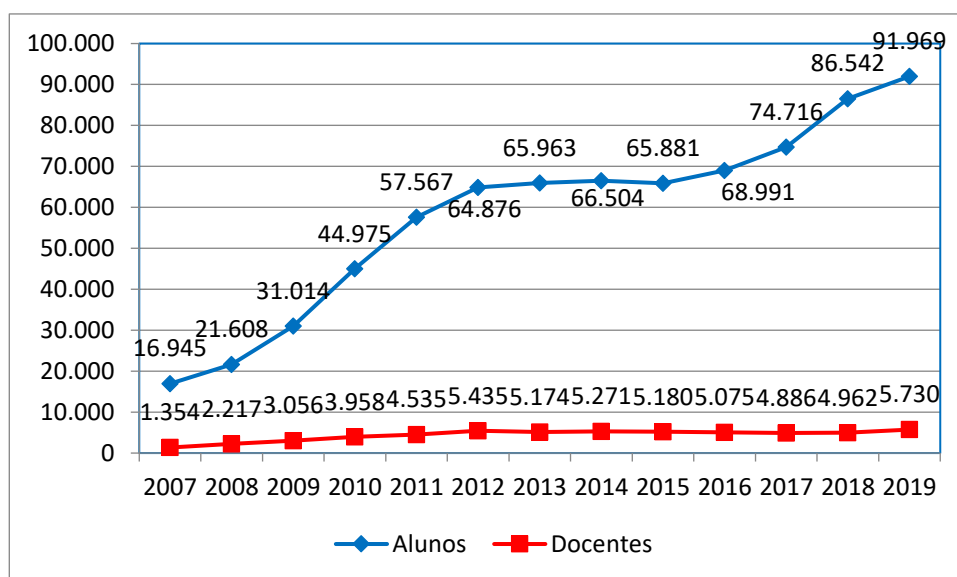
Para Kuenzer (2007), quando a LDB incorpora todas as modalidades de educação na concepção de Educação Básica, estabelecendo sua integração e assegurando sua organicidade, estabelece uma concepção desse nível de educação, como um sistema que não admite formas paralelas que comprometam a assumida integração entre os níveis e modalidades de ensino oferecidas pela educação escolar e as demais ações educativas que ocorrem no conjunto das práticas sociais.

No entanto, a aprovação de uma nova LDB não foi suficiente para promover a expansão da EP, que somente ocorreu no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a aprovação das Leis nº 11.195/2005 e 11.892/2008, que criam as condições necessárias para a instituição da política de expansão e consolidação da oferta de EP, ao alterar a Lei nº 8.948/1994 e instituindo a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), sendo que, muitos deles surgiram em decorrências da transformação/integração das antigas Escolas Agrotécnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e Escolas Técnicas que estavam vinculados às Universidades Federais. Indubitavelmente, a Lei Federal nº 11.892/2008 representa uma importante guinada na política de Educação Profissional no Brasil.

Na Bahia, a expansão da oferta de EP inicia-se a partir de 2007, tendo como objetivo a interiorização e inclusão de milhares de jovens e trabalhadores baianos, por meio da oferta de uma formação profissional que lhes permite uma inserção social e cidadã no mundo do trabalho. À época, a oferta de Educação Profissional chegava apenas a 14 Territórios de Identidade. Em 2011 já contemplava todos os 27 Territórios.

Do ponto de vista da ampliação da oferta de vagas, esta política tem se mostrado extremamente exitosa. Antes da sua implantação, a Educação Profissional chegava apenas a 14 Territórios de Identidade. Em 2011, passou a ser ofertada em todos os 27. Segundo dados do INEP, em 2007, a rede estadual contava apenas com 16.945 alunos matriculados na EP, chegando em 2019 a 91.969, registrando um aumento de mais de 540%. O aumento do número de docentes que atuam na EP também foi extremamente expressivo. Em 2017 eram 1.354 docentes atuando na EP; em 2019, este número salta para 5.730, registrando um aumento de mais de 420%.

Gráfico 2 - Evolução da matrícula e do número de docentes da Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino da Bahia, no período de 2007 a 2019.



Fonte: INEP – consulta à matrícula (2007 a 2009)¹¹

No contexto em foco, a expansão da oferta de EP na rede pública estadual de ensino do estado da Bahia teve como objetivo a sua consolidação em consonância com o desenvolvimento socioeconômico e ambiental dos territórios baianos, promovendo a inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho. Neste sentido, em 2008, foram criados os Centros Territoriais de Educação Profissional (CETEP), com estrutura administrativa diferenciada das demais unidades escolares estaduais.

A rede estadual de Educação Profissional do estado da Bahia é formada por 33 Centros Territoriais de Educação Profissional (CETEP) e seus 22 anexos. Além desses centros, a rede conta com 92 unidades escolares de ensino médio, espalhados em 121 municípios, que também ofertam curso de Educação Profissional, atendendo 104.175 alunos, distribuídos da seguinte forma:

¹¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/consulta-matricula> e <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>

Tabela 3 - Matrícula na Educação Profissional no Estado da Bahia – 2020

Educação Profissional Presencial					
Localização	Curso Técnico Integrado		Técnica de Nível Médio		Formação Continuada ou Qualificação Profissional
	Parcial	Integral	Curso Técnico - Concomitante ou Subsequente	Curso Técnico Integrado na Modalidade EJA - Nível Médio	Curso FIC integrado na modalidade EJA - Nível Médio
Rural	1.674	105	1.639	497	
Urbano	54.540	1.038	24.468	20.161	53
Total	56.214	1.143	26.107	20.658	53

Fonte: Diretoria de Estatísticas Educacionais (INEP, 2020).

A expansão da oferta da EP verificada nas últimas décadas decorreu do fato de que o governo passou a considerar essa modalidade de ensino como política pública de Estado, promovendo a aprovação de alguns marcos legais, a exemplo do *Plano de Educação Profissional*, que teve por objetivo implantar as bases da política de EP na Bahia, vinculada às demandas do desenvolvimento socioeconômico e ambiental nos Territórios de Identidade¹² e cadeias produtivas.

Na perspectiva de associar a EP à política de fortalecimento dos Territórios de Identidade, a expansão dessa oferta de ensino vem ocorrendo por meio da criação de Centros Territoriais de Educação Profissional, que ofertam cursos técnicos profissionalizantes de acordo com os arranjos produtivos desses territórios, levando em consideração a sua vocação econômica. Assim, com a publicação do Decreto nº 11.355, de 4 de dezembro de 2008, o Governo do Estado instituiu os Centros Estaduais e os Centros Territoriais de Educação Profissional, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino.

Esses centros estaduais de educação profissional, considerados estratégicos para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental do Estado, se caracterizam pela oferta de Educação Profissional em todas as suas modalidades, promovendo:

I - formação inicial e continuada;

II - educação profissional técnica de nível médio, nas modalidades integrada e subsequente;

¹²A Regionalização Territórios de Identidade foi adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN) através da Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007, quando lançou o *Plano Plurianual 2008-2011*, e contava à época com 26 Territórios de Identidade que abarcavam os 417 municípios. Desde então, atendendo os objetivos do Governo Estadual e às necessidades dos municípios baianos, sofreu ajustes e atualmente está consolidada conforme Lei nº 13.468, de 29 de dezembro de 2015, que aprova o *Plano Plurianual 2016-2019*, contando com 27 Regiões. O conceito de Território de Identidade surgiu a partir dos movimentos sociais ligados à agricultura familiar e à reforma agrária, sendo posteriormente adotado pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário para a formulação de seu planejamento.

III - educação profissional integrada à educação de jovens e adultos (PROEJA);

IV - educação profissional à distância (semipresencial);

V - educação tecnológica.

A política de territorialização da EP, além de favorecer o fortalecimento da política de divisão territorial do Estado e o desenvolvimento regional, vem se constituindo em uma importante estratégia de interiorização e inclusão, uma vez que tem permitido aos jovens e trabalhadores uma formação para o trabalho em seus municípios, em seus territórios, não precisando mais migrar em busca de oportunidades em outros centros mais distantes.

Atualmente, além do desafio de continuar com a ampliação da oferta de vagas para atender as metas previstas nos planos decenais de educação e o novo modelo do Ensino Médio¹³, que prevê possibilidade e estímulo à formação profissional técnica, está o desafio também de assegurar a qualidade desse ensino ofertado, tendo em vista que o nosso sistema educacional se caracteriza por um nível de aproveitamento baixo, com altas taxas de abandono escolar, de reprovação e de distorção idade/série/ano. Esta situação acaba por se constituir em um grande obstáculo para o alcance da igualdade de oportunidade, que tem como condição *sine qua non* a oferta de uma educação básica universal e de qualidade. E a garantia da oferta de um ensino de qualidade passa, necessariamente, por uma política de valorização e formação de professores.

3.5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO

Ao longo dos últimos anos, a questão da qualificação para o trabalho tem ocupado espaço importante nas discussões das políticas educacionais, sendo objeto de programas específicos.

Com relação a essa questão, Dedecca (1998, p. 270) aponta que, na maioria das vezes, essas discussões sobre a qualificação da força de trabalho associam a questão do emprego aos problemas da qualificação do trabalhador, imputando a este perfil desfavorável as mazelas do desemprego e da precariedade do mercado de trabalho nacional, ou seja,

¹³A Lei nº 13.415/2017 alterou a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolha por parte dos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade aos jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

[...] a situação de desemprego é explicada pela reestruturação produtiva e pelas frágeis condições de empregabilidade do trabalhador brasileiro. Transfere-se para esse a responsabilidade de estar desempregado e de resolver essa situação desfavorável.

Para o autor, trata-se de uma visão pretensamente meridiana sobre o problema do emprego e da qualificação, que acaba por ignorar a complexidade da questão, ao não considerar a existência de um mercado de trabalho pouco estruturado e organizado historicamente, que carece de políticas de emprego mais consistentes e de um modelo de negociação coletiva que possa garantir a valorização e a qualificação da força de trabalho.

Essa concepção superficial sobre a real necessidade do mercado de trabalho brasileiro vem fomentando os debates sobre qualificação. No entanto, para Dedecca (1998), apesar de esses debates serem recorrentes, poucas são as análises sobre o conceito de qualificação, e quando o fazem, costumam associá-lo aos requisitos dos postos de trabalho, como se existissem características a ele inerentes, relacionando a difusão dos equipamentos informatizados e flexíveis a supostas novas necessidades de qualificação da força de trabalho, visando adaptar o trabalhador ao ambiente produtivo que se consolida. Essa proposição, segundo o autor, apesar de sua nitidez, é totalmente equivocada, tendo em vista que

A qualificação da força de trabalho, de maneira inquestionável, é condicionada pela base técnica, mas seu fundamento decorre de forma como é estruturado o processo de trabalho. Isto é, como se organizam as máquinas e os homens em sua base produtiva. E essa organização é determinada pelas instituições: Estado, representação patronal (empresas) e sindicatos (empresas), pelas relações que essas estabelecem entre si e pelas regras e normas que entre elas são pactuadas. (DEDECCA, 1998, p. 271)

Segundo ainda Dedecca (1998), no pós-guerra, foram os acordos coletivos que tiveram um papel preponderante na estruturação tanto do processo de trabalho, quanto na determinação da qualificação da força de trabalho. Esses acordos coletivos estruturavam os requerimentos associados a cada posto de trabalho, além de definir os critérios de qualificação relacionados a cada um deles.

Assim, segundo o autor, o debate sobre a qualificação da força de trabalho tratava de atuar de forma positiva sobre a formação profissional do trabalhador, a partir das determinações da negociação coletiva e da ação pública. Portanto, era esse controle social exercido pelas instituições públicas, responsáveis pela regulação do mercado de trabalho, que permitia conhecer as qualificações mais demandadas pelo mercado de trabalho. Esse conhecimento facilitava a execução de políticas públicas orientadas para determinadas qualificações e direcionadas a certos segmentos da força de trabalho. Este modelo perdurou

até meados dos anos de 1970, quando se inicia a crise e, por conseguinte, a reestruturação produtiva, que impôs mudanças na forma de regulação do processo de trabalho, no sentido de flexibilizar o uso do trabalho processo produtivo.

Essa tendência à flexibilização, na concepção de Dedecca (1998), se caracterizou pela perda da estabilidade ocupacional do trabalhador, pela perda de espaço da regulação pública para aquela que se realizava no espaço privado das empresas e pelo surgimento de um novo discurso que não mais privilegiava a qualificação do trabalhador, mas suas competências. Nesse sentido,

Dilui-se, portanto a noção de qualificação, na medida que ela decorria de um controle social do uso do trabalho que explicitava as ocupações, os níveis ocupacionais e os postos de trabalho, e cria-se espaço para uma noção de competência, que se constrói no espaço interno da empresa como parte de seu processo de reorganização produtiva sistemática e de uma relação crescentemente individualizada entre as empresas e a força de trabalho. (DEDECCA, 1998, p. 274)

Ainda na visão de Dedecca, com essa realidade refuta-se a necessidade de um processo de formação profissional específico, optando-se por uma formação de caráter genérico, relacionado às características da gestão do processo produtivo, em detrimento das exigências do posto de trabalho. Nessa nova forma de organização, as empresas passam a recrutar uma força de trabalho com competências complexas, com um maior nível de “qualificação” para funções pouco complexas.

Para o autor, esse processo coloca em xeque o modelo anterior de contrato coletivo de trabalho e os sistemas públicos de formação profissional, uma vez que as empresas passaram a reivindicar não só o direito à formação privada de seus trabalhadores, como também o fim das contribuições.

Para Dedecca, essas novas condições de organização do processo de trabalho precisam ser acompanhadas por um novo padrão de relações de trabalho, mais dirigido às necessidades das empresas, enfatizando, no entanto, que esse novo padrão de relações de trabalho deve ser visto como fator relevante para a superação da questão do desemprego. Neste sentido, ele aponta para a necessidade das políticas educacionais e de formação profissional estarem adequadas aos novos tempos, sendo capazes de

[...] desenvolver uma relação mais fluída entre aprendizagem e trabalho pelo provimento de várias combinações de trabalho (tempo completo ou parcial), treinamento e educação disponíveis nas empresas, nas escolas e nas instituições terciárias, depois de um período de educação completo. (OCDE, 1996, p. 16, *apud* DEDECCA, 1998, p. 274)

Nos países desenvolvidos, como observa Dedecca (1998), essas políticas vêm sendo reformuladas, visando a adequá-las ao novo contexto produtivo, acenando com uma troca entre maior flexibilidade nas relações de trabalho e maiores investimentos com educação e treinamento da força de trabalho.

No caso brasileiro e, mais especificamente na rede pública de ensino do estado da Bahia, constata-se que as mudanças nas relações de trabalho foram implementadas, os sistemas de educação e formação profissional foram reestruturados e ampliados, porém, gastando-se pouco com política de educação voltada à formação da força de trabalho.

3.6 A CONDIÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DA BAHIA

A formação profissional é um desafio bastante complexo, uma vez que formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas, sobretudo, proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas, além de habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões.

Nessa perspectiva, a formação do técnico não pode perder de vista a realidade na qual ele está inserido, buscando sempre fomentar a pesquisa e a intervenção social. O cumprimento desse desafio requer a atuação de profissionais preparados, com vínculo permanente e com oferta de formação ao longo da carreira.

Com relação a essa questão da formação dos profissionais que atuam na EP, Kuenzer (2007, p. 1) defende que

Este professor deverá estar qualificado não para se subordinar a lógica da inclusão excludente, formando os trabalhadores precariamente para o exercício de trabalhos precarizado, mas sim para enfrentá-la, assegurando a todos, independentemente do ponto da cadeia produtiva onde possam se inserir, conhecimentos científico tecnológicos e sócio históricos que lhes permitam uma inclusão menos subordinada, a par do conhecimento necessário para organizar-se e enfrentar as condições geradoras de sua subordinação. Essa é a primeira dimensão da formação: conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade, a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas, que será objeto do último item deste texto.

Embora a importância da formação dos professores da EP seja, amplamente, reconhecida, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia vem negligenciando esta questão e parece optar por uma política de não formação, com graves implicações na qualidade da educação ofertada.

[...] a formação de professores para EP vem sendo constantemente questionada nos planos de desenvolvimento institucional e, como vimos, nos processos seletivos para contratação de professores, o que, mais uma vez, impacta a construção de uma identidade docente por esses profissionais, além obviamente, da qualidade da EP ofertada. (BURNIER; GARIGLIO, 2014, p. 82)

Com relação a essa questão trazida por Burnier e Gariglio (2014), está clara a necessidade da adoção de políticas de formação inicial, complementar e continuada, para os profissionais que atuam na EP, conforme cada caso.

No entanto, no caso específico dos professores da EP da rede pública de ensino do estado da Bahia, essa questão da formação vem sendo inviabilizada em virtude da forma como estes professores são recrutados.

Assim, a alta rotatividade de professores, decorrentes do vínculo empregatício temporário, tem dificultado a implantação de uma política de formação, além de inviabilizar a formação de um quadro de servidores permanentes da EP na referida rede.

Deste modo, acredita-se que a atual política de provimento de professores da EP, adotada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, prima pela precarização objetiva e subjetiva do trabalho docente, na medida em que, entre outras razões, não cria as condições que garantam a estabilidade trabalhista dos profissionais e a implantação de uma política de formação que possibilite a construção de uma identidade docente desses profissionais.

Com relação a essa questão da formação dos professores que atuam na Educação Profissional, Kuenzer (2007) sinaliza para o fato de que a LDB considera a EP uma modalidade integrante da Educação Básica e, como tal, não há como conceber a formação de professores senão como integrada à formação de professores para a Educação Básica, o que significa formação superior em nível de licenciatura.

Para a autora, nessa perspectiva, a formação de professores para a EP terá a mesma base comum de formação pedagógica que terão os demais professores da Educação Básica, assegurando o foco na articulação entre ciência, trabalho e cultura. Desta forma, ao se tratar da formação para os conteúdos de natureza geral ou básica, não se diferencia da formação propiciada pelas licenciaturas disciplinares, ofertadas de longa data pelas Instituições de Ensino Superior.

Contudo, para Kuenzer (2007), há uma especificidade que confere complexidade a essa formação, que é a necessidade de conhecimento sobre a área específica de trabalho a ser ensinada, que deve articular conhecimento científico e conhecimento tácito.

Nesse sentido, a autora traz algumas reflexões que colocam as redes de ensino diante de dois questionamentos: - Como qualificar o professor em uma área de trabalho em um curso

de licenciatura? - Será possível ser um bom professor dos componentes curriculares específicos da área profissional sem ter experiência no trabalho? Nesse sentido, Burnier e Gariglio (2014, p.80-81) afirmam que

Ser professor da EP é também transitar entre duas diferentes profissões, articulando a formação e a prática em uma “área técnica”¹⁴, reconhecidamente constituída por saberes, com prática educativa, na maior parte das vezes, destituída de formação e que falta se estruturar ainda como profissão legalmente estabelecida ou mesmo socialmente reconhecida. Tendo sido, desde seus primórdios, exercida por profissionais das áreas técnicas a serem ensinadas, a docência na EP nunca foi constituída como profissão, permanecendo como atividade paralela de profissionais de outras áreas. A legislação brasileira veio reafirmando essa condição ao longo da história, e poucos foram os instrumentos legais que previram, sempre por tempo limitado e de forma emergencial, condições, tempos e espaços para a formação desse profissional. O professor de Ensino Técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona.

A formação pedagógica dos docentes da EP foi tratada na Resolução CNE/CEB nº 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. Segundo essa resolução, é possível habilitar um portador de diploma de curso superior para o exercício da docência, oferecendo-lhe uma formação pedagógica de 540h, incluídas 300h de estágio supervisionado.

Art. 3º - Visando a assegurar um tratamento amplo e a incentivar a integração de conhecimentos e habilidades necessários à formação de professores, os programas especiais deverão respeitar uma estruturação curricular articulada nos seguintes núcleos:

- a) **NÚCLEO CONTEXTUAL**, visando à compreensão do processo de ensino aprendizagem referido à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.
- b) **NÚCLEO ESTRUTURAL**, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.
- c) **NÚCLEO INTEGRADOR**, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso.

¹⁴ Denominam-se aqui áreas “técnicas” aquelas atividades socialmente reconhecidas como detentoras de um conjunto de saberes práticos, aplicáveis às diversas atividades da vida social, com vistas a uma funcionalidade específica. (BURNIER; GARIGLIO, 2014, p. 95)

Art. 4º - O programa se desenvolverá em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas. (BRASIL, 1997)

No entanto, essa formação pedagógica, embora prevista no inciso V do artigo 61 da LDB, não é uma condição obrigatória exigida para o exercício da docência, tendo em vista que o inciso IV do referido artigo considera também como profissional da educação aquele que detém notório saber.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

[...]

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 1996, p. 41)

A Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* e institui a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* (BNC-Formação), não faz nenhuma referência específica à formação do professor para atuação na EP.

Embora a Educação Profissional faça parte da Educação Básica, sabe-se que ela tem sua especificidade, uma vez que exige um percurso formativo que proporcione aos professores uma articulação entre a formação específica para a área de trabalho e uma formação pedagógica, adquirida concomitante e/ou posteriormente ao curso de graduação na área profissional, pois

[...] o professor da EP é também profissional da área técnica, em sua formação inicial como técnico (engenheiro, químico, contador, agrimensor, amestradores e outras), uma tradição carregada de racionalidade técnica, pautada em raciocínios estritamente numéricos, focados em resultados de produção em padrões preestabelecidos. Nas escolas federais e nas demais, onde ainda se encontram professores das chamadas disciplinas gerais ou propedêuticas (dos currículos dos ensinos Fundamental e Médio), observam-se tensões no cotidiano, advindas de diferentes estilos docentes e visões de mundo. [...] Essa cisão reforça a parte da formação desse docente que foi feita no curso da área técnica e na experiência em empresas, quando existe, e ainda na pesquisa, e se opõe, muitas vezes, a um olhar mais pedagógico construído pelos professores das disciplinas propedêuticas. (BURNIER; GARIGLIO, 2014, p. 83-84)

Embora esses docentes disponham do domínio da prática, dos conteúdos procedimentais do fazer, a maioria não temo instrumental das Ciências da Educação, fundamental para sua prática em sala de aula.

Além desse aspecto importante para o exercício da docência na Educação Profissional, é fundamental também a existência de condições mínimas de infraestrutura, a exemplo de biblioteca, videoteca com acervos específicos e atualizados, laboratórios didáticos e de informática com programas específicos, além de equipamentos e materiais, conforme as especificidades dos cursos. É a existência dessa infraestrutura mínima que garantirá a articulação entre teoria e prática, imprescindível ao processo de ensino e aprendizagem e à formação para o mundo do trabalho, pois

O desenvolvimento teórico tem um papel importante nas descobertas e nas pesquisas. O laboratório deve unir a teoria à prática, deve ser o elo entre o abstrato das ideias e o concreto da realidade física. (CRUZ, 2009, p. 21)

Dessa forma, a existência de condições adequadas é fundamental para que se possa assegurar o cumprimento dos princípios educativos propostos pela LDB no que tange à EP, principalmente, ao apontá-la como modalidade de ensino integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, que deve conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

3.7 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DA BAHIA

Não há dúvidas que o exercício da docência na Educação Profissional requer o domínio dos conhecimentos das áreas técnicas e das áreas pedagógicas. No entanto, a realidade desse profissional, no Brasil, está distante de uma política de formação docente que dê conta dessas duas dimensões, tendo em vista que

[...] os professores em serviço queixam-se da ausência dos saberes da ciência pedagógica. Esses professores sentem-se desprovidos de instrumentos para orientá-los na transposição didática de seus conteúdos e experiências para os diferentes perfis de alunos da EP. Também ressentem da ausência de um instrumental que os oriente na relação com os alunos, jovens ou adultos, em toda a sua diversidade e complexidade de demandas e expectativas. Isso vem se sobressaindo bastante a partir da democratização do acesso à EP pública. (BURNIER; GARIGLIO, 2014, p. 88-89)

A situação é vivenciada pelos professores que atuam na Educação Profissional da rede estadual da Bahia, lecionando os componentes curriculares voltados à formação técnica específica.

No caso específico dessa rede ensino, a situação está longe de ser equacionada, visto que os professores responsáveis pela formação técnica específica e que, portanto, não dispõem de formação pedagógica, são recrutados por meio de contratos temporários. Esse tipo de contratação concorre para uma alta rotatividade desses profissionais, o que favorece para que qualquer iniciativa de sua formação acabe por se transformar em desperdícios de recursos.

Assim, percebe-se que tal situação reforça a dualidade entre o ensino propedêutico e o Ensino Profissional, contribuindo para a sua perpetuação. Essa situação vai de encontro ao que prevê a LDB que, ao incorporar todas as modalidades de educação na concepção de Educação Básica, estabelecendo sua integração e assegurando sua organicidade, estabelece uma concepção de Educação Básica como um sistema que não admite formas paralelas que comprometam a assumida integração entre os níveis e modalidades de ensino oferecidas pela educação escolar e as demais ações educativas que ocorrem no conjunto das práticas sociais.

Segundo Kuenzer (2007), quando a LDB adota essa concepção de Educação Básica, ela busca assegurar tanto a organicidade interna da Educação Básica, entre seus níveis e modalidades, quanto a organicidade externa, articulando, pela mediação da educação, conhecimento, trabalho e cultura.

Nesse sentido, está mais do que claro que não há como conceber a formação do professor da EP separada da formação de professores para a Educação Básica, sem que com isso se ignorem as especificidades dessa modalidade de ensino, uma vez que ser professor da EP no Brasil é

[...] preparar jovens e adultos para se relacionarem, de maneira qualificada, com o mundo do trabalho, em toda a sua complexidade e contradições; é educar estudantes, em sua maioria de origem popular, oriundos de uma formação básica, na maior parte das vezes precárias, muitos deles com históricos de abandono escolar, para um mercado de trabalho cada vez mais excludente e exigente. (BURNIER; GARIGLIO, 2014, p. 88-89)

Além desse desafio, segundo Burnier e Gariglio (2014), o professor da EP, ao qualificar a força de trabalho num contexto de economia periférica, está submetido a fortes pressões do mercado, com vistas a atender os interesses dos empresários e, a partir desses, dos gestores públicos, da mídia, da família e dos próprios alunos, no sentido de ofertar uma qualificação condizente com suas demandas contraditórias e incertas de qualificação.

Acrescentam-se a esse contexto as reduzidas cargas horárias dos docentes que atuam na EP. Segundo Burnier e Gariglio (2014), as reduzidas cargas horárias decorrem da necessidade do mercado, que tem pressa em elevar o nível competitivo das seleções de mão de obra, pela necessidade do país em elevar os índices de qualificação profissional, com o menor investimento possível e pelos próprios alunos da EP, que têm urgência em se apresentar ao disputado mercado de trabalho em melhores condições.

Ademais, o docente da EP sofre as pressões oriundas das lutas populares que, com menor capacidade de pressão, mas presente na cena política, demandam por resultados da EP, a exemplo daqueles que possam dotar os trabalhadores das condições necessárias para poder reconhecer, analisar e atuar sobre as condições e as relações de trabalho, com vistas à garantia de direitos e à construção “[...] de uma sociedade econômica e culturalmente justa, e ambientalmente sustentável”. (BURNIER; GARIGLIO, 2014, p. 79)

Dessa forma, para Burnier e Gariglio (2014), o professor da EP é levado a dialogar diretamente com as dificuldades dos trabalhadores e com o mundo do trabalho, caracterizado, principalmente, pelas novas tecnologias de gestão e de produção, que, segundo Kuenzer (2007), vêm promovendo a polarização de competências, que se caracteriza pela existência de postos de trabalho situados em dois extremos da qualificação, ou seja, em um dos extremos encontram-se, em número bem maior, os de trabalhos desqualificados e mal remunerados e, no outro, os postos mais qualificados e bem remunerados. Assim, articulado pelos interesses do capital, por esse processo de polarização,

[...] o mercado constitui, hierarquiza e se utiliza, na medida de suas necessidades, de milhões de trabalhadores, excluídos dos postos formais e regulamentados, que são reaproveitados em postos flexibilizados com extremas limitações de direitos. Por outro lado, utilizando do sistema educacional, o mercado inclui precariamente os trabalhadores em um sistema escolar que lhes assegura exatamente a exclusão, por estar destituído de toda qualidade formativa: é a inclusão excludente. (BURNIER; GARIGLIO, 2014, p. 79)

O processo de polarização, denominada por Kuenzer (2007) de inclusão excludente e exclusão includente, é apontado por Burnier e Gariglio (2014) como uma equação que não tem alternativa de solução no interior da atual formação produtiva. Por essa razão, a resolução dessa equação é colocada nas mãos do trabalhador, que passa a assumir individualmente a responsabilidade pela sua empregabilidade.

Conforme afirmam Burnier e Gariglio (2014), um contingente crescente de jovens e adultos, na urgência de se apresentar em melhores condições ao disputado mercado de

trabalho, caracterizado pela promoção da polarização de competências, vê na qualificação profissional uma alternativa. É nesse contexto que

[...] milhares de cursos de Educação Profissional, vendidos aos interessados no mercado educacional brasileiro, beneficiam-se e alimentam o fenômeno do ‘cursilhismo’, o consumo formativo, segundo Bataller, Codina e Col (1991). [...] Esses cursos não têm qualquer regulamentação ou fiscalização, sendo, inclusive, considerados atividades comerciais, e não educacionais. Nesse âmbito, atuam milhares de educadores, formando trabalhadores, entregues aos interesses estritamente comerciais dos proprietários desses ‘negócios’. (BURNIER; GARIGLIO, 2014, p. 79)

Para Burnier e Gariglio (2014), o professor da EP tem um amplo campo de trabalho, podendo atuar em diversos tipos de instituições e organizações: universidades, institutos federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, escolas técnicas estaduais, municipais e privadas, instituições do chamado sistema “S”, escolas comunitárias, além dos milhares de cursos de curta qualificação para trabalho, ofertados por inúmeras instituições públicas e privadas.

Além de atender a um grupo diversificado de público, essas instituições de EP, certamente, contam com objetivos, processos de contratação, de formação docente, de desenvolvimento na carreira e de condições de trabalho bastante diferenciados.

4 VALE DO JEQUIRÇÁ: CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE E CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo, dividido em cinco subcapítulos, aborda o campo de pesquisa desta tese, a partir dos dados levantados no CETEP do Vale do Jiquiriçá, considerando a temática precarização do trabalho docente.

4.1 A OCUPAÇÃO DA REGIÃO DO VALE DO JIQUIRÇÁ

Na Bahia, a ocupação territorial iniciou-se no Recôncavo baiano, a partir do século XV, motivada, a princípio, pela implementação da monocultura da cana-de-açúcar, cujo cultivo tinha como objetivo a produção para a exportação, atividade bastante rentável e valorizada. A produção dessa atividade era baseada no trabalho escravo, no latifúndio e no engenho.

Com a consolidação da ocupação do Recôncavo baiano, a expansão e domínio estendem-se em direção ao interior, já nos séculos XVI e XVII, com a introdução de outras atividades, como a pecuária e as lavouras de subsistência. Entretanto, a expansão e consolidação dos núcleos urbanos somente ocorrem no final do século XVII e metade do século XVIII, tendo as feiras livres e o transporte ferroviário como os principais fatores responsáveis por essa formação.

À época, a principal característica da economia era a produção voltada para o mercado externo, por meio do fornecimento de matérias-primas e artigos da lavoura tropical, que interessavam à Europa. Com a divisão da Bahia em quatro comarcas, ficaram caracterizadas quatro zonas de produção:

- 1) O Recôncavo, para a cana-de-açúcar;
- 2) Jaguaripe e Camamu, para a farinha de mandioca;
- 3) Os tabuleiros ou areais, para fumo e mandioca;
- 4) E o sertão, para o gado.

Na segunda metade do século XIX, a zona de produção do Recôncavo, cuja atividade econômica era baseada no trabalho escravo, no latifúndio e no engenho, como citado, sofreu forte retração no plantio da cana, em virtude da abolição dos escravos. Essa retração na produção proporcionou o desenvolvimento de outra atividade: a economia cafeeira e fumageira.

Tal modelo agroexportador foi o principal responsável pelos principais episódios de ocupação e formação da identidade regional no Vale do Jiquiriçá, tendo em vista que, nesse período, diversos imigrantes se instalaram na região, trazendo a tecnologia inovadora, o *plantation*, com o café nas partes altas e topos de morros, mais o fumo. O café tornou-se o principal produto da região, sendo um dos responsáveis pelo aquecimento da economia do Vale do Jiquiriçá, tendo em vista a elevada produtividade. O dinamismo econômico decorrente impulsionou a construção da estrada de ferro de Nazaré-Jequié, promovendo significativas transformações para o território, até então predominantemente agrário. A implantação da ferrovia não só favoreceu e dinamizou a economia pela fluidez na circulação de produtos, como também promoveu inúmeras mutações na região rumo à urbanização e uma maior circulação de informações entre os distantes municípios, vilas e os grandes centros urbanos.

Nesse período, diversos municípios do Vale do Jiquiriçá já existiam como vila ou freguesia, oriundos de duas capitânicas hereditárias distintas. Da Capitania de Todos os Santos, a partir das Vilas de Nossa Senhora da Ajuda de Jaguaribe, de Nossa Senhora do Rosário do Porto de Cachoeira e da Vila de Santo Antônio da Jacobina, ocorreu a origem e o desmembramento dos municípios de Laje, São Miguel das Matas, Elísio Medrado, Amargosa, Milagres, Brejões, Nova Itarana, Maracás, Lajedo do Tabocal, Planaltino e Lafaiete Coutinho. Da Capitania de São Jorge dos Ilhéus, da Vila de São Jorge do Ilhéus, posteriormente, da Vila de Nossa Senhora de Cairu, tem origem e desmembramento os municípios de Jiquiriçá, Mutuípe, Ubaíra, Santa Inês, Irajuba, Cravolândia, Itaquara, Jaguaquara e Itiruçu.

4.2 O TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO VALE DO JIQUIRIÇÁ

Em consonância com a política do MDS, a partir de 2007, o governo do estado da Bahia passa a adotar política de territórios de identidade, com a implantação do Programa Territórios de Identidade (PTI), com o objetivo de identificar prioridades temáticas, definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões. Neste sentido, foram criados 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região e concebidos como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como ambiente, economia, sociedade, cultura, política e instituições, além de uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e

externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial.

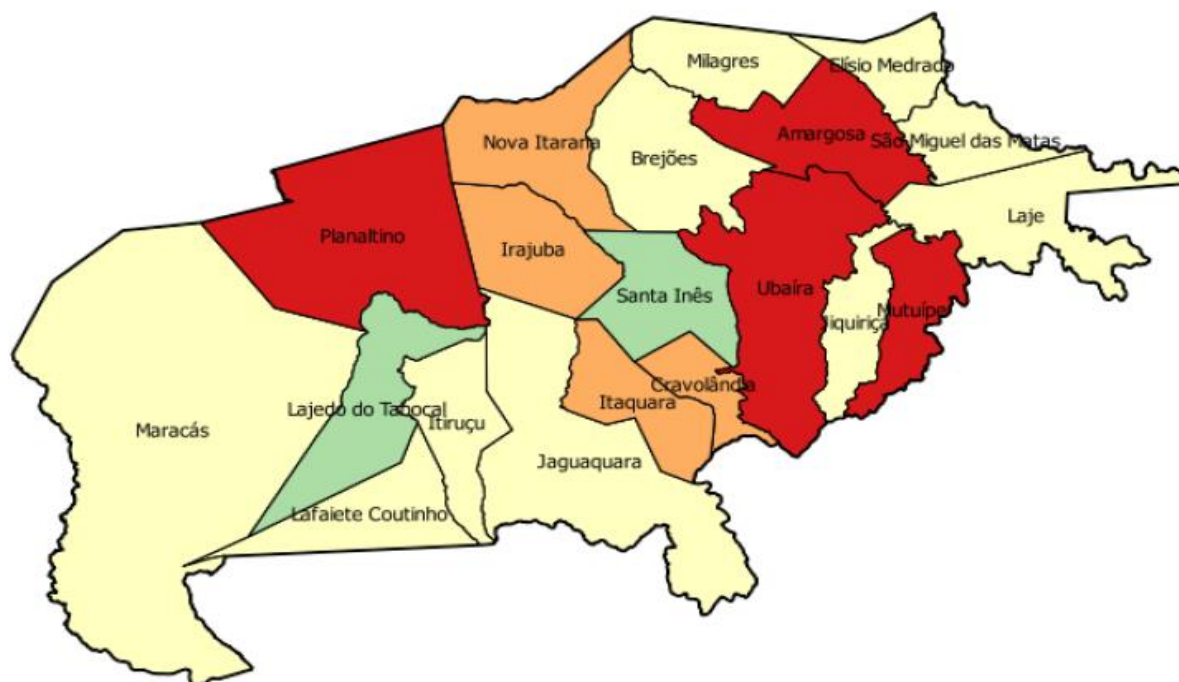
O Território de Identidade Vale do Jiquiriçá está localizado no Centro Sul Baiano, entre as coordenadas aproximadas de 12°45' a 13°53' de latitude sul, e 39°7' a 40°46' de longitude oeste, ocupando uma área de 10.287,07 km², o que corresponde a aproximadamente 1,8% do território estadual. Apesar da sua pouca extensão, seu espaço é bastante heterogêneo, abrigando diversificações internas, exemplificadas pelas diferenças geoclimáticas e, conseqüentemente, socioeconômicas existentes nos seus subespaços, interligando-se entre si e com os principais centros regionais através de uma infraestrutura viária de 5 rodovias federais e 16 estaduais.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Vale do Jiquiriçá tem uma população estimada, em 2020, de 312.176 habitantes, representando 2,1% da população baiana, que é de 14.930.634 habitantes. O território do Vale Jiquiriçá apresenta uma densidade demográfica de aproximadamente 31 hab./km², superior, se comparada ao Estado da Bahia, que é de 24,82 hab./km². A população encontra-se distribuída de forma irregular e dispersa pelos 20 municípios de pequeno e médio porte que compõem a bacia hidrográfica do Rio Jiquiriçá, cujas extensões variam entre 160 e 2.443 km².

A nascente do Rio Jiquiriçá está situada no município de Maracás, seu estuário localiza-se ao sul da Baía de Todos-os-Santos e ao norte da foz do Rio Una. Através dos seus quase 275 km de extensão, o Rio Jiquiriçá recebe inúmeros afluentes e exerce um importante papel para a região que o circunda, principalmente no plano simbólico e por se constituir como o grande elo entre os municípios do território, tanto em termos culturais, quanto de desenvolvimento socioprodutivo. Trata-se da maior sub-bacia do Recôncavo Sul, uma vez que ocupa uma área de 6.900 km².

Assim, o Território Rural Vale do Jiquiriçá - BA é constituído por um conjunto de 20 municípios, sendo eles: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra.

Figura 1 - Mapa do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá



Fonte: BAHIA. Superintendência de Estatística e Informação (2006).

Conforme a estimativa de 2016, apenas cinco municípios do Vale do Jiquiriçá superam o patamar dos 20 mil habitantes: Amargosa, Jaguaquara, Laje, Maracás, Mutuípe e Ubaíra. Eles somam 184.987 habitantes, portanto, 57,06% da população do território. Oito, dos 29 municípios, têm menos de 10 mil habitantes, é caso de Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Lafaiete Coutinho, Lajedo Tabocal, Nova Itarana e Planaltino.

Tabela 4 - População dos municípios do Vale do Jiquiriçá e evolução populacional

Municípios	População			Evolução populacional (%)	
	2000	2010	2020	2010/2000	2020/2010
Amargosa	31.108	34.351	37.441	10,4	8,9
Brejões	15.344	14.282	14.222	-6,9	-0,4
Cravolândia	5.001	5.041	5.351	0,7	6,1
Elísio Medrado	7.860	7.947	8.126	0,7	2,2
Irajuba	6.362	7.002	7.279	10	3,9
Itaquara	7.861	7.678	8.347	-2,3	8,7
Itiruçu	13.585	12.693	12.528	-6,5	-1,2
Jaguaquara	46.621	51.011	54.673	9,4	7,1
Jiquiriçá	13.638	14.118	14.557	3,5	3,1
Lafaiete Coutinho	4.102	3.901	3.639	-4,9	-6,7
Laje	19.601	22.201	24.032	13,2	8,2
Lajedo do Tabocal	8.100	8.305	8.577	2,5	3,2
Maracás	31.683	24.613	20.393	22,3	-20,6
Milagres	12.067	10.306	10.893	-14,5	5,1
Mutuípe	20.462	21.449	22.282	4,8	3,8
Nova Itarana	6.592	7.435	8.279	7,8	11,3
Planaltino	7.963	8.822	9.370	10,7	6,2
Santa Inês	11.027	10.363	10.606	-6,0	2,3
São Miguel das Matas	10.020	10.414	11.704	3,9	12,3
Ubaíra	20.595	19.750	19.877	-4,1	0,6
Total	299.592	301.682	312.176	0,6	3,4

Fonte: Censo do IBGE (2000/2010) e estimativa (2020).

Conforme se pode verificar nos dados anteriores, somente o município de Maracás teve crescimento negativo, com uma redução de 20,6% da população; os demais municípios tiveram crescimento, destacando-se Amargosa, Itaquara, Nova Itarana e São Miguel das Matas, com 8,9%; 8,7%; 11,35% e 12,3%, respectivamente. Ressalte-se que 11, dos 20 tiveram crescimento positivo, porém, aquém do crescimento do estado, que foi 6,5%.

Assim, quando se analisam os dados referentes à população, verifica-se a ocorrência de importantes mudanças nas características de seu crescimento demográfico. Consta-se uma redução no ritmo de crescimento da população total, com um forte despovoamento do campo, embora, no conjunto dos municípios, em um ritmo um pouco menor do que na década anterior.

Tabela 5 - População total, urbana e rural dos municípios do Vale do Jiquiriçá

Municípios	População Censo de 2000			População Censo de 2010			Dif. Pop. Rural 2010/2000
	Total (hab.)	Urbana (hab.)	Rural (hab.)	Total (hab.)	Urbana (hab.)	Rural (hab.)	
Amargosa	31.108	20.827	10.281	34.351	24.891	9.460	-821
Brejões	15.344	4.576	10.768	14.282	4.937	9.345	-1.423
Cravolândia	5.001	3.000	2.001	5.041	3.180	1.861	-140
Elísio Medrado	7.860	2.517	5.343	7.947	3.248	4.699	-644
Irajuba	6.362	2.717	3.645	7.002	3.273	3.273	84
Itaquara	7.861	4.159	3.702	7.678	4.608	3.070	-632
Itiruçu	13.585	9.876	3.709	12.693	9.526	3.167	-542
Jaguaquara	46.621	35.067	11.554	51.011	38.850	12.161	607
Jiquiriçá	13.638	4.587	9.051	14.118	5.581	8.537	-514
Lafaiete Coutinho	4.102	1.922	2.180	3.901	2.104	1.797	-383
Laje	19.601	5.135	14.466	22.201	6.080	16.121	1.655
Lajedo do Tabocal	8.100	4.603	3.497	8.305	5.149	3.156	-341
Maracás	31.683	18.459	13.224	24.613	17.707	6.906	-6.318
Milagres	12.067	9.385	2.682	10.306	7.789	2.517	-165
Mutuípe	20.462	8.985	11.477	21.449	9.659	11.790	313
Nova Itarana	6.592	2.495	4.097	7.435	2.715	4.720	623
Planaltino	7.963	2.988	4.975	8.822	3.640	5.182	207
Santa Inês	11.027	10.368	659	10.363	9.514	849	190
São Miguel das Matas	10.020	2.771	7.249	10.414	3.360	7.054	-195
Ubaíra	20.595	7.998	12.597	19.750	8.822	10.928	-1.669
Total	299.592	162.435	137.157	301.682	174.633	127.049	-10.108

Fonte: Censos do IBGE (2000 e 2010).

Os dados anteriores demonstram que entre o período de 2000 a 2010, mais de 10 mil pessoas deixaram a zona rural, com destaque para os municípios de Brejões, Elísio Medrado, Itiruçu, Maracás e Ubaíra. Por outro lado, o crescimento da população urbana foi de 12.198 pessoas, confirmando o ciclo de êxodo e saída de pessoas no território, dirigindo-se para outras regiões da Bahia e do Brasil. Os dados revelam ainda que, em pelos menos 10 municípios, a população rural é superior à urbana.

Embora haja uma alta taxa de urbanização, a quase totalidade das atividades econômicas e a mão-de-obra estão voltadas, direta ou indiretamente, ao setor agrícola/pecuária. Nas últimas décadas, a economia do Vale do Jiquiriçá tem como base a atividade agropecuária, com criação de bovino e o cultivo do cacau e de uma variada fruticultura. Este aspecto econômico caracteriza o território o Vale do Jiquiriçá como uma região de expulsão demográfica que vem sendo agravada, ao longo dos anos, em virtude do modelo de desenvolvimento agrícola, que consolida um dos mais altos índices de concentração do uso da terra, em uma região marcada por elevadas taxas de desemprego, reduzidas vagas em escolas e universidades, falta de infraestrutura de saúde, fatores que influenciam na migração da população para outras áreas mais dinâmicas do estado, a saber:

Salvador, Feira de Santana, Barreiras, Vitória da Conquista e cidades de outros estados. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2017)

Em decorrência do declínio econômico vivenciado no século passado, a região vem sofrendo com a dispersão dos municípios, fato que tem repercutido na perda de sua identidade territorial. No sentido de reverter essa realidade, é iniciado em 2003 um processo de planejamento e gestão do desenvolvimento rural sustentável, pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário, com o objetivo de promover a articulação entre os municípios de baixo IDH em torno de propostas de indução do desenvolvimento local e da segurança alimentar e nutricional.

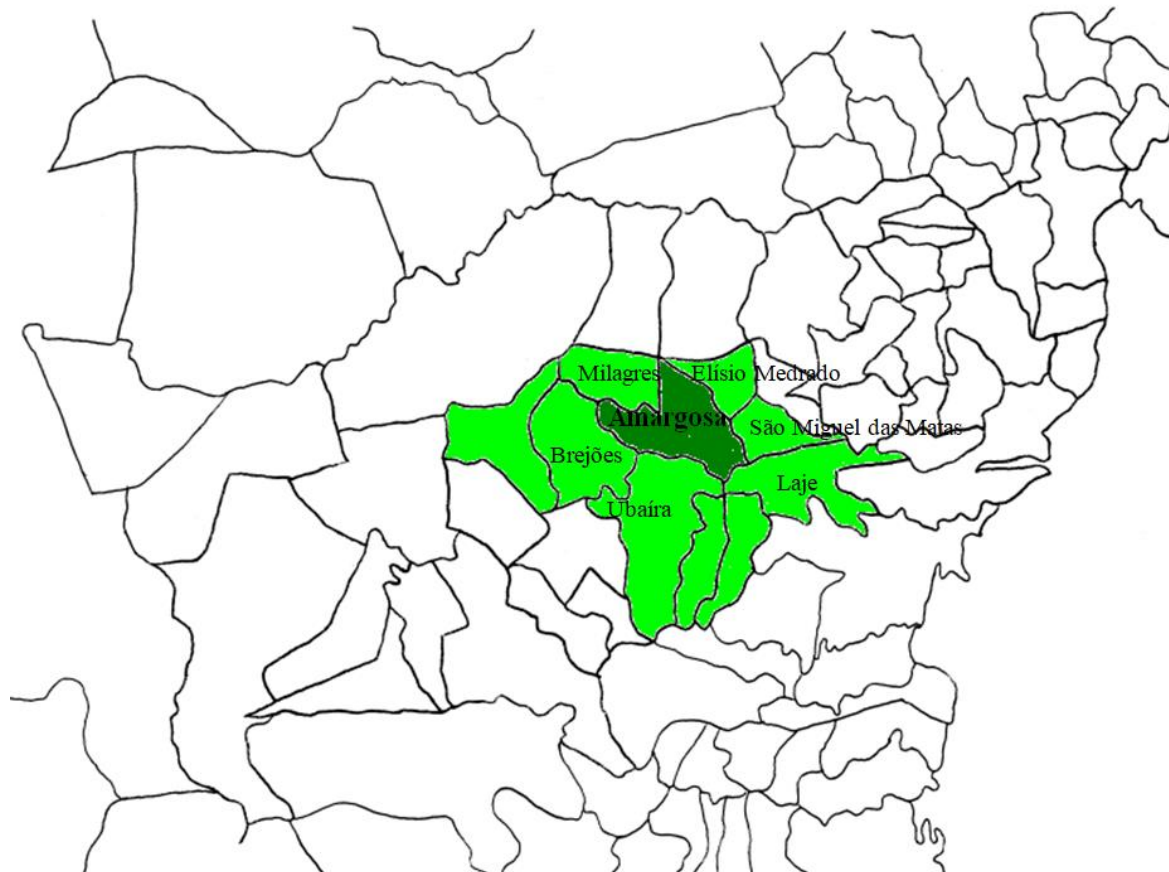
As primeiras atividades realizadas contaram com a participação de diversos atores que atuam no território, a exemplo das instituições financeiras, universidades, autarquias, representações municipais do poder público, sindicatos de trabalhadores e representantes da sociedade civil, em geral.

4.3 AMARGOSA: CIDADE JARDIM

O município de Amargosa, situado a 230 km da capital do estado da Bahia, faz parte da região denominada Recôncavo Sul Baiano, pertencendo ao Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá. Em divisão territorial datada de 31 de julho de 1963, o município é constituído de quatro distritos: Amargosa, Corta Mão, Diógenes Sampaio e Itachama.

Com base nos dados do IBGE (2020), Amargosa tem uma população estimada em 37.441 habitantes e uma densidade demográfica de 74,16 hab./km². Fazendo limite com os municípios de Elísio Medrado, a noroeste; São Miguel das Matas, a leste; Laje, a sudoeste; Ubaíra, ao sul; Brejões e Milagres, a oeste, o município fica localizada entre os paralelos 13° 01' 49" de latitude sul e o meridiano 39° 35' 51" de longitude oeste, altitude de 400m e a uma distância aérea de 117 Km do aeroporto de Salvador, 240 Km via BR 101 e 273 Km via BR 116, sendo atendido por quatro rodovias estaduais: a BA-540, com 27 km, que liga Amargosa a Mutuípe; a BA-046, que liga a Santo Antônio de Jesus, com 46,5 km; a continuidade da BA-245 que liga a Milagres, com 33 km de extensão; e a rodovia estadual ligando Amargosa a Brejões, com 30 km.

Figura 2 - Mapa dos municípios que fazem limite com Amargosa-BA



Fonte: BAHIA. Superintendência de Estatística e Informação (2006).

Em relação à questão de trabalho e renda, os dados mais recentes do IBGE sobre a questão datam de 2018. Neste item, o salário médio mensal era de 1.5 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 11%. Na comparação com os outros municípios do estado, Amargosa ocupava as posições 352 de 417 e 92 de 417, respectivamente. Já na comparação com cidades do país como um todo, ficava na posição 4.941 de 5.570 e 3.145 de 5.570, respectivamente. Já quando se considera os domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, verificou-se que 46.7% da população encontram-se nessas condições, o que o coloca o município na posição 332 de 417, dentre as cidades do estado, e na posição 1.925 de 5.570, dentre as cidades do Brasil.

No aspecto território e ambiente, segundo o IBGE (2010), o município apresenta 22.7% de domicílios com esgotamento sanitário adequado; 67.5% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização; e 15.7% de domicílios urbanos em vias públicas com

urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado com os outros municípios do estado, fica na posição 203 de 417, 201 de 417 e 94 de 417, respectivamente. Já quando comparado a outras cidades do Brasil, sua posição é 3.488 de 5.570, 3260 de 5.570 e 2.222 de 5.570, respectivamente.

Já com relação à Saúde, segundo o IBGE (2019), a taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 17.98 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 0.9 para cada 1.000 habitantes. Comparado com todos os municípios do estado, fica nas posições 332 de 417 e 249 de 417, respectivamente. Quando comparado a cidades do Brasil todo, essas posições são de 3.418 de 5.570 e 2.577 de 5.570, respectivamente.

No âmbito da Educação, segundo o IBGE (2010), a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 96,8 %. Já com relação ao *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB), segundo o INEP (2019), a rede municipal de ensino alcançou, em 2019, 5,3, nos anos iniciais do ensino fundamental; e 4,3 nos anos finais do ensino fundamental; já a rede estadual, alcançou 3,5 nos anos finais do ensino fundamental e 2,6, no ensino médio.

4.4 AMARGOSA: ASPECTOS HISTÓRICOS E ECONÔMICOS

Segundo informações disponibilizadas no *site* do IBGE, a região onde hoje se localiza o município de Amargosa era de domínio dos índios Sapuyás e dos Camurus, posteriormente denominados Kariris, ambos pertencentes à família linguística Kariri. Os Kariris teriam originalmente vivido na aldeia de Pedra Branca (atualmente distrito de Santa Terezinha), ao passo que os Sapuyás viviam na Serra do Caranguejo. Os Kariris tiveram uma trajetória caracterizada pelo estreito relacionamento com a instituição militar, pois, durante o governo colonial, foram muito usados na captura de escravos fugitivos e na repressão a quilombos. Já os Sapuyás tinham reputação de índios resistentes à Igreja e aos poderes seculares.

A origem da cidade se inicia por volta de 1840, quando as famílias de Gonçalo Correia Caldas e Francisco José da Costa Moreira dão início a formação de um próspero povoado, em volta de uma capela por eles construída.

“O rápido desenvolvimento fez com que esse povoado fosse elevado à categoria de freguesia, em 30 de junho de 1855, pelo então vice-presidente da província da Bahia, Álvaro Tibério de Moncorvo e Lima, através da Resolução nº 574. A recém-criada freguesia passou a se chamar Freguesia de Nossa Senhora do Bom Conselho.” (LINS, 2007)

Mesmo alcançando rápido desenvolvimento econômico, a Freguesia de Nossa Senhora do Bom Conselho tinha as suas resoluções política resolvidas na Vila de Tapera, atual

município de Santa Terezinha, a qual ainda estava submetida. Somente com a Resolução Provincial nº 1.726, de 21 de abril de 1877, a freguesia foi desmembrada de Tapera, sendo criada, assim, a Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho de Amargosa. Porém, a instalação oficial da recém-criada vila ocorreu em 5 de fevereiro de 1878. Nesse período, deu-se um crescimento vertiginoso da vila, decorrente do comércio com o sertão e da produção do café e do fumo, boa parte exportada para a Europa.

Em 19 de junho de 1891, a Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho de Amargosa foi elevada à categoria de cidade, passando a se chamar apenas Amargosa.

Segundo Rezende (1991), nome da cidade teve origem nas pombas de carne amarga que faziam parte da fauna local e que atraíam caçadores da região. A ave tinha em seu dorso uma substância amarga ao paladar quando não retirada durante o cozimento. Da usual expressão: “vamos às amargosas”, surgiu o nome com a qual a nova cidade fora batizada no final do século XIX.

Nessa época, Amargosa tornou-se o centro de uma região de economia basicamente cafeeira e fumageira, aparecendo em menor escala o cacau e a cana-de-açúcar. Atuando como porta de entrada dos produtos vindos do sertão, o município alcançou uma pujança econômica que lhe conferiu, desde cedo, certa prevalência regional. Culturas como o fumo, mandioca e cana-de-açúcar marcaram também a economia e a vida política, entretanto o café constituiu-se no principal responsável pelo desenvolvimento regional. Segundo Simões (1970), a região como um todo chegou a fornecer 4/5 do café produzido no estado da Bahia, sendo que grande parte da produção era exportada pelo porto de Nazaré, até então, única rota de escoamento dos produtos da região.

Visando a facilitar o comércio direto com a Europa e os grandes centros, em 1892 é construído o ramal da Estrada de Ferro de Nazaré, interligando Amargosa ao porto de Nazaré, quando foram instalados vários armazéns compradores, muitos desses armazéns com filiais na Europa, a exemplo da Casa Paris na América, do Sr. Pedro Calmon Freire Bittencourt.

Durante esse período, o município remodelou seu quadro urbano, com instalação de diversas indústrias, hotéis de luxo, Santa Casa de Misericórdia, bem como surgiram movimentos sociais delineadores do novo cenário sociopolítico, a exemplo da construção do Teatro Cine Perola, a criação de Clubes Literários e de Liras Filarmônicas, que faziam despontar o ambiente social marcado pela presença das elites político-econômicas. Não por acaso, Amargosa passou a ser considerada durante vários anos como a “pequena São Paulo”.

As marcas desse apogeu estão presentes ainda hoje na arquitetura de Amargosa, apesar de bastante modificada, principalmente no seu aspecto urbanístico, o que tem lhe conferido a perífrase *Cidade Jardim*, por ser este um atributo marcante do lugar.

Entretanto, esse período de pujança econômica perdurou até meados da década de 1930, do século passado. Com o declínio da cafeicultura, Amargosa sofreu grandes prejuízos. Esse declínio se deu, principalmente, em virtude do IBC começar a exigir que o café para exportação fosse despulpado, tecnologia que Amargosa não dispunha. A política do despulpamento do café e, posteriormente, o processo de sua erradicação, impostos pelo Governo Federal numa tentativa de acabar com a doença denominada ferrugem, determinaram uma mudança significativa na economia e na paisagem do município.

Posteriormente, mais precisamente na década de 1960, Amargosa perde o ramal da estrada de ferro e, por estar a 30 km do entroncamento rodoviário da BR 101 e 116, perde a hegemonia econômica para Santo Antônio de Jesus, Jequié e Feira de Santana. Naquele mesmo período, o município de Amargosa passa por uma redução do seu território, com o desmembramento das áreas que passaram a constituir os municípios de Brejões e Milagres.

Segundo Santos (1963), no período de 1940 a 1960, a região sofreu muitas modificações quanto ao tamanho de suas propriedades agrícolas, havendo a expansão das grandes propriedades voltadas à pecuária bovina, provocando grande êxodo rural e, por conseguinte, a ocupação, de maneira desordenada, da periferia urbana, e o aumento do fluxo migratório de pessoas com destino aos grandes centros da região Sudeste do país, principalmente, São Paulo.

A partir desses fatos históricos, Lins (2007) aponta quatro momentos relevantes pelo qual passou a região de Amargosa, desde sua formação, no início do século XIX, até o começo do século XXI. Para o autor, o primeiro momento acontece com formação de um arcabouço regional fundamentado na cultura cafeeira, que impulsionou a organização espacial em torno de uma monocultura exportadora. Esta fase se caracteriza por criar uma dinâmica própria que estimula surgimentos de núcleos urbanos que geram uma força gravitacional, na absorção de força de trabalho, e passa a ser denominada pelo autor de Gênese Regional.

Já o segundo momento se caracteriza pela Consolidação Regional, marcada pela materialização da cidade de Amargosa como centro regional de grande importância política e administrativa. Nesse período, estruturas logísticas foram criadas, como o ramal da Estrada de Ferro Nazaré, que serviu para dinamizar a comercialização e exportação do café, sendo seu início no final do século XIX e perdurando até os anos 1930.

O terceiro momento, identificado pelo autor, tem como limite temporal o final da década de 1930, estendendo-se até os anos 1970 e é marcado por uma série de acontecimentos que perpassa desde a mudança na política da produção do café, a perda do ramal da Estrada de Ferro Nazaré e o relativo isolamento causado pela construção das BR 101 e BR 116, que deixam o município de fora do entroncamento rodoviário. Devido a processo de estagnação econômica e social, esse período foi definido por Milton Santos como “ilha de inércia”.

Uma excursão de estudos à região de Amargosa permitiu ao pessoal do Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais a surpresa de encontrar, rodeada por áreas mais dinâmicas, contagiadas pelo ritmo de vida da sociedade industrial contemporânea, uma região que tentamos crismar como sendo uma ilha de inércia ou uma ilha de arcaísmo. A surpresa se explica tanto de um ponto de vista empírico, como científico. O que até então tínhamos ouvido falar é de riqueza regional que contribuiu para criar uma sociedade local importante, cujos ecos perduram até hoje [...] (SANTOS, 1963, p. 1).

O quarto momento, por sua vez, segundo Lins (2007), consiste na tentativa de superação da fase anterior. É denominada de Reestruturação Regional e ocorre quando o município procura diversificar sua economia, recebendo novos vetores de transformação, como o turismo, a implantação da Escola Agrotécnica de Amargosa, que posteriormente foi transformada em Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá, bem com a implantação do *campus* da Universidade Federal do Recôncavo. A principal característica dessa fase é a retomada da sua hegemonia econômica regional com investimentos e diversificação da produção e de bens de serviços.

A pecuária extensiva passa a ser a principal atividade econômica do médio e grande produtor rural, tendo a pecuária de leite intensiva como a principal alternativa economicamente viável. O processo de verticalização da produção agrícola passa a ser uma realidade na região, tanto no beneficiamento da produção leiteira, como na torrefação do café; o cacau e o fumo passam a ser fortemente comercializados por armazéns locais, representantes de grandes empresas do ramo. No entanto, das várias formas de comercialização dos produtos regionais oriundos do setor primário, a mais usual é a feira-livre, como centro de convergência dessa produção, envolvendo produtores, intermediários, caminhoneiros e outros agentes.

O município de Amargosa também passou a contar com algumas indústrias de pequeno porte, destacando-se as de confecções de roupas, micro usinas de leite, despolpadora de fruta, torrefação de café, alambiques, dentre outras. As casas de farinha e olarias existentes são de caráter artesanal, porém importantes para a pequena produção. Vale mencionar, ainda,

as serrarias e fábricas de móveis que fabricam produtos de alta qualidade. A produção dessas indústrias é consumida no próprio município e em municípios circunvizinhos.

Mais recentemente, foi implantada em Amargosa a indústria de calçados Ferracini, absorvendo grande parte da mão de obra do município. Com relação ao comércio, o município dispõe de uma boa estrutura, contando com *shopping* e outros estabelecimentos comerciais que disponibilizam ampla gama de serviços.

O município conta também com um Posto de Atendimento do INSS e três agências bancárias (Banco do Brasil, Bradesco e Caixa Econômica).

No que se refere à segurança, Amargosa conta com a Guarda Municipal, a 99ª Companhia Independente de Polícia Militar (CIPM), uma base avançada do Comando de Policiamento Especializado (CPE), que abriga as tropas especiais e especializadas (RONDESP, CIPE, PRE, COPPA, Asa Branca, TOR, Polícia Montada, GRAER) e as Delegacias de Polícia Regional e Local.

No Judiciário, o município é comarca de 3ª Entrância. Na Agricultura, Agência de Defesa Agropecuária da Bahia (ADAB) compõe a estrutura de atendimento aos rurícolas. Na área de ação social, Amargosa é atendida por um posto do Programa de Apoio ao Trabalhador (PAT), pelo Serviço de Atendimento ao Cidadão (SAC), entre outros.

Destaca-se, ainda, a presença de diversas instituições que prestam serviços de grande relevância para a população local e o território, dentre elas: a Loja Maçônica Luz e Fraternidade Amargosense, a Associação Comercial Industrial e Agropecuária de Amargosa (ACIAPA), o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), a Cooperativa Agropecuária de Amargosa (COAMAR), o Asilo Fazenda Esperança, o Sindicato dos Servidores da Prefeitura Municipal de Amargosa, o Centro de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável Sapucaia, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e o Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá, entre outras.

4.5 O CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO VALE DO JIQUIRIÇÁ

Na rede estadual de ensino do estado da Bahia, a política de expansão da Educação Profissional vem ocorrendo, principalmente, por meio da criação de Centros Territoriais de Educação Profissional (CETEP), uma vez que a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, originalmente, busca associar a Educação Profissional à política de fortalecimento dos Territórios de Identidade, condicionando a oferta de cursos, conforme a necessidade por

qualificação e formação profissional de cada Território, levando-se em consideração a sua vocação econômica.

Nesse sentido, em 2009, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia criou o Centro de Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá, sediado no município, com as vistas a atender as necessidades desse Território com relação à formação da classe trabalhadora da região.

Antes da criação do CETEP do Vale do Jiquiriçá, funcionava a Escola Agrotécnica de Amargosa, construída em 13 de maio de 1989, pelo então governador Waldir Pires. Dando prosseguimento ao processo, no dia 22 de junho de 1989, foi publicada a Portaria nº 3942 designando a escola de Escola Agrotécnica Estadual Democrática José Pires, em uma homenagem ao pai do então governador. A Escola foi efetivamente inaugurada em 16 de janeiro de 1991, tendo como primeira diretora, nomeada em 13/03/1991, a professora Maria Auxiliadora Lemos Passos.

Em 23 de julho de 1991, a citada Portaria nº 3942 foi revogada pela Portaria nº 12,468, passando a referida escola a denominar-se Escola Agrotécnica de Amargosa.

No período da sua criação, os aspectos pedagógicos primavam por uma Educação Profissional que atendia em particular ao eixo tecnológico dos recursos naturais, visando prioritariamente ao atendimento das tendências agropecuárias da região. Em 1994, implantou-se o Ensino Fundamental com uma proposta curricular em que 25% das disciplinas oferecidas eram de caráter profissionalizante, sendo que só em 20 de setembro de 1995 foi autorizado o funcionamento dessa modalidade de ensino na escola, pela Portaria nº 4.765. A partir de 10 de março de 1995, foi autorizado o funcionamento no Ensino Médio do curso Técnico em Agropecuária, oferecendo os Cursos de Agricultura e Agropecuária.

A partir de 2001, procurando atender aos dispositivos legais da LDB e as modificações ocorridas no mundo produtivo, a escola passou a oferecer Educação Profissional para os alunos egressos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental II. Desse modo, a escola passa a oferecer o Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante e o Ensino Profissionalizante Subsequente.

Em termos operacionais, a escola contou com internato masculino no período de 1992 a 2002, atendendo aproximadamente 300 alunos, distribuídos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, do 1ª a 3ª série do Ensino Médio, além do Curso Técnico em Agropecuária com habilitação em Agricultura, atendendo a 45 alunos internos. O número de alunos internos foi, gradativamente, reduzido pela falta de infraestrutura física, financeira e de pessoal. A partir de 2003, o regime de internato foi extinto.

Nessa época, a escola vinha pesquisando um modelo de gestão que atendesse às orientações sobre flexibilidade e autonomia contidas na nova legislação e nas diretrizes para a Educação Profissional, pois a unidade escolar passava por dificuldades de manutenção do curso profissionalizante, devido à falta da implantação de laboratórios para o beneficiamento do café e caju, imprescindíveis para atender aos aspectos institucionais do Curso Técnico em Agropecuária. A meta principal dessa escola era oferecer oportunidades para que os alunos adquirissem competências e habilidades no manejo de produção agropecuária, além da produção de conhecimento para o enfrentamento de desafios e para a busca de soluções.

No ano de 2005, o Governo do Estado estabelece parceria com a Fundação José de Carvalho, realizando reforma na rede física da escola. Nesse mesmo ano, a escola foi reinaugurada com uma nova estrutura composta de piscina, dormitórios (feminino e masculino), laticínio, 2 galpões de grande com laboratórios para beneficiamento de castanha e café e laticínio, 4 galpões de pequeno porte (3 destinados à avicultura e 1 para o coelhário), curral e pocilga. Esses laboratórios funcionaram precariamente, sendo desativados, pouco tempo depois por estarem fora dos padrões e normas técnicas.

Em 24 de maio de 2006, foi autorizado o funcionamento do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, através da Portaria nº 7.101/2006. Ainda no mesmo ano, mais especificamente em 31 de dezembro, através da Portaria nº 8.189, foi autorizado o funcionamento da Educação Profissional de nível médio na área de Agropecuária com habilitação em Agricultura.

A partir de 2012, iniciou-se um processo de diversificação dos cursos técnicos oferecidos pelo CETEP Vale do Jiquiriçá, criando-se o curso Técnico em Enfermagem, a partir de demanda apresentada em consulta popular. Neste mesmo ano, foram implantados os cursos Técnicos em Análises Clínicas e Artes Dramáticas.

Dando prosseguimento ao processo de diversificação dos cursos ofertados pelo CETEP Vale do Jiquiriçá, em 2015, foram implantados os Cursos Técnicos em Edificações, Logística e Segurança do Trabalho.

Em 2020, o CETEP Vale do Jiquiriçá atendeu a 684 alunos, matriculados no Ensino Médio integrado e no concomitante/subsequente, por meio da oferta de quatro cursos: Técnico em Agropecuária, Técnico em Administração, Técnico em Edificações e Técnico em Nutrição e Dietética.

Tabela 6 - Matrícula da Educação Profissional no CETEP do Vale do Jiquiriçá – 2020.

Educação Profissional Presencial

Localização do CETEP do Vale do Jiquiriçá	Curso Técnico Integrado	Curso Técnico Concomitante ou Subsequente
Rural	345	339

Fonte: Diretoria de Estatísticas Educacionais do INEP (2020).

Atualmente, o CETEP do Vale do Jiquiriçá conta com uma equipe gestora formada por 1 diretora, 1 vice-diretora do Mundo do Trabalho, 1 vice-diretora Administrativo-financeira e 1 Coordenadora Pedagógica. No seu quadro de servidores, conta com 15 servidores de apoio e administrativo, sendo todos terceirizados, e 40 professores, sendo 10 efetivos e 30 temporários, estes recrutados pelo REDA.

5 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO VALE DO JIQUIRIÇÁ

Neste capítulo, a partir de um estudo de caso, buscou-se analisar o processo de precarização do trabalho docente, vivenciado pelos professores contratados por meio do Regime Especial de Direito Administrativo, que atuam no Centro Territorial de Educação Profissional do vale do Jiquiriçá.

O processo de precarização do trabalho no setor público inicia-se com a Reforma do Aparelho de Estado, promovida na década de 1990, defendida sob o argumento de que ela conferiria ao serviço público a possibilidade de assimilar os aspectos positivos das organizações e empresas modernas.

Neste sentido, foram priorizadas algumas medidas, a exemplo da flexibilização da estabilidade dos servidores públicos, alterando as relações de trabalho e emprego no setor público, mediante a possibilidade de regimes jurídicos diferenciados e a admissão por regime celetista, além da redução da presença do Estado, por meio de privatização, com a redução de gastos públicos em áreas sociais, como Educação, Saúde, Previdência, entre outros.

A Educação, como área que requer altos investimentos, não ficou imune as medidas propostas pela Reforma do Estado, passando a ser alvo de várias reformas até os dias atuais, que têm promovido alterações em todo o sistema de ensino e impactado diretamente o trabalho docente.

Para Oliveira (2003, essas mudanças têm alterado e ampliado o conceito do trabalho docente, pois resultaram em uma reestruturação educacional, impactando na forma de trabalho, tendo em vista que o docente passou a não se restringir apenas a atividade em sala de aula. Para a autora, esse trabalho passou a abranger, também, a gestão da escola, traduzida na dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. Ainda para a autora, essas alterações nas escolas, nos sistemas e no trabalho docente têm resultado em significativa intensificação do trabalho dos professores e em mudanças nas relações de trabalho que repercutem sobre a condição e identidade docente e precarização das relações de emprego.

No que diz respeito à precarização das relações de trabalho, a autora aponta vários fatores que contribuem para esta situação, a exemplo da redução dos salários; da elevação das jornadas de trabalho para além da regência, expandindo-a para o tempo livre e não remunerado; da progressiva perda de direitos; e, principalmente, do crescimento de relações de trabalho instáveis.

Quando se analisa a situação dos professores que atuam na EP da rede pública estadual de ensino da Bahia, contratados pelo REDA, constatam-se os efeitos perversos dessas reformas, que vêm sendo implantadas a partir da aprovação da *Reforma do Aparelho de Estado*, na década de 1990.

5.1 A CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PELO REGIME ESPECIAL DE DIREITO ADMINISTRATIVO (REDA)

Nos últimos anos, contrariando o texto constitucional e o Decreto nº 11.571/09, que estabelecem procedimentos para contratação temporária de excepcional interesse público, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia vem realizando processos seletivos simplificados para contratação de professores, por tempo determinado, em Regime Especial de Direito Administrativo.

Em 2015, por meio do Edital nº 001/2015, a Secretaria selecionou 5.898 professores para atuar na Educação Básica; em 2017, o edital nº 005/2017 selecionou mais 2.698; e em 2019, a Secretaria publicou o Edital nº 08/2019, com vistas ao preenchimento imediato de 2.491 vagas.

Esse processo de seleção de professores, por meio de contratos temporários, tem graves reflexos para a categoria dos profissionais de Educação, manifestando-se, segundo Druck (2013), em várias dimensões: ameaça permanente de perda do trabalho, isolamento, perda de enraizamento, de vínculos, de inserção, de uma perspectiva de identidade coletiva, derivada da descartabilidade, da desvalorização e da exclusão, como condições que afetam decisivamente a solidariedade de classe. Além disso, esse tipo de contratação age fortemente no enfraquecimento da organização sindical e das formas de luta e representação dos trabalhadores. Assim, “[...] Desprotegidos legalmente, precarizados como trabalhadores, estariam estes professores impossibilitados de construir uma identidade profissional positiva [...]”. (BURNIER; GARIGLIO, 2014, p. 82)

O mais grave é que, no caso da Bahia, essa forma de contratação tem nos docentes da Educação Profissional o seu maior quantitativo, principalmente entre os professores responsáveis pela formação técnica específica, cujos componentes curriculares são fundamentais para a compreensão e atuação no mundo do trabalho, por parte dos alunos. Essa situação leva a uma educação que forma para o trabalho precarizado.

A precarização se agrava ainda mais, entre outras razões, pela falta de uma política de formação continuada de professores, inviabilizada pela alta rotatividade dos docentes, e

pela inexistência da infraestrutura mínima requerida¹⁵, como existência de um bom acervo bibliográfico e de laboratórios específicos, além da falta de acesso às diferentes tecnologias educacionais existentes atualmente.

A precarização do trabalho, revertida em exclusão, inviabiliza o acesso aos direitos mínimos de cidadania, desaparecendo as condições para o acesso generalizado a educação, reforçando-se a tese da polarização das competências, a ser concretizada por meio de sistemas educacionais seletivos, nos quais apenas a pequena minoria que ocupará os postos de trabalho vinculados a criação de ciência e tecnologia, a manutenção e a direção, terá direito a educação de novo tipo, nos níveis superiores e em boas escolas. (KUENZER, 2007, p. 1)

Assim sendo, partindo-se do pressuposto de que a EP não se destina apenas a preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas, sobretudo, possibilitar ao educando a compreensão das dinâmicas socioprodutivas, além de habilitá-lo para o exercício autônomo e crítico de profissões, a formação do técnico não pode perder de vista a realidade na qual ele está inserido, buscando sempre fomentar a pesquisa e a intervenção social. No entanto, o alcance desses pressupostos requer profissionais com vínculo permanente e com acesso à formação ao longo da carreira, principalmente para os professores responsáveis por lecionar os componentes curriculares ligados à formação técnica específica, uma vez que

[...] a maioria desses docentes despossui o instrumental das ciências da educação que poderia ser-lhes de grande utilidade nesse momento e do qual eles absolutamente estão desprovidos. (BURNIER; GARIGLIO, 2014, p. 84)

O número de profissionais presentes na EP da rede pública de ensino do estado da Bahia, que não tem esses conhecimentos próprios das Ciências da Educação, vem aumentando na mesma proporção que aumenta a oferta da modalidade de ensino. A presença desses profissionais decorre do fato de que a matriz curricular da EP é composta por dois blocos: um que contempla as bases científica e humana e outro que contempla a formação técnica específica, cujos conteúdos são fundamentais para a compreensão e atuação no mundo do trabalho. Os componentes curriculares que pertencem à base científica humana são ensinados por professores formados nos cursos de licenciatura. Já os componentes curriculares pertencentes à base da formação técnica específica são ensinados por bacharéis ou tecnólogos, uma vez que o caráter técnico dos conteúdos demanda a seleção de profissionais com formação fora das licenciaturas.

¹⁵ A infraestrutura mínima requerida conforme a especificidade do curso está prevista no *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* (CNCT), instrumento criado pelo Ministério da Educação que disciplina a oferta de cursos de Educação Profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. É um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio.

Nesse sentido, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia vem realizando seleção desses profissionais das áreas técnicas específicas, por processos de seleção simplificada, através do REDA.

Essa forma de contratação, marcada pelo vínculo temporário, certamente vem comprometendo a oferta de uma EP voltada à formação integral do cidadão, considerando a importância de prepará-lo para atuar de forma propositiva no mundo do trabalho, ou seja, uma formação profissional, que, conforme defende Mészáros (2005), seja para além do capital, que vise a uma ordem social qualitativamente diferente.

A ausência dos conhecimentos relacionados às teorias pedagógicas também compromete essa formação integral do cidadão, uma vez que o domínio desse saber permite ao docente se situar melhor no desempenho da sua função, tendo em vista que, conforme varia a teoria educacional, variará também o lugar que lhe cabe no processo ensino-aprendizagem que se desenvolve no interior das escolas. (SAVIANI, 1997)

Assim, acredita-se que a atual política de provimento de professores da EP, além de precarizar o trabalho docente, tem se constituído em um obstáculo para a concretização de uma formação técnica profissional capaz de promover essa inserção social e cidadã no mundo do trabalho, implicando graves consequências, não apenas para a formação profissional dos discentes, mas também para a construção da identidade docente dos profissionais que nela atuam, uma vez que o vínculo empregatício temporário, associado à baixa remuneração, pode fazer com que o exercício da docência não seja a atividade principal desses profissionais e, sim, em muitos casos, apenas uma complementação da renda.

Entende-se que a atual política de provimento de professores da EP na rede pública de ensino do estado da Bahia, efetivada por meio da adoção do REDA, pode estar criando as condições propícias para o comprometimento da oferta de uma EP voltada à formação integral do cidadão e para a institucionalização de uma política de precarização do trabalho docente no setor público.

5.2 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO CETEP DO VALE DO JQUIRIZÁ, CONTRATADOS PELO REDA, SOBRE O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO OBJETIVA E SUBJETIVA DO TRABALHO DOCENTE

Na Bahia, verifica-se, no âmbito da Educação, o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino; o arrocho salarial; o desrespeito ao cumprimento do piso salarial

nacional do magistério; o descumprimento do plano de cargos e salários, entre outras medidas que têm intensificado o quadro de instabilidade e precariedade do trabalho docente.

Essa realidade vem sendo vivida pelos professores contratados pelo REDA para atuar na EP, como se pode verificar a partir dos dados coletados junto aos que atuam no CETEP do Vale do Jiquiriçá.

Com o objetivo de analisar a precarização do trabalho docente, a partir da política de expansão da Educação Profissional da rede pública estadual de ensino do estado da Bahia, em um contexto marcado por novos processos de produção e de trabalho, optou-se por realizar, segundo os objetivos, uma pesquisa do tipo exploratória, com estudo de caso e com abordagem de caráter qualitativo e quantitativo, por sua condição e complementaridade.

Nesse sentido, participaram deste estudo 20 docentes contratados por meio do REDA, que atuam no CETEP do Vale do Jiquiriçá. A coleta dos dados se deu por meio de um questionário eletrônico, utilizando-se da ferramenta *Google Drive*, com perguntas objetivas, organizado em três blocos, visando a traçar o perfil dos professores, a partir de dados sociodemográficos e de opinião; com isto, buscou-se identificar as condições de trabalho desses profissionais, a partir do nível de satisfação sobre determinadas condições em que o trabalho docente é realizado, bem como identificar o seu nível de conhecimento em relação a alguns temas relacionados à Educação e à formação de professores, fundamentais para o exercício da docência.

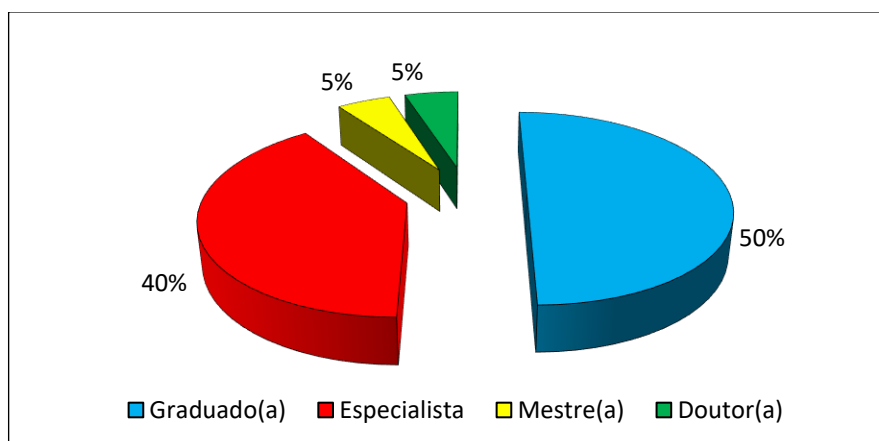
Além da aplicação do questionário, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada, com 10 professores, que, neste estudo, foram identificados por letras do alfabeto latino. A seleção foi realizada com base em critérios pré-estabelecidos, objetivando assegurar uma diversidade amostral. Dentre os critérios que nortearam a definição dos docentes pesquisados, estão aspectos relacionados ao sexo; formação (bacharelado, tecnólogo, licenciado); nível de qualificação (especialista; mestre; doutor); faixa etária; tempo de atuação no magistério.

Dos professores contratados pelo REDA, que compõem a amostra desta pesquisa, 60% são do sexo feminino e 40% masculino. Esta informação reflete a realidade do Brasil, onde o exercício do magistério é realizado predominante por mulheres. Com relação à formação, 65% são bacharéis, 25% licenciados, 5% têm bacharelado com complementação pedagógica e 5% são tecnólogos, com formação pedagógica.

Com relação aos níveis de formação acadêmica dos entrevistados, verificou-se que esta formação vai da graduação ao doutorado. Dos professores pesquisados, 50%

responderam ter apenas a graduação; 40% contam com especialização; 10%, mestrado, e os outros 10%, doutorado.

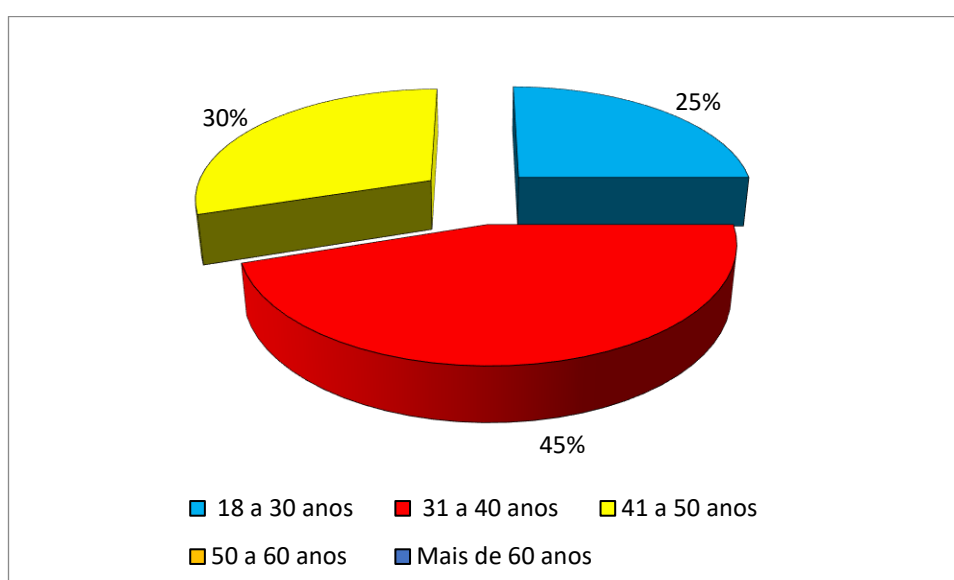
Gráfico 3 - Formação acadêmica dos professores entrevistados.



Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao tempo de atuação no magistério e a faixa etária, verificou-se que 55% deles contam com menos de cinco anos de atuação na docência. Já com relação à idade, os dados revelaram que 75% encontram-se na faixa etária entre 31 a 50 anos.

Gráfico 4 - Faixa etária dos professores entrevistados.



Fonte: Dados a pesquisa.

Os dados supra apresentados demonstram que, ao contrário do que se imaginava, a precarização do trabalho não atinge apenas os trabalhadores jovens em início de carreira e

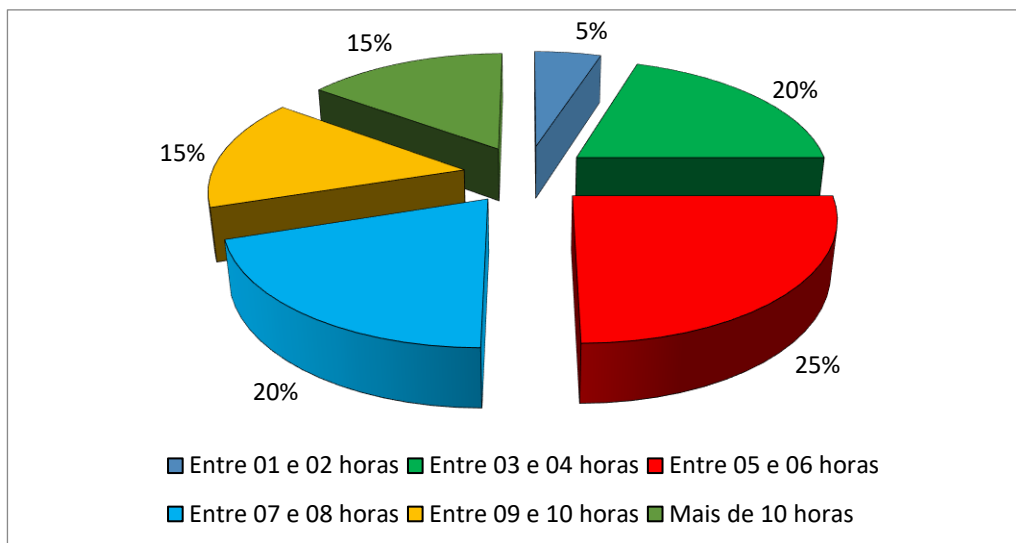
com baixa qualificação profissional. Dos professores pesquisados, apenas 10% afirmaram ser este o seu primeiro emprego. Assim, constata-se que a precarização do trabalho vem afetando todos os trabalhadores, independente de idade e de nível de formação, inclusive em áreas de atuação em que, a princípio, não se justificaria a contratação temporária, a exemplo da Educação.

Certamente, a insegurança provocada pelo vínculo empregatício temporário e a baixa remuneração recebida por parte desses profissionais os levam a exercer outras atividades remuneradas fora da docência. Dos professores pesquisados, 55% afirmaram contar com outro vínculo profissional.

No caso da situação dos professores contratados pelo REDA, esse duplo vínculo, que poderia ser algo positivo na sua atuação, uma vez que “[...] a experiência no/com o mundo do trabalho é imprescindível na formação de um professor de disciplinas profissionalizantes.” (KUENZER, 2010, p. 506), acaba se constituindo em um fator de precarização, pois, conforme sinalizam Franzoi e Silva (2014), se o afastamento desses profissionais das atividades do mundo do trabalho para a dedicação exclusiva às atividades de magistério constitui-se em um problema, a elevada carga horária de trabalho a que são submetidos na atuação profissional em duas frentes guarda em si outro problema.

A elevada carga horária de trabalho citada ocorre em regência, sendo superior à dos professores efetivos; ademais, 75% dos entrevistados revelaram que, além da carga horária obrigatória dedicada à atividade de planejamento realizado no espaço escolar, dedicam mais de cinco horas semanais para atividades de preparação das aulas, estudos, produção de apostilas, correção de provas entre outras, conforme se verifica no gráfico a seguir.

Gráfico 5- Número de horas dedicadas às atividades extraclasse (preparação de aulas, estudos, correção de provas e atividades, entre outras).



Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Druck (2011), essa forma de gestão e organização do trabalho, marcada, por exemplo, pela imposição de metas inalcançáveis, extensão da jornada de trabalho, polivalência, entre outros fatores, tem levado o trabalhador a condições de trabalho extremamente precárias. Essa realidade é constatada na fala dos entrevistados.

Eu acostumo falar com meus amigos, que eu trabalho muito de graça. Aí eles falam assim por que você trabalha de graça? Porque eu preciso planejar final de semana, se não, não dou conta! Eu paro no sábado à tarde ou domingo pela manhã ou domingo à tarde, para fazer meu planejamento semanal. Isso custa normalmente um turno, fora a correção de atividade. [...] é um combo de atividades que perpassa das 20 horas. Então, a gente trabalha aí um percentual de graça e sobrecarrega, porque era o horário ou tempo que eu teria 'pra' lazer ou pra ficar em casa, talvez sem fazer nada mesmo, descansando. [...] As 16 horas, a gente cumpri ali, na sala de aula, as 4 horas que seriam de AC não tem condições de a gente fazer uma quantidade de trabalho é ...tão grande; então a gente tem que trazer para casa mesmo e acaba sendo uma sobrecarga de trabalho (Entrevistado C)

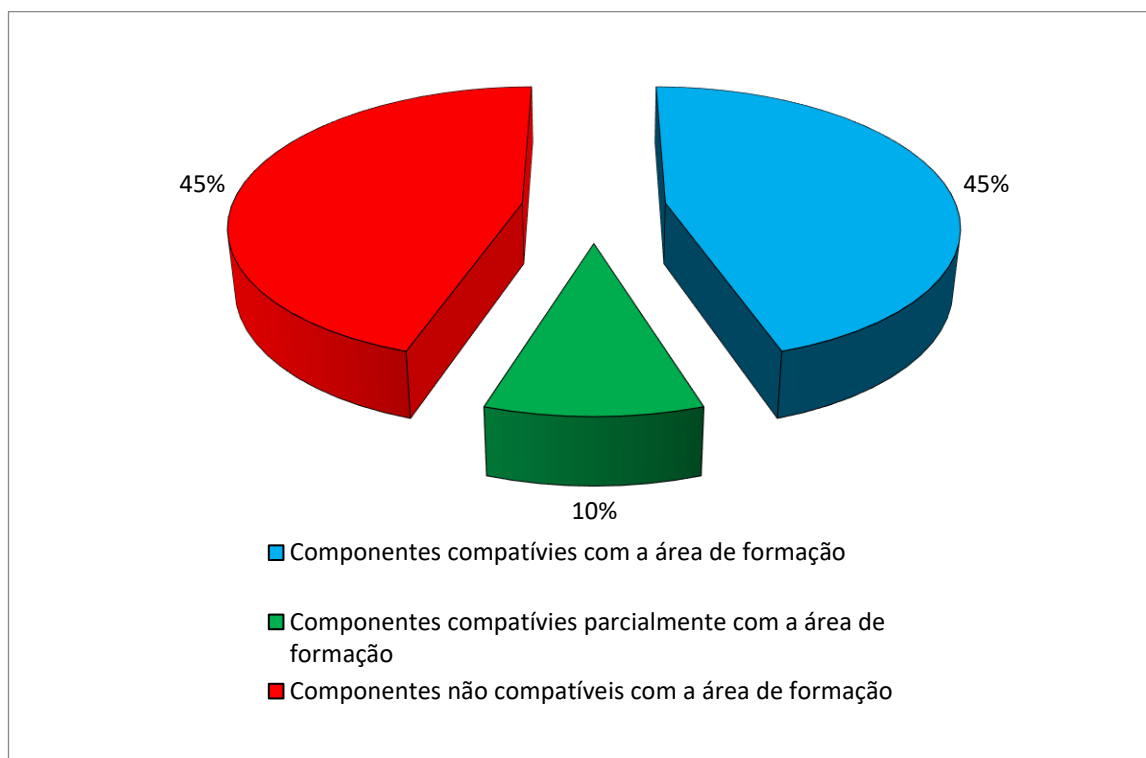
Sobrecarga é pouco! Eu acho que a gente está trabalhando mais de 40 horas; não são só 20 horas. O contrato diz que são 20 horas, mas são muito mais, porque o tempo que a gente tem com os alunos, porque 20 horas é só aquele tempo com os alunos, 'né'?! Mas o que está por trás de tudo, preparação de aula. É ... preparação de atividade, porque, no nosso caso, as disciplinas específicas a gente não tem material de apoio. E aí a gente tem que criar tudo, 'né'? Todas as atividades a gente tem que produzir tudo. (Entrevistado E)

Ainda com relação à questão da sobrecarga de trabalho, os dados revelaram que 55% dos professores entrevistados atuam em mais de seis turmas. E 60% têm sob a sua responsabilidade mais de cinco componentes curriculares diferentes para serem ministrados. Isto requer mais tempo para preparação das aulas, principalmente na seleção e produção de material didático. Dentre os entrevistados, um afirmou que tem sob sua responsabilidade 21 disciplinas.

[...] 21 disciplinas para 32 horas de sala de aula. Acredito eu que estou com quase uma disciplina por cada carga horária, 1,2,3,4,5,6,7,8... 8 turmas. (Entrevistado I)

Além da sobrecarga de trabalho, destaca-se também a questão da polivalência que, segundo Druck (2011), configura-se em uma das formas de precarização do trabalho. Com relação a essa questão, os dados revelaram que 55% dos professores entrevistados lecionam componentes curriculares que não estão plenamente compatíveis com a sua formação acadêmica.

Gráfico 6 - Relação entre os componentes curriculares que os professores entrevistados lecionam e sua área de formação.



Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Antunes (2015), a exigência de trabalhadores multifuncionais, trazidos pelos toyotismo, tem levado à desespecialização do trabalhador. Para o autor, este ataque ao saber profissional dos trabalhadores qualificados visa, entre outros objetivos, a diminuir o poder de negociação que sua qualificação lhes conferia, situação esta que fragiliza a organização dos trabalhadores, colocando-o como sendo o único responsável por sua empregabilidade, o que o faz aceitar condições precárias de trabalho.

Eu fiz administração; eu não fiz contabilidade. E aí eu tenho que ficar comprando um livro, estudando, lendo, buscando, indo atrás de gente que é contador, para estar me explicando as coisas, porque tem coisas que eu não sei. E eu estou tendo que pegar, porque não tem carga horária. Então se eu não pegar, eu vou ficar excedente. (Entrevistado E)

50% da minha carga horária não têm nada a ver com a minha formação. Uma ou outra tem vínculo; é como a bioquímica, mas eu ensino MTC, que não é da minha área de formação; eu ensino higiene e já ensinei empreendedorismo, e não é da minha área de formação. Mas, às vezes, para preencher aquela carga horária, para cumprir aquela carga horária, porque se não, eu teria que sair do contrato. Eu sou obrigado a pegar. (Entrevistado C)

Não por acaso a polivalência se configura em uma marca importante na precarização do trabalho, e que ocorre na realidade vivenciada pelos professores REDA, tão bem sintetizada na metáfora do “Severino”, usada por um dos entrevistados para sintetizar a situação do trabalhador precarizado, corroborando outros depoimentos que se seguem.

Eu participo de um grupo Reda, e a gente costuma falar que Reda é o Severino. Qualquer coisinha está ali! Qualquer disciplina! Mesmo que a gente não tenha as habilidades, a gente precisa se virar em um tempo curto e tem que dar conta. Então, assim, é difícil! Para estar na situação do Reda são 2 motivos: você precisa amar a profissão e a questão financeira, né? Porque todo mundo precisa. Mas é difícil! Muito difícil! (Entrevistado G)

Então, é um excesso de disciplina e, por mais que a gente seja da área, isso não quer dizer que a gente saiba tudo. Então a gente tem que estar o tempo todo estudando [...] Eu já ensinei no curso de Análises Clínicas; eu tive que ensinar no curso de Segurança do Trabalho; eu já ensinei no curso de Agropecuária, para poder completar a carga horária. (Entrevistado E)

[...] a gente acaba pegando muitas disciplinas para poder cumprir a carga horária que foi determinada, né? E aí, quando chega um ponto em que a gente não tem mais disciplinas que são interdicionadas para nossa formação, a gente acaba pegando disciplinas que são aleatórias, como eu já peguei de informática, né? Ok, eu entendo de informática, mas 'tá' muito longe da minha formação, e a gente pegava várias disciplinas que não tinham relação com a formação para poder preencher carga horária que foi determinada. (Entrevistado F)

Não há dúvida que essa realidade, além de impactar na qualidade do ensino ofertado, afeta, sobremaneira, as condições de trabalho dos professores, acarretando insegurança, exigência de mais tempo de dedicação às atividades laborais, entre outros fatores.

Essa situação se agrava ainda mais, em virtude de que 70% dos professores não têm formação nas licenciaturas, o que impacta no que Gariglio e Burnier (2012) chama de amálgama de saberes que formam a cultura docente: os saberes pessoais (a família, o ambiente da vida, a educação no sentido *lato*); saberes laborais (edificados na experiência do chão de fábrica); conhecimento dos conteúdos dos componentes curriculares (construído a partir da formação inicial e continuada na área tecnológica); conhecimento da história de vida (vínculo com a cultura operária, a experiência no chão de fábrica e no mundo do trabalho em geral e nos movimentos sociais); e os saberes pedagógicos (incorporados em cursos de licenciaturas e de formação pedagógica, na experiência profissional em sala de aula e em espaços de formação em serviço).

Com relação a este último saber, os dados revelam que os pesquisados apresentam um nível muito baixo quando se referem a temas ligados a essa questão. O desconhecimento dos

saberes pedagógicos acarreta dificuldades na atuação dos profissionais, conforme se pode constatar nos depoimentos abaixo.

No começo eu tive muitas, porque a minha experiência ...minha formação é o que? Bacharel. Então, essas questões de projetos pedagógicos, práticas... negócio que a gente não viu! Eu tive que... esperei, pensei que ia ser oferecido. Tive que, por conta própria, buscar uma complementação para mim ajudar. Mas, assim, tudo por incentivo meu. Então, eu estou fazendo a minha complementação, para me dar um norte em algumas coisas que eu sinto dificuldade. (Entrevistado G)

No início me trouxesse muita dificuldade, mas como faço uma licenciatura eu acabei tentando pegar algumas coisas desse processo pedagógico, para tentar 'tá' me adaptando no Bacharelado, também para puder tá ensinando. Tem dificuldade sim, logo no início a gente está enfrentando uma sala de aula, mesmo sabendo que nosso estágio não foi de licenciatura, não foi em chão de sala de aula, então foi difícil! (Entrevistado A)

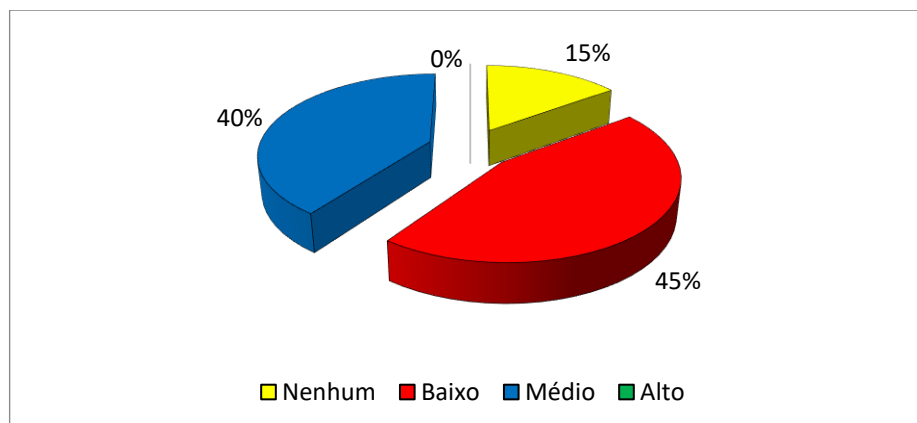
Não tive nenhum tipo de orientação em relação ao planejamento. Essas técnicas de abordagem. Na verdade, assim, dificuldade 'pra' mim posicionar e falar para os alunos eu não tinha, porque pela formação a gente já trabalha com o público, mas em relação a planejar os conteúdos, eu realmente tive essa dificuldade. (Entrevistado D)

Então, eu acho que é fundamental, eu acho e de fato eu concordo, que deveria ser uma obrigatoriedade para que você possa ensinar... você precisaria passar por uma formação docente, ainda que seja um bacharel, mas que você passe por uma formação docente, porque ensinar é profissão, docência é profissão não é dom! (Entrevistado F)

A formação desses profissionais fora das licenciaturas também favorece o desconhecimento de documentos importantes no campo do magistério. Embora atuando na Educação Profissional, 50% dos professores entrevistados afirmaram não ter nenhum conhecimento acerca da *Proposta de Educação Profissional* da rede estadual. Apenas 10% afirmaram ter um elevado conhecimento sobre essa questão. O percentual de 10% também se repetiu com relação ao conhecimento sobre a *Base Nacional Comum Curricular*, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, as *Diretrizes Nacionais da Educação Profissional* e sobre o *Projeto Político Pedagógico (PPP)* da unidade de ensino onde atuam.

Com relação ao PPP da unidade escolar, 60% dos professores pesquisados afirmaram desconhecer ou ter um nível baixo de conhecimento sobre a teoria pedagógica que fundamenta a proposta da instituição.

Gráfico 7 - Nível de conhecimento dos professores entrevistados sobre a teoria pedagógica que fundamenta o *Projeto Político Pedagógico* da instituição.



Fonte: Dados da pesquisa

Cabe ressaltar que, embora 40% tenham afirmado dispor de um conhecimento médio sobre a teoria que norteia o PPP, quando indagados sobre a teoria que embasa a sua atuação em sala de aula, apenas 15% disseram adotar a teoria prevista no PPP da unidade escolar. O fato é que existe um grande desconhecimento sobre o PPP e a teoria que o fundamenta, conforme se pode verificar nos depoimentos que seguem.

Conheço! Conheci recentemente, por conta do Pibid. Como eu trabalho com os meninos... com os bolsistas do Pibid, uma primeira ação foi estudar o PPP da escola e discutir o PPP com eles, mas se não fosse por via do Pibid, eu não conhecia, não tinha tido acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola. (Entrevistado F)

Então, eu tive acesso ao PPP da escola no início que eu entrei, mas foi um acesso muito breve e eu não me aprofundi. [...] Ainda essa semana eu 'tava' pensando, preciso lá ver o PPP da Escola, porque eu não tenho muito conhecimento, não tenho o que falar de fato, e eu acho que todos os professores deveriam 'ta' ciente. (Entrevistado A)

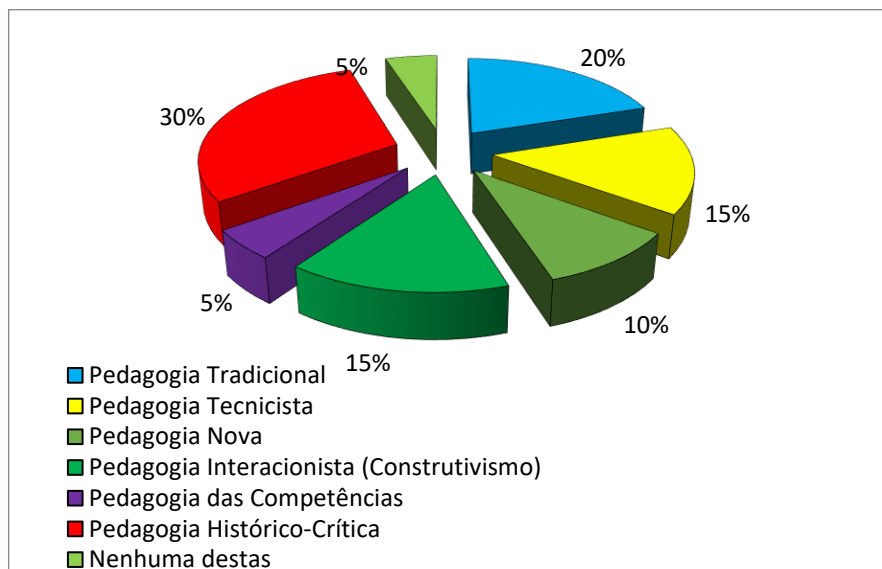
Muito superficialmente! Na semana pedagógica, tem um ou 2 dias, né? Na semana pedagógica que eles apresentam para a gente fazer aquelas pontuações, né? De forma superficial. Mas eu não posso te dizer, sabe? Que eu realmente conheço do início ao fim, não. (Entrevistado E)

[...] quando eu entrei logo. Entrei no final do ano, né? Então não! Mas, no ano seguinte, que foi 2016, a escola 'tava' numa movimentação de construção do projeto. Então, a gente acabou acompanhando, né? O passo a passo. Eu dei pouquíssima atenção, vou ser muito sincera; peguei o documento, olhei algumas as coisas, não contribuí com nada, sabe? Pensava o seguinte: como eu tenho condições de contribuir com isso aqui? Eu não tenho nem... nem consigo..., mal entendo o que tem escrito aqui... (Entrevistado F)

Assim, ao analisar as respostas dadas à questão relacionada à teoria que norteia a atuação desses profissionais em sala de aula, verificou-se a existência de uma miscelânea de teorias, sendo que 30% afirmaram que adotam a Pedagogia Histórico Crítica, embora a teoria

constante no PPP da instituição seja a Pedagogia Interacionista (Construtivista), apontada apenas por 15% dos professores entrevistados.

Gráfico 8 - Teoria que fundamenta a prática em sala de aula dos professores entrevistados.



Fonte: Dados da pesquisa.

Provavelmente, a diversidade de respostas dadas a essa questão decorre da ausência do conhecimento dos saberes pedagógicos, visto que a formação da grande parte deles ocorreu fora das licenciaturas.

Embora a questão da formação de professores seja considerada extremamente importante, sendo prevista na Constituição Federal, na LDB, nos *Planos Decenais de Educação* e nos *Planos de Carreiras*, a formação dos professores que atuam na EP vem sendo tratada de forma negligente, não tendo, por parte do poder público, a atenção devida, ou seja:

[...] a formação de professores para EP vem sendo constantemente questionada, secundarizada e até mesmo desconsiderada nos planos de desenvolvimento institucional e, como vimos, nos processos seletivos para contratação de professores, o que, mais uma vez, impacta na construção de uma identidade docente para esses profissionais, além, obviamente, da qualidade da EP ofertada. (BURNIER; GARIGLIO, 2014, p. 82)

Segundo os autores, essa realidade parece tratar-se de uma “política de não formação” que vem ao encontro dos interesses da grande maioria das escolas de EP pertencentes ao segmento privado, com seus trabalhadores desregulamentados, desprovidos de direitos conquistados pela categoria docente. A realidade do setor privado, tão bem descrita pelos autores, tem chegado de forma acelerada ao setor público.

No caso específico dos professores do CETEP do Vale do Jiquiriçá, a falta de uma política de formação tem se refletido em diferentes aspectos do fazer pedagógico. O desconhecimento das teorias pedagógicas e a alta rotatividade de professores, em virtude do vínculo empregatício temporário, têm favorecido, por exemplo, o desconhecimento do PPP da instituição. Esta situação tem proporcionado uma prática docente sem um lastro teórico consistente e/ou desalinhada da proposta presente no PPP.

Já com relação à questão da infraestrutura disponibilizada pelo CETEP do Vale do Jiquiriçá, 50% dos professores revelaram ter um nível baixo de satisfação em relação à disponibilidade de equipamentos e ao material pedagógico; em relação ao acesso a internet, videoteca, acervo bibliográfico específico e atualizado, 65% dos professores pesquisados revelaram ter um nível baixo de satisfação. No entanto, destaca-se negativamente a questão do nível de satisfação desses professores com relação aos laboratórios: 80% disseram ter um nível baixo de satisfação. No que tange a esta última questão, os entrevistados relataram dificuldades que acabam precarizando o trabalho docente, conforme se pode constatar nos relatos abaixo:

Eu tenho dificuldades, sim! A minha área, principalmente as disciplinas que ensino, é uma área muito abstrata, então para fazer com que o aluno aprenda a química, eu preciso de alguns suportes, né? Preciso de Laboratórios, eu preciso de insumos, preciso de reagentes e a gente não tem isso. É interessante a gente começar uma prática, né? Ou seja, do macro para o micro. [...] E como a gente não tem suporte é muito complicado! Você ensinar algo que não é palpável; algo que eles precisam dessas práticas para entender, e a gente não tem. O único material didático que a gente tem é o livro didático, né? [...] Laboratório a gente não tem, vidrarias específicas, reagentes específicos a gente não tem. Isso tudo dificulta o trabalho docente! (Entrevistado C)

Não tem! Não tem! Tanto do ponto de vista de estrutura física, como equipamentos. Não tem é material mesmo. Então assim, a escola, né... acredito que seja dificuldade de toda escola pública. Mas, Patrícia, ela tem tentado ...não sei se eu posso citar o nome aqui, mas... (Entrevistado E)

E quando eu cheguei no Cetep, foi uma realidade totalmente diferente para mim, porque ao mesmo tempo que eu tinha disposição um laboratório gigantesco que é aquela fazenda, com animais de várias espécies, quando eu cheguei a gente tinha até coelhos. A gente não tinha recursos para trabalhar. Então, aos poucos, a gente teve que se desfazer dos coelhos, porque não tinha recursos para comprar medicamentos, para fazer tratamento de uma epidemia que tiver ... e das aves. [...] Então, são muitos os problemas de estrutura. [...] Então, sim, tive muitas dificuldades no Cetep. (Entrevistado F)

Na questão do meu trabalho, realmente precisa do laboratório. E a gente não tem um laboratório adequado. Seria um laboratório para o curso de Nutrição e Alimentos. Então, a gente faz as adaptações; conversa com os meninos, porque, assim, primeiro eles observam a teoria; então, a teoria é uma coisa e na prática é outra. [...] Então, falta maquinário, falta estrutura sim, e a gente tem que maquiá um pouquinho, para eles terem aquela experiência, mas também não 'tá' adequada [...] Eu acho poucos livros. Os livros que tem não são bons! É como se fosse um resumo mesmo, sendo um curso técnico deveria ter mais acervos melhores! (Entrevistado G)

As deficiências com relação à infraestrutura do CETEP do Vale de Jiquiriçá, apontadas pelos sujeitos da pesquisa, constituem um grave problema, com impacto direto, não apenas, nas condições de trabalho dos professores, mas, sobretudo, na qualidade da formação ofertada. A deficiência com relação à disponibilidade de laboratórios, por exemplo, dificulta o aprendizado prático, considerado de suma importância para um melhor entendimento e uma melhor atuação profissional. Os laboratórios são espaços de aula que possibilitam ao aluno estabelecer a relação entre teoria e prática. A experiência prática, possibilitada pelas aulas nos laboratórios, confere aos acadêmicos o acesso aos conhecimentos que transcenderam aos concebidos em sala.

Já com relação à questão do vínculo empregatício temporário, os professores contratados pelo REDA refletem a atual tendência do mercado de trabalho, pois, conforme afirma Antunes (2015) busca-se cada vez mais, reduzir o número de trabalhadores “centrais” e empregar cada vez mais uma força de trabalho que possa ser facilmente demitida, preferencialmente sem custos.

Terminou o contrato, você é automaticamente demitido, e a gente não recebe nada por isso. E é uma preocupação porque, por exemplo, meu contrato termina em abril de 2022 e aí nesse mesmo ano eu preciso declarar imposto de renda, e eu vou devolver em torno de quatro mil reais. E nem mais esse contrato eu tenho para ficar ali, né? Recebendo aquela quantia e devolvendo, então, eu acho que a gente que trabalha com esse contrato, a gente precisa pegar mais de um, ou precisa ter mais de um vínculo. E quando o contrato acaba, ainda fica uma dívida, que a gente precisa pagar e agora a gente não tem nem mais esse, né? E, aí, a gente tem que se virar nos 30, para apagar para Receita Federal. (Entrevistado C)

[...] é um regime de precarização do trabalho que é geral; é gigante e ocupa o estado inteiro, em várias instâncias. Então, é claro que deve ter um cunho político muito grande. [...] a gente tem um estado de vulnerabilidade social generalizado. Então, tem indivíduos que nunca se veriam na docência, mas que a situação está tão delicada, que até um contrato tão, né... com salário tão ruim quanto esse, é atrativo. [...] Porque chega a ser constrangedor! Olha quantos anos que eu estudei? Quantos anos todos os nossos colegas que são bacharéis estudaram, ‘né’? ...e quanto estudam, ‘né’? Porque ensinar é estudar, tem que estudar! E para receber um salário de na época que entrei 1.200 reais, ‘né’?! Então é surreal! Surreal e inacreditável. [...] Eu ‘tô’ aqui essa semana, e se na semana que vem a administração disser que eu não sirvo? Eu ‘tô’ fora, e é fora sem FGTS, sem nada, com uma mão na frente e outra atrás; só lembrança, uma memória na cabeça. Então, é uma instabilidade gigantesca. Esse tipo de contato, ele deveria deixar de existir. (Entrevistado F)

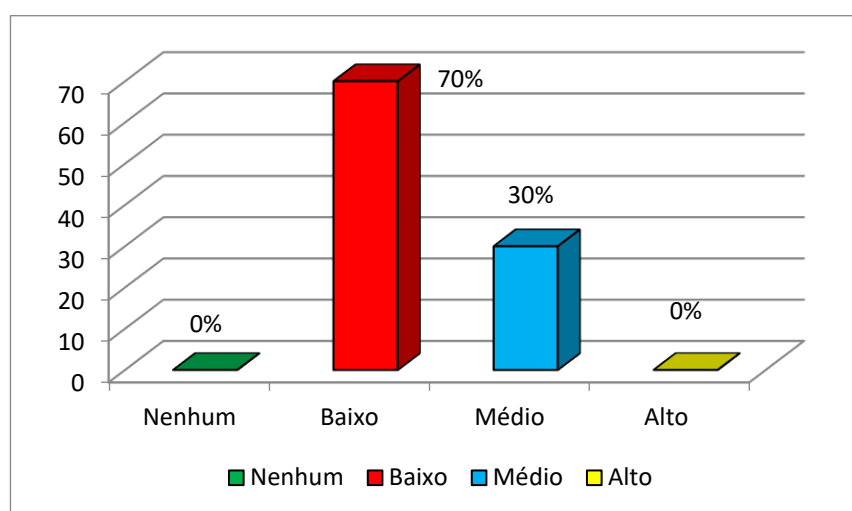
Uma forma de aproveitar... tipo, a corda sem quebra para o mais fraco! É a submissão, ‘né’? Ele vai precisar do emprego, a gente vai empregar nessas condições e as coisas vão ficar desse jeito. (Entrevistado I)

A gente sabe que o mercado está aí. Está cheio de gente. [...] E, muitas vezes, por falta de oportunidade é obrigado a assumir uma função dessa para complementar, ‘né’? Muitas vezes, a renda. [...] Só tem essa renda, justamente... E, aí, eles percebem que funciona manter desse jeito, que muita gente aceita e vai levando. (Entrevistado D)

A fala dos dois últimos entrevistados revela uma espécie de “consenso social” que, segundo Druck (2013), legitima a precarização do trabalho, uma vez que o trabalhador passa a considerar como normal o desemprego em massa e o estatuto de empregos desvalorizados e precarizados, pela flexibilização dos tempos de trabalho e das formas de emprego.

Outro aspecto marcante na precarização do trabalho docente, presente na realidade dos profissionais contratados pelo REDA, diz respeito à remuneração. Nesta questão, 70% dos professores revelaram ter um nível de satisfação baixo.

Gráfico 9 - Nível de satisfação dos professores entrevistados sobre a remuneração auferida.



Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, quando indagados sobre as possíveis razões que levam o Governo do Estado a adotar esse tipo de política de provimento de professores, marcada pela existência de contratos precários sem proteção social, pela extensa jornada de trabalho dos docentes, pela polivalência, pela desvalorização simbólica e real e pela insegurança que condena cada trabalhador a ser o único responsável por sua empregabilidade, os entrevistados relataram questões econômicas para justificar tal política.

Assim, eu nunca me aprofundi a pesquisar, mas ao que eu consigo compreender é para não... não ter muitos gastos com os professores da Educação Profissional, 'né'? Porque a Educação Profissional, hoje, ela cresceu muito no país, então há necessidade de professores da área profissional, 'né'? Para formar técnico; então, assim, a demanda é muito, porém eles não se preocupam ainda em pagar mais aos professores. (Entrevistado A)

Acho que é a mão de obra barata satisfatório para o governo, até para ele fazer política. [...] Então, para ele é interessante. Quando se tem concurso, quando se tem um profissional concursado, ele 'tá' ali respaldado na lei. Então ele tem direito de reajuste salarial, de saúde ... todos os direitos trabalhistas. [...] Um plano de carreira e o contratado não tem; só tem aquele salário ali, e mínimo possível, sem ajustes, sem plano

de carreira e nada. Então para ele é satisfatório; ele economiza com isso. (Entrevistado C)

Mão de obra barata, porque o valor que eu recebo... sei lá, mil cento e noventa e cinco reais por mês para 20 horas... sei lá. [...] é como se 20 horas que eu trabalho e um professor que trabalha 20 horas efetivo, dá pra pagar 03 Redas. Quantos professores eles não estão deixando de realmente efetivar no concurso fazendo isso, 'né'? E aí quanto que eles não estão economizando? Eu só não sei até que ponto essa economia, para eles, é viável, porque a gente não vê retorno de uma outra forma. Porque se ele falasse, não, a gente está economizando, porque esse dinheiro a gente vai empregar na infraestrutura, a gente vai melhorar outra coisa, vai trazer material. Você tinha uma desculpa, mas a gente não vê! Não vê esse retorno, né? (Entrevistado E)

O nível de insatisfação aumenta quando se associa a remuneração ao nível de formação desses profissionais. Dos professores pesquisados, 100% responderam estar completamente insatisfeitos. A remuneração auferida pelos contratados pelo REDA não leva em consideração a formação acadêmica do profissional. Esta situação reflete um fenômeno constatado por Borges (2005) de que a elevação da escolaridade média da população, embora tenha produzido ganhos para os empregadores, não vem representando ganhos para os trabalhadores. Este fenômeno é constatado nos relatos dos professores entrevistados.

A gente se sente como se fosse menosprezado, vamos dizer, porque tem a diferença do salário do Reda e do efetivo. Então, o efetivo tem mais vantagens, por exemplo, a gente tem a graduação e tem uma pós, mas a gente não tem nenhuma vantagem sobre isso. [...] A qualificação não está no salário nosso; não tem aumento, não tem esse reconhecimento do governo do estado em relação aos profissionais do Reda com qualificações. Não tem. (Entrevistado E)

É triste! Você faz uma especialização, um mestrado ou doutorado, e aí você vai atuar ali, naquele campo, onde você tem esperança e anseio em proporcionar o conhecimento ao outro. Mas o reconhecimento é zero! Em todos os sentidos, 'né'? Salários, incentivos sobre esses salários 'né'? E quando a gente vai contabilizar ou dividir o valor que a gente recebe pela carga horária é pedir para sair, porque não tem condições. (Entrevistado C)

Não! Pode ter mestrado, pode ter pós e não tem nenhum tipo de acréscimo em relação a isso aí. (Entrevistado C)

[...] o meu mestrado só serviu para critério de desempate; para poder desempatar com a minha concorrente, mas, assim, não recebo a mais por isso. Nós, que somos Reda, 'têm' vários salários; então, eu tenho colegas que ocupam a mesma função que eu e tem um salário menos de 1.000 [...]. Então, como é que ocupa a mesma função, mesmo curso e recebe menos? (Entrevistado G)

Existe uma injustiça, porque se a gente está fazendo o mesmo trabalho; está todo mundo ali na mesma balança. Ele deveria [...] fazer uma equiparação. (Entrevistado J)

Diante da realidade, verifica-se que, em virtude do atual caráter estrutural de precarização do trabalho, vêm se tornando cada vez menores as chances dos portadores desses diplomas universitários de terem acesso a um posto de trabalho bem remunerado e socialmente protegido. Para Borges (2005), o resultado tem sido uma rápida desvalorização

dos diplomas e a formação de um exército de reserva de titulados, inclusive de doutores, atuando em empregos com remuneração muito aquém da sua qualificação.

A situação de precariedade do trabalho docente tem se refletido em altos níveis de insatisfação com relação ao exercício da docência. Dos professores pesquisados, apenas 30% revelaram ter um nível alto de satisfação com relação ao exercício da docência; apenas 25% disseram ter um nível alto de realização profissional; e 10% afirmaram ter um nível alto de satisfação com relação ao tipo de vínculo empregatício. Este alto nível de insatisfação não permite a criação de uma identidade docente, uma vez que favorece a perda de enraizamento, de vínculos, de inserção e de uma perspectiva de identidade coletiva. Esta situação se revela na fala de um dos entrevistados, quando ele se refere a sua condição de trabalhador temporário, ao recorrer à metáfora da “casa alugada”.

O que me veio na cabeça agora. Uma pessoa que vive numa casa de aluguel. Ela não tem um compromisso de assim ... de manter a casa em bom estado, porque acabando o contrato pode vim outro inquilino, 'né'?! Então, realmente, não tem esse compromisso. Nenhum! Não se sente parte... é essa palavra mesmo! (Entrevistado H)

Além disso, essa situação de precariedade, marcada principalmente pela ameaça permanente da perda do emprego, pela sobrecarga de trabalho, pela insegurança, entre outros fatores, tem impactado na saúde de alguns docentes, conforme se verifica nas falas dos entrevistados abaixo:

Eu tive muito, vamos dizer na linguagem popular, eu tive uma perda de mente; um cansaço mental de início muito grande para tentar administrar toda a demanda, porque, no início, eu tive oito componentes. Aí eu tive que dá conta deles de uma vez só. Então, foi muito tenso pra mim; então, eu fiquei dias com muita dor de cabeça; eu fiquei com essa parte emocional abalada, no sentido de tentar administrar tudo isso ao mesmo tempo, mas conseguir. (Entrevistado A)

Sim! Já me trouxe problemas psicológicos, 'né'? Eu tinha desenvolvido distúrbio de ansiedade. Só que eu fiz tratamento. Eu 'tava' bem tranquilo e equilibrado, mas, assim, eu comecei a trabalhar com a docência e o gatilho foi acionado! Então, normalmente, quando eu penso no planejamento, já sinto uma taquicardia! Quando a gente entra em determinadas classes é ... a gente... eu, no meu caso, fico ansioso, e isso implica na minha vida... no meu cotidiano como todo, né? Na relação social e tudo... isso tudo implica! Não que a docência causou isso, mas ela potencializou algo que já 'tava' equilibrado ... (Entrevistado C)

Eu não posso te dizer... eu não sei se eu posso fazer essa relação. Eu tenho um problema que é uma doença autoimune que, assim, por incrível que pareça, esse período que eu estou afastada, eu consegui melhorar. É a psoríase, que é inflamação, 'né? Nas mãos. No período que eu 'tava'... até antes da pandemia, era muitas lesões nas mãos, depois que eu me afastei, percebi que houve uma resposta melhor em relação a mão. (Entrevistado D)

Emocional. Me trouxe muita dor de cabeça; um desgaste fora do comum, vontade de desistir. Várias vezes, sinto vontade de desistir! Porque, o que você recebe, não compensa quando a gente vai somar. No final das contas, o que eu gasto com remédio,

com consulta médica, o estresse que você tem, as dores, o mal estar com que você passa, às vezes, não compensa. (Entrevistado E)

Já tive físico, por ter apanhado de um animal... (risos). Já tive psicológico, ficar muito ansiosa é... De me sentir sobrecarregada, de ter que dar muitas respostas e... sem me sentir pronta para fazer isso, preparada e amparada para fazer isso, 'né'? (Entrevistado F)

Eu sou uma pessoa que eu gosto de tudo certinho, tudo no prazo. Logo, no começo da pandemia, eu descobri a hipertensão! Então, hoje, eu sou hipertensa e uso remédio [...] mas hoje ela está controlada. Agora, assim, se ficar muita pressão, coisas de última hora... Hoje é segunda, amanhã tem que resolver, isso me abala um pouco! Porque eu preciso planejar. (Entrevistado G)

Deste modo, diante dos dados analisados, percebe-se que a precarização do trabalho docente vem ocorrendo por meio de diversos aspectos. Está presente na sobrecarga de trabalho, na formação dos docentes, nas condições de trabalho no que diz respeito ao acesso a laboratórios, bibliotecas, *softwares*, conectividade, entre outros e, principalmente, na questão do contrato temporário de trabalho e na baixa remuneração.

6 CONCLUSÕES

Embora, nos últimos anos, tenham ocorrido avanços significativos no panorama da educação brasileira, percebe-se que muito ainda precisa ser feito. Os progressos alcançados são inegáveis, mas foram lentos e não escondem o longo caminho que ainda falta percorrer, tendo em vista que o Brasil ainda convive com indicadores educacionais preocupantes, tendo em vista que acesso, abandono, repetência escolar e *deficit* de aprendizagem configuram-se, ainda, como problemas do nosso sistema educacional.

É inegável que os governos progressistas, que geriram o país nos primeiros anos deste século, adotaram políticas que ampliaram o acesso da população a todos os níveis da educação. A aprovação do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação* (FUNDEB), por exemplo, constituiu-se como instrumento fundamental de financiamento da Educação Básica. Assim, como a distribuição desses recursos é realizada com base no número de alunos da Educação Básica pública, isto tem levado os entes federativos a adotar medidas para ampliar a oferta de vagas na Educação Básica, principalmente na Educação Infantil (creche e pré-escola) e no Ensino Médio, contemplando as diferentes modalidades de ensino previstas na LDB.

Outra medida importante para garantir o acesso à educação foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, que passou a dar um nova redação aos incisos I e VII do art. 208, da Constituição Federal, tornando a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurando, inclusive, a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

A aprovação do *Plano Nacional de Educação* (PNE) também se constituiu em uma importante política para a educação brasileira. Previsto no artigo 214, da Constituição Federal, o PNE, de duração decenal, tem como objetivo promover a articulação do Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em Educação como proporção do produto interno bruto. Assim, instituído pela

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, contemplando todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

A aprovação dessas políticas de Estado trouxe avanços significativos, principalmente na Educação Básica, alcançando etapas e modalidades desse nível de Educação que, historicamente, foram negligenciados pelo poder público, a exemplo da Educação Infantil e da Educação Profissional.

No âmbito, da Educação Infantil, a criação do *Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil* (PROINFÂNCIA), por exemplo, tem permitido garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil, tornando-se, assim, fundamental para ampliar a oferta de vagas em uma etapa de extrema importância.

Já em relação à Educação Profissional, destaca-se a aprovação das Leis n. 11.195/2005 e n. 11.892/2008, que criam as condições necessárias para a instituição da política de expansão e consolidação da oferta de EP, ao alterar a Lei nº 8.948/1994 e instituindo a *Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*, por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), sendo que, muitos deles surgiram em decorrências da transformação/integração das antigas Escolas Agrotécnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e Escolas Técnicas que estavam vinculadas às Universidades Federais. Indubitavelmente, a Lei Federal nº 11.892/2008 representa uma importante guinada na política de Educação Profissional no Brasil.

A criação do *Programa de Expansão da Educação Profissional* (PROEP) também representou uma importante iniciativa para o fortalecimento dessa modalidade de ensino. Ele busca desenvolver ações integradas da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, com o objetivo de implantar um novo modelo de Educação Profissional, que propicie a ampliação de vagas, a diversificação de oferta e a definição de cursos de forma adequada às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia. Além disso, atua redimensionando a Educação Profissional, no que diz respeito aos aspectos de adequação e atualização de currículos, construção, a ampliação ou reforma de infraestrutura, aquisição de equipamentos e materiais de aprendizagem e a capacitação de recursos humanos.

Nesse sentido, o PROEP visa à implantação da reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela LDB,

abrangendo tanto a melhoria de aspectos técnico-pedagógicos, como a expansão da rede de Educação Profissional, mediante parcerias com os estados e com instituições do segmento comunitário. São, justamente, essas parcerias que vem permitindo a expansão da oferta da EP também nas redes estaduais.

O estado Bahia, por exemplo, iniciou essa política expansionista no final de 2007, com a criação da Superintendência de Educação Profissional (SUPROF). No ano seguinte, a Secretaria de Educação publicou o *Plano de Educação Profissional da Bahia*. Esta política expansionista passou a se concretizar, por meio da criação dos Centros Territoriais de Educação Profissional (CETEP).

Embora exitosa no que tange a expansão da oferta da EP, essa política expansionista deve ser vista com muito cuidado, pois a forma como vem ocorrendo está em plena consonância com as recomendações trazidas pelo Banco Mundial, especialmente no que tange à questão do currículo e da política de provimento dos docentes.

Nesse sentido, ao se analisar essa política de expansão da EP profissional da rede estadual de ensino da Bahia, constata-se que as recomendações emanadas pelos organismos internacionais abrangem aspectos ligados à formação do trabalhador e ao controle dos gastos públicos. Assim, ao lado de políticas que visam a reduzir gastos públicos, principalmente com políticas sociais, estão reformas que visam alterar a concepção de Educação. A priorização da politecnia em relação a uma formação omnilateral, por exemplo, está fortemente presente na educação profissional. A aprovação do Novo Ensino Médio, a implantação da BNCC e a adoção da Pedagogia das Competências revelam uma opção de Educação que prioriza uma formação mais politécnica dos trabalhadores.

Já com relação à questão do equilíbrio fiscal das contas públicas, o documento *Um Ajuste Justo*, publicado pelo Banco Mundial, traz recomendações específicas para a importância do controle de gastos com o Ensino Fundamental e o Médio. Nesse sentido, o documento sinaliza para a necessidade de se permitir o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor. Acompanhando essa medida, recomenda o documento o aumento da carga horária de trabalho destinada à docência em sala de aula. Essas medidas representariam uma redução do número de professores.

Assim, diante da necessidade de se aumentar a oferta de EP na rede estadual, sem que isso provocasse um desequilíbrio nas contas públicas com o aumento das despesas com pessoal, o Governo da Bahia, em alinhamento às recomendações do Banco Mundial no que tange à gestão de recursos humanos no funcionalismo público, passou a adotar uma política

diferenciada para realizar o provimento de professores que lecionam os componentes curriculares das áreas técnicas.

Essa forma de contratação, por meio do REDA, tem permitido ao Estado elevar a carga horária de trabalho dos professores da EP em sala de aula e pagar salários bem inferiores aos proventos pagos aos professores do quadro efetivo, em consonância com as recomendações trazidas pelo BM.

Essa situação evidencia uma relação muito estreita entre a política de expansão da EP e o processo de precarização do trabalho docente, uma vez que os custos dessa política expansionista são amenizados pelo processo de precarização do trabalho docente, marcado pela contratação temporária, pela sobrecarga de trabalho e pela baixa remuneração.

Esse processo de precarização é percebido pelos docentes que atuam no CETEP do vale do Jiquiriçá. Os dados revelaram que os profissionais recrutados pelo REDA apresentam um alto grau de insatisfação com relação à sobrecarga de trabalho e à remuneração. Os dados revelaram também que a precarização do trabalho docente não se restringe às questões relacionadas ao vínculo temporário e à remuneração. Esses dados revelaram também que os profissionais são submetidos a condições de trabalho que agravam ainda mais o quadro de precarização. A sobrecarga horária de trabalho, a polivalência, a falta de formação e a falta de estrutura adequada são fatores que têm impactado, inclusive, a saúde desses profissionais.

Diante dessa realidade, conclui-se que há vários aspectos da política de Educação Profissional da rede estadual de ensino da Bahia que se enquadram nas tipologias de precarização do trabalho, descritas por Druck (2011): a) vulnerabilidade das formas de inserção e desigualdades sociais, decorrente das formas de mercantilização da força de trabalho, que produz um mercado de trabalho heterogêneo, segmentado e com alto grau de precarização social; b) a intensificação do trabalho, que está relacionado à sobrecarga de trabalho, por meio da extensão da jornada de trabalho e da polivalência; c) a insegurança e a saúde no trabalho, decorrentes da busca de maior produtividade a qualquer custo, produzindo padrões de gestão que desrespeitam as medidas relevantes à integridade física, mental e emocional dos trabalhadores; d) a perda das identidades individual e coletiva, que condena cada trabalhador a ser o único responsável por sua empregabilidade, resultando na descartabilidade, na desvalorização e na exclusão, que afetam decisivamente a solidariedade de classe, promovendo a perda de vínculos e de uma perspectiva de identidade coletiva; e) fragilização da organização dos trabalhadores, decorrente da violenta concorrência entre os próprios trabalhadores, da sua heterogeneidade e da sua divisão, refletindo nas dificuldades da organização sindical, das formas de luta e de representação.

Diante dessa realidade, constata-se que os professores contratados pelo REDA se enquadram na categoria denominada por Antunes (2015) de subproletarização, que se caracteriza pela existência do trabalho parcial, temporário, precário, que vem se constituindo em um traço perverso do capitalismo atual.

Assim, partindo da pressuposição trazida por Bourdieu (1998) de que a precariedade não é decorrente de uma fatalidade econômica, mas produto de uma vontade política, espera-se que os gestores públicos baianos possam rever alguns pontos cruciais da atual política de expansão da Educação Profissional da rede estadual de ensino da Bahia, a exemplo da política de provimento de professores. Espera-se, também, que se adote uma proposta de EP que possa dar conta da formação politécnica, sem perder de vista a importância da formação omnilateral, tendo em vista que esses dois tipos de formação convergem, pois, embora a politecnicidade diga respeito à formação dos trabalhadores no âmbito da sociedade capitalista, quando unida a outros elementos da proposta de educação trazida por Marx, encontra o caminho entre a existência alienada e a emancipação humana em que se constrói o homem omnilateral. (SOUSA JUNIOR, 2010)

Isto posto, espera-se uma concepção de Educação Profissional para a rede pública estadual da Bahia que considere os objetivos previstos nos documentos originais de sua implantação, mediante a retomada de uma proposta voltada para o desenvolvimento regional, associada à política de fortalecimento dos Territórios de Identidade, constituindo-se em uma importante estratégia de interiorização e inclusão; que considere a oferta de cursos profissionalizantes vinculados aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, com vistas à redução das desigualdades étnico-raciais e regionais; ademais, que contemple uma concepção de Educação que, conforme defende Mészáros (2005), rompa com a camisa de força da lógica incorrigível do sistema, buscando, de forma planejada e consistente, estratégias que anulem os efeitos perversos da ordem capitalista estabelecida. Entretanto, é preciso ressaltar que isso só será possível quando desafiarmos as atuais formas dominantes de internalização, que sempre estiveram fortemente consolidadas a serviço do capital pelo próprio sistema educacional formal.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flávia de Freitas. **A reforma do estado nos anos 90 e sua influência na autonomia das universidades federais brasileiras.** Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0193.pdf>. Acesso: 22 fev. 2021.

ANPEd **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate.** Rio de Janeiro: 2018. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_maio_2018.pdf. Acesso: 6 fev. 2021.

ANPEd. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso: 29 jan. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2004.

ARAGÃO, Cecília Vescovi de. Burocracia, eficiência e modelos de gestão pública: um ensaio. **Revista do Serviço Público.** Ano 48, n. 3, set-dez 1997.

AZEVEDO, I. A; SHIROMA, E.O; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do SENAC,** Rio de Janeiro, v. 38, n.2, p. 27-40, maio/ago., 2012.

BAHIA. Decreto nº 8.112, de 21 de janeiro de 2002. **Regulamenta a contratação temporária de excepcional interesse público...** Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/77801/decreto-8112-02>. Acesso: 23 fev. 2021.

BAHIA. Decreto nº 11.571, de 03 de junho de 2009. **Estabelece procedimentos para contratação temporária de excepcional interesse público...** Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/231839/decreto-11571-09>. Acesso em: 23 de fev. 2021.

BAHIA. Lei nº 6.074, de 22 de maio de 1990. **Modifica a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual...** Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85731/lei-6074-91>. Acesso: 23 fev. 2021.

BAHIA. Lei nº 6.403, de 20 de maio de 1992. **[Do reajuste dos servidores públicos civis e militares...]** Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85542/lei-6403-92>. Acessado em: 23 de fev. 2021.

BAHIA. Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências.** Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02>. Acesso: 23 fev. 2021.

BAHIA. Lei Ordinária nº 13.559, de 11 de maio de 2016. **Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências.** Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13559-2016-bahia-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso: 25 ago. 2017.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Manual de programação escolar.** Salvador: 2020.

BAHIA. Superintendência de Estatística e Informação. **Território de identidade do Vale do Jiquiriçá.** Salvador: 2006. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2441&Itemid=284

BAHIA. Tribunal de Contas do Estado. Relatório e parecer prévio das contas do Governador do Estado da Bahia exercícios de 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019. **Seção Analítica**, v. 2, 2019. Disponível em: https://www.tce.ba.gov.br/files/flippingbook/contas_de_governo_2019/volume2/84/. Acesso: 20 fev. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil; Brasil revisão das despesas públicas.** [Washington: 2017].

BANCO MUNDIAL. **Estratégia de parceria de país: revisão de meio curso.** [Washington: 2010]. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2010/04/20/estrategia-de-parceria-com-o-brasil-revisao-de-meio-curso>

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: a natureza imutável do trabalho.** [Washington: 2019]. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30435/211328ovPT.pdf?sequence=48&isAllowed=y>. Acesso: 6 fev. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre desenvolvimento mundial de 2007: visão geral.** [Washington: 2006]. Disponível em: http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/2877.html. Acesso: 12 jan. 2019.

BARRETO, Robério Pereira. Tecnologias da informação e comunicação e políticas públicas: uma aproximação possível. *In*: BONETI, Lindomar Wessler; ALMEIDA, Nizan Pereira; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org). **Inclusão sociodigital: da teoria à prática.** Curitiba: Imprensa Oficial, 2010. p. 39-59.

BORGES, Ângela; DRUCK, Graça. A terceirização: balanço de uma década. Dossiê. **Cadernos CRH**, v. 15, n. 37, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18604/0>. Acesso: 15jan. 2021.

BORGES, Ângela. O trabalho e os trabalhadores depois da reestruturação produtiva: algumas inquietações. **Cadernos do CEAS Revista Crítica de Humanidades**, n. 220, 2005. Disponível em: <https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/300>. Acesso: 12 jan. 2021.

BORGES, Ângela. Os novos horizontes de exploração do trabalho, de precariedade e de desproteção. **Cadernos do CEAS Revista Crítica de Humanidades**, n. 239, 2016. Disponível em: <https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/291>. Acesso: 10 fev. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro. Jorge Zarah, 1998.

BRANSKI, R. M.; FRANCO, R.A.C; LIMA JÚNIOR, O.F. **Metodologia de estudo de casos aplicada à logística**. Campinas: Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo; Laboratório de Aprendizagem em Logística e Transporte, [2011?]. Disponível em: <http://www.lalt.fec.unicamp.br/scriba/files/escrita%20portugues/ANPET%20-%20METODOLOGIA%20DE%20ESTUDO%20DE%20CASO%20-%20COM%20AUTORIA%20-%20VF%2023-10.pdf>. Acessado em: 12 de jul. de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 02. **Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso: 12 nov. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario gratuito**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 25 ago. 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 19/1998. **Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal**, e dá outras providências. Brasília, DF:1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm. Acesso: 12 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 25 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 25 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. **Dá nova redação ao § 5º do art.3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm. Acesso: 20 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso: 20 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB).** 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso: 12 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. **Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)...** Brasília, DF: 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso: 23 fev. 2021

BRASIL. Lei nº 13.415/2017. **Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso: 10 fev. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação direta de inconstitucionalidade n. 890-1.** Brasília, DF: 2003. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=266581>

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n.48, set.-dez. 2011.

BURNIER, Suzana; GARIGLIO, José A. Experiência docente como ponto de partida para uma reflexão sobre a formação de professores para a educação profissional. **Boletim Técnico do Senac: Revista da Educação Profissional.** v 40, n. 2, 2014.

CANAN, Silvia Regina. **Influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais:** só há intervenção quando há consentimento? Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **SÍSIFO Revista de Ciências da Educação.** n. 9, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28320455_Uma_nota_critica_sobre_a_avaliacao_es

tandardizada_A_perda_de_qualidade_e_a_segmentacao_social. Acesso: 29 jan. 2021.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectiva**. São Paulo: Editora Senac, 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Joelma Bomfim da. **Laboratórios**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

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

DARDOT, P; LAVAL, C. **O que é neoliberalismo?** 2013. Disponível em: <https://eleuterioprado.blog/2013/05/16/o-que-e-neoliberalismo/> e em: <https://eleuterioprado.files.wordpress.com/2013/05/dardotp-e-lavalc-o-que-c3a9-o-neoliberalismo2.pdf>. Acesso: 07 set. 2020.

DEDECCA, Claudio S. Emprego e qualificação no Brasil nos anos 90. In: OLIVERIA, Marco Antonio de (Org.). **Reforma do Estado e políticas de emprego no Brasil**. Campinas: 2019. Disponível em: <https://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2019/06/Reforma-do-estado-pol%3%adticas-de-emrpego-no-Brasil.pdf>. Acesso: 21 fev. 2021.

DRUCK, Graça. Flexibilização e precarização: formas contemporâneas de trabalho. **Cadernos CRH**, n. 37, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18740/12113>. Acesso: 12 fev. 2021.

DRUCK, Graça. Precarização social do trabalho. In: IVO, Anete *et al.* (Org.). **Dicionário desenvolvimento e questão social**. São Paulo: Anablumme, 2013.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios. **Cadernos CRH**, n. 24, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792011000400004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 15 jan. 2021.

FERREIRA, M. S. Influência de órgãos internacionais na educação profissional brasileira. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5595>. Acesso: 26 set. 2020.

FOGAÇA, A. A educação e a reestruturação produtiva no Brasil. In: FOGAÇA, A. *et al.* (Org.). **Reforma do estado e políticas de emprego no Brasil**. Disponível em: <https://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2019/06/Reforma-do-estado-pol%3%adticas-de-emrpego-no-Brasil.pdf>. Acesso: 21 fev. 2021.

FONTES, Virgínia (2017). Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Revista do NIREP-Marx**, v. 5, n. 8, 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220>. Acesso: 26 fev. 2021.

FRANCO, A.B.; FRANCO, C. (1999). Avaliação e política educacional: o processo de

institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, nov. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>. Acesso: 29 jan. 2021.

FRANZOI, N.L.; SILVA, C.O.B. Desvelando os saberes da docência na educação profissional. **Boletim Técnico do Senac: A Revista da Educação Profissional**, v. 40, n. 3, set./dez. 2014.

GARIGLIO, José Angelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, 28, n. 1, 2012.

GARIGLIO, José Angelo; BURNIER, Suzana. A experiência docente como ponto de partida para uma reflexão sobre a formação de professores para a educação profissional. In: **Boletim Técnico do Senac**, Revista da Educação Profissional. v. 40, n. 2, maio/ago. de 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n.108, p. 579-598, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-S0104-40362020002802266.pdf>. Acesso: 03 fev. 2021.

HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Inclusão sociodigital: da teoria à prática**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2010. p. 39-59.

IBGE. **Cidades 2010-2019**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/panorama>

IBGE. **Pesquisa nacional de amostras por domicílio**. Brasília, DF: 2015.

INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **[Dados sobre matrícula]**. Brasília, DF: 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida; WEITZEL, Vânia A Borges. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. **Formação de professores**, 20 nov. 2011. Disponível em: <http://formacaodeprofessores8.blogspot.com.br/2011/11/formacao-de-professores-para-educacao.html>. Acesso: 21 ago. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300024&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 12 mar. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, Angela Imaculada de Freitas *et al.* **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, Marcelo (2012). A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/37418/24159>. Acesso: 26 set. 2020.

LINHART, Danièle. Modernização e precarização da vida no trabalho. **In: ANTUNES, Ricardo (Org.). Riqueza e miséria no Brasil III**. São Paulo Boitempo, 2014.

LINS, Robson Oliveira. **A região de Amargosa: transformações e dinâmica atual** (recuperando uma contribuição de Milton Santos). 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17818/1/Robson%20Oliveira%20Lins.pdf>. Acessado em: 22 de maio de 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAEDA, Patrícia. Contrato zero-hora e seu potencial precarizante. **In: ANTUNES, Ricardo (Org.). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**. São Paulo Boitempo, 2019.

MAEDA, Patrícia. Precarização social do trabalho. **In: IVO, Anete et. al. (Org.). Dicionário desenvolvimento e questão social**. São Paulo: Anablumme, 2013.

MAINARDES, Jefferson (2009). Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n.1, p. 4-16, jan/abr 2009. Disponível em: http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%C3%A1lisePolíticasEducacionais.pdf?sequence=1. Acesso: 20 fev. 2021.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 99, ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4p64BmvDvjVNbh6Gym5bTSR/?lang=pt>

MAUÉS, Olgaíses Cabral (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Caderno de Pesquisa**, n. 118, mar. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 28 set. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo. Boitempo. 2005.

MOTA, Adriana Sandes; SANTANA, Ângela; PINHEIRO, Neiva Silva. Feira livre de Amargosa: sua construção, sua história. **Gueto Revisa Acadêmica**. 4. ed., n. 15, abr.2015.

OCDE. **Trabalhando com o Brasil**. Paris: 2018. Disponível em: <http://www.oecd.org/brazil/Active-with-Brazil-Port.pdf>. Acesso: 12 dez. 2020.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política**. Tradução de Wanda C. Brant. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. **In: OLIVEIRA, D.A. Reformas educacionais na América Latina e os**

trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. **R117: recomendación sobre la formación profesional.** Ginebra, 1962. Disponível em: Acesso em: 11 nov. 2020.

RAMOS, F.R.O.; HEINSFELD, B.D.de S. Reforma do ensino médio de 2017 (lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. **EDUCERE**, 2017. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24107_11975.pdf

REZENDE, Glória Conceição *et al.* **Amargosa centenária: 1891 -1991.** Salvador: Ágora 1991.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico científico informacional.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SATO, Leny (1996). As implicações do conhecimento prático para a vigilância em saúde do trabalhador. **Cad. Saúde Pública**, v. 12, n. 4, dez.1996. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1996000400007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 12 fev. 2021.

SIMÕES, Lindinalva. **As estradas de ferro do recôncavo.** Dissertação de mestrado Salvador: UFBA. 1970.

SOUSA JUNIOR, Justino. **Marx e a crítica da Educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

PEREIRA, João Márcio Mendes. A incidência do Banco Mundial nas políticas públicas brasileiras não visa à constituição de uma sociedade mais igualitária. **Em Debate: Democracia e Mundo do Trabalho**, 2020. Disponível em: <https://www.dmttemdebate.com.br/a-incidencia-do-banco-mundial-nas-politicas-publicas-brasileiras-nao-visa-a-constituicao-de-uma-sociedade-mais-igualitaria-entrevista-com-joao-marcio-mendes-pereira/>

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, ano 47, v. 120, n. 1, jan.-abr. 1996. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702/550>. Acesso: 12 fev. 2021.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón (2017). **Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei Nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento.** Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/320265714_Reforma_do_Ensino_Medio_de_2017_Lei-n-134152017-um_estimulo-a-visao-utilitarista-do-conhecimento>. Acesso: 06 fev. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21/22, 1997. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889>. Acesso: 12 dez. 2020.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

TORMES, J. R.; MONTEIRO, L.; MOURA, L. C.S. G. de A. Estudo de caso: uma metodologia para pesquisas educacionais. **Ensaio Pedagógico**, v. 2, n. 1, 2018. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/57/100>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável e solidário – PTDRSS do Vale do Jiquiriçá**. Amargosa: Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial, 2017. Disponível em: https://seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Planos-Territoriais-de-Desenvolvimento-Sustentavel-PTDS/2018/PTDS_Territorio_Vale_do_Jiquirica.pdf

VENCO, Selma. Precariedades: desdobramentos da nova gestão pública no trabalho docente. **Crítica e Sociedade**, v. 6, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36341>. Acesso: 12 fev. 2021.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília, DF: CAPES; UAB, 2009.

ZÚÑIGA, Fernando Vargas. O conceito de aprendizagem ao longo da vida e os marcos nacionais de qualificações: uma via para a integração entre a educação profissional e a educação. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 40, n. 3, 2014. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/95/81>. Acesso: 3 mar. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário (Direção)

GESTORES - 2020					
Nome	Função (Diretor; Vices; Coordenador)	Formação	Vínculo empregatício	E-mail	Telefone

DOCENTES - 2020					
Nome dos Professores	Formação	Vínculo empregatício	Carga horária de trabalho	E-mail	Telefone

ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO - 2020						
Nome dos Professores	Função	Formação	Vínculo empregatício	Carga horária de trabalho	E-mail	Telefone

CURSOS TÉCNICOS OFERTADOS EM 2020		
Eixo Tecnológico	Curso	Modalidade / Forma de Articulação

LABORATÓRIOS	
Cursos	Laboratórios Específicos

APÊNDICE B – Questionário (Professores)

Apresentação:

Caro(a) Colaborador(a):

Sou aluno do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania (Ppgpsc), da Universidade Católica do Salvador, e venho solicitar a vossa colaboração, respondendo a este questionário, que subsidiará um estudo realizado por mim, sobre a precarização do trabalho docente na Educação Profissional da rede pública estadual de ensino do estado da Bahia, a partir da percepção dos professores contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

Na oportunidade, expresso, antecipadamente, meus sinceros agradecimentos pela relevante contribuição que sua participação promoverá neste estudo.

Grato,

Eliezer Silva

Declaro, para fins de direito, que estou ciente e de acordo em participar de modo voluntário e gratuitamente no referido estudo, que não apresenta riscos à minha integridade física ou mental. Autorizo a divulgação dos resultados das análises, estando ciente de que será garantido absoluto sigilo sobre a minha identidade, que meu nome não aparecerá em nenhuma publicação, e que este estudo não se reverterá em benefícios pessoais aos participantes, mas contribuirá para a ampliação do conhecimento em relação ao tema.

() Concordo

() Não concordo

Perfil dos Participantes da Pesquisa

1- Quanto a sua identidade de gênero, você se considera: *

- a. Masculino
- b. Feminino
- c. Sem resposta

2. Sua idade corresponde a qual faixa etária? *

- a. 18 a 30 anos
- b. 31 a 40 anos
- c. 41a 50 anos
- d. 50 a 60 anos

- e. Mais de 60 anos
3. Nível de formação atual: *
- a. Graduado(a)
 - b. Especialista
 - c. Mestre(a)
 - d. Doutor(a)
4. A sua formação superior pertence a seguinte categoria: *
- a. Licenciatura
 - b. Bacharelado
 - c. Bacharelado com complementação pedagógica
 - d. Tecnólogo
 - e. Tecnólogo com complementação pedagógica.
5. Tempo que concluiu a graduação: *
- a. Menos de 5 anos
 - b. Entre 06 e 10 anos
 - c. Entre 11 e 15 anos
 - d. Mais de 15 anos
6. Anos atuando na educação como professor(a)? *
- a. Menos de 5 anos
 - b. Entre 6 e 10 anos
 - c. Entre 11 e 20 anos
 - d. Entre 21 anos e 25 anos
 - e. Mais de 25 anos

Condições de Trabalho dos Participantes da Pesquisa

1. Este é o seu primeiro emprego? *
- a. Sim
 - b. Não
2. O seu contrato REDA tem quanto tempo? *
- a. menos de 01 ano
 - b. 01 ano
 - c. 02 anos
 - d. 03 anos
 - e. 03 anos e alguns meses
3. Tem outra atividade remunerada além da docência? *

a. Sim

b. Não

4. A docência é sua principal fonte de renda? *

a. Sim

b. Não

5- Você acredita que seu salário de professor corresponde à sua qualificação? *

a. Sim

b. Não

6. Em quantas turmas você leciona? *

a. 03 turmas

b. 04 turmas

c. 05 turmas

d. 06 turmas

e. 07 turmas

f. 08 turmas

g. Mais de 08 turmas

7- Quantos alunos você tem em cada disciplina? *

a. Até 20 alunos

b. De 20 a 30 alunos

c. De 30 a 40 alunos

d. De 40 a 50 alunos

a. Mais de 50 alunos

8- Como você considera a estrutura física das salas de aula? *

a. Adequada

b. Inadequada

c. Excelente

9- Quantas disciplinas diferentes você ministra? *

a. 02 disciplinas

b. 03 disciplinas

c. 04 disciplinas

d. 05 disciplinas

e. mas de 05 disciplinas

f. Ministro apenas 01 disciplina

10- As disciplinas que ministra correspondem à sua área de formação? *

- a. Sim
- b. Não
- c) Parcialmente

11. Além do horário obrigatório de Atividade Complementar, em média quantas horas semanais você dedica para as atividades extras sala de aula (preparação das aulas, estudos, correção de provas e atividades, etc.) *

- a. Entre 01 e 02 horas
- b. Entre 03 e 04 horas
- c. Entre 05 e 06 horas
- d. Entre 07 e 08 horas
- e. Entre 09 e 10 horas
- f. Mais de 10 horas

12- Com que frequência tem se sentido pressionado com prazos e metas para cumprir? *

- a. Nunca
- b. Uma vez ao mês
- c. Algumas vezes no mês
- d. Algumas vezes na semana
- e. Todos os dias

13. É filiado(a) a alguma entidade sindical ligada à educação? *

- a. Sim
- b. Não

14. Identifique seu nível de satisfação quanto aos aspectos abaixo: *

Aspectos	Baixo	Médio	Alto
Exercício da docência			
Remuneração			
Carga horária de trabalho			
Realização profissional			
Condições de trabalho			
Curso de formação Continuada			
Reconhecimento profissional			
Componentes			

curriculares que leciona			
Quantidade de turmas que leciona			
Quantidade de alunos por turma			
Contratação pelo Reda			

15. Identifique seu nível de satisfação quanto aos aspectos abaixo: *

Aspectos	Baixo	Médio	Alto
Localização da unidade escolar			
Equipamento material pedagógico disponíveis na escola			
Conexão à internet disponibilizada pela escola			
Laboratório de informática com programas específicos			
Biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado			
Curso de formação continuada			
Contratação pelo REDA			

Conhecimento dos Participantes da Pesquisa sobre Educação

1. Nível de conhecimento acerca dos temas abaixo: *

Aspecto	Nenhum	Baixo	Médio
Proposta de Educação Profissional da rede estadual			
Plano Estadual de Educação			
Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)			
Teoria pedagógica que embasa o PPP			

Base Nacional Comum Curricular			
Catálogo Nacional dos Cursos Técnico			
Lei de Diretrizes e Base (LDB)			
Novo Ensino Médio			
Diretrizes Nacionais da Educação Profissional			

2. Nível de conhecimento acerca das teorias pedagógicas abaixo: *

Aspecto	Nenhum	Baixo	Médio	Alto
Pedagogia Tradicional				
Pedagogia Nova				
Pedagogia Tecnicista				
Pedagogia Sócio Interacionista (Construtivismo)				
Pedagogia das Competências				
Pedagogia Histórico-crítica				

3. O Projeto Político Pedagógico da sua escola fundamenta-se numa teoria que: *

- a. Defende a ideia de que para que os indivíduos pudessem ascender precisariam vencer a barreira, a ignorância.
- b. Foca na importância do aprender, centrada na autoridade intelectual e moral do professor, passou-se a ressaltar o problema do “aprender a aprender”. Assim, imprimiu-se uma nova forma de organização escolar, isto é, a necessidade de um ambiente estimulante, “alegre, movimentado e multicolorido”, além da redução do número de alunos por turma.
- c. Busca sua sustentação pedagógica nas decorrências metodológicas da teoria positivistas do conhecimento e na psicologia comportamentalista.
- d. Tem como principal fundamento a iteração sujeito-objeto. O desenvolvimento cognitivo é resultado de estruturas biológicas – sensoriais e neurológicas.
- e. Desenvolve as capacidades de “mobilizar conhecimentos”, de “apresentar soluções” e não meramente memorizar informações ou dominar conceitos.

f. Inspira-se na concepção dialética da ciência, pois funda-se na dialeticidade da realidade, mantendo um vínculo permanente entre educação e sociedade, enfatizando a necessidade da educação ter um ponto de partida e um ponto de chegada.

g. Nenhuma dessas

i. Não sei responder com precisão

4- Qual das teorias abaixo norteia a sua atuação em sala de aula? *

a. Pedagogia Tradicional

b. Pedagogia tecnicista

c. Pedagogia Nova

d. Pedagogia Interacionista

e. Pedagogia das competências

f. Pedagogia Histórico-crítica

g. Nenhuma destas

Enviar

APÊNDICE C - Roteiro para a Entrevista Semiestruturada

Questões para os Professores (as):

1. Quais as razões que o levaram a exercer a docência?
2. As atividades da docência lhe trazem sobrecarga de trabalho?
3. Quanto a sua formação, você a considera suficiente para estar em uma sala de aula? Justifique.
4. Você tem alguma dificuldade em exercer a docência? Qual?
5. O trabalho docente já lhe trouxe algum tipo de problema, inclusive de saúde? Quais?
6. Há algum aspecto do seu trabalho lhe traz insatisfação? Enumere-os.
7. Em sua opinião, quais as razões que levam a Secretaria utilizar o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) para contratação dos professores?
8. Você considera a contratação pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) a uma forma de precarização do trabalho docente? Por quê?
9. Em comparação com os salários dos professores efetivos, o que você pensa sobre os salários dos professores contratados pelo Regime Especial de Regime Administrativo (REDA)?
10. Quando inicia o ano letivo, você sente algum tipo de preocupação quanto à continuidade ou não do seu contrato?
11. Você consegue fazer algum tipo de planejamento financeiro a médio e longo prazo com esse trabalho? Por quê?
12. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da escola? O que acha da teoria pedagógica que fundamenta o Projeto Político Pedagógico da escola? Ela atende as reais necessidades do mundo atual? Em que sentido?

ANEXO – Modelo Revisado – Contratação**CONTRATO EM REGIME ESPECIAL DE DIREITO ADMINISTRATIVO - REDA
(LEI 6.677/94)****CONTRATADO (A):** _____**ENDEREÇO:** _____
_____**NACIONALIDADE:** _____ **CPF N.º** _____ **CART.****IDENT. N.º** _____**FUNÇÃO:** _____ **PERÍODO: DE**_____/_____/_____ **A** ____/____/____**VENCIMENTO MENSAL: R\$** _____

(_____)

JORNADA DE TRABALHO: _____ (_____) **HORAS MENSAIS****LOCAL DE TRABALHO:** _____

PELO PRESENTE INSTRUMENTO, O ÓRGÃO/ENTE DENOMINADO _____, INSCRITO NO CNPJ N° _____, NESTE ATO REPRESENTADO PELO TITULAR MÁXIMO..... OU PELO(A) CHEFE DE GABINETE....., DEVIDAMENTE AUTORIZADOS PELOS DECRETOS N°..... PUBLICADOS NO D.O.E. DE ____/____/____ E N° PUBLICADO NO D.O.E DE ____/____/____, E O CONTRATADO, ACIMA IDENTIFICADO, SELECIONADO PELO PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO, EDITAL N°, DOE DE ____/____/____, PORTARIA DE RESULTADO FINAL E SUA HOMOLOGAÇÃO N° PUBLICADA NO DOE DE ____/____/____, PORTARIA DE PRORROGAÇÃO N°..... PUBLICADA NO D.O.E DE ____/____/____ E AUTORIZADO ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO COPE N°..... DE ____/____/____, PUBLICADA NO D.O.E DE ____/____/____, RESOLVEM, COM FUNDAMENTO NO ART. 37, IX, DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, NO TÍTULO VI DA LEI ESTADUAL N° 6.677, DE 26 SETEMBRO DE 1994 COM AS ALTERAÇÕES DECORRENTES DA LEI N° 7.992, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2001, LEI N° 12.209, DE 20 DE ABRIL DE 2011 E DISPOSIÇÕES DO DECRETO N.º 8.112, DE 21/01/2002 PUBLICADO NO D.O E. DE 22/01/2002, COM ALTERAÇÕES DO DECRETO N° 11.571, DE 03 DE JUNHO DE 2009, FIRMAR CONTRATO POR TEMPO DETERMINADO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS SOB

REDA, PARA ATENDIMENTO DE SITUAÇÃO TEMPORÁRIA DE EXCEPCIONAL INTERESSE PÚBLICO, EM CONFORMIDADE COM AS CLÁUSULAS E CONDIÇÕES SEGUINTE:

CLÁUSULA PRIMEIRA: O PRESENTE CONTRATO REGER-SE-Á PELAS DISPOSIÇÕES DO TÍTULO VI DA LEI 6.677/94 E DO DECRETO ESTADUAL Nº. 8.112/2002 E ALTERAÇÕES POSTERIORES.

CLÁUSULA SEGUNDA: É OBJETO DO PRESENTE CONTRATO A PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS PELO CONTRATADO NA FUNÇÃO ACIMA ESPECIFICADA, PARA ATENDIMENTO AOS SERVIÇOS DE

.....
JUSTIFICADO ATRAVÉS DO INCISO..... DO Art. 253, da Lei nº. 6.677/94.

CLÁUSULA TERCEIRA: O PRESENTE CONTRATO TERÁ O PRAZO DE (.....) MESES, CONFORME ACIMA INDICADO, DE ACORDO COM O DISPOSTO NO § 1º DO ART. 253 DA LEI 6.677/94, COM A REDAÇÃO DADA PELO ART. 4º DA LEI Nº 7.992 DE 29 E 30/12/2001, PODENDO SER PRORROGADO UMA ÚNICA VEZ, PELO PRAZO MÁXIMO DE 24 MESES, A CRITÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA.

CLÁUSULA QUARTA: OS EFEITOS FINANCEIROS DESTES CONTRATO TERÃO INÍCIO A PARTIR DE ____/____/____, CONFORME RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE POLÍTICAS DE RECURSOS HUMANOS.

CLÁUSULA QUINTA: PELA PRESTAÇÃO DO SERVIÇO ORA AJUSTADO, FARÁ JUS O CONTRATADO À PERCEPÇÃO MENSAL DE VENCIMENTOS SUPRA-ESPECIFICADOS, OBSERVADO, PARA SUA FIXAÇÃO E AUMENTOS POSTERIORES, OS PADRÕES DE VENCIMENTOS ESTABELECIDOS NOS PLANOS DE CARREIRA DO ESTADO, CONFORME DISPOSTO NO ART. 255 DA LEI 6.677/94.

CLÁUSULA SEXTA: A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA PODERÁ, A QUALQUER TEMPO, NO CURSO DO PRESENTE CONTRATO, MODIFICAR A JORNADA DE TRABALHO PACTUADA, PODENDO, INCLUSIVE, ESTABELEECER TURNOS DE

REVEZAMENTO, DE MODO QUE MELHOR SEJAM ATENDIDAS AS NECESSIDADES DO SERVIÇO.

PARÁGRAFO ÚNICO: QUANDO SE TRATAR DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇO EM REGIME DE PLANTÕES SEMANAIS DE 12 (DOZE) OU 24 (VINTE E QUATRO) HORAS O EXCESSO DE HORAS SERÁ COMPENSADO MEDIANTE FOLGA REMUNERADA.

CLÁUSULA SÉTIMA: O CONTRATADO PRESTARÁ SERVIÇOS NO LOCAL ACIMA INDICADO, PODENDO, CONTUDO, A CRITÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, SER REMANEJADO PARA QUALQUER UNIDADE DA ESTRUTURA DO ÓRGÃO CONTRATANTE.

CLÁUSULA OITAVA: É VEDADA, EM QUALQUER HIPÓTESE, O DESVIO DE FUNÇÃO, CONSOANTE O DISPOSTO NO ART. 254 DA LEI 6677/94.

CLÁUSULA NONA: PODERÁ A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, DESDE QUE ASSIM JUSTIFIQUE O SERVIÇO PÚBLICO E CESSADA A NECESSIDADE DO SERVIÇO ORA CONTRATADO, RESCINDIR, A QUALQUER TEMPO, O PRESENTE CONTRATO, SEM QUE ISTO IMPORTE EM DIREITO A INDENIZAÇÃO A QUALQUER TÍTULO AO CONTRATADO.

CLÁUSULA DÉCIMA: AS DESPESAS DO PRESENTE CONTRATO CORRERÃO POR CONTA DE DOTAÇÃO ORÇAMENTARIA ESPECÍFICA – ATIVIDADE Nº

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA: AS PARTES ELEGEM O FORO DE....., - BA, COMO O ÚNICO COMPETENTE PARA DIRIMIR CONFLITOS DECORRENTES DO PRESENTE CONTRATO.

E POR ESTAREM JUSTOS E CONTRATADOS, ASSINAM O PRESENTE EM DUAS VIAS DE IGUAL TEOR E FORMA, NA PRESENÇA DE DUAS TESTEMUNHAS QUE TAMBÉM O SUBSCREVEM.

SALVADOR, de de

CONTRATADO

Titular Máximo ou Chefe de Gabinete

TESTEMUNHAS:

CPF N°

CPF N°

MODELO REVISADO - Este documento só terá validade se autorizada, previamente a prorrogação do contrato ou da recontração pela DRH/SAEB.

TERMO ADITIVO AO CONTRATO POR TEMPO DETERMINADO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS SOB REGIME ESPECIAL DE DIREITO ADMINISTRATIVO - REDA (LEI N° 6.677/94)

CONTRATADO (A): _____

CPF N° _____ CART. IDENT. N° _____

FUNÇÃO: _____

CONTRATO FIRMADO EM: ____/____/____ TERMO FINAL: ____/____/____ PRORROGADO POR : _____ () MESES

LOCAL DE TRABALHO: _____

PELO PRESENTE INSTRUMENTO, O ÓRGÃO/ENTE DENOMINADO, INSCRITO NO CNPJ N°, NESTE ATO REPRESENTADO (A) PELO TITULAR MÁXIMO..... OU PELO

(A) CHEFE DE GABINETE....., DEVIDAMENTE AUTORIZADOS PELOS DECRETOS Nº..... PUBLICADOS NO D.O.E. DE/...../..... E Nº PUBLICADO NO D.O.E DE/...../....., RESPECTIVAMENTE, E O **CONTRATADO** ACIMA IDENTIFICADO celebram o presente Termo Aditivo ao Contrato por tempo determinado de prestação de serviços sob **REDA**, para atendimento DE situação temporária de excepcional interesse público, firmado na data supracitada, tendo por objeto prorrogação do prazo contratual na forma a seguir disposta :

NOS MOLDES do § 1º do Art. 253 da Lei 6.677 de 26 de setembro de 1994, COM ALTERAÇÕES DECORRENTES DA Lei Nº 7.992 DE 30/12/2001 **E OFÍCIO COPE Nº 255/2005, DE 16/11/2005** e por força deste instrumento, fica prorrogado pelo período acima especificado o prazo do contrato, findo o qual, independentemente de qualquer notificação judicial ou extrajudicial, será o presente ajuste rescindido de pleno direito.

Salvador, de de

Titular Máximo ou Chefe de Gabinete

CONTRATADO

Testemunhas:

CPF Nº

CPF Nº