



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VALÉRIA DE MORAES VICENTE MOREIRA

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO
E REPRODUÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO

Rio de Janeiro

2023

Valéria de Moraes Vicente Moreira

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NA REDE ESTADUAL DO RIO DE
JANEIRO E REPRODUÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Trabalho, Educação e Movimentos Sociais

Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Vânia Cardoso da Motta

Rio de Janeiro

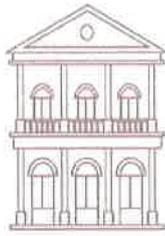
2023

CIP - Catalogação na Publicação

M838r MOREIRA, Valéria de Moraes Vicente
Reestruturação Produtiva da rede estadual do Rio
de Janeiro e reprodução da força de trabalho /
Valéria de Moraes Vicente MOREIRA. -- Rio de
Janeiro, 2023.
265 f.

Orientadora: Vânia Cardoso da MOTTA.
Coorientador: Mathias Seibel LUCE.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2023.

1. Processo de trabalho. 2. Trabalho docente. 3.
Reestruturação da rede estadual de ensino. 4.
Reformas educacionais. 5. Empresariamento da
educação de novo tipo. I. MOTTA, Vânia Cardoso da,
orient. II. LUCE, Mathias Seibel, coorient. III.
Título.



PPGE/UFRJ
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada: Reestruturação produtiva da rede estadual do Rio de Janeiro e reprodução da força de trabalho

Doutorando(a): Valeria de Moraes Vicente Moreira

Orientado(a) pelo(a): Prof(a). Dr(a). Vânia Cardoso da Motta

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

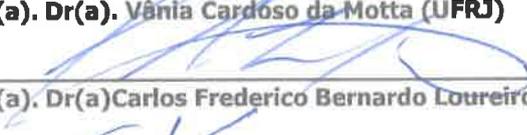
Rio de Janeiro, 01 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora:

Presidente:



Prof(a). Dr(a). Vânia Cardoso da Motta (UFRJ)



Prof(a). Dr(a) Carlos Frederico Bernardo Loureiro (UFRJ)



Prof(a). Dr(a). Fabio Araujo de Souza (UFRJ)



Prof(a). Dr(a). Eveline Bertino Algebaile (UERJ)



Prof(a). Dr(a). Marcela Alejandra Pronka (FIOCRUZ)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação da Faculdade de Educação da UFRJ, à Profa. Vânia Cardoso Motta, minha orientadora, à Profa Claudia Lino Piccinini e aos doutorandos Raphael Henrique Mota Guilarducci e Artur Gomes; ao Prof. Mathias Seibel Luce, meu co-orientador; à Solange Rosa de Araújo, secretária da pós-graduação; às professoras e professores do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia da Faculdade de Educação da UFRJ; a Jonas Magalhães, Vera Nepomuceno, Cláudia Affonso e Cláudio Fernandes do Grupo de Estudos Trabalho, Práxis e Formação Docente do Grupo These; ao Fórum de Professores e Professoras de Filosofia e de Sociologia do Rio de Janeiro, em especial, à Profa. Maria Aparecida Chagas Silva, ao Prof. José Manuel de Sousa Carneiro, à Profa. Bruna Lucila dos Anjos e ao Prof. Diego Felipe de Sousa Queiroz; aos professores e professoras da Frente contra o ensino remoto/EaD na educação básica e no ensino superior, em especial ao Prof. Rubens da Silva Pinho, à Profa. Flavia Maia Cerqueira Rodrigues, ao Prof. Jaber Câmara da Silva e ao Prof. Matheus Mendes; aos professores e professoras da chapa 23 da direção da Regional 3 do Sepe; à à Profa. Patrícia Dias Martins, ao Prof. Eduardo Paparguerius de Souza, à Profa. Maíra Arêas de Carvalho, ao Prof. Sebastião Guilherme Pedroso e à Profa. Soraia de Melo Alves, do Colégio Estadual Herbert de Souza; a Paulo José Assumpção dos Santos, Mônica Astuto Lopes Martins e Edson Seiti Miyata da minha turma de doutorado; aos/às animadores/as culturais do Programa Especial de Educação dos CIEPs; aos meus professores e minhas professoras do PPGE/UFRJ; aos professores e professoras das bancas de projeto de tese, de qualificação e de defesa, Eveline Algebaile, Tatiana Brettas, Fábio Araújo de Souza, Claudia Lino Piccinini, Carlos Frederico Bernardo Loureiro e Marcela Alejandra Pronko; a Isabella Motta e Luís Octaviano da Consequência Editora; à minha filha, Dandara Vicente Soares, ao meu irmão, Maurício de Moraes Vicente Moreira, sempre presente!, e à minha irmã, Susana Moreira Padrão; a Simone Martins, Lilian Gomes, Cristina Borges, Irene Teles, Cecília dos Santos Monteiro, Rubi Andrea Merino, Walkyria Alves, Mara Salete, Silvério Augusto Moura Soares de Souza, Edson Nóbrega de Souza, Sonia Sarmento, Márcia Hortensia Fornaciari, Allan Barros, Pedro Lessa, Paulo Gomes, Walter Pinto, Hélio de Assis, amigos e amigas do coração.

Pela acolhida, pelo apoio, pelo carinho, pela parceria. Pelos abraços e beijos.

Dedico à Irene e à Mariângela, do Colégio Dante Alighieri, onde cursei o primário, o ginásio e o primeiro ano clássico, que me apresentaram *A História da Riqueza do Homem*, do Leo, e à professora Nara, do IFCS, sempre presente!!!, onde cursei Ciências Sociais, que me apresentou *O Capital*, do Karl.

É verdade: eu ainda ganho o bastante para viver.
Mas acreditem: é por acaso. Nada do que eu faço
Dá-me o direito de comer quando eu tenho fome.
Por acaso estou sendo poupado.
(Se a minha sorte me deixa estou perdido!)

Bertold Brecht, Aos que virão depois de nós

[...] os Aparelhos Ideológicos do Estado podem ser não apenas os meios, mas também **o lugar da luta de classes** e, frequentemente, de formas encarniçadas da luta de classes. A classe (ou aliança de classes) no poder não dita tão facilmente a lei nos AIE como no aparelho (repressivo) do Estado, não somente porque as antigas classes dominantes podem conservar durante muito tempo fortes posições naqueles, mas porque a resistência das classes exploradas pode encontrar o meio e a ocasião de expressar-se neles, utilizando as contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate.

Louis Althusser, Aparelhos Ideológicos de Estado

Por favor, apanhe aquele pequeno pedaço de feltro que fica sempre ali, ao lado dos discos. Agora limpe devagar a vidraça – quero dizer, o texto. Vá passando esse pedaço de feltro sobre o vidro, até ficar mais claro o que há por trás.

Caio Fernando Abreu, Pequenas Epifanias

RESUMO

MOREIRA, Valéria de Moraes Vicente. *Reestruturação produtiva da rede estadual do Rio de Janeiro e reprodução da força de trabalho*. Tese de doutorado, PPGE-UFRJ, 2022.

Esta tese teve como objeto analisar as mudanças que vem ocorrendo no processo de trabalho no contexto da reestruturação da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro e de implementação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. Mais especificamente, analisamos a repercussão dessas reestruturações, estrutural e curricular, sobre o trabalho do/a professor/a de sociologia em colégios de Ensino Médio em Tempo Integral que ofertam a formação técnico-profissional. Nossa hipótese é a de que tais reestruturações podem implicar no surgimento de novas formas de configuração do trabalho docente, não somente pela redução da carga horária da disciplina de sociologia, como também pela realocação do/a professor/a em disciplinas que não correspondem à sua formação. Nossa questão central foi averiguar as repercussões e as implicações para o trabalho e para o produto do trabalho do/a professor/a, sobretudo ou em especial, de sociologia. Quanto ao referencial teórico-metodológico para a abordagem do problema nos apoiamos no materialismo histórico dialético, destacando as categorias: totalidade, contradição, mediação, trabalho e trabalho docente. Nesta perspectiva, situaremos o problema na conjuntura das políticas neoliberais que no âmbito da educação vem sendo mediadas pelo processo de “empresariamento da educação de novo tipo”.

Palavras-chave: processo de trabalho, trabalho docente, reestruturação da rede estadual de ensino, reformas educacionais, “empresariamento da educação de novo tipo”

ABSTRACT

MOREIRA, Valéria de Moraes Vicente. *Reestruturação produtiva da rede estadual do Rio de Janeiro e reprodução da força de trabalho*. Tese de doutorado, PPGE-UFRJ, 2022.

This thesis aimed to analyze the changes that have been taking place in the process of work in the context of the restructuring of the public school system of the State of Rio de Janeiro and implementation of the High School Reform and Common National Curriculum Base. More specifically, we analyze the repercussion of these restructurings, structural and curricular, about the sociology teacher's job at full-time High Schools that offer technical-professional training. Our hypothesis is that such restructurings may imply the emergence of new forms of configuration of teaching work, not only by reducing the workload of the sociology subject, but also by relocating the teacher in subjects that don't correspond to their training. Our central question was to investigate the repercussions and implications for the work and for the product of teacher's work, mainly or especially, of sociology. Related to the theoretical-methodological framework for the approaching problem we rely on dialectical historical materialism, highlighting the categories: totality, contradiction, mediation, work and teaching work. In this perspective, we will locate the problem in the context of neoliberal policies that in the field of education have been mediated by the process the "educational entrepreneurship of a new kind".

Keywords: work process, teaching work, restructuring of state education network, educational reforms, "educational entrepreneurship of a new kind"

RÉSUMEN

MOREIRA, Valéria de Moraes Vicente. *Reestruturação produtiva da rede estadual do Rio de Janeiro e reprodução da força de trabalho*. Tese de doutorado, PPGE-UFRJ, 2022.

Esta tesis tuvo como objeto analizar los cambios que vienen ocurriendo en el proceso de trabajo en el contexto de la reestructuración de la red de educación pública en el Estado de Río de Janeiro y de la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria y de la Base Nacional Curricular Común. Más específicamente, analizamos la repercusión de estas reestructuraciones, estructurales y curriculares, en el trabajo de los profesores y profesoras de sociología en los Institutos de Educación Secundaria en tiempo integral que ofrecen formación técnico-profesional. Nuestra hipótesis es que tal reestructuración puede implicar el surgimiento de nuevas formas de configurar el trabajo docente, no solo por la reducción de la carga horaria de la asignatura de sociología, sino también por la reubicación de esos profesores y profesoras en asignaturas que no corresponden a su formación. Nuestra cuestión central fue investigar las repercusiones e implicaciones para el trabajo y para el producto del trabajo del docente, especialmente en lo que se refiere al de sociología. En cuanto al referencial teórico-metodológico para el abordaje del problema, nos apoyamos en el materialismo histórico dialéctico, destacando las categorías: totalidad, contradicción, mediación, trabajo y labor docente. En esta perspectiva, situaremos el problema en el contexto de las políticas neoliberales que, en el campo de la educación, han sido mediadas por el proceso de “empresariamento de la educación de nuevo tipo”.

Palabras clave: proceso de trabajo, trabajo docente, reestructuración de la red estatal de educación, reformas educativas, “empresariamento de la educación de nuevo tipo”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A ACUMULAÇÃO DO CAPITAL E O DESTINO DA CLASSE TRABALHADORA	28
1.1 PRODUÇÃO DA RIQUEZA E PRODUÇÃO DO VALOR	28
1.1.1 A crítica de Marx à economia política clássica	28
1.1.2 Lei geral da acumulação e produção do exército industrial de reserva	32
1.1.3 Processo de trabalho e processo de valorização	34
1.1.4 A relação entre produção e finanças	39
1.1.5 Capitalismo dependente, superexploração, autocracia burguesa, padrão de reprodução do capital	43
1.1.5.1 A transformação capitalista e a dominação burguesa na parte dependente e subdesenvolvida da periferia	43
1.1.5.2 Condicionantes estruturais e determinantes conjunturais da dependência.....	45
1.1.5.3 A teoria marxista da dependência e a superexploração da força de trabalho	46
1.1.5.4 Padrão de reprodução do capital como categoria da mediação	49
1.1.6 Processo de valorização, conceito de precariedade e organização sindical...	51
1.2 TRABALHO E FORÇA DE TRABALHO EM MARX: ELEMENTOS PARA APREENDER TRABALHO DOCENTE.....	53
1.2.1 Dimensões da categoria trabalho	55
a) Trabalho alienado	59
b) Trabalho complexo e trabalho simples	58
c) Trabalho abstrato e trabalho concreto	64
d) Trabalho produtivo e trabalho improdutivo	66
e) Relação entre produtor e produto na produção não material: o(a) trabalhador(a) da educação e o ensino	69
1.3 TRABALHO DOCENTE	72
1.3.1 Divisão do trabalho na educação básica	72
1.3.1.1 A divisão manufatureira do trabalho e o surgimento da escola moderna	72
1.3.1.2 Trabalho docente na educação básica	74
1.3.1.3 Desqualificação, perda da autonomia, desprofissionalização, desvalorização,	

precarização e proletarização	77
1.3.2 Trabalho docente, globalização e neoliberalismo	84
1.3.2.1 Trabalho escolar e reprodução da classe trabalhadora	84
1.3.2.2 Neoliberalismo e gestão do Estado	86
2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO NEOLIBERALISMO	95
2.1 MUNDO DO TRABALHO NO NEOLIBERALISMO	95
2.2 EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO	98
2.2.1 Quanto à natureza das formas de mercadoria na privatização educacional..	98
2.2.2 Quanto à subsunção da educação escolar à forma-mercadoria	101
2.3 MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO	102
2.3.1 A educação profissional do modelo de aprendizagem de ofícios ao programa de aprendizagem de competências	103
2.3.2 O Programa Ensino Médio Inovador no contexto das políticas do Banco Mundial: a flexibilização curricular e a ênfase na aprendizagem	109
2.3.3 O decreto do governo Lula	110
2.3.4 Quanto à política educacional do governo FHC: concepção de educação e modelo de desenvolvimento	113
2.4 QUANTO À HISTÓRICA DISPUTA PELA FORMAÇÃO ESCOLAR DA CLASSE TRABALHADORA: O ESTATUTO PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO	116
2.4.1 Quanto à oferta de ensino médio para “aqueles menos dotados para as grandes abstrações”.....	116
2.4.2 Quanto à diversificação da oferta de ensino médio	117
2.4.3 Quanto ao ensino médio integrado	118
2.4.4 Quanto ao princípio pedagógico do ensino médio	119
2.5 QUANTO AO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO	121
3 ELEMENTOS CONCRETOS DA CORRELAÇÃO DE FORÇAS NO PROCESSO DE RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO REGULAR: A REESTRUTURAÇÃO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO.....	123
3.1 ESTADO E LUTA DE CLASSES: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A DISPUTA PELO FUNDO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO	123
3.1.1 Quanto à relação entre fundo público e processo de valorização	123

3.1.2 Quanto à relação entre as reformas educacionais e o aumento da participação do setor privado na educação pública	126
3.2 A CRISE FISCAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	130
3.3 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E A REDUÇÃO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO	134
3.4 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO	136
3.4.1 As condições de remuneração dos/as professores/as da rede estadual	139
3.4.2 A “otimização” de turmas e o fechamento de escolas, turnos e turmas: redução da rede física e produção de professores excedentes	144
3.4.3 A implementação do Programa de Gestão Integrada da Escola (GIDE)	146
3.4.3.1 A luta dos(as) professores(as) de Sociologia e de Filosofia da rede estadual do Rio de Janeiro e a conquista dos dois tempos de aula nos três anos do Ensino Médio	149
3.4.4 A diversificação da oferta de ensino médio nas redes estaduais dos estados do Paraná, do Maranhão, de Pernambuco e do Rio Grande do Sul	151
3.4.5 A diversificação da oferta de Ensino Médio na rede estadual do Rio de Janeiro e a política de educação em tempo integral	154
3.4.6 A implementação do ensino remoto e do ensino híbrido na Rede Estadual do Rio de Janeiro	166
3.5 TERRENO PREPARADO PARA O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) E A BNCC?.....	168
3.5.1 Sobre o NEM e a BNCC: a proposta do empresariado	169
3.5.1.1 Quanto ao caráter da BNCC	173
3.5.1.2 Quanto aos marcos legais que embasam a BNCC	173
3.5.1.3 O Ensino Médio no contexto da Educação Básica	174
3.5.1.4 A BNCC no documento da CEPAL	176
3.5.2 O trabalho docente e a formação de professores no NEM e na BNCC	177
4 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NEM E DA BNCC NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	222
ANEXOS	230

QUADROS

Quadro 1: Programa Dupla Escola da SEEduc-RJ	159
Quadro 2: Modalidades de Ensino Médio oferecidas pela SEEduc-RJ em 2020	164
Quadro 3: Matriz Curricular do Novo Ensino Médio	192
Quadro 4: Nomes do curso oferecido pela SEEduc-RJ	194
Quadro 5: Matriz curricular do 2º ano do Ensino Médio Técnico em Administração Concomitante (2021)	195
Quadro 6: Matriz curricular do 2º ano do Curso Técnico em Multimídia (2021).....	198
Quadro 7: Disciplinas eletivas do NEM oferecidas pela SEEduc-RJ	201
Quadro 8: Modalidades de Ensino Médio oferecidas pela SEEduc-RJ para o ano letivo de 2022	212

INTRODUÇÃO

A tese teve como objeto as implicações para o trabalho docente em meio ao processo de reconfiguração estrutural e curricular na rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, na qual a autora atua como professora de sociologia desde 1998. O histórico desta disciplina no currículo da educação em nível médio no Brasil é marcado pela instabilidade e busca por legitimidade e reconhecimento nas políticas educacionais.

A Lei nº 5.692/1971 substituiu a Filosofia e a Sociologia, respectivamente, pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, prescrevia que, ao final do ensino médio, o educando deveria demonstrar, dentre outros, o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Mas somente com a aprovação da Lei 11.684/2008, que alterou o art. 36 da Lei nº 9.394/1996, o ensino da Sociologia e da Filosofia se tornou obrigatório em todos os anos do ensino médio.

No Estado do Rio de Janeiro, a Constituição Estadual, promulgada em 05 de outubro de 1989, no parágrafo 4º do artigo 314 garante que: “Será introduzida como disciplina obrigatória nos currículos de 2º grau, da rede pública e privada, em todo o território do Estado do Rio de Janeiro, a Sociologia”. Na justificativa, afirma-se que é “vital introduzirmos o ensino da Sociologia como elemento capaz de possibilitar ao indivíduo o exercício de uma cidadania crítica e consciente, capaz de alterar as desigualdades e injustiças sociais presentes em nosso país”.

Em 2012, com a implementação do Programa de Gestão Integrada da Escola, a GIDE, na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, o qual fazia parte do Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, a SEEduc-RJ, a carga horária de Sociologia foi reduzida de dois tempos para um tempo no segundo ano do ensino médio regular. Em 2016, contudo, graças à luta dos/as professores/as de sociologia e de filosofia da rede estadual, à greve da categoria e à ocupação das escolas pelos estudantes, foram conquistados dois tempos de sociologia e dois tempos de filosofia em todos os anos do ensino médio, o que certamente significou a melhoria das condições de trabalho dos professores/as.

Entretanto, com a intensificação do processo de reconfiguração da rede estadual do Rio de Janeiro nos anos seguintes e com a aprovação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC-EM, essa conquista da retomada dos dois tempos nas disciplinas de sociologia e

filosofia encontrou-se em risco, bem como seus *status* de disciplina, pois a Lei da Reforma do Ensino Médio transforma sociologia, filosofia, arte e educação física em “práticas e estudos”.

Com a reconfiguração estrutural e curricular na rede estadual do Rio de Janeiro vem sendo produzido um excedente de professores(as), devido à redução da rede física, composto por docentes que lecionam no ensino médio regular, cuja produção poderá se intensificar com a implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC-EM, considerando a redução da carga horária da parte comum do currículo para no máximo 1.800 horas, tendo como referência a ampliação da carga horária do Ensino Médio, para 3.000 horas anuais, e a não obrigatoriedade, indicada pela Lei da Reforma, do oferecimento nos três anos do ensino médio das disciplinas que atualmente compõem a grade curricular do ensino médio regular.

A produção de professores/as excedentes aponta para a formulação de questões sobre a implementação do “novo” ensino médio: serão os docentes que compõem o excedente de professores/as que vem sendo produzido através da reconfiguração estrutural e curricular da rede estadual de ensino cuja carga horária da disciplina de ingresso vem sendo reduzida que vão lecionar os componentes curriculares dos itinerários formativos da parte diversificada do currículo do ensino médio? A reconfiguração estrutural e curricular da rede estadual de ensino pode implicar na conformação do trabalho docente? Quais as implicações para o trabalho docente da produção deste excedente? A produção do excedente de professores/as vem sendo determinada pelo *empresariamento de novo tipo da educação*?

A pesquisa teve como objetivo geral:

Analisar o impacto das políticas educacionais recentes como a lei da reforma do Ensino Médio e a homologação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio bem como a implementação da formação técnico-profissional em unidades escolares da Secretaria de Estado do Rio de Janeiro sobre o trabalho docente.

E como objetivos específicos:

- a) Compreender as mudanças no processo de trabalho de acordo com o referencial teórico da abordagem marxista, considerando o contexto do trabalho docente na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro.
- b) Relacionar as mudanças que estão ocorrendo no processo de trabalho à reestruturação produtiva da rede estadual e à implementação das políticas educacionais recentes, tanto a nível federal quanto a nível estadual.
- c) Problematizar o processo de dissociação entre o conhecimento do trabalho e o trabalho propriamente dito ao qual o/a professor/a é submetido/a.

- d) Verificar se a proposta de Reforma do Ensino Médio e a reformulação da Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio aprofundam a o processo de desqualificação do trabalho do/a professor/a da rede estadual, particularmente dos/as professores/as de sociologia, de filosofia, de arte e de espanhol.

Havia, ainda, o quinto objetivo específico:

- e) Avaliar a percepção do/a professor/a, particularmente, o/a professor/a de Sociologia, da rede estadual com relação ao impacto das políticas educacionais recentes considerando as atividades realizadas na produção do ensino.

Porém, devido à não autorização da realização da pesquisa nas unidades escolares da SEEduc-RJ não foi possível proceder ao levantamento de dados que se fazia necessário para “avaliar a percepção do/a professor/a”.

Em pesquisa realizada no Curso de Especialização no Ensino de Sociologia, o Cespeb, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a UFRJ, em 2012/2013, sobre a redução da carga horária de sociologia no segundo ano do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, através da Resolução da SEEduc-RJ nº 4.746/2011, pude comprovar a hipótese, construída com apoio da análise de Marx sobre o processo de trabalho, de que a não existência de meios de trabalho inviabiliza total ou parcialmente a incorporação do trabalho ao objeto do trabalho tendo impacto, portanto, tanto no processo de produção, neste caso, produção, não material, quanto no próprio produto, o ensino.

Devido à redução da carga horária, o Prof. Flavio Sarandy, que tinha sido convidado pela SEeduc-RJ para elaborar a parte de sociologia da segunda versão do Currículo Mínimo, tinha realizado uma reunião, ainda no mês de dezembro de 2011, para a qual haviam sido convidados os(as) professores(as) de sociologia e de filosofia da rede estadual, para comunicar que também havia sido surpreendido pela medida.

Ao tomar conhecimento de que a carga horária da sociologia havia sido reduzida de dois tempos semanais para um tempo semanal no segundo ano da Formação Geral a primeira coisa que me perguntei foi de que forma os/as professores/as que estavam lecionando a disciplina no segundo ano do Ensino Médio Regular em 2011, no qual a carga horária foi reduzida, e continuariam a lecionar a disciplina no segundo ano do Ensino Médio Regular em 2012 administrariam a necessidade de dar conta do conteúdo nas condições de trabalho que se apresentavam. Não tinha sido atingida pela medida da redução da carga horária de dois

tempos para um tempo no segundo ano do Ensino Médio Regular porque estava lecionando na Formação de Professores, na qual a carga horária de sociologia não tinha sido reduzida. Em 2012, quando teve início o Curso de Especialização, não tive dúvida de que aquela situação pela qual os/as professores/as que estavam dando aula no segundo ano do ensino médio em 2011 e continuavam dando em 2012 seria o objeto da pesquisa.

Para a investigação da hipótese, foram entrevistados vinte e um professores, da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, que lecionavam sociologia no segundo ano do Ensino Médio. As questões consideravam a relação entre tempo de trabalho e ensino. Como resultado, identificamos o aumento do tempo de trabalho do professor de sociologia fora da sala de aula e a diminuição da qualidade do ensino. A redução da carga horária semanal de dois tempos para um tempo teve como consequência, de acordo com a pesquisa realizada no Curso de Especialização, o aumento do número de turmas e, portanto, do trabalho extraclasse, e a redução da qualidade do ensino. A análise de Marx sobre o processo de trabalho contribuiu para o entendimento de que a medida provocara mudanças no processo de trabalho e obrigara os/as professores/as que se encontravam naquela situação não só a reformular o próprio trabalho como a rever o objetivo da disciplina.

O entendimento de que a medida que reduzira a carga horária de sociologia faz parte de uma política da educação, praticada tanto pelo governo estadual, quanto pelo governo federal¹, que inviabiliza o exercício do magistério na perspectiva indicada pela legislação, evidenciou a necessidade de darmos continuidade à pesquisa anteriormente desenvolvida, em 2012/2013, no Curso de Especialização no Ensino de Sociologia da Faculdade de Educação da UFRJ.

A política da educação praticada pelo governo estadual se materializa através de resoluções e portarias da SEEduc-RJ que tratam, entre outras, da municipalização, da matriz curricular, da avaliação, da implementação de cursos e programas, do ingresso e permanência dos estudantes na escola, do registro de notas, do desempenho escolar, da organização do quadro de horários, da oferta de educação básica, do fechamento de escolas, da contratação de professores, da implementação de atividades não presenciais, do lançamento de notas, da carga horária, da otimização de turmas, da alocação docente, da reposição de aulas, da gratificação por lotação prioritária (GLP).

Os governos estaduais vêm praticando uma política educacional de racionalização dos gastos públicos por meio de fechamento de escolas, de turnos e de turmas que, por um lado

¹ Através da aprovação da Lei da Reforma do Ensino Médio e da elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

resulta na superlotação das turmas, e, por outro, na transformação do déficit de professores/as em “superávit”, isto é, em professores/as “excedentes”.

Através dessas medidas escamoteia-se a falta de professores gerando “professores sem turma”, que são transformados em “professores articuladores”, que mantêm o cargo, mas são expropriados da função, não tendo atribuições definidas, e “professores sem disciplina”, que são transformados em “professores habilitados”, que mantêm o cargo, mas são expropriados do conhecimento do qual se apropriaram na formação inicial e do conhecimento do qual se apropriaram na formação continuada, esta entendida como exercício do magistério associado à formação acadêmica. Acrescente-se a isso que muda o caráter da própria formação continuada.

Nosso referencial teórico-metodológico é o materialismo histórico dialético destacando as categorias: totalidade, contradição, mediação, trabalho docente, força de trabalho. Compreendendo, então, a impossibilidade de problematizar as mudanças que vêm ocorrendo no processo de trabalho docente devido à reconfiguração da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, se não considerarmos a totalidade, elencamos as categorias que utilizaremos na análise. Para abordagem do problema nos apoiamos principalmente em Marx, na análise da produção da riqueza material e da acumulação do capital; em Florestan, Luce e Osório, no que se refere à contribuição das categorias de capitalismo dependente, superexploração da força de trabalho e padrão de reprodução do capital; em Saviani, na análise na qual diferencia produção material de produção não material ao tratar da relação entre o ato de produzir e o produto do trabalho docente; em Bruno, na análise da importância da educação no processo de reprodução da classe trabalhadora e do capital e da inserção da educação na relação da mais-valia; em Rikovsky e em Motta e Andrade, nas análises da privatização da educação.

Coerente com o referencial teórico adotado, a abordagem do problema será orientada metodologicamente pelo método dialético. Assim, além das categorias de conteúdos relacionadas ao objeto de estudo em questão (trabalho docente, ensino de sociologia, currículo, processo de trabalho, etc.) tornam-se relevantes as categorias do método “que definem as formas de relacionamento entre o pesquisador (sujeito) e o objeto de investigação” (GRABOWSKI; KUENZER, 2016, p. 23). A investigação sobre o trabalho docente, o currículo e o processo de trabalho do/a professor/a orienta-se por pressupostos metodológicos que não desconsideram a totalidade, as mediações e as contradições que atravessam o objeto.

Sobre o método dialético, segundo Peixoto (1999), em *Introdução à Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx faz uma crítica teórica à Economia Política Clássica,

representada por Smith e Ricardo, e a obras como o Contrato Social de Rousseau, mostrando que as concepções desses pensadores se apoiavam nas aparências ao considerar o indivíduo como um dado da natureza e não como um produto histórico.

Netto (2019, p. 4) defende a ideia de que “a estruturação da teoria marxista socorreu-se especialmente de três linhas-de-força do pensamento moderno: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês (LENIN, 1977, p. 4-27 e 35-39)”. Netto (2019, p. 4) afirma que, para Marx, a teoria “não se reduz ao exame das formas dadas de um objeto [...] tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista”. A teoria para Marx “é a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (NETTO, 2019, p. 5).

Para Marx, o papel do sujeito na investigação é ativo. O sujeito, indo além da aparência, imediata e empírica, apreende a essência, ou seja, a estrutura e a dinâmica, do objeto. Mas o objeto da pesquisa tem uma existência objetiva, que não depende da consciência do sujeito.

Mas o objeto de Marx é a sociedade burguesa – um sistema de relações construído pelos homens, o produto da ação recíproca dos homens. Isto significa que a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade [...]; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto (NETTO, 2019, p. 5).

A análise da dinâmica do capital permitiu que Marx extraísse do seu objeto, a sociedade burguesa, “a lei econômica do movimento da sociedade moderna” – não uma “lei” no sentido das leis físicas ou das leis sociais durkheimianas “fixas e imutáveis”, “mas uma tendência histórica determinada, que pode ser travada ou contrarrestada por outras tendências” (NETTO, 2019, p. 6).

Entre agosto e setembro de 1857, Marx elabora a célebre “Introdução”, na qual apresenta a sua concepção teórico-metodológica. Marx inicia a “Introdução” delimitando com clareza “o seu objeto de investigação: a produção material, que só pode ser algo de ‘indivíduos produzindo em sociedade’ – e, com isto, Marx descarta figuras isoladas de indivíduos nas atividades econômicas” (NETTO, idem, p. 10). Marx considera a “produção em geral” uma abstração, que denota apenas o fenômeno de, em qualquer época “a produção implicar sempre um mesmo sujeito (a humanidade, a sociedade) e um objeto (a natureza)” (NETTO, 2019, p. 10).

“Para elaborar a reprodução ideal (a teoria) do seu objeto real (que é a sociedade burguesa), Marx descobriu que o procedimento fundamental é a análise do modo pelo qual

nele se produz a riqueza material” (NETTO, 2019, p. 11). A produção da riqueza material envolve, além da produção propriamente dita, a distribuição, a troca e o consumo, que se constituem em elementos de uma totalidade.

Uma teoria social da sociedade burguesa, portanto, tem que possuir como fundamento a análise histórica da produção das condições materiais da vida social. Este ponto de partida não expressa um juízo ou uma preferência pessoal do pesquisador: ele é uma exigência que decorre do próprio objeto de pesquisa – sua estrutura e dinâmica só serão reproduzidas com veracidade no plano ideal a partir desse fundamento; o pesquisador só será fiel ao objeto se atender a tal imperativo (NETTO, 2019, p. 11).

Uma vez determinado o objeto, Marx se coloca a questão de como conhecê-lo, colocando-se a questão do método.

Como bom materialista, Marx separa claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples (NETTO, 2019, p. 11).

Com relação às “determinações as mais simples”,

Marx considera que este procedimento analítico foi necessário na emergência da economia política, mas está longe de ser suficiente para reproduzir idealmente (teoricamente) o “real” e o “concreto”. Com efeito, depois de alcançar aquelas “determinações mais simples”, “teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso”. E esta viagem de volta que caracteriza, segundo Marx, o método adequado para a elaboração teórica (NETTO, 2019, p. 13).

Para Marx, segundo Netto (2019, p. 17), a sociedade burguesa é uma totalidade concreta “inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade”. Segundo Netto (2019, p. 17) “a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica – seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica”. Destaca que “uma questão crucial reside em descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa” (NETTO, 2019, p. 18). Afirma, por fim, que Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe propiciou o erguimento do seu edifício teórico articulando “estas três categorias nucleares – a totalidade, a contradição e a mediação” (NETTO, 2019, p. 18.).

Segundo Kofler (2010), enquanto o animal se apropria dos recursos naturais passivamente, por instinto, o homem, para alcançar seus fins, precisa da mediação do seu

pensamento, através do qual toma consciência do ato que deve praticar. Os fins não se estabelecem de maneira arbitrária na medida em que dependem dos objetos naturais, e são, por isso, determinados causalmente. O trabalho, em primeiro lugar, dirige-se aos objetos, em segundo, aos meios com os quais transforma as coisas naturais em objetos. “Já neste ponto da relação entre natureza e homem, torna-se manifesta a unidade da contradição entre causalidade e ação segundo fins” (KOFLER, 2010, p. 120).

Kofler (2010) destaca que o modo pelo qual o homem utiliza as forças da natureza contém uma contradição dialética. Por um lado, as leis das forças naturais permanecem idênticas. Por outro, a **projeção de fins** efetuada pelo homem confere aos objetos da natureza uma **nova determinação**, “**extraindo das leis da natureza possibilidades novas de ação**, desconhecidas até então ou que tinham se apresentado apenas de maneira contingente” (KOFLER, 2010, p. 123, grifo nosso).

A utilização das forças da natureza pelo homem e a incorporação do trabalho ao objeto do trabalho possibilita um salto dialético que engendra uma nova qualidade, até então ausente, a consciência.

A incorporação e a socialização dos objetos da natureza é o produto necessário de um **salto dialético** que engendra uma **nova qualidade, a consciência, como característica da existência de um novo nível do desenvolvimento natural: o mundo humano “dotado de consciência”** (KOFLER, 2010, p. 123, grifo nosso).

Torna-se impossível não reconhecer, a partir dessa compreensão epistemológica, “que a consciência é a qualidade que diferencia a vida social dos demais níveis do ser, constituindo-a cabalmente como um nível específico” (KOFLER, 2010, p. 124), o que significa afirmar que todos os aspectos da vida social são configurados por meio da consciência.

Kofler (2010, p. 133) sintetiza, por fim, a relação entre o fator econômico e o todo social ao definir o que a economia representa no processo de produção e reprodução da força da vida em sociedade:

A “economia” – que, como o demonstra a investigação da gênese do homem, é a práxis posta a serviço da produção e da reprodução da vida social – representa aquela força determinante pela qual se constitui o processo histórico como uma totalidade que configura todos os movimentos em unidade dialética. [...]. Sensibilidade e atividade, legalidade causal e projeção consciente de fins constituem uma unidade dialética e contraditória: a “atividade sensível”, a “práxis”. [...] O conceito marxista de “atividade sensível” ou de “práxis” rechaça tanto a interpretação mecanicista do materialismo histórico, que omite o verdadeiro papel da consciência no processo social, quanto a interpretação idealista e subjetiva, que exclui a relação com o econômico em todo aquele processo.

Entendo que o sujeito do conhecimento faz parte do objeto do conhecimento de uma forma específica. Não apenas porque o objeto de conhecimento é a própria realidade social, da qual o sujeito faz parte e na qual tem um papel ativo, mas porque, além disso, a pesquisa, mais especificamente, partiu de uma indagação formulada pela pesquisadora tendo como ponto de partida o conhecimento construído pela professora de sociologia na formação inicial e na formação continuada no exercício do magistério na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, mais especificamente do Ensino Médio, não somente na sala de aula como também nas assembleias da categoria, nas greves e nas passeatas. No primeiro dia de trabalho da professora de Sociologia da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro teve início uma greve que durou quarenta e cinco dias. A professora aderiu à greve mesmo tendo sido “alertada” de que os/as professores/as que estavam fazendo estágio probatório não tinham o direito de aderir à greve. A professora descobriu, aderindo às greves da categoria, que os direitos dos(as) professores(as) que estavam fazendo estágio probatório eram iguais aos dos(as) professores(as) que já tinham passado pelo estágio probatório.

A pesquisadora, que tinha acabado de concluir o Curso de Especialização, foi apresentar a pesquisa que tinha feito num congresso, tendo tido a impressão, enquanto apresentava o trabalho, de que estava dizendo uma coisa e as pessoas estavam compreendendo outra. Na apresentação ficou com a sensação de que a comunicação não se estabelecia. Estava fazendo uma crítica à política educacional da SEEduc-RJ, mas as pessoas presentes à apresentação olhavam para a pesquisadora que estava apresentando o trabalho dando a entender que eram solidários com aquilo pelo qual a professora estava passando.

Quanto à manifestação da fala:

Quando a fala se manifesta, carrega as coisas de significados que as explicam. Quando se pensa sobre o que se fala e se escreve, carrega-se a si próprio de sentido e significado que ajudam a compreender o porquê de todos os sentidos atribuídos às coisas. Sendo assim, pode-se dizer que essa estrutura constitui a *arquitetura do processo de construção do conhecimento nas ciências humanas* (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 156).

Quanto à minha trajetória escolar, e à opção pelo Curso de Ciências Sociais, fiz o Curso Primário e o Curso Ginásial, atualmente, Fundamental 1 e Fundamental 2, respectivamente, na década de 60 num colégio particular em São Paulo que adotava a pedagogia tradicional. No mesmo colégio cursei o primeiro ano Clássico, atual Ensino Médio, mas tendo sido aprovada para o Curso de Formação de Atores da Escola de Teatro da FEFIERJ, um curso técnico, no Rio de Janeiro, dei preferência a este curso. Iniciei o Curso de Formação de Atores em 1972 (ano em que, devido à aprovação da Lei nº 5.692/71, foi

implementado o 2º Grau Profissionalizante) durante a ditadura civil-empresarial-militar, mais especificamente, durante o governo Médici.

A maior parte dos(as) professores(as) do Curso de Formação de Atores, com exceção da professora de Língua Portuguesa, eram profissionais do teatro, não tendo, portanto, formação pedagógica para lecionar num curso de nível médio. Ainda não havia, na verdade, curso de licenciatura para lecionar teatro no nível médio. O Curso de Teatro da UniRio, o primeiro de nível superior a ser oferecido, teve início em 1975. No governo Figueiredo, o prédio que sediava a Escola de Teatro, o qual abrigara a União Nacional dos Estudantes, a UNE, foi implodido.

Ingressei na graduação em Ciências Sociais em 1978, ainda durante a ditadura civil-empresarial-militar, um ano antes da aprovação da Lei da Anistia, tendo assistido, ainda a um julgamento de estudantes, na Auditoria da Aeronáutica, que estavam sendo processados por fazerem política na universidade. Decidira cursar Ciências Sociais porque estava interessada em dar continuidade ao estudo da obra de Lênin iniciado em um grupo de estudo através de *O Estado e a Revolução*.

Lênin (1983, p. 8, grifo do autor), tendo como objetivo “*restabelecer a verdadeira doutrina de Marx sobre o Estado*”, defende, na obra, a ideia de que as passagens essenciais de Marx e Engels que tratam do Estado “devem ser demonstradas sob a forma mais completa possível, para que o leitor possa fazer uma ideia pessoal do conjunto e do desenvolvimento das concepções dos fundadores do socialismo científico” (LÊNIN, 1983, p. 8). Começa pela apresentação de um trecho da obra *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, na qual Engels expõe a sua concepção do Estado.

O Estado não é, de forma alguma, uma força imposta, do exterior, à sociedade. Não é, tampouco, “a realidade da Ideia moral”, “a imagem e a realidade da Razão”, como pretende Hegel. É um produto da sociedade numa certa fase do seu desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se. Mas, para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela, se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1978, p. 191).

No primeiro parágrafo do *Prefácio à Primeira Edição de O Estado e a Revolução*, escrito em agosto de 1917, dois meses antes, portanto, da Revolução de Outubro, Lênin afirma que a questão do Estado

(...) assume, em nossos dias, particular importância, tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista da política prática. A guerra imperialista acelerou e avivou ao mais alto grau o processo de transformação do capitalista monopolizador em

capitalismo monopolizador de Estado. A monstruosa escravização dos trabalhadores pelo Estado, que se une cada vez mais estreitamente aos onipotentes sindicatos capitalistas, atinge proporções cada vez maiores. Os países mais adiantados se transformam (referimo-nos à “retaguarda” desses países) em presídios para os trabalhadores (LÊNIN, 1983, p. 1).

Na graduação fizera uma pesquisa na qual questionava a não existência de uma política do governo para a formação dos trabalhadores que integravam o que então chamara de setor informal. Que posteriormente compreendera tratar-se do que Marx chama, ao apresentar, em *O Capital*, a lei da acumulação do capital, de superpopulação relativa ou exército industrial de reserva. Hoje compreendo que o trabalho escolar participa da produção da mercadoria força de trabalho dos(as) trabalhadores/as ativos e dos/as trabalhadores/as do exército industrial de reserva.

No mestrado em Educação no Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, no qual ingressara em 1981, logo após a conclusão do Curso de Ciências Sociais no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a pesquisa realizada tinha como objetivo entender de que forma a escola participara da formação do sujeito no qual eu própria me constituíra; quem era aquele sujeito que se constituíra após frequência diária à escola, do ingresso no Jardim da Infância, na Escola Municipal Campos Sales, localizada na Praça da República, no centro da cidade do Rio de Janeiro, à aprovação no processo de seleção do mestrado em Educação do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas. Estava baseada na crença de que este sujeito existia fora do pensamento, certamente inspirada numa concepção positivista de acordo com a qual o objeto é exterior ao sujeito associada a uma concepção fenomenológica de acordo com a qual o sujeito poderia construir o objeto baseando-se tão somente na sua própria percepção da realidade.

Lembrava-me principalmente das aulas de uma professora de história que tinham sido exatamente iguais nos quatro anos do ginásio. A professora entrava na sala, cumprimentava a turma, sentava-se na mesa, abria o livro didático, do Joaquim Silva, lia o conteúdo em voz alta, sugeria que fossem acrescentados ou excluídos trechos, fechava o livro, se levantava, despedia-se da turma, andava até a porta da sala, abria a porta e saía. Não lembro de algum estudante ter feito alguma pergunta durante esses quatro anos. Nem de, em algum momento, ter sequer imaginado que, de alguma forma, fazia parte da História.

Nas provas, para as quais tinha que estudar o capítulo x e o capítulo y, desde o Curso de Admissão, a matéria era decorada.

No Curso de Admissão, para uma prova de História do Brasil, cujo tema era A República, decoráramos os nomes de todos os presidentes que o Brasil tivera desde

1889, as obras realizadas em cada governo, as vírgulas, os ponto-e-vírgulas, os pontos sem vírgulas e os ponto-parágrafos. Quando nos esquecíamos de uma palavra tentávamos lembrar-nos do lugar na página onde ela se encontrava, até que a ditadora viesse à tona (MOREIRA, 1989, p. 35).

Percebi muito tempo depois que cometera o equívoco de entender o produto da escola como sendo o estudante, no caso, eu mesma, duplo equívoco, ao invés de entender o produto do trabalho do/a professor/a como sendo ensino.

Ao produzir seu “produto”, o ensino, o professor realiza a sua objetivação. A natureza imaterial do trabalho do professor torna a análise do processo de alienação tão complexa quanto a análise do processo de alienação ligado à produção de bens materiais. A alienação compreende diversos aspectos: o aspecto da propriedade privada; a separação entre saber pensar e saber fazer; a contradição de que quanto mais o trabalhador trabalha, menos vale o seu trabalho; a conversão do trabalho humano numa simples mercadoria (COSTA, 2009, p. 70).

Realizei, ainda, após a conclusão do Mestrado, em 1985, numa tentativa de dar continuidade aos estudos, uma pesquisa sobre a fundação, nas décadas de 1920 e 1930, das primeiras escolas de samba na cidade do Rio de Janeiro: a *Deixa Falar* (atual *Estácio de Sá*, sediada no morro de São Carlos, no bairro do Estácio, na zona norte), a *Estação Primeira de Mangueira* (sediada no morro da Mangueira, no bairro de São Cristóvão, na zona norte), a *Vai como Pode* (atual *Portela*, sediada no bairro de Madureira, na zona norte) e a *Vizinha Faladeira* (sediada no bairro do Santo Cristo, na zona portuária).

Entendemos que a escola de samba se torna possível devido à forma como aquele trabalhador livre, descendente do escravo e morador da favela, produz a sua existência material e espiritual, ou seja, à forma pela qual aquele trabalhador assalariado articula os elementos de que dispõe e os meios aos quais têm acesso e constrói coletivamente o seu lugar no espaço urbano (MOREIRA, 2001, p. 18).

O interesse por este tema surgira da atuação, como trabalhadora da cultura, na década de 80, no Projeto Interação Escola Comunidade, do Ministério da Educação e Cultura (na Escola Municipal Rivadávia Correa, que atende os(as) moradores(as) do morro da Providência, no centro da cidade, onde ficava, por outro lado, a sede do Afoxé Filhos de Gandhi, e na Escola Municipal Canadá, que atende os(as) moradores do morro de São Carlos, que sedia a Escola de Samba Estácio de Sá; e no Programa Especial de Educação, implementado nos centros integrados de educação pública, os CIEPs (no Ciep Gustavo Capanema, na Vila Pinheiro, na favela da Maré, na zona norte). Ambos tinham como objetivo, tendo como referência o ideário escolanovista, promover a interação da escola com a comunidade na qual a escola estava localizada.

Para além do princípio metodológico, esboço a seguir alguns procedimentos metodológicos que delinearam o percurso da pesquisa que empreendemos:

- a) Pesquisa documental, incluindo documentos relativos à Reforma do Ensino Médio, à Base Nacional Comum Curricular e a medidas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro do período de 2011 a 2022, as quais tratam tanto da habilitação do/a professor/a, do fechamento de escolas, turnos e turmas, da superlotação das turmas, da lotação do/a professor/a, da habilitação do/a professor, das diretrizes e orientações curriculares quanto da implementação da formação técnico-profissional nas unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação.
- b) Pesquisa bibliográfica e revisão de literatura abarcando pesquisas e estudos sobre trabalho docente, política da educação na Rede Estadual de Ensino, Reforma do Ensino Médio e outras temáticas correlatas.
- c) Seleção das categorias que seriam utilizadas na análise do objeto e do material empírico.
- d) Análise do material empírico utilizando as categorias selecionadas e à luz do materialismo histórico dialético.

Na *Introdução à Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx (2008, pp.14-15) afirma, na terceira seção, na qual trata do método de investigação, que o que parece a princípio ser o concreto, como a população, pode, a um exame mais atento, ser na verdade uma abstração.

Parece correto começar pelo real e pelo concreto; pelo que se supõe efetivo, por exemplo, na economia, partir da população, que constitui a base e o sujeito do ato social da produção no seu conjunto. Contudo, a um exame mais atento, tal revela-se falso. A população é uma abstração quando, por exemplo, deixamos de lado as classes de que se compõe. Por sua vez, estas classes serão uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que se baseiam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc.

Essas e outras questões metodológicas e procedimentais também foram aprofundadas no decurso da pesquisa em intrínseca relação com a abordagem do problema, a revisão da literatura e a investigação e análise empírica e documental que realizamos.

Foram procedimentos traçados considerando possibilidades de serem revistos, ampliados ou redimensionados de acordo com os achados de pesquisa e com os desdobramentos das investigações e da política educacional em curso, que por seu caráter dinâmico foram acompanhados de perto durante o período de investigação. No entanto, buscamos manter a coerência entre tais procedimentos e o referencial teórico-metodológico que adotamos.

No primeiro capítulo da tese apresento o referencial teórico, no segundo capítulo destaco o debate histórico sobre a concepção de ensino médio, no terceiro capítulo analiso os elementos constitutivos da reestruturação produtiva da rede estadual do Rio de Janeiro e no quarto capítulo trato da implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC-EM na rede estadual do Rio de Janeiro.

1 A ACUMULAÇÃO DO CAPITAL E O DESTINO DA CLASSE TRABALHADORA

1.1 PRODUÇÃO DA RIQUEZA E PRODUÇÃO DO VALOR

Apoiada nas críticas de Marx aos economistas clássicos, tomo como ponto de partida a produção da riqueza. Embora Marx esteja se referindo à riqueza material considero que as críticas de Marx possam ser utilizadas na análise da produção da riqueza não material tendo como referência a totalidade. A produção da riqueza para Marx envolve não só a produção como também a distribuição, a circulação - e a troca - e o consumo. A produção está presente no consumo e o consumo está presente na produção. Mas a produção também está presente na distribuição e na circulação - e na troca – tanto na produção material como na produção não material. Podemos entender o transporte da mercadoria da fábrica até o local do qual será levada até a loja como produção não material da mesma forma que podemos entender a troca da mercadoria por dinheiro como produção não material.

Na produção não material o produtor e o produto não se separam um do outro como ocorre com a produção material. Tomando como exemplo da produção não material, o ensino, produto do trabalho do/a professor/, o processo de produção do ensino, do qual a aula faz parte, ocorre simultaneamente ao consumo do produto do trabalho do/a professor/a pelo/a estudante. Enquanto que a distribuição, antes de ser distribuição dos produtos, é distribuição dos meios de produção e dos membros da sociedade nos diferentes gêneros da produção. E a circulação faz parte da troca. Para Marx, a produção, a distribuição, a circulação – e a troca – e o consumo não são idênticos, “são membros de uma totalidade, diferenças em uma unidade”. Na análise da sociedade capitalista, Marx formula leis e teorias. Entendo, apoiada em Brettas, que não podemos separar a produção das finanças. Por outro lado, a especificidade das economias dependentes coloca a necessidade de considerar o capitalismo dependente. Considero, neste sentido, as análises de Carcanholo, Fernandes, Luce e Trindade, Marques e Magalhães. Apresento, para concluir a primeira parte do capítulo, o conceito de precariedade formulado por Varela bem como a análise da participação das organizações sindicais no processo de precarização dos direitos do trabalho.

1.1.1 A crítica de Marx à economia política clássica

Na *Introdução à Contribuição à Crítica da Economia Política*, de 1857, Marx (2008, p. 237) critica Smith e Ricardo, da economia política clássica, por tomarem como ponto de partida da produção material o caçador ou pescador particular e isolado, o qual “pertence às triviais imaginações do século 18”. Marx defende a ideia de que o ponto de partida é a produção de indivíduos socialmente determinada.

A crítica que Marx faz a Rousseau se baseia no entendimento de que as robinsonadas antecipam a sociedade burguesa, uma sociedade de livre concorrência na qual o indivíduo

“aparece como que desprendido dos laços da natureza, que em épocas anteriores da história fazem dele uma parte integrante de um conglomerado humano determinado, delimitado” (MARX, 2008, p. 238). No século XVIII, no qual se produz o ponto de vista do indivíduo isolado, as condições sociais alcançaram o mais alto grau de desenvolvimento.

Para Marx (2008, p. 239), sendo o homem um animal político, a produção por indivíduos isolados “é algo tão insensato como o desenvolvimento da linguagem na ausência dos indivíduos que vivem e falam juntos”. Para Marx (idem, *ibid.*), quando se trata da produção “trata-se da produção em um grau determinado do desenvolvimento social, da produção de indivíduos sociais” (MARX, *idem*, p. 239). Segundo Marx (idem, p. 240), “todas as épocas da produção possuem certos traços característicos em comum, determinações comuns [...]. Certas determinações serão comuns à época mais moderna e à mais antiga” (MARX, 2008, p. 240).

Com relação à produção, para Marx (2008, p. 241): 1) “A produção é sempre um ramo particular da produção, ou então é uma totalidade; por exemplo, a agricultura, a criação de gado, a manufatura, etc.”; 2) “[...] a produção tampouco é somente particular. É sempre, ao contrário, um corpo social dado, um sujeito social, que exerce sua atividade em um agregado mais ou menos considerável de ramos da produção” (MARX, 2008, p. 241).

Segundo Marx (2008, p. 241): “Está na moda entre os economistas começar por uma parte geral [...] que trata das condições gerais de toda produção”. Marx destaca que:

Essa parte expõe ou deve expor:

1º - As condições sem as quais não é possível a produção, o que em realidade se reduz somente à indicação dos momentos mais essenciais de toda produção [...].

2º - As condições que dão maior ou menor intensidade à produção, como, por exemplo, os desenvolvimentos de Adam Smith sobre o estado progressivo ou estagnado da sociedade (MARX, 2008, p. 241).

Os economistas, segundo Marx (2008, p. 242) representam a produção, diferentemente da distribuição, como sendo regida por “leis naturais eternas independentes da história; e a essa altura insinuam-se dissimuladamente relações burguesas como leis naturais, imutáveis, da sociedade *in abstracto* [...]”. Ao não dar à produção o mesmo tratamento que dão à distribuição, os economistas acabam por desvincular a fase inicial e a fase intermediária do que Marx entende ser a totalidade da produção material da riqueza afastando-se dessa forma da possibilidade de compreender o movimento do real que se oculta por trás da aparência.

Feita a abstração da brutal disjunção da produção e da distribuição, apesar de sua relação real, é de todo evidente, à primeira vista, que por diversificada que possa estar a distribuição nos diferentes graus da sociedade, deve ser possível, tanto para ela quanto para a produção, pôr em evidência caracteres

comuns, e que não é menos possível confundir e extinguir todas as diferenças históricas em leis humanas gerais (MARX, 2008, p. 242).

A produção da riqueza material envolve a produção, a distribuição, a troca e o consumo. Segundo Marx,

na produção os membros da sociedade apropriam-se dos produtos da natureza [...]; a distribuição determina a proporção em que o indivíduo participa dessa produção; a troca fornece-lhe os produtos particulares [...]; [...] no consumo os produtos convertem-se em objeto de gozo [...]. A produção aparece [...] como o ponto inicial; o consumo, como ponto final; a distribuição e a troca aparecem como o centro [...] (MARX, 2008, p. 244).

No ato de produção são consumidos a força de trabalho, os meios de trabalho e o objeto de trabalho os quais se constituem nos elementos do processo de trabalho. Segundo Marx (2008), o próprio ato de produção também é um ato de consumo. Quanto à identidade entre produção e consumo destaca que os economistas estão de acordo. “A produção, enquanto é imediatamente idêntica ao consumo, o consumo, enquanto coincide imediatamente com a produção, eles o chamam consumo produtivo” (MARX, 2008, p. 246). A identidade de produção e consumo leva, segundo Marx (2008, p. 246) “à proposição de Spinoza: *determinatio est negativo* [toda determinação é negação – latim – N.E.]”. Na alimentação, “o homem produz o seu próprio corpo; mas isso é igualmente certo em qualquer outro gênero de consumo que, de um modo ou de outro, o homem produza. [Essa] é a produção consumidora” (MARX, 2008, p. 246)

O consumo propriamente dito dá lugar à produção de uma dupla maneira: 1 – porque o produto só se torna produto quando é consumido; 2 – porque o consumo “cria a necessidade de uma nova produção, ou seja, o móvel ideal, interno e ativo da produção, que é o seu pressuposto” (MARX, 2008, p. 247-248).

Quanto à distribuição, antes de ser distribuição dos produtos, é, primeiro, distribuição dos instrumentos de produção; segundo, distribuição dos membros da sociedade nos diferentes gêneros de produção. Segundo Marx (2008, p. 253), a distribuição dos produtos é “manifestamente um resultado dessa distribuição que se encontra incluída no próprio processo de produção e determina a organização da produção”.

Segundo Marx (2008, p. 256), a circulação “é apenas um momento determinado da troca, ou, ainda, é a troca considerada em sua totalidade [...]”. A troca aparece como independente da produção no último grau em que o produto é trocado. Marx destaca três situações para mostrar que a troca faz parte da produção estando presente em todos os seus momentos.

Mas, não existe troca sem divisão de trabalho, seja natural ou como consequência histórica; segundo, a troca privada supõe a produção privada; terceiro, a intensidade da troca, do mesmo modo que sua extensão e gênero são determinados pelo desenvolvimento e organização da produção; por exemplo, a troca entre a cidade e o campo, a troca no campo, na cidade, etc. A troca aparece assim, em todos os seus momentos, diretamente compreendida na produção ou por ela determinada (MARX, 2008, p. 256-257).

Marx conclui afirmando que a distribuição, a produção, a troca e o consumo não são idênticos “mas são membros de uma totalidade, diferenças em uma unidade” (MARX, 2008, p. 257). Para compreender o processo de produção da riqueza é preciso considerar todos os membros da totalidade. Embora esses membros estejam presentes em todas as sociedades Marx considera na análise da produção da riqueza “a produção em um grau determinado do desenvolvimento social, da produção de indivíduos sociais”. Na produção da riqueza na sociedade capitalista estão presentes elementos que também estão presentes na produção da riqueza em outras sociedades, como, por exemplo, as sociedades indígenas, mas também estão presentes elementos que se a diferenciam de elementos presentes nas outras sociedades. Na análise da produção da riqueza na sociedade capitalista Marx formula leis, como a lei geral da acumulação capitalista.

Para Marx a composição do capital e as modificações que ela sofre no transcurso do processo de acumulação são os fatores mais importantes na investigação da influência do capital sobre o destino da classe trabalhadora. Entendendo o capital como uma relação é possível afirmar que todas as coisas existentes e todos os seres existentes fazem parte dessa relação, não existindo, portanto, o outro lado, o lado de fora. Trabalhadores/as sistematicamente empurrados para a margem do sistema, que constituem uma população trabalhadora excedente, não só fazem parte dessa relação como são imprescindíveis para a reprodução ampliada do capital, ou seja, da própria acumulação. Nesse sentido, o ensino, produto do trabalho do/a professor/a, seja o trabalho produtivo, que gera valor, ou improdutivo, que não gera valor, esteja, portanto, este(a) trabalhador(a) vendendo a sua força de trabalho para a rede pública ou para a rede privada, também faz parte dessa relação. O produto do trabalho do/a professor/a não pertence ao/à professor/a, mas pertence à rede de ensino para a qual vendeu sua força de trabalho.

1.1.2 Lei geral da acumulação e exército industrial de reserva

No Capítulo XXIII do Livro I de *O Capital – A lei geral da acumulação capitalista* – Marx (1996b) afirma que a composição do capital e as modificações que ela sofre no

transcurso do processo de acumulação são os fatores mais importantes na investigação da influência do capital sobre o destino da classe trabalhadora.

Da perspectiva do valor a composição do capital é determinada pela proporção em que o capital “se reparte em capital constante ou valor dos meios de produção e capital variável ou valor da força de trabalho, soma global dos salários” (MARX, 1996b, p. 245). Da perspectiva da matéria “cada capital se reparte em meios de produção e força de trabalho viva [...]” (MARX, 1996b, p. 245). Destaca que a composição do capital expressa a relação entre a composição-valor e a composição técnica do capital sendo determinada, portanto, pela proporção entre a massa dos meios de produção e o trabalho exigido pelo seu emprego. Marx chama a primeira de composição-valor e a segunda de composição técnica. Para expressar a relação existente entre a composição-valor e a composição técnica do capital utiliza o termo composição orgânica do capital. As modificações sofridas pela composição do capital estão relacionadas ao crescimento do capital constante da massa dos meios de produção, comparado ao capital variável, a massa da força de trabalho.

Segundo Marx (1996b, p. 246), enquanto a reprodução simples reproduz a própria relação capital, capitalistas de um lado e assalariados do outro, “a reprodução ampliada, ou acumulação, reproduz a relação capital em escala ampliada, mais capitalistas de um lado ou capitalistas maiores neste polo mais assalariados naquele”. Com relação ao preço crescente da força de trabalho em decorrência da acumulação de capital, na maior parte das vezes deixou-se de ver que o capitalista compra a força de trabalho não para satisfazer as suas próprias necessidades, mas para a “produção de mercadorias que contenham mais trabalho do que ele paga, portanto, que contenham uma parcela de valor que nada lhe custa e que, ainda assim, é realizada pela venda das mercadorias” (MARX, 1996b, pp. 250-251).

A diminuição da massa do capital variável comparada à massa do capital constante gera a produção de uma população trabalhadora excedente, uma superpopulação relativa, que constitui um exército industrial de reserva, tornando-se uma condição de existência do modo de produção capitalista. Segundo Marx (idem, p. 270), todo trabalhador faz parte da superpopulação relativa “durante o tempo em que está desocupado parcial ou inteiramente”. Esta população trabalhadora excedente possui três formas: líquida, latente e estagnada. A primeira forma, que Marx (1996, p. 271) também chama de fluente, está presente nos centros da indústria moderna, nos quais “trabalhadores ora são repelidos, ora atraídos em maior proporção, de modo que, ao todo, o número de ocupados cresce, ainda que em proporção sempre decrescente em relação à escala de produção” (MARX, 1996b, p. 271).

Com relação à segunda categoria da superpopulação relativa, a latente, parte da população rural “encontra-se continuamente na iminência de transferir-se para o proletariado urbano ou manufatureiro [...]. Mas seu fluxo constante para as cidades pressupõe uma contínua superpopulação latente no próprio campo” (MARX, 1996b, p. 272). A superpopulação estagnada “constitui parte do exército ativo de trabalhadores, mas com a ocupação complementemente irregular. Ela proporciona assim, ao capital, um reservatório inesgotável de força de trabalho disponível” (Marx, 1996b, p. 272). Mas Marx refere-se, ainda, a uma parte da superpopulação ativa a qual habita a esfera do pauperismo. Abstraindo o lumpemproletariado, “essa camada social consiste em três categorias. Primeiro, os aptos para o trabalho [...]. Segundo, órfãos e crianças indigentes [...]. Terceiro, degradados, maltrapilhos, incapacitados para o trabalho” (MARX, 1996b, p. 273).

Considero na análise, além da lei geral da acumulação capitalista, a lei geral do valor, partindo do entendimento de que o que o capitalista pretende não é a produção de valores de uso mas a produção de valor, não importando, portanto, o que está sendo produzido, estando incluída nessa lógica a produção da própria força de trabalho. Embora não possa considerar o trabalho do/a trabalhador/a da educação das redes públicas de ensino como produtivo, na medida em que não é pago com capital, e, portanto, não produz valor, considero que o trabalho escolar participa através do processo de produção do ensino da formação da mercadoria força de trabalho, o qual, porém, não necessariamente ocorre em condições normais na medida em que é determinado por demandas externas. O/a trabalhador/a participa, através do pagamento do imposto sobre o trabalho e sobre o consumo, da composição do fundo público e, portanto, da composição dos recursos do financiamento da educação pública, do pagamento da dívida pública e da própria valorização do capital no contexto do empresariamento da educação no qual para garantir a realização do valor de troca das mercadorias educacionais o capital se expande em direção às redes públicas de ensino.

Na análise do processo de trabalho, o qual deve ser considerado, de acordo com Marx, independentemente de qualquer forma social determinada, na medida em que “a produção de valores de uso ou bens não muda a natureza geral do processo de trabalho por se realizar para o capitalista”, são apresentados os elementos sem os quais este processo não pode se viabilizar, distinguindo-se, porém, o trabalho do fiandeiro do plantador de algodão. Enquanto que a análise do processo de valorização trata da produção do valor na sociedade capitalista, não se estabelecendo distinções, na medida em que se considera o trabalho fonte de valor, entre o trabalho do fiandeiro e o trabalho do plantador de algodão.

1.1.3 O processo de trabalho e o processo de valorização

Segundo Luxemburgo (2009, p. 136) os volumes dois e três d'O Capital constituem, por seu conteúdo, “um complemento essencial e um desenvolvimento do primeiro volume, sendo indispensáveis para a compreensão do sistema como um todo”. A autora esclarece que Marx, no primeiro volume, trata da “questão principal da economia política: De onde vem a riqueza? Qual é a fonte do lucro? Antes de Marx a resposta a essa pergunta era dada em duas direções distintas” (LUXEMBURGO, 2009, p.136). Tratava-se, do lado dos defensores da sociedade burguesa, “de apresentar como algo ‘justo’ e, portanto, imutável a riqueza de uns e a pobreza de outros” (Luxemburgo, 3009, p. 136). Do lado dos críticos da sociedade burguesa, quer dizer, as escolas socialistas anteriores a Marx tratava-se de explicar a riqueza dos capitalistas, na maioria das vezes, como roubo contra os trabalhadores, chegando “aos mais diferentes planos utópicos, com o objetivo de acabar com a exploração por meio da abolição do dinheiro, da ‘organização do trabalho’, e assim por diante” (LUXEMBURGO, 2009, p. 137).

No primeiro volume d'O capital, Marx explica pela primeira vez, por dois fatos econômicos, como nasce o lucro e como este vai parar no bolso dos capitalistas:

o primeiro é que a massa dos trabalhadores é formada por proletários que precisam vender sua força de trabalho como mercadoria, e o segundo é que essa mercadoria força de trabalho tem hoje um grau tão alto de produtividade que pode produzir, em certo tempo, um produto muito maior do que o necessário, nesse tempo, para sua própria manutenção (LUXEMBURGO, 2009, p. 137).

Para explicar o enriquecimento capitalista como uma troca perfeitamente legal entre capitalista e trabalhador, que se desenvolve exatamente segundo as mesmas leis de qualquer outra compra e venda de mercadorias, Marx teve de desenvolver até o fim a lei do valor formulada pelos grandes economistas clássicos ingleses Smith e Ricardo no fim do século XVIII e começo do século XIX. Segundo Luxemburgo (2009), a lei do valor, o salário e a mais-valia se constituem no conteúdo essencial do primeiro volume d'O capital.

Para Luxemburgo (2009, p. 137), o grande significado histórico do primeiro volume reside na demonstração de Marx de que “exploração só e unicamente poderá acabar se for abolida a venda da força de trabalho, isto é, o sistema do assalariamento”.

No primeiro volume d'O capital passamos o tempo inteiro no local de trabalho: a fábrica, a mina ou a exploração agrícola moderna. [...]. Ao fecharmos o livro, vemos claramente a formação cotidiana do lucro, iluminam-se até as profundezas o mecanismo da exploração (LUXEMBURGO, 2009, p. 137)

O primeiro volume “desnuda o fundamento da sociedade atual, enquanto o segundo e o terceiro volumes mostram os andares do edifício que nele se apoiam” (LUXEMBURGO, 2009, p. 141). Compreendendo através das exposições do segundo e do terceiro volumes que as crises são consequência inevitável do movimento do capital, “deve-se dizer adeus à ideia de harmonia de interesses entre capital e trabalho [...] e renunciar a toda esperança de remendar suavemente a anarquia econômica do capitalismo” (LUXEMBURGO, 2009, p. 141).

Segundo Marx (1996a, p. 297) o processo de trabalho deve ser considerado, de início, independentemente de qualquer forma social determinada na medida em que “a produção de valores de uso ou bens não muda a natureza geral do processo de trabalho por se realizar para o capitalista”. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já existia na imaginação do trabalhador. Os elementos do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim, ou seja, o próprio trabalho, o objeto do trabalho e os meios do trabalho.

A terra, que do ponto de vista econômico também inclui a água, se constitui no objeto geral do trabalho humano. O meio de trabalho “é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto” (MARX, 1996a, p. 298). As condições objetivas que não fazem parte do processo de trabalho, mas sem as quais este não se realiza integralmente ou se realiza deficientemente, como, por exemplo, edifícios, canais, estradas, são consideradas por Marx como meios de trabalho em sentido lato.

Mediante o meio de trabalho a atividade do homem efetua uma transformação do objeto de trabalho pretendida desde o princípio. O trabalho foi incorporado ao objeto de trabalho. Segundo Marx, o objeto de trabalho e o meio de trabalho aparecem como meios de produção e o trabalho como trabalho produtivo.

Na medida em que na produção de valores de uso são gastos meios de trabalho, o trabalho também pode ser considerado como processo de consumo. Marx chama de produtivo o consumo no qual são gastos os meios de produção e o distingue do consumo individual no qual são consumidos os produtos como meios de subsistência da força de trabalho. Para Marx (1996a, p. 302): “O produto de consumo individual é, por isso, o próprio consumidor, o resultado do consumo produtivo um produto distinto do consumidor”.

Embora a análise de Marx se refira ao trabalho na produção material entendo que também possa ser utilizada, como ponto de partida, para a compreensão do trabalho na

produção não material. Tanto a força de trabalho utilizada na produção material quanto a força de trabalho utilizada na produção não material dispõem energia física e mental.

Destaco, porém, a tendência do capital de hierarquização da força de trabalho. Através do uso da força de trabalho do/a professor/a o capital forma a força de trabalho de acordo com suas necessidades de valorização, determinando, portanto, a estratificação da classe trabalhadora.

Os elementos do processo de trabalho estão presentes tanto na fábrica quanto na escola. Na fábrica, o trabalho do metalúrgico, na escola, o trabalho do/a professor/a. Na fábrica, a máquina. Na escola, o quadro negro, o pilot, o livro didático. Na pandemia do coronavírus, na implementação do ensino remoto na rede estadual do Rio de Janeiro, que, na verdade, se reduziu à disponibilização de uma plataforma por uma empresa privada, se tornaram obrigatórios, num primeiro momento, em 2020, o uso da plataforma Google Classroom, da Google, e, num segundo momento, em 2021, o uso do aplicativo Applique-se, da IP.TV. Na fábrica, a matéria prima com a qual se produz o carro. Na escola, a matéria-prima com a qual se produz o ensino.

Enquanto processo de consumo da força de trabalho, o processo de trabalho, segundo Marx, mostra dois fenômenos peculiares:

1) o capitalista controla o processo de trabalho com o objetivo de que o trabalho “se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija” (MARX, 1996a, p. 304);

2) o valor de uso da força de trabalho pertence ao capitalista durante o período de tempo em que o trabalhador se encontra no local de trabalho, tendo o capitalista, ao comprar esta mercadoria, incorporado “o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto que lhe pertencem igualmente” (MARX, 1996a, p. 304).

Quanto ao processo de valorização, segundo Marx (1996a, p. 305), o capitalista, primeiro, “quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Segundo, ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la”. O valor da mercadoria é determinado pelo quantum de trabalho socialmente necessário à sua produção.

Para fabricar fio precisa-se de, por exemplo, 10 libras de algodão, comprados no mercado a 10 xelins. Além do algodão precisa-se considerar a massa de fusos desgastada no processamento do algodão, cujo valor é de 2 xelins. Considerando-se que uma massa de ouro de 12 xelins é o produto de 24 horas ou 2 dias de trabalho, no fio estão objetivados dois dias

de trabalho. Segundo a lei geral do valor, 10 libras de fio equivalem a 10 libras de algodão mais $\frac{1}{4}$ de fuso “desde que o valor de 40 libras de fio seja = o valor de 40 libras de algodão + o valor de um fuso inteiro, isto é, que o mesmo tempo de trabalho seja exigido para produzir o que está em cada um dos lados dessa equação” (MARX, 1996a, p. 306).

O tempo de trabalho exigido para a produção do algodão bem como o tempo de trabalho exigido para a produção da massa de fusos, sem o consumo da qual o algodão não poderia ser fiado, fazem parte do tempo de trabalho exigido para a produção do fio. O trabalho contido no fio é trabalho passado. Na medida em que pode se considerar o trabalho contido nos meios de produção do fio como tendo sido despendido numa fase anterior ao processo de fiação, os valores destes meios de produção expressos no preço de 12 xelins, são partes integrantes do valor do fio.

Segundo Marx (1996a, pp. 306-307), duas condições têm de ser preenchidas. Primeiro, o algodão e a massa de fusos devem ter servido realmente à produção de um valor de uso, no caso do exemplo, o fio, embora seja indiferente ao valor que valor de uso porte. Segundo, pressupõe-se que somente o tempo de trabalho necessário foi utilizado. Sabendo que parte do valor do fio considera o valor dos meios de produção, algodão e massa de fusos, trata-se, num segundo momento, da parte do valor que o trabalho do fiandeiro acrescenta ao algodão.

Considerando que agora está sendo analisado o processo de valorização temos de observar esse trabalho “sob um aspecto totalmente diverso daquele sob o qual o consideramos durante o processo de trabalho. Lá tratava-se da atividade orientada ao fim de transformar algodão em fio” (MARX, 1996a, p. 307). O trabalho do fiandeiro era diferente de outros trabalhos produtivos. Os meios de produção do fio “servem de meios de subsistência do trabalho de fiar, mas não se pode com eles fazer canhões raiados” (MARX, 1996a, p. 307). Na medida em que o trabalho do fiandeiro é fonte de valor não se distingue em nada do trabalho do plantador de algodão e do trabalho do produtor de fusos. Segundo Marx (1996a, p. 307): “Aqui já não se trata da qualidade, da natureza e do conteúdo do trabalho, mas apenas de sua quantidade. É fácil calculá-la. Pressupomos que o trabalho de fiar é trabalho simples, trabalho social médio” (MARX, 1996a, p. 307.).

No processo de valorização do valor é de importância decisiva que durante a transformação do algodão em fio somente o tempo de trabalho necessário seja consumido. Sendo assim, se sob condições normais de produção, isto é, médias, A libras de algodão têm de ser transformadas em Y libras de fio, então somente vale como jornada de trabalho de 12 horas aquela que transforma $12 \times A$ libras de algodão em $12 \times B$ libras de fio. Para Marx

(1996a, p. 308), “apenas o tempo de trabalho socialmente necessário conta como formando valor”.

Por meio da absorção de determinada quantidade de trabalho, a matéria-prima transformou-se em fio, mas o produto, o fio, é agora “apenas uma escala graduada que mede o trabalho absorvido pelo algodão. [...]. Quantidades de produto determinadas [...] representam agora nada mais que determinadas quantidades de trabalho [...]” (MARX, 1996a, p. 308).

Sobre a venda da força de trabalho, a quantidade de trabalho necessário para produzir a soma média dos meios diários de subsistência do trabalhador está incorporada no valor diário da força de trabalho, de três xelins, que correspondem a seis horas de trabalho. No valor diário da força de trabalho de três xelins está objetivada meia jornada de trabalho porque os meios de subsistência necessários para produzir a força de trabalho diariamente custam meia jornada de trabalho.

Segundo Marx (1996a, p. 311), “o trabalho passado que a força de trabalho contém e o trabalho vivo que ela pode prestar, seus custos diários de manutenção e seu dispêndio diário são duas grandezas inteiramente diferentes”. O trabalho passado determina o valor de troca da força de trabalho e o trabalho vivo determina seu valor de uso. O fato de que para manter o trabalhador vivo seja necessária apenas meia jornada de trabalho não implica em que ele não possa ser mantido no local de trabalho uma jornada inteira. Para Marx (1996a, p. 311), o valor da força de trabalho e sua valorização no processo de trabalho “são duas grandezas distintas. Sua propriedade útil [...] era apenas uma *conditio sine qua non* [...]. Mas o decisivo foi o valor de uso específico dessa mercadoria ser fonte de valor, e de mais valor do que ela mesma tem” (MARX, 1996a, p. 311).

Ao incorporar força de trabalho viva à objetividade morta de mercadorias que serão utilizadas como matéria-prima na produção de novas mercadorias, o capitalista “transforma valor, trabalho passado, objetivado, morto, em capital, em valor que se valoriza a si mesmo, um monstro animado que começa a ‘trabalhar’ como se tivesse amor no corpo” (MARX, 1996a, p. 312).

O processo de trabalho apresenta-se no processo de formação de valor somente em seu aspecto quantitativo. Trata-se do tempo no qual a força de trabalho é despendida de forma útil. O processo de produção como unidade do processo de trabalho e do processo de formação do valor, se constitui num processo de produção de mercadorias; como unidade do processo de trabalho “é processo de valorização, é processo de produção capitalista, forma capitalista da produção de mercadorias” (MARX, 1996a, p. 314).

Considero, no próximo item, a relação entre produção e finanças apoiando-me na afirmativa de Brettas (2020) de que não existe um descolamento entre produção e finanças na medida em que a rentabilidade na esfera das finanças depende da geração de valor na esfera da produção. Autora analisa as mudanças que ocorreram na relação entre produção e finanças na fase monopolista do desenvolvimento capitalista, a qual Lenin caracteriza como sendo o imperialismo. Autora situa tanto o processo de constituição como o processo de financeirização do capital financeiro.

1.1.4 A relação entre produção e finanças

De acordo com Brettas (2020, p. 37), “ao contrário do que aparece na superficialidade dos fenômenos, não existe um descolamento entre produção e finanças” na medida em que a rentabilidade na esfera das finanças depende da geração do valor na esfera da produção. A autora faz uma análise das mudanças que ocorreram na relação entre a esfera da produção e a esfera das finanças na fase monopolista de desenvolvimento capitalista e, portanto, na fase do imperialismo, como destaca Lenin ([1917] 2012) (BRETTAS, 2020, p. 37). Define o imperialismo como uma fase de desenvolvimento do capitalismo marcado pela “concentração, centralização e internacionalização do capital, que tem no aumento das disputas interimperialistas e no desenvolvimento desigual e combinado a expressão do movimento do capital na busca da mais-valia extraordinária” (BRETTAS, 2020, p. 37). Resgata a pertinência da categoria capital financeiro para a análise do imperialismo.

Brettas esclarece que no capítulo 24 do Livro I de *O capital*, no qual Marx analisa a acumulação primitiva, o autor mostra que a violência se tornou uma potência econômica através da qual foram criadas as condições econômico-sociais para produzir a separação entre os produtores e os meios de produção. Segundo a autora, Marx destaca “como meios propulsores da acumulação primitiva alguns sistemas: o colonial, o das dívidas públicas, o moderno sistema tributário e o protecionismo” (BRETTAS, *idem*, p. 40). Estes sistemas “têm como marca o uso da violência como uma potência econômica e o poder do Estado de criar e legitimar as mudanças necessárias aos interesses dominantes” (BRETTAS, 2020, p. 40).

O sistema de crédito público surgiu na sociedade feudal e se expandiu no período manufatureiro tendo contribuído para dar origem ao capitalismo industrial. O que evidencia que “o mecanismo da dívida pública funciona como um importante instrumento de consolidação das relações capitalistas de produção” (BRETTAS, 2020, p. 41). Quanto à relação entre a dívida pública e o sistema internacional de crédito, Brettas (2020, p. 41)

salienta a importância dos “processos de transferência de recursos por meio da dívida pública de uma nação para outra”. A dívida pública passou a alimentar cada vez mais, desde o final do século 20, um “processo de reprodução ampliada de base financeiro-especulativa por meio do capital fictício. Trata-se de uma mudança no lugar que a dívida pública assume no circuito de valorização capitalista [...]” (BRETTAS, 2020, p. 44).

O processo de produção de mercadorias na sociedade capitalista “consiste em utilizar o trabalho assalariado para transformar uma determinada quantidade de mercadorias em outras mercadorias possuidoras de um valor maior do que o existente inicialmente” (BRETTAS, 2020, p. 45). Este valor é gerado somente na produção; os atos de venda e compra de mercadoria, que ocorrem na circulação, antes e depois da produção, não geram valor. Antes de iniciar o processo de produção se faz necessário ter em mãos uma determinada quantia de dinheiro para comprar meios de produção e força de trabalho. O tempo de rotação do capital é composto por “dois estágios de circulação ($D - M$ e $M' - D'$) e um de produção [...]” (BRETTAS, 2020, p. 45).

A mudança de forma do capital, de capital mercadoria para capital dinheiro, operada na esfera da circulação viabiliza seu processo de reprodução. O capital de comércio de mercadoria se diferencia do capital de comércio de dinheiro, sendo este último “um elemento fundamental para entendermos o sistema de crédito e o capital portador de juros” (BRETTAS, 2020, p. 46).

A importância do crédito se intensifica principalmente no primeiro estágio da circulação, no qual o capitalista troca dinheiro por meios de produção para dar início ao processo de produção. Para o capitalista, quanto menor for o tempo de rotação do capital, isto é, quanto menor for o tempo utilizado para a compra dos meios de produção, a produção propriamente dita e a venda das mercadorias produzidas, “mais rapidamente ele terá acesso ao capital monetário acrescido de mais-valia” (BRETTAS, 2020, p. 46). Segundo Brettas (2020, p. 47), “ainda que o comércio de dinheiro em sua forma pura encontre-se separado do sistema de crédito, ele já comporta a forma geral do capital $D - D'$, em que um adiantamento leva à obtenção de um valor maior do que o adiantado”. Com o fortalecimento do processo de financeirização, segundo Brettas (2020, p. 49), “algumas contradições assumem contornos mais expressivos”. “Tendo em vista a busca pela obtenção de D' [...] esse processo teria como base de constituição a suposta eliminação do próprio processo de produção [...]” (BRETTAS, 2020, p. 49). “Aquilo que aparece para o proprietário do capital como sendo $D - D'$, ou seja, dinheiro que gera mais dinheiro é, na verdade, apenas uma parte do movimento feito pelo

capital” (BRETTAS, 2020, p. 50). Com relação ao movimento feito pelo capital a autora aponta a origem do lucro do capitalista funcionante e dos juros do capitalista monetário:

O montante emprestado assume a forma capital monetário nas mãos do capitalista funcionante, que o converte em capital mercadoria. Ao fim do processo, o capital mercadoria acrescido assume a forma transmutada de capital dinheiro novamente. [...]. É deste valor adicional que se originam tanto o lucro do capitalista funcionante como os juros do capitalista monetário (BRETTAS, 2020, p.50-51).

O capital monetário é emprestado ao capitalista funcionante na forma de capital portador de juros. Continua, portanto, a pertencer ao capitalista monetário. O capitalista monetário espera, ao emprestar o capital para o capitalista funcionante, que uma parte da mais-valia produzida seja utilizada para o pagamento do empréstimo. Segundo Brettas (2020), ao analisar o capital portador de juros, a preocupação de Marx de ressaltar que o lucro e os juros se originam da mais-valia relativa está relacionada ao fato de que ele reconhece a aparente autonomia desse processo. A vinculação entre os juros e o processo de produção de mercadorias “impõe sérios limites às possibilidades de remuneração do capital na esfera predominantemente financeira” (BRETTAS, 2020, p. 52).

Para entender as bases das mudanças que ocorreram a partir dos anos 1970 se faz necessário resgatar elementos do debate acerca do imperialismo e da emergência do capital financeiro. O imperialismo se constitui numa etapa do desenvolvimento capitalista marcada por um processo de concentração e centralização sem precedentes na história da humanidade. Brettas (2020, p. 56) entende como concentração do capital o próprio processo de reprodução ampliada enquanto que a centralização “consiste na junção de diversos capitais em um só. Um processo [...] que leva a uma redução no número de capitalistas [...]”. Na busca por alternativas lucrativas o capital encontra oportunidades de investimento e de extração de mais-valia nos países dependentes. Estes investimentos fortalecem o desenvolvimento capitalista desigual, estimula a desnacionalização e impulsiona a constituição dos monopólios.

Segundo Brettas (2020, p. 58), a formação do capital financeiro, que se constitui a partir da fusão dos grandes bancos com a grande indústria e mantém íntima relação com o processo de concentração e de centralização do capital, ganha destaque na análise de Lenin “dado que representa a forma de ser do capital que emerge do processo de monopolização do capital, tão ressaltado em seus estudos sobre o imperialismo”.

“O capital financeiro [...] constitui-se por meio da participação ativa dos bancos na transformação do capital monetário em capital produtivo, e não da sua atuação através da simples concessão do crédito” (BRETTAS, 2020, p. 59). A junção do capital industrial com o

capital bancário se dá, “dentre outras formas, por meio da aquisição de ações. O bancarista, uma vez tendo disponibilizado seu capital à empresa [...], por meio da compra de ações, passa a ter direito a uma participação no rendimento desta” (BRETTAS, 2020, p. 59-60).

Mas a financeirização do capital financeiro “é um fenômeno que emerge a partir dos anos 1980” (BRETTAS, 2020, p. 62). Segundo Brettas (2020, p. 71): “A queda na rentabilidade do capital investido na indústria conduziu a uma saída em massa na busca por formas de ‘valorização’ puramente financeiras”. As operações financeiras em escala internacional se consolidaram. Um mercado livre do controle dos Estados-Nação “começou a dar passos fundamentais em direção a uma autonomização cada vez maior, ainda que esta autonomia fosse relativa (DUMÉNIL; LEVY, 2003; 2014; CHESNAIS, 2010)” (BRETTAS, 2020, p. 71).

A financeirização carrega em si, além da intensificação dos fluxos financeiros, “uma pressão para aumentar as bases de extração da mais-valia que dê conta de alimentar a rentabilidade financeira” (BRETTAS, 2020, p. 76). A contradição presente no processo se deve ao fato de que ainda que as finanças sejam mais atraentes para o capitalista devido à rentabilidade sem investimento produtivo não se garante a produção de mais-valia.

Segundo Brettas (2020, pp. 77-78), as elaborações de Marx sobre a produção do valor “permanecem atuais e as crises recentes são uma prova de que os crescimentos quantitativo (volume) e qualitativo (sua diversificação e complexificação) das finanças [...] estão submetidos à lei do valor”. O entendimento de que o crescimento das finanças está submetido à lei do valor deve se constituir “no fio condutor das análises acerca da intensificação das transações financeiras presentes desde o início da década de 1980, que teve como marco a implantação dos governos neoliberais de Margareth Thatcher (1979) e Ronald Reagan [...]” (BRETTAS, 2020, p. 78).

Além da liberalização dos fluxos financeiros, impuseram-se privatizações e ajustes fiscais que reconfiguraram o Estado “no sentido de liberar recursos para arcar com a dívida pública – que passa a crescer em espiral, alimentando os ganhos do capital rentista” (BRETTAS, 2020, p. 78). Passou-se a utilizar o fundo público, prioritariamente, para atender as demandas do capital. Tornou-se um imperativo atingir as conquistas nas áreas social e trabalhista “mesmo aos que nunca experimentaram políticas sociais universais” (BRETTAS, 2020, p. 78). A autora conclui a análise afirmando que a financeirização do capital financeiro aprofunda a exploração da força de trabalho trazendo novos desafios para a organização da classe trabalhadora.

Tendo em vista a inserção da América Latina na divisão internacional do trabalho, no próximo ítem relevo o capitalismo dependente, contando, nesse sentido, com o apoio das análises de Florestan, Carcanholo, Luce e Trindade, Marques e Magalhães.

Para Fernandes (2006, p. 337), a relação entre a “transformação capitalista e a dominação burguesa é altamente variável, não existindo um único modelo básico democrático-burguês de transformação capitalista”. Fernandes (2006, p. 340) afirma que “o padrão dual do excedente econômico exerce pressão sobre o padrão imperializado (dependente e subdesenvolvido) de desenvolvimento capitalista, provocando uma hipertrofia acentuada dos fatores sociais e políticos da dominação burguesa”.

Para Carcanholo (2014), o Brasil assume na região um caráter subimperialista. O autor mostra que a contradição entre dependência e subimperialismo é aparente. São apresentadas, por fim, em análises elaboradas por Luce e Trindade, Marques e Magalhães, as categorias, formuladas por Ruy Mauro Marini e Jaime Osório, teóricos da Teoria Marxista da Dependência, da superexploração da força de trabalho e do padrão de reprodução do capital.

1.1.5 Capitalismo dependente, superexploração, autocracia burguesa, padrão de reprodução do capital

1.1.5.1 A transformação capitalista e a dominação burguesa na parte dependente e subdesenvolvida da periferia

Fernandes (2006, p. 337) entende que a relação entre a dominação burguesa e a transformação capitalista é altamente variável, não existindo, “como se supunha a partir de uma concepção europeucêntrica [...] um único modelo básico democrático-burguês de transformação capitalista”. Persistiram, segundo Fernandes (2006, p. 337), duas presunções errôneas no se refere à relação entre transformação capitalista e dominação burguesa em se tratando dos países periféricos. Quanto à primeira presunção, teria prevalecido a ideia de que “a dependência e o subdesenvolvimento seriam estágios passageiros, destinados a desaparecer graças ao caráter fatal da autonomização progressiva do desenvolvimento capitalista” (Fernandes, 2006, p. 338). Para o autor, primeiro, a expansão capitalista da parte dependente da periferia “estava fadada a ser permanentemente remodelada por dinamismos das economias centrais e do mercado capitalista mundial [...]” (FERNANDES, 2006, p. 338). E, segundo, “a autonomização do desenvolvimento capitalista exige, como um pré-requisito, a ruptura da dominação externa” (FERNANDES, 2006, p. 338). Para Fernandes, o que importa,

e que foi negligenciado na discussão, é que a parte dependente da periferia absorve os traços estruturais e dinâmicos que caracterizam a existência de uma economia mercantil e a emergência de uma economia monopolista articulada. Para Fernandes (2006, p. 340), o que se concretiza, embora com intensidade variável, “é uma forte dissociação *pragmática* entre desenvolvimento capitalista e democracia; ou, usando-se uma notação sociológica positiva: uma forte associação *racional* entre desenvolvimento capitalista e autocracia”. Quanto à segunda presunção a qual diz respeito à essência da dominação burguesa nas sociedades capitalistas dependentes e subdesenvolvidas, não foi levado em consideração que o padrão dual do excedente econômico exerce pressão sobre o padrão imperializado de desenvolvimento capitalista.

O padrão dual do excedente econômico - a partir de dentro, pela burguesia nacional; e, a partir de fora, pelas burguesias das nações capitalistas hegemônicas e por sua superpotência - exerce pressão sobre o padrão imperializado (dependente e subdesenvolvido) de desenvolvimento capitalista, provocando uma hipertrofia acentuada dos fatores sociais e políticos da dominação burguesa. [...]. Criaram-se e criam-se, desse modo, requisitos sociais e políticos da transformação capitalista e da dominação burguesa que não encontram contrapartida no desenvolvimento capitalista das nações centrais e hegemônicas (mesmo onde a associação de fascismo com expansão do capitalismo evoca o mesmo modelo geral autocrático-burguês) (FERNANDES, 2006, p. 341).

Para Fernandes (2006, p. 342), a necessidade das nações capitalistas centrais de terem “parceiros sólidos” na periferia dependente e subdesenvolvida “torna-se ainda mais aguda sob o imperialismo total, inerente ao capitalismo monopolista [...]”. Segundo Fernandes (2006, p. 343), “a Revolução Burguesa na periferia é, por excelência, um fenômeno essencialmente político, de criação, consolidação e preservação de estruturas de poder predominantemente políticas, submetidas ao controle da burguesia [...]”. Para Fernandes (2006, p. 345), a burguesia da parte dependente da periferia “não está só lutando, aí, para consolidar vantagens de classe relativas ou para manter privilégios de classe. Ela luta, simultaneamente, por sua sobrevivência e pela sobrevivência do capitalismo” (FERNANDES, 2006, p. 345). Segundo Fernandes (2006, p. 345.):

Essa variação, puramente histórica, é, no entanto, central para que se entenda o crescente divórcio que se dá entre a ideologia e a utopia burguesas e a realidade criada pela dominação burguesa. Entre a ruína final e o enrijecimento, essas burguesias não têm muita escolha propriamente política (isto é, “racional”, “inteligente” e “deliberada”). O *idealismo burguês* precisa ser posto de lado, com seus compromissos mais ou menos fortes com qualquer reformismo autêntico, com qualquer liberalismo radical, com qualquer nacionalismo democrático-burguês mais ou menos congruente. A dominação burguesa revela-se à história, então, sob seus traços irredutíveis e essenciais, que explicam as “virtudes” e os “defeitos” e as “realizações

históricas” da burguesia. A sua inflexibilidade e a sua decisão para empregar a violência institucionalizada na defesa de *interesses materiais privados*, de *fins políticos particularistas*; e sua coragem de identificar-se com formas autocráticas de autodefesa e de autoprivilegiamento. O “nacionalismo burguês” enceta assim um último giro, fundindo a república parlamentar com o fascismo.

1.1.5.2 Condicionantes estruturais e determinantes conjunturais da dependência

Carcanholo (2014, p. 7) considera que “a América Latina é uma unidade contraditória” na medida em que, por um lado, cada país possui suas especificidades, mas, por outro lado, a região tem uma “inserção específica na divisão internacional do trabalho [...] que confere a todas as suas economias [...] um mesmo caráter dependente”. O autor considera as diferenças na evolução sócio-econômica do Brasil bem como o grau de industrialização e desenvolvimento do Brasil na região, o qual possibilita que o país assuma um caráter subimperialista. O pesquisador chama a atenção, nesse sentido, não só para a atuação como também para a omissão do Brasil na relação com as outras economias da região. E mostra que a contradição entre dependência e subimperialismo é aparente e se calca “numa concepção equivocada tanto do que significa dependência quanto do sentido original que se deu ao subimperialismo” (CARCANHOLO, 2014, pp. 7-8).

Definindo, com base em Marini, a condição dependente como “uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes” (CARCANHOLO, 2014, p. 8), o autor entende que se a dependência “faz parte da unidade dialética que é a acumulação capitalista mundial, devem existir condicionantes estruturais e determinantes conjunturais históricos da dependência” (CARCANHOLO, 2014, p. 8).

Os condicionantes estruturais se refletem nas formas pelas quais parte do valor produzido na economia dependente é apropriado pelas economias centrais. Para aumentar a produção da mais-valia, as economias dependentes recorrem à superexploração da força de trabalho. Quanto aos determinantes conjunturais, a resposta do capitalismo para a crise que se iniciou no final dos anos 60, a qual resultou no capitalismo contemporâneo, incluiu cinco fatores, a saber:

- (i) elevação da exploração da força de trabalho nos países centrais [...];
- (ii) intensificação da transferência de valores, sob distintas formas, das economias dependentes para as economias centrais [...];
- (iii) pressão, por todas as partes da economia mundial, por abertura dos mercados [...];
- (iv) aumento da rotação do capital com a introdução de uma ampla reestruturação produtiva e logística [...];
- (v) a expansão da lógica fictícia de valorização do capital (CARCANHOLO, 2014, p. 11).

Segundo Carcanholo (2014), o capital a juros se caracteriza pela possibilidade de uma determinada massa de valor-capital participar do processo de circulação ao ser repassado para um capitalista funcionante. O capital fictício é a exacerbação da contradição produção/apropriação presente no capital a juros. Enquanto no capital a juros a propriedade de um capital permite ao seu proprietário apropriar-se de uma fração da mais-valia produzida pelo capital funcionante, no capital fictício, ao exacerbar a contradição produção/apropriação inverte essa causalidade de forma que “a mera expectativa de apropriação futura de uma fração de mais-valia constitui um capital (fictício), que na realidade (ainda) não existe” (CARCANHOLO, 2014, p. 13). Segundo Carcanholo (2014, p. 11), esta lógica se exacerbou a partir dos anos 70 do século XX, “dando ao capitalismo contemporâneo a lógica da valorização fictícia”.

Carcanholo (2014, p. 13.) destaca que, sob a égide da estratégia neoliberal de desenvolvimento, o capitalismo contemporâneo aprofundou a dependência das economias latino-americanas “justamente porque complexificou a articulação dialética dos condicionantes estruturais e conjunturais da dependência”. O aprofundamento da dependência fez com que “se exacerbasse a necessidade dos capitalismos dependentes elevarem a superexploração da força de trabalho para garantir alguma dinâmica de acumulação interna” (CARCANHOLO, 2014, p.13).

1.1.5.3 A teoria marxista da dependência e a superexploração da força de trabalho

Em artigo no qual refuta a caracterização construída durante os governos do Partido dos Trabalhadores, o PT, de que o Brasil é um país de classe média, Luce (2013) apresenta um conjunto de questionamentos sobre o procedimento adotado. Questiona, primeiro, que tal abordagem coloca em um mesmo estrato indivíduos com rendimento familiar mensal com variação de até 430% entre o piso e o teto.

Segundo, inclui um universo de milhões de famílias cujos rendimentos sequer alcançam o salário mínimo necessário do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Terceiro, carece de rigor ao apresentar o atributo potencial de consumo [...] ignorando três elementos determinantes: o endividamento das famílias, o aumento do desgaste da força de trabalho para poder acessar tais valores de uso, o barateamento de vários desses produtos, antes bens suntuários, e que passaram à condição de bens de consumo necessário, alterando o **elemento histórico-moral do valor da força de trabalho**, embora sem que a remuneração recebida tenha acompanhado o aumento do valor da força de

trabalho nesse seu componente. Quarto, nubla o verdadeiro significado de classe social, ao se ater à definição de estratos de renda e potencial de consumo (LUCE, 2013, p. 171).

Luce (2013, p. 171) considera que a parte mais sensível da anatomia humana é a condição do ser que trabalha, que, na sociedade regida pela relação-capital, tem a sua corporeidade viva, a sua força de trabalho, submetida ao valor-capital [...].

Segundo Luce (2013, p. 171) a categoria da superexploração, elaborada por Ruy Mauro Marini para explicar o fundamento da dependência como modalidade sui generis do capitalismo, “pode ser entendida como uma violação do valor da força de trabalho, seja porque a força de trabalho é paga abaixo do seu valor, seja porque é consumida pelo capital além das condições normais [...]”. De acordo com Luce (2013), o capital se apropria, na condição de superexploração, do fundo de consumo ou do fundo de vida do trabalhador.

A superexploração pode se dar mediante quatro formas ou modalidades: a remuneração da força de trabalho abaixo do seu valor (conversão do fundo de consumo do trabalhador em fundo de acumulação do capital); o prolongamento da jornada implicando o desgaste prematuro da corporeidade físico-psíquica do trabalhador; o aumento da intensidade do trabalho provocando as mesmas consequências, com a apropriação de anos futuros de vida e trabalho do trabalhador; e, finalmente, o aumento do valor da força de trabalho sem ser acompanhado pelo aumento da remuneração (LUCE, 2013, p. 171).

Segundo Luce (2013, p. 172) o capital, na primeira e na última formas, atenta contra o fundo de consumo do trabalhador, e na segunda e na terceira contra o fundo de vida, o que remete “à questão do valor da força de trabalho e às especificidades do capitalismo dependente, que levaram Marini a pensar na necessidade de uma nova categoria para dar conta de explicá-lo”. De acordo com Luce (2013, p. 172), para Engels a grande descoberta de Marx se encontra na diferenciação entre trabalho e força de trabalho e na transformação do dinheiro em capital através da exploração da força de trabalho. Para Marx não é o trabalho que é vendido pelo trabalhador, o proprietário da força de trabalho, ao capitalista, proprietário do capital, é a força de trabalho. Marx também diferencia a utilização da força de trabalho da espoliação da força de trabalho, o que, de acordo com Luce (2013, p. 172) “é o que justifica o procedimento de Marini de criar uma nova categoria de análise no âmbito do marxismo”, o conceito de superexploração.

Com relação ao aumento do elemento histórico-moral do valor da força de trabalho sem o aumento da remuneração recebida, a transformação da sociedade faz emergirem novas necessidades que acarretam o aumento dos bens necessários à reprodução da força de trabalho. Segundo Luce (2013, p. 183) produtos que eram bens de consumo de luxo “com o

tempo passaram à condição de bens de consumo corrente ou bens-salário, ou seja, bens de consumo necessários que fazem parte da cesta de consumo dos trabalhadores”. Se um produto passa a ser necessário se constitui num valor de uso que passa a compor o elemento histórico moral da força de trabalho. Destaco que devido ao fenômeno da plataformização o computador e o smart fone passaram a ser necessários para a realização do trabalho remoto tendo se constituído em valores de uso e passando a compor o elemento histórico moral da força de trabalho de várias categorias profissionais entre as quais se encontram os/as trabalhadores/as da educação. Mas se a única forma do/a trabalhador/a ter acesso a esse produto for se endividando ou aumentando a jornada de trabalho se configura a alteração do elemento histórico-moral sem ser acompanhada pelo aumento da remuneração.

Segundo Luce (2013, p. 186) o exame das relações de produção no Brasil no período dos governos do Partido dos Trabalhadores

revela que o fato mais determinante é a persistência de longas jornadas [...] assim como o incremento dos níveis de intensidade do trabalho, ao mesmo tempo em que os níveis salariais praticados contrastam com o discurso oficial de que se estaria fazendo a “maior distribuição de renda na história do país”.

Para Luce (2013, p. 187) a análise ajuda “a recolocar criticamente o debate sobre o suposto antagonismo entre neoliberalismo e neodesenvolvimentismo, como ideologias e como políticas econômicas na presente quadra histórica”. Segundo o pesquisador, o neodesenvolvimentismo, modelo de desenvolvimento adotado pelo Partido dos Trabalhadores, aprofundou a flexibilização dos direitos trabalhistas e permitiu o incremento da superexploração da força de trabalho, “vendendo ilusões de que o Brasil estaria se encaminhando para superar as mazelas de sua população trabalhadora” (LUCE, 2013, p. 187).

Luce (2013) acredita que num período de crise estrutural do capital somente com a crítica aguda, o debate rigoroso e uma práxis consequente poderá ser apresentado um modelo de desenvolvimento alternativo que tenha como horizonte a superação do capital como forma histórica de reprodução social.

1.1.5.4 Padrão de reprodução do capital como categoria da mediação

No pós-Segunda Guerra Mundial, a teoria do desenvolvimento caracterizava o subdesenvolvimento como uma ausência de desenvolvimento, enquanto que a Comissão Econômica para a América Latina, a Cepal, entendia que o subdesenvolvimento era resultado da deterioração dos termos de troca no mercado mundial. De acordo com esses termos, os

países periféricos vendiam produtos primários, de baixo valor agregado, e compravam mercadorias industrializadas de elevado valor agregado. A solução proposta pela Cepal para superar o subdesenvolvimento foi “a industrialização do subcontinente latino-americano, destinando papel destacado ao Estado e às políticas (nacional) desenvolvimentistas” (TRINDADE; MARQUES; MAGALHÃES, 2019, p. 94). Nos anos 60 surgiu a teoria da dependência, para a qual, diferentemente do entendimento da teoria do desenvolvimento, a forma de desenvolvimento que estava sendo implementada na América Latina tenderia a aprofundar as relações de dependência, não sendo capaz, portanto, de romper com o subdesenvolvimento.

Na análise da dependência por autores marxistas entre os quais encontram-se Ruy Mauro Marini, Theotônio dos Santos, Vânia Bambirra, Orlando Caputo, Roberto Pizarro e aos quais se somaram as contribuições de André Gunder Frank, destacam-se categorias como a da superexploração do trabalho e do subimperialismo, elaboradas por Marini.

De acordo com Trindade, Marques e Magalhães (2019, p. 95), Marini também analisou o ciclo do capital na economia dependente. A análise do ciclo do capital se constituiu na base de sustentação do estudo sobre o padrão de reprodução do capital, desenvolvido mais detalhadamente por Jaime Osório. Segundo os autores, uma categoria de mediação como a de padrão de reprodução do capital pretende dar conta da necessidade de “enfrentar o problema de se integrar a análise da valorização do capital com as formas materiais que este assume ao encarnar-se em determinados valores de uso [...]” (TRINDADE; MARQUES; MAGALHÃES, 2019, p. 98).

O processo de acumulação do capital vislumbra o capitalismo “como um organismo que necessita reproduzir-se e ampliar-se constantemente com base na exploração do trabalho [...]” (TRINDADE, MARQUES, MAGALHÃES, 2019, p. 100). Segundo os autores, a reprodução do capital estabelece uma dupla lógica, a reprodução simples e a reprodução ampliada, as quais “não podem ser vistas enquanto modos operacionais distintos, sendo mais complementares e orgânicas” (TRINDADE; MARQUES; MAGALHÃES, 2019, p. 100).

A forma simples, através da qual os valores são convertidos em renda, não garante a expansão continuada do capital. A forma ampliada “estabelece-se enquanto valores que se convertem em capital e define que os ciclos sejam autoexpansivos” (TRINDADE; MARQUES; MAGALHÃES, 2019, p. 100). Dessa forma, a reprodução do capital “transforma-se na própria dinâmica de reprodução social, o que implica na reprodução dos capitalistas e trabalhadores como classes opostas que se confrontam no sistema capitalista,

sendo os primeiros apropriadores do trabalho dos últimos” (TRINDADE; MARQUES; MAGALHÃES, 2019, pp. 100-101).

A construção categorial de padrão de reprodução do capital, segundo os autores, “implica identificar as mediações necessárias para que as leis do valor e da acumulação do capital [...] conformem-se em contexto histórico específico e espaço determinado” (TRINDADE; MARQUES; MAGALHÃES, 2019, p. 105). Nesse sentido, o desenvolvimento das formas capitalistas localizadas no espaço deverá considerar a interação entre os principais elementos de expansão do capital, ou seja, “como as relações de reprodução ampliadas, as formas de concorrência centralizadas e o sistema de crédito atuam sobre cada espaço de desenvolvimento do capital” (TRINDADE; MARQUES; MAGALHÃES, 2019, p. 105).

Segundo os autores, na condição espacial e temporal específica da reprodução capitalista periférica, a lei geral de acumulação continua válida e agindo no duplo movimento observado no capitalismo central, devendo-se observar “condições não circunstanciais, mas centrais para a reprodução das leis de movimento próprias” (TRINDADE; MARQUES; MAGALHÃES, 2019, p. 105.).

O desenvolvimento da categoria padrão de reprodução do capital deve partir do estudo do ciclo do capital, e, portanto, tal como pontua Marini, do processo de circulação do capital como “forma integrada e dialética dos ciclos reprodutivos do capital (capital-dinheiro, capital-produtivo e capital-mercadoria), bem como dos movimentos de subordinação e complementação existentes entre eles”. (TRINDADE; MARQUES; MAGALHÃES, 2019, p. 106).

Os autores esclarecem que para a conformação da categoria padrão de acumulação do capital, no estudo dos ciclos do capital, de acordo com Osório, “apresenta-se a limitação relacionada à forma material que o capital assume na produção e na valorização” (TRINDADE; MARQUES; MAGALHÃES, 2019, p. 110-111). Devido a esta limitação, exige-se que sejam incorporados, na análise do padrão de reprodução, “elementos como a procedência do dinheiro que se investe [...], o tipo de máquinas e ferramentas que se empregam, o nível requerido da força de trabalho [...] entre outros pontos relevantes” (TRINDADE; MARQUES; MAGALHÃES, 2019, p. 110-111).

A categoria de padrão de reprodução do capital coloca-se entre “noções mais gerais, como modo de produção capitalista e sistema mundial, e noções menos abstratas, ou noções histórico-concretas, como formação econômico-social e conjuntura” (TRINDADE; MARQUES; MAGALHÃES, 2019, p. 111). Como uma categoria relacional possibilita a análise de como se manifesta a reprodução em formações econômico-sociais que se

estabelecem nacionalmente, compreendendo, “de um lado, graus variados de dependência ao circuito da economia mundo capitalista, e de outro, maior ou menor desenvolvimento e expansão autônoma tecnológica, creditícia e poder soberano do seu Estado nacional” (TRINDADE; MARQUES; MAGALHÃES, 2019, p. 115).

Para concluir a primeira parte do capítulo destaco uma análise de Varella na qual a autora conceitua precariedade e apresenta um estudo de Strath no qual o autor argumenta que o nacionalismo dos sindicatos atuou como boia de salvação na crise na qual o capitalismo europeu mergulhou no fim do boom expansionista do pós Segunda Guerra.

1.1.6 Processo de valorização, conceito de precariedade e organização sindical

Com relação à precarização, Varela (2018) esclarece que investigadores dos estudos do trabalho têm debatido, nas duas últimas décadas, tanto o conceito de precariedade laboral quanto o de desemprego. Segundo a autora, o conceito de precariedade tem um elemento de grande abrangência nas obras analisadas que “mistura relação de trabalho precário (tipo de vínculo laboral), condições de trabalho (condições insalubres, precárias, perigosas, por exemplo), distintas configurações das ordens jurídicas dos países, mobilidade da força de trabalho” (VARELA, 2018, p. 4). Graça Druck elaborou uma tipologia da precarização na qual são considerados seis aspectos:

- (i) As formas de mercantilização da força de trabalho [...]; (ii) Os padrões de gestão e organização do trabalho [...]; (iii) As condições de (in)segurança e saúde no trabalho [...]; (iv) A condição de desempregado e a ameaça permanente da perda do emprego; (v) O enfraquecimento da organização sindical e das formas de luta e representação dos trabalhadores [...]; (vi) A condenação e o descarte do direito do trabalho [...]
- (VARELA, 2018, p. 5).

O conceito de precariedade define-se “a partir do seu contrário, o trabalho protegido, de facto ou de jure, ou seja, trata-se da análise da segurança no emprego [...]. E não das condições de execução do trabalho [...]” (VARELA, 2018, p. 6). A precariedade “diz respeito à mobilidade da força de trabalho, que se encontra permanentemente entre empregos precários e o desemprego. Há uma relação direta entre precariedade e desemprego” (VARELA, 2018, p. 7)

Segundo Varela (2018, p. 9), a medida mais importante de “saída da crise” de superprodução e superacumulação do início dos anos 80 foi o recurso às demissões em massa e as pré-reformas do setor fundador da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço, a CECA, “no campo do trabalho – os trabalhadores do aço e do carvão, mineiros, operários navais,

siderúrgicos”. O capital combateu a crise “com uma crescente desregulamentação dos mercados internacionais e com a ‘racionalização produtiva’, em que se elevou a taxa de exploração através da produção de mais-valia relativa [...]” (VARELA, 2018, pp. 10). Strath, em estudo sobre a reestruturação da indústria naval e da indústria do aço na Europa, formulou a hipótese de que a queda tendencial da taxa de lucro “mergulhava o capitalismo europeu numa crise profunda no fim do boom expansionista do pós II Guerra, mas o nacionalismo dos sindicatos [...] atuava como uma boia de salvação do capitalismo europeu [...]” (VARELA, 2018, p. 11).

Quanto à relação entre as crises econômicas e a perda de direitos da classe trabalhadora, Varela argumenta que as crises econômicas não redundam obrigatoriamente em crises políticas, nas quais são reduzidos os direitos das classes trabalhadoras. Para a autora a diferença entre as fases de expansão e de restrição de direitos se relaciona à resposta política das organizações de trabalhadores à crise econômica. Se a resposta política é frágil e defensiva as contra-tendências atuam. Para a autora, não está provada uma linearidade entre a crise de 1970 e o momento atual.

Varela (2018, p. 14), afirma que se forem observados os ciclos da economia que regulam as fases de crise e expansão nos EUA, “não vemos crise permanente desde a década de 70, mas fases de expansão e contração da acumulação”. Esclarece que, para Marx, a resposta às crises de lucratividade seria essencialmente a intensificação do trabalho, a qual “era conseguida, não só, mas, sobretudo, pela expansão do exército industrial de reserva [...]” (VARELA, 2018, p. 15).

Destaca que a reestruturação produtiva é anterior à queda do Muro de Berlim. Para Varela (2018, p. 16), o sucesso ou o fracasso das mudanças na organização do processo produtivo a nível mundial dependem da relação de forças entre o impulso para a acumulação de capital e “a necessidade de resistência ao desemprego ou à intensificação do trabalho”. Aponta ainda a conciliação nos modelos tripartites e “as mudanças no sistema internacional de Estados, na sequência da queda do Muro de Berlim e do fim da URSS, 1989-1991” (VARELA, 2018, p. 17). Varela (2018, p. 17) não acredita que o fim da URSS tenha determinado a erosão dos direitos sociais, argumento frequentemente utilizado, avaliando que “essa erosão passou por difíceis negociações sindicais”. Outro fator foi a tendência à melhoria de vida e dos níveis de consumo das classes trabalhadoras e médias, a qual teria sido possível graças ao aumento do crédito para a compra da casa própria e ao barateamento da cesta básica. O último fator, sem o qual a reestruturação da força de trabalho na Europa não teria sido possível, foi a utilização do Fundo de Segurança Social “para gerir a precariedade e o

desemprego, criando um colchão social, seguindo as orientações do Banco Mundial, que evite disrupções sociais fruto da extrema pobreza, desigualdade ou regressão social” (VARELA, 2018, p. 20).

De acordo com Varela (2018), com o fim do pacto social na década de 80 foram criadas estruturas neocorporativistas tripartites constituídas por empregados, empregadores e Estado nas quais passam a ser negociados os conflitos laborais. Varela destaca que para Marcel van der Linden considerar a segurança social uma conquista das lutas dos trabalhadores não é inteiramente correto. Varela distingue a assistência social do Estado social e afirma que enquanto a assistência social é focalizada, o Estado social “é de todos e para todos, tem um caráter de universalidade, não está dependente da discricionariedade do governo e seus subordinados” (VARELA, 2018, p. 24).

A título de conclusão da primeira parte do capítulo, destaco que o esforço está sendo feito no sentido de evidenciar a impossibilidade de desvinculação, para a compreensão do fenômeno, entre ensino, como produto do trabalho; trabalho, como elemento do processo de trabalho; força de trabalho, como energia física e psíquica sem a qual não tem produção de valores de uso; produção do valor, como o propósito que dá direção ao movimento do capital; superexploração da força de trabalho, como forma de exploração do capitalismo dependente; resposta política da classe trabalhadora à crise econômica.

Na próxima seção apresento as dimensões da categoria trabalho: trabalho complexo e trabalho simples, trabalho abstrato e trabalho concreto, trabalho produtivo e trabalho improdutivo, produção material e produção não material. Esclareço que diferencio trabalho de força de trabalho considerando trabalho como consumo de força de trabalho, ou seja, de energia física e psíquica. No processo de incorporação do trabalho ao objeto de trabalho pode-se ter como produto tanto produção material quanto produção não material.

1.2 TRABALHO E FORÇA DE TRABALHO EM MARX: ELEMENTOS PARA APREENDER TRABALHO DOCENTE

A título de introdução à segunda seção do primeiro capítulo destaco que estão sendo consideradas as dimensões do trabalho docente através das quais estão sendo apresentadas as categorias do campo, as quais cumprem o papel de fazer a mediação entre as categorias do método dialético e as categorias do objeto propriamente dito, ou seja, as mudanças no trabalho docente numa determinada rede pública de ensino num determinado momento histórico. Não seria possível compreender as mudanças no trabalho docente sem recorrer às

categorias do método e às categorias do campo. Marx diferencia trabalho de força de trabalho, entendendo trabalho como elemento do processo de trabalho que para se incorporar ao objeto de trabalho precisa dos meios de trabalho e das condições de trabalho, as quais são consideradas por Marx como meios de trabalho em sentido lato. Sendo a força de trabalho uma mercadoria necessita da mesma forma que as demais mercadorias ser produzida.

Apoiando-me na análise de Marx apresento nesta seção as categorias de trabalho alienado, trabalho simples e trabalho complexo, trabalho abstrato e trabalho concreto, trabalho produtivo e trabalho improdutivo, produção material e produção não material. Entendo que essas categorias estão vinculadas só sendo possível compreendê-las da mesma forma que as demais categorias formuladas por Marx para explicar a produção da riqueza na sociedade capitalista estabelecendo relações entre as mesmas.

Quanto à categoria de trabalho alienado, partindo da alienação da coisa, do produto do trabalho, e da autoalienação, Marx (2015) apresenta uma terceira determinação, a alienação do gênero, que transforma a essência do homem, a sua atividade vital consciente, num meio para a sua existência.

Tanto o trabalho complexo quanto o trabalho simples se referem à divisão social do trabalho, sendo o trabalho simples de natureza indiferenciada, não necessitando de educação especial, e o trabalho complexo de natureza especializada, requerendo mais tempo de formação. Marx entende que a divisão do trabalho fundada na cooperação simples assume a sua forma clássica na manufatura, tendo surgido de dois modos: no primeiro, o produto resulta do trabalho de artesãos independentes, enquanto no segundo o produto resulta do trabalho de trabalhadores parciais. As diferentes funções do trabalhador coletivo, que resulta da combinação de muitos trabalhadores parciais, podem ser mais simples ou mais complexas, requerendo, para sua execução, graus de formação diferenciados da força de trabalho, separando os/as trabalhadores/as em qualificados/as e não qualificados/as. Para Marx, a divisão do trabalho surgiu devido a circunstâncias exteriores ao processo de produção da mercadoria, mais especificamente, surgiu devido à redução do prazo para entrega da mercadoria, e a conseqüente necessidade de aumento da produtividade, ou seja, de produzir mais unidades no mesmo espaço de tempo para atendimento da demanda, acarretou a divisão do trabalho. Destaca-se que nesse momento os artesãos já tinham sido reunidos num mesmo local de trabalho pelos capitalistas. Marx diferencia a divisão do trabalho na sociedade da divisão do trabalho na manufatura entendendo que esta diferença é não apenas de grau, mas de essência. Mas ainda que a divisão manufatureira do trabalho se diferencie da divisão social do trabalho, a base material continuava sendo o trabalho artesanal e por esse motivo o

capitalista continuava dependendo do artesão, ainda que o mesmo tenha sido transformado num trabalhador parcial. Com o surgimento da máquina, criada pelos próprios trabalhadores parciais, a manufatura deixou de ser a forma dominante do modo de produção capitalista, ampliando-se o domínio do capital sobre o trabalho.

Com relação à formação da força de trabalho, para Sales e Sales (2018), com a emergência do modelo flexível de acumulação está se aprofundando o processo de desqualificação da força de trabalho, que pode ser caracterizada pela separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, devido à reprodução, pelo capitalismo contemporâneo, das exigências de qualificação que estavam presentes no período de transição do artesanato para a indústria.

Segundo Castro (2008), o objetivo de Marx, ao formular os conceitos de trabalho concreto e trabalho abstrato é explicar a existência do capital. Segundo Marx a mercadoria tem valor de uso e valor de troca, sendo que o valor de uso está relacionado ao trabalho concreto, o qual produz valores de uso que atendem às necessidades de sobrevivência, e o valor de troca está relacionado ao trabalho abstrato, o qual produz a mais-valia, que garante a acumulação de capital. Independente de ser trabalho simples ou trabalho complexo. Na verdade, a qualificação/desqualificação da força de trabalho atende a uma demanda do capital de produção de valor, exterior, embora esteja relacionado, ao processo de formação da força de trabalho, não atendendo, portanto, às necessidades da força de trabalho de formação integral, comprometendo tanto a qualidade do ensino, produto do trabalho docente, quanto a expansão da oferta para o conjunto da classe trabalhadora.

Mas Marx diferencia trabalho produtivo, que produz valor, de trabalho improdutivo, que não produz valor, sendo produtivo o trabalho que produz valor, o trabalho que é pago com capital, tanto na produção material quanto na produção não material.

1.2.1 Dimensões da categoria trabalho

a) Trabalho alienado

Na análise da relação entre trabalho e propriedade privada, Marx (2015) afirma que parte da economia nacional, que aceita sua linguagem e suas leis, que supõe a propriedade privada. Segundo Marx (2015), a economia nacional parte do fato da propriedade privada, mas não esclarece este fato, “não nos dá nenhum esclarecimento sobre o fundamento da divisão entre trabalho e capital, entre trabalho e terra”, preocupando-se única e exclusivamente com a concorrência.

Enquanto a economia nacional embora tome como ponto de partida o fato da propriedade privada não esclareça esse fato, preocupando-se tão somente com a concorrência, Marx tomando como ponto de partida a economia nacional se propõe a esclarecê-lo. Avaliando que a economia nacional, por não conceber a conexão do movimento, pôde tornar a contrapor a doutrina da concorrência à doutrina do monopólio, Marx (2015, p. 303) avalia ser necessário “conceber a conexão essencial do sistema do dinheiro (*Geldsystem*) de toda a alienação que é a propriedade privada”.

Marx (2015, p. 304) esclarece que não vai recorrer a uma situação originária fictícia como faz o economista nacional na medida em que “tal situação originária nada explica”. Segundo Marx (2015, p. 304), o economista nacional “supõe na forma do fato, do acontecimento, aquilo que deve deduzir: a saber, a relação necessária entre duas coisas, p. ex., entre divisão do trabalho e troca”. Marx (2015, p. 304) afirma que parte de “um fato nacional-econômico, *presente*”.

Enquanto a economia nacional embora tome como ponto de partida o fato da propriedade privada não esclareça esse fato, preocupando-se tão somente com a concorrência, Marx tomando como ponto de partida a economia nacional se propõe a esclarecê-lo. Avaliando que a economia nacional por não conceber a conexão do movimento pôde tornar a contrapor a doutrina da concorrência à doutrina do monopólio, Marx avalia ser necessário conceber a conexão essencial do sistema do dinheiro com a alienação na qual a propriedade privada se constitui não partindo de uma situação originária fictícia, como faz o economista nacional, mas de um fato nacional-econômico presente.

Segundo Marx (2015, p. 304), o trabalho produz não só a si próprio como produz o próprio trabalhador como uma mercadoria, “na mesma proporção em que produz mercadorias em geral”. Segundo Marx (2015, p. 304):

(...) o objeto que o trabalho produz, o seu produto, enfrenta-o como um *ser alienado* [ein fremdes Wesen) como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, se coisificou, ele é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A realização do trabalho é a sua objetivação. Essa realização (*Verwirklichung*) do trabalho aparece na situação nacional-econômica como *desrealização* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão no objeto, a apropriação como alienação (*Entfremdung*), como exteriorização (*Entäusserung*).

Ao se referir à situação nacional-econômica, evidencia-se que Marx está partindo, ao conceber a conexão essencial do sistema do dinheiro com a alienação na qual a propriedade privada se constitui, de um fato nacional-econômico presente. Segundo Marx (2015, p. 305), o próprio trabalho se torna um objeto do qual o trabalhador “só pode se apoderar com o

máximo esforço e com os intervalos os mais erráticos (*Unregelmäßigsten Unterbrechungen*)”. Segundo Marx (2015, p. 305), as consequências referentes ao produto do trabalho “repousam na determinação de que o trabalhador se relaciona com o *produto de seu trabalho* como um objeto alienado”.

A natureza, o mundo exterior sensível, fornece tanto o meio de vida do trabalho, através do qual o trabalho se exerce, quanto “*o meio de vida* no sentido estrito: a saber, o meio da subsistência física do próprio *trabalhador*” (MARX, 2015, p. 306). Segundo Marx (2015), quanto mais o trabalhador se apropria dos meios de vida do trabalho tanto mais se priva dos meios de vida no sentido estrito, pelo duplo aspecto de que, primeiro, cada vez mais o mundo exterior sensível deixa de ser um meio de vida do trabalho; “segundo, cada vez mais ele deixa de ser um *meio de vida* no sentido imediato para a subsistência física do trabalhador” (MARX, 2015, p. 307).

Quanto à objetivação, segundo Marx (2015, p. 308), “quando perguntamos qual é a relação essencial do trabalho, perguntamos pela relação do *trabalhador* com a produção” e não pela relação do capitalista com a produção. Quanto à alienação, Marx (2015, p. 308) afirma que a mesma está presente não só no resultado, isto é, na relação do trabalhador com os produtos do seu trabalho, mas também “no *ato da produção*, no interior da própria *atividade produtiva*”: como o trabalhador poderia se ver diante do produto do seu trabalho como algo alienado se no “próprio ato da produção ele próprio não se alienasse?” (MARX, 2015, p. 308).

Marx (2015, p. 308, grifo nosso) destaca que a exteriorização do trabalho consiste no fato de que o trabalho é exterior ao trabalhador, isto é,

não pertence à sua essência, que ele não se afirma, antes se nega no seu trabalho, [...], não desenvolve qualquer livre energia física ou espiritual, antes mortifica o seu físico (Physis) e arruína o seu espírito. [...]. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas coagido (gezwungen), trabalho forçado (zwangsarbeit). [...]. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador aparece no fato de que ele não é [trabalho] seu, mas de um outro, em que ele não lhe pertence, **em que nele não pertence a si próprio, mas a um outro.**

Portanto, Marx (2015) considera o ato da alienação da atividade humana sob dois aspectos: na relação do trabalhador com o produto do seu trabalho, a alienação da coisa; no próprio ato da produção, a autoalienação.

Marx (2015) apresenta uma terceira determinação do trabalho alienado partindo das duas determinações consideradas: a alienação da coisa e a autoalienação. Segundo Marx (2015, p. 310), o homem é um ser genérico não apenas na medida em que torna objeto seu o

gênero, pratica e teoricamente, mas também na medida em que se comporta “como um ser *universal*, por isso livre”.

Na medida em que o trabalho alienado aliena ao homem tanto a natureza quanto ele próprio, “ele aliena do homem o gênero; torna-lhe a vida genérica meio de vida individual” (MARX, 2015, p. 311). Segundo Marx (2015), o trabalho alienado transforma a essência do homem, a sua atividade vital consciente (a qual diferencia o homem da atividade vital animal), num meio para a sua existência.

A atividade vital consciente diferencia imediatamente o homem da atividade vital animal. Precisamente apenas por isso ele é um ser genérico. Ou ele só é um ser consciente, i. é, a sua própria vida é para ele objeto, precisamente porque ele é um ser genérico. [...] O trabalho alienado inverte essa relação até que o homem [...] faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para a sua *existência* (MARX, 2015, p. 312)

Segundo Marx (2015, p. 314), uma consequência imediata da alienação do produto do trabalho, do ato da produção, do seu ser genérico, “é a alienação do homem do homem”.

Tendo partido de um *factum* econômico-social, a alienação do trabalhador e da sua produção, e expressado o conceito desse *factum*, o trabalho alienado, Marx (2015) se propõe, na sequência, a verificar como este conceito se apresenta na realidade. Partindo do conceito de trabalho alienado, Marx (2015, p. 315) deduz que tanto o produto do trabalho quanto a atividade do trabalhador, não pertencendo ao próprio trabalhador, só podem pertencer “a *outro homem fora o trabalhador*”. Se o trabalhador se relaciona com o produto do seu trabalho como um objeto alienado, hostil, poderoso, independente dele, ele se relaciona de tal forma que um outro homem alienado, hostil a ele, poderoso e independente dele é o dono do objeto. Se ele se relaciona com a sua própria atividade “como uma atividade não-livre então se relaciona com ela como uma atividade a serviço, sob a dominação, a coação e o jugo de um outro homem” (MARX, 2015, p. 316).

Para Marx (2015, p. 318), ao considerar o trabalho a alma da produção, mas, ao mesmo tempo, dar ao trabalho nada e à propriedade privada tudo, a economia nacional “apenas exprimiu as leis do trabalho alienado”. Marx (2015, p. 318) afirma, ainda, que salário e propriedade privada são iguais na medida em que o salário “é apenas uma consequência necessária da alienação do trabalho, bem como porque no salário o trabalho também não aparece como autofinalidade, mas como servidor do salário”.

b) Trabalho complexo e trabalho simples

Segundo Lima, Neves e Pronko (2008, p. 415, grifo meu), o conceito de trabalho complexo foi formulado por Marx “como par do conceito de trabalho simples. Ambos se

referem à **divisão social do trabalho** [...]”. Enquanto o trabalho complexo “caracteriza-se por ser de natureza especializada” (LIMA; NEVES; PRONKO, 2008, P. 415), requerendo maior dispêndio de tempo de formação, o trabalho simples “caracteriza-se por ser de natureza indiferenciada” (LIMA; NEVES; PRONKO, 2008, p. 460), não necessitando de educação especial. A formação para o trabalho complexo, do ponto de vista do capital, destina-se “à preparação de especialistas que possam aumentar a produtividade do trabalho sob a sua direção e, simultaneamente, à formação de intelectuais orgânicos da sociabilidade capitalista” (LIMA; NEVES; PRONKO, 2008, p. 417).

Com relação à formação escolar, segundo os autores:

O patamar mínimo de escolarização para a formação do ‘trabalho simples’ foi se estendendo ao longo do século XX da educação primária, realizada em quatro séries de escolaridade, até o ensino de 1º grau, de oito anos de escolaridade, cuja obrigatoriedade foi estabelecida inicialmente pela lei 5.692/71. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 redefiniu a **estrutura da educação escolar**, estabelecendo dois níveis de educação: a educação básica e a educação superior. **A educação básica, por sua vez, foi subdividida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, mantendo, no entanto, a obrigatoriedade do ensino fundamental, de oito anos de escolaridade, embora prescreva a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, explicitando assim um alargamento do patamar mínimo de escolarização para o ‘trabalho simples’, em tempos de automação flexível e de relações neoliberais** (LIMA; NEVES; PRONKO, 2008, p. 462, grifo nosso).

Em 2009, a obrigatoriedade e a gratuidade foram ampliadas para 14 anos com a promulgação da Emenda Constitucional (EC) 5, que estabeleceu que até 2016 os sistemas de ensino teriam que oferecer Educação Básica Obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Em 2010 a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental foram ampliadas de oito para nove anos com a inclusão da classe de alfabetização.

Marx (1996a, p. 314) afirma que para o processo de valorização “é totalmente indiferente se o trabalho apropriado pelo capitalista é trabalho simples, trabalho social médio ou trabalho mais complexo, trabalho de peso específico superior”. Entende que o trabalho que vale como trabalho superior, mais complexo em face do trabalho social médio, “é a exteriorização de uma força de trabalho na qual entram custos mais altos de formação, cuja produção custa mais tempo de trabalho e que, por isso, tem valor mais elevado que a força de trabalho simples” (MARX, 1996a, p. 314). Acrescenta, em nota, que a diferença entre trabalho superior e trabalho simples “baseia-se, em parte [...] em diferenças que há muito tempo deixaram de ser reais e só perduram em convenções tradicionais; em parte baseia-se na situação desamparada de certas camadas da classe trabalhadora [...]”. Situação que se deve a

uma capacidade menor que a das outras camadas “de exercer pressão para obterem o valor de sua força de trabalho” (MARX, 1996a, p. 314). Mas também entende que devido a circunstâncias acidentais pode haver uma inversão das posições. Afirma, nesse sentido, que os trabalhos que exigem muita força muscular tendem a se tornar superiores numa situação na qual “a substância física da classe trabalhadora está enfraquecida e relativamente esgotada” (MARX, 1996a, p. 315), como ocorreu, por exemplo, na Inglaterra, “onde o trabalho de um *bricklayer* (pedreiro) ocupa um nível muito mais alto que o de um tecedor de damasco” (MARX, 1996a, p. 315).

Com relação à divisão do trabalho, Marx (2017) afirma que a cooperação fundada na divisão do trabalho assume sua forma clássica na manufatura a qual estende-se da metade do século XVI até o último terço do século XVIII, tendo surgido de dois modos. No primeiro modo, “reúnem-se numa mesma oficina, sob o controle de um mesmo capitalista, trabalhadores de diversos ofícios autônomos, por cujas mãos tem de passar um produto até seu acabamento final” (MARX, 2017, p. 411). Dá como exemplo a carruagem, “produto total dos trabalhos de um grande número de artesãos independentes [...]” (MARX, 2017, p. 411). Avalia que o primeiro modo se constitui na cooperação simples, “mas logo ocorre uma modificação essencial” (MARX, 2017, p. 411). Tendo surgido como uma combinação de ofícios independentes foi sendo transformada na divisão da produção de carruagens “em suas diversas operações específicas, processo no qual cada operação se cristalizou como função exclusiva de um trabalhador, sendo sua totalidade executada pela união desses trabalhadores parciais” (MARX, idem, p. 411). No segundo modo “artesãos que fabricam produtos iguais ou da mesma espécie [...] são reunidos pelo mesmo capital, simultaneamente e na mesma oficina. Tem-se aqui a cooperação na sua forma mais simples” (MARX, 2017, p. 412). Cada artesão produz inicialmente a mercadoria inteira, “mas circunstâncias externas logo fazem com que a concentração dos trabalhadores no mesmo local e a simultaneidade de seus trabalhos sejam utilizadas de outro modo” (MARX, 2017, p. 412). A necessidade de fornecer uma quantidade maior de mercadorias acabadas num determinado prazo acarreta a divisão do trabalho. As diversas operações que compõem o processo de produção da mercadoria são separadas umas das outras sendo cada operação confiada a um artesão. A mercadoria converte-se, de produto individual de um artesão independente, “no produto social de uma união de artesãos, em que cada um executa continuamente apenas uma e sempre a mesma operação parcial” (MARX, 2017, p. 412).

Precisa ser considerado, para o correto entendimento da divisão do trabalho na manufatura, que “a análise do processo de produção em suas fases particulares coincide com

“a **decomposição de uma atividade artesanal** em suas diversas operações parciais” (MARX, 2017, p. 413, grifo nosso). Esta divisão do trabalho “é um tipo particular da cooperação, e várias de suas vantagens resultam da essência geral da cooperação, e não dessa sua forma particular” (MARX, 2017, p. 413).

Quanto à relação entre o trabalhador parcial e sua ferramenta de trabalho, Marx (2017, p. 414) afirma que um trabalhador que executa a mesma operação durante toda a sua vida “transforma seu corpo num órgão automaticamente unilateral dessa operação e, conseqüentemente, precisa de menos tempo para executá-la do que o artesão que executa alternadamente toda uma série de operações”. O aumento da força produtiva se deve ao “dispêndio crescente de força de trabalho num dado período de tempo [...] ou ao decréscimo do consumo improdutivo de força de trabalho” (MARX, 2017, p. 415). Enquanto o aumento da produtividade depende tanto da virtuosidade de trabalho quanto da perfeição das ferramentas. A manufatura, segundo Marx (2017, p. 416), “simplifica, melhora e diversifica as ferramentas de trabalho por meio de sua adaptação às funções específicas e exclusivas dos trabalhadores parciais”.

A manufatura possui duas formas fundamentais, a manufatura heterogênea e a manufatura orgânica, as quais compõem espécies distintas e desempenham papéis diferentes. Para ilustrar a divisão do trabalho na primeira forma Marx apresenta o exemplo do relógio, que se transformou de obra individual de um artesão de Nuremberg, no produto social de um sem-número de trabalhadores parciais. “Apenas algumas poucas partes do relógio passam por diversas mãos, e todos esses *membra disjecta* só são reunidos nas mãos que finalmente os combinam num todo mecânico” (MARX, 2017, p. 417). Segundo Marx (2017, p. 418), o segundo tipo de manufatura produz artigos que passam “por fases interconexas de desenvolvimento, uma sequência de processos graduais, como o arame, que, na manufatura de agulhas de costura, passa pelas mãos de 72 – e até 92 – trabalhadores parciais específicos”.

A maquinaria da manufatura permanece sendo o trabalhador coletivo, que resulta da combinação de muitos trabalhadores parciais. Como as diferentes funções do trabalhador coletivo podem ser mais simples ou mais complexas, inferiores ou superiores, seus órgãos, as forças de trabalho individuais, requerem graus de formação diferentes e, por isso, possuem valores diferentes. A manufatura desenvolve uma hierarquia das forças de trabalho individuais à qual corresponde uma escala de salários. Juntamente com a gradação hierárquica, cria a separação dos trabalhadores em qualificados e não qualificados. Para os não qualificados os custos de aprendizagem desaparecem por completo e para os qualificados “esses custos são menores, em comparação com o artesão, devido à função simplificada. Em

ambos os casos diminui o valor da força de trabalho” (MARX, 2017, p. 424). A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou redução dos custos de aprendizagem, “implica imediatamente uma maior valorização do capital, pois tudo o que encurta o tempo de trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho estende, ao mesmo tempo, os domínios do mais-trabalho” (MARX, 2017, *ibid.*).

Segundo Marx (2017, p. 425), a relação entre a divisão manufatureira e a divisão social do trabalho “constitui a base geral de toda a produção de mercadorias”. A divisão do trabalho vai desde a separação das profissões até a divisão na qual vários trabalhadores parciais dividem a produção de um mesmo produto como ocorre na manufatura. Se a manufatura se apropria de uma etapa da produção de uma mercadoria as diferentes etapas da produção se convertem em ofícios distintos e independentes. Para Marx a diferença entre a divisão do trabalho na sociedade e a divisão do trabalho na manufatura é não apenas de grau, mas de essência.

Mas, apesar das inúmeras analogias e nexos entre a divisão do trabalho na sociedade e a divisão do trabalho na oficina, a diferença entre elas é não apenas de grau, mas de essência. A analogia se evidencia do modo mais cabal onde um vínculo interno entrelaça diferentes ramos de negócios. O criador de gado produz peles, que o curtidor transforma em couro, que o sapateiro transforma em botas. Cada um deles produz, aqui, um produto gradual, e a configuração final, acabada, é o produto combinado de seus trabalhos específicos. [...]. Mas o que estabelece a conexão entre os trabalhos autônomos do criador de gado, do curtidor e do sapateiro? A existência de seus respectivos produtos como mercadorias. O que caracteriza, ao contrário, a divisão manufatureira do trabalho? Que o trabalhador parcial não produz mercadoria. Apenas o produto comum dos trabalhadores parciais converte-se em mercadoria (MARX, 2017, p. 428).

A divisão manufatureira do trabalho cria uma determinada organização do trabalho social e desenvolve, dessa forma, uma nova força produtiva social do trabalho. Como forma especificamente capitalista do processo de produção social, a divisão manufatureira do trabalho “é apenas um método particular de produzir mais-valor relativo ou aumentar a autovalorização do capital [...] a expensas dos trabalhadores” (MARX, 2017, p. 438).

Durante o período em que a manufatura foi a forma dominante do modo de produção capitalista, “a plena realização de suas tendências próprias se chocou com vários tipos de obstáculos” (MARX, 2017, p.441). Embora a manufatura tenha criado uma divisão simples entre trabalhadores qualificados e não qualificados a quantidade de trabalhadores não qualificados permaneceu restrita, tendo predominado os trabalhadores qualificados. Embora a decomposição da atividade artesanal tenha reduzido os custos de formação do trabalhador, continuou sendo necessário “um tempo maior de aprendizagem, e mesmo quando este último

se tornava supérfluo os trabalhadores insistiam zelosamente em preservá-lo” (MARX, 2017, pp. 441-442). E na medida em que “a habilidade artesanal permanece a base da manufatura e o mecanismo global que nela funciona não possui qualquer esqueleto objetivo independente dos próprios trabalhadores, o capital trava uma luta constante com a insubordinação deles” (MARX, 2017, p. 442).

Segundo Marx, a queixa sobre a falta de disciplina dos trabalhadores atravessou todo o período manufatureiro. Ao mesmo tempo, a manufatura não podia se apossar da produção social em toda a sua extensão nem revolucionar a base técnica desta produção. Mas um dos produtos mais acabados da divisão manufatureira do trabalho foi a oficina para a produção dos próprios instrumentos de trabalho, que produziu, por sua vez, as máquinas. Com a produção das máquinas é removido, por um lado, “o motivo técnico da anexação vitalícia do trabalhador a uma função parcial. Por outro, caem as barreiras que o mesmo princípio ainda erguia contra o domínio do capital” (MARX, 2017. p. 443)

Com relação à formação da força de trabalho, para Sales e Sales (2018), com a crise do paradigma taylorista-fordista e a emergência do modelo flexível de acumulação a qualificação do trabalhador se complexificou. Do desenvolvimento de “destrezas e habilidades manuais para postos de trabalho fixos” (SALES; SALES, 2018, p. 285), passou a exigir “a substituição da antiga noção de qualidade, voltada para o desempenho de uma ocupação específica, pela de competência” (SALES; SALES, 2017, *ibid.*). Com a alteração do perfil da qualificação profissional, “o capital passou a cobrar mais do sistema educacional, colocando na ordem do dia a necessidade de reestruturação do conteúdo e da forma da qualificação profissional ofertada aos trabalhadores” (SALES; SALES, *idem*, p. 286). Na medida em que as implicações entre trabalho e educação tenderam a se transformar em objeto de análise “especialmente a partir da década de 1970 [...] as controvérsias existentes no debate [...] acerca da qualificação da força de trabalho, ganharam destaque nas produções acadêmicas” (SALES; SALES, 2018, p. 286).

Como exemplo da ampliação do debate em torno da qualificação da força de trabalho, os autores destacam a análise desenvolvida por Paiva, a qual observou, na literatura analisada, que a maioria dos autores “se valia do tradicional esquema que enquadrava a discussão sobre qualificação profissional a partir das fases clássicas de desenvolvimento do capitalismo (cooperação simples, manufatura e maquinaria)” (SALES; SALES, 2018, p. 286).

De acordo com esta análise, “do esquema clássico capitalista derivaram teses [...] que passaram a abordar os efeitos da modernização produtiva capitalista sobre a qualificação do trabalhador” (SALES; SALES, 2018, p. 286-287).

Na cooperação simples, o trabalhador “produzia integralmente uma mercadoria que não lhe pertencia e utilizava as mesmas técnicas do trabalho artesanal, que exigiam uma longa aprendizagem, propiciando uma qualificação profissional ampla porque adquirida ao longo de diversos anos” (SALES; SALES, 2018, p. 287). Na manufatura, a decomposição do trabalho artesanal “mutilou o trabalhador e promoveu a sua desqualificação na medida em que o produtor direto passou a realizar uma única tarefa no processo de produção” (SALES; SALES, 2018, p. 287). Na Revolução Industrial, as máquinas passaram a realizar as mesmas operações antes executadas pelo trabalhador, “reduzindo a dependência do capital em relação à força e habilidade do operário, promovendo, ao mesmo tempo, um processo ainda maior de desqualificação” (SALES; SALES, 2018, p. 287).

Para os defensores da tese da requalificação, as transformações da base técnica e da organização do trabalho na emergência do modelo flexível de acumulação “conduziriam a uma elevação da qualificação e, conseqüentemente, a um maior controle dos trabalhadores sobre o processo de trabalho que, por sua vez, poderia levar à supressão do trabalho alienante” (SALES; SALES, 2018, p. 289).

Em outro sentido, se situa a tese da desqualificação, de acordo com a qual “a nova base técnica não aponta necessariamente para o aumento da qualificação e muito menos para a supressão do processo de alienação” (SALES; SALES, 2018, pp. 289-290). O que de fato estaria ocorrendo, de acordo com esta tese, seria um processo de desqualificação progressiva na medida em que “o capitalismo contemporâneo estaria reproduzindo as exigências de qualificação próprias da transição do artesanato para a indústria” (SALES; SALES, 2018, p. 290).

c) Trabalho abstrato e trabalho concreto

Segundo Castro (2008), o objetivo de Marx ao formular os conceitos de trabalho abstrato e trabalho concreto é explicar porque o capital existe. Para atingir este objetivo, Marx desenvolve um esquema argumentativo de acordo com o qual, primeiro, a mercadoria representa a existência molecular do capital; segundo, a mercadoria é, ao mesmo tempo, um valor de uso, um objeto externo, cujas qualidades atendem a determinadas necessidades, e um valor de troca, “uma relação quantitativa que pressupõe alguma substância comum, não perceptível empiricamente, de forma imediata” (CASTRO, 2008, p. 405). Esta substância comum “é o ‘trabalho humano abstrato’; trabalho despido de suas especificidades e considerado como simples despesa de energias humanas, físicas e intelectuais” (CASTRO, 2008, p. 405).

Quando a própria força de trabalho se torna uma mercadoria, o valor, expressão do “trabalho abstrato”, passa a ser representado pelo dinheiro, “uma mercadoria especial (material ou simbólica) que serve de equivalente universal ou expressão viva do valor de troca de todas as mercadorias [...]” (CASTRO, 2008, p. 405). O dinheiro se transforma em capital quando o seu proprietário se apropria dos meios de produção da mercadoria e compra força de trabalho.

A força de trabalho, como toda mercadoria, é “unidade de valor de uso e valor de troca. O valor de troca da força de trabalho aparece, necessariamente, na forma mistificada de ‘preço do trabalho’, chamado salário” (CASTRO, 2008, p. 406). Forma mistificada” devido à produção de mais-valia, ou seja, o preço do trabalho não corresponde ao valor da mercadoria que foi efetivamente produzida, mas apenas ao valor relativo à reprodução da própria força de trabalho:

Tal mistificação decorre do fato de que o salário é pago em troca da realização de uma determinada quantidade de trabalho criador de novo valor em quantidade superior ao custo da força de trabalho. A diferença entre seu custo e o valor por ela produzido, mediante o consumo capitalista do seu valor de uso, constitui a mais-valia (CASTRO, 2008, p. 406).

O trabalho concreto desempenha, ao mesmo tempo, três funções:

1) conserva, transferindo ao novo valor de uso que produz, a parte do valor dos meios de produção utilizados e consumidos produtivamente (o ‘trabalho abstrato’ indireto, morto, chamado ‘capital constante’); 2) reproduz o próprio valor na parte equivalente do valor do novo produto (capital variável); 3) produz um acréscimo de valor, chamado justamente de mais-valia (CASTRO, 2008, p. 406.).

Marx, para explicar o valor de troca, analisa o dispêndio de energias humanas, físicas e intelectuais, num sistema histórico-social no qual a divisão social do trabalho “somente pode existir com a troca de valores, ‘cuja medida intrínseca’ é o trabalho abstrato, direto e indireto, definido por um complexo mecanismo social cuja explicação corresponde à teoria do valor e dos preços de produção” (CASTRO, 2008, p. 407).

d) Trabalho produtivo e trabalho improdutivo

Para Rubin (1987, p. 277), para formular com exatidão o problema do trabalho produtivo a primeira tarefa é “determinar o significado exato da teoria de Marx sobre o trabalho produtivo”. O conceito de trabalho produtivo não contém em si simplesmente uma relação entre o trabalho e o seu efeito útil, mas implica numa relação de produção específica que converte o trabalhador em instrumento de valorização do capital. Segundo Rubin (2008, p. 278), Marx observa que “só a estreiteza mental burguesa, que considera as formas de

produção capitalistas como formas absolutas [...], pode confundir o problema de o que é *trabalho produtivo* [...] com o problema de qual trabalho é produtivo em geral [...]" (RUBIN, 2008, p. 278). Para Marx, o trabalho só pode ser pensado se forem consideradas as relações sociais.

Para Marx trabalho produtivo do ponto de vista do capital é aquele trabalho que é trocado por capital com a finalidade de produzir mais-valia. E trabalho improdutivo é aquele que não é trocado por capital, é trocado por renda, e que, portanto, não produz mais-valia. O trabalho que é trocado por capital produz mais-valia, o que é trocado por renda consome renda. O trabalho que o capitalista compra "com a finalidade de extrair dele uma mais-valia, é trabalho produtivo, independentemente de este trabalho objetivar-se ou não em coisas materiais e ser ou não objetivamente necessário ou útil para o processo social de produção [...]" (RUBIN, 2008, p. 277). Segundo Rubin (2008, p. 278), na maioria dos livros-texto de Economia Política que tratam do trabalho produtivo "o fato decisivo é o *conteúdo* do trabalho, isto é, seu resultado, que usualmente é um objeto material para o qual está dirigido o trabalho e é criado pelo mesmo". Mas Marx, ao afirmar que o trabalho na sociedade capitalista pode ser produtivo ou improdutivo considera o trabalho não do ponto de vista de seu conteúdo, mas do ponto de vista de sua forma social.

O trabalho produtivo, organizado sob princípios capitalistas, faz parte do sistema de produção capitalista, o qual se diferencia do sistema econômico-social existente. Enquanto este sistema se compõe empresas de caráter capitalista, mas também contém resquícios de formas pré-capitalistas de produção, como, por exemplo, a produção camponesa e artesanal, o sistema de produção capitalista compreende apenas as empresas organizadas de acordo com princípios capitalistas. "É uma abstração científica, derivada de uma realidade econômica concreta, e sob esta forma abstrata constitui objeto da Economia Política enquanto ciência da economia capitalista" (RUBIN, 2008, p. 282). O trabalho do servidor público, da polícia, dos soldados e dos sacerdotes não pode ser considerado como produtivo porque não faz parte do sistema de produção capitalista, se organizando sob princípios de direito público.

A questão do trabalho produtivo pode ser explicada pela teoria apresentada no Livro II de *O Capital* no capítulo sobre as metamorfoses do capital e seu ciclo. De acordo com esta teoria, o capital passa por três fases em seu processo de reprodução: capital-dinheiro, capital-produtivo e capital-mercadoria. A primeira fase e a terceira fases nas quais o capital compra meios de produção e vende a mercadoria produzida representam o processo de circulação do capital e a segunda representa o processo de produção do capital. Segundo Rubin (2008, p. 287), Marx distingue o trabalho empregado pelo 'capital produtivo', ou, mais exatamente,

pelo capital na *fase de produção*, e o trabalho empregado pelo capital-mercadoria ou capital-dinheiro, mais precisamente, o capital na *fase de circulação*. Rubin (2008, p. 288) enfatiza que para compreender o que Marx está querendo dizer é necessário entender que a fase de circulação do capital não significa circulação real dos produtos na medida em que a função de circulação do capital consiste em transferir o direito de propriedade sobre um produto de uma pessoa para a outra, sendo “apenas uma transformação do valor sob a forma-mercadoria para a forma-dinheiro, ou, inversamente, apenas uma realização do valor produzido. É uma transição ideal ou formal, não real”.

Segundo Rubin (2008), para Marx a “metamorfose formal” é a essência da fase de circulação se distinguindo da “função real” do capital-mercadoria. Foram incluídas entre as funções reais do capital-mercadoria as etapas do transporte, da armazenagem e da venda a varejo, enquanto que a realização formal serve de veículo à realização do valor, podendo ocorrer num “escritório de vendas”. Segundo Rubin (2008), Marx considerou as funções reais como processos de produção da mercadoria que não foram finalizados no próprio processo de produção tendo continuidade no processo de circulação. A “metamorfose formal” que ocorre no “escritório de vendas” exige dispêndio de força de trabalho, mas este trabalho não é produtivo porque não serve à fase de produção mas à fase de circulação do capital em forma pura.

Segundo Rubin (2008, p. 292-293), “as concepções dos autores que reduzem a teoria do trabalho produtivo de Marx a uma diferença entre trabalho incorporado em coisas materiais e o que não possui esta propriedade, devem ser reconhecidas como incondicionalmente errôneas”.

Segundo Marini (2012), o conceito de trabalho produtivo formulado por Marx tem induzido a muitos equívocos que identificam trabalho produtivo e criação material de valor e, portanto, de mais-valia. Este entendimento converte a classe operária em sinônimo de proletariado industrial. A definição proposta por Marx no capítulo XIV do Livro I de Capital de que “dentro do capitalismo somente é produtivo o operário que produz mais-valia ou que trabalha por fazer rentável o capital” (MARX *apud* MARINI, 2012, p. 2) dá conta do problema e “contém já em embrião os desdobramentos de que será objeto” (MARINI, 2012, p. 2). Nesse sentido, no capítulo VI do Livro II “Marx distingue trabalho produtivo de trabalho *necessário* ou *socialmente útil*” (MARINI, 2012, p. 2).

Na seção IV do Livro I, Marx assinala que “a cooperação simples [...] revela já o caráter social do trabalho ou a combinação de uma série de jornadas individuais de trabalho” (MARINI, 2012, p. 2). Esta situação começa a mudar na manufatura, na qual, devido à

divisão do processo produtivo e da combinação de diversos processos produtivos, são reunidos operários de distintos tipos e são estabelecidas “normas de proporcionalidade no modo como a massa coletiva de trabalho deve ser distribuída” (MARINI, 2012, p. 2).

Embora se recorra de maneira esporádica ao uso de máquinas, “a *maquinaria específica do período da manufatura* é, certamente, o próprio *operário coletivo*, produto da combinação de muitos operários parciais” (MARX *apud* MARINI, 2012, p. 2). A divisão do trabalho operada na manufatura promove a diferenciação da qualificação do operário coletivo o que acarreta o surgimento de “operários especializados e peões cujo resultado em ambos os casos é a redução do valor de sua força de trabalho, ainda que de maneira desigual” (MARINI, 2012, p. 2). “Este processo se completa com o advento da indústria, momento em que a divisão do trabalho se torna puramente técnica” (MARINI, 2012, p. 2).

O operário coletivo se constitui de trabalhadores especializados e de trabalhadores não especializados organizados em estratos diferenciados. Os trabalhadores de nível superior “se movem à margem da órbita dos operários fabris, como elementos agregados a eles” (MARX *apud* MARINI, 2015, p. 3). “Entretanto, envolvidos como os demais na esfera produtiva, estes são parte integrante do operário coletivo” (MARINI, 2012, p. 3).

A reprodução do capital compreende, além da produção, a circulação e a distribuição, “cujas atividades correspondem, em geral, ao *trabalho improdutivo*, pois não afetam o valor criado e não criam, portanto, diretamente mais-valia [...]” (MARINI, 2012, p. 3). “No entanto, ao considerar o trabalhador da circulação que se ocupa principalmente na venda [...] Marx assinala que ele se paga com o capital desembolsado pelo capitalista que opera nesta etapa, proporcionando-lhe um *lucro positivo* e contribuindo para aumentar a rentabilidade do seu capital” (MARINI, 2012, p. 3).

Marini (2012, p. 4, grifo meu) afirma na sequência que o transporte é a única situação em que “o que aparece como *gastos de circulação* agrega valor à mercadoria”. “O transporte representa assim uma *atividade produtiva embutida na circulação* e aquele que desempenha essa atividade é um trabalhador produtivo” (MARINI, 2012, p. 4).

A questão do trabalho produtivo só se esgota no capítulo XVII do Livro III, “ao se estudar os *operários assalariados mercantis*” (MARINI, 2012, p. 4-5). Segundo Marini (2012), os trabalhadores do comércio produzem lucro embora não produzam mais-valia na medida em que o trabalho não pago destes trabalhadores cria para o capital comercial uma participação na mais-valia criada pelo capital produtivo. “Trabalho produtivo e trabalho improdutivo são, portanto, conceitos historicamente determinados, referidos às atividades que

contribuem *a valorizar* ou *a tornar rentável o capital*” (MARINI, 2012, p. 5). Segundo Marini (2012, p. 6):

Somente em um regime de organização superior, baseado em forças produtivas ainda mais poderosas, será possível superar o conceito capitalista de trabalho em favor do de trabalho necessário ou socialmente útil, quando tende então a crescer em progressão geométrica a massa de recursos, incluído o trabalho, dedicados a atender as necessidades do homem em seu sentido mais amplo.

Segundo Marini (2012, p. 6), uma forma de elucidar o problema posto sobre o que é a classe operária sem abandonar a economia consiste em saber se o papel que o trabalhador assalariado desempenha “corresponde a um desdobramento do processo de trabalho ou se corresponde a um desdobramento da função capitalista”. Mas para definir uma classe social é necessário considerar, além da posição que o indivíduo ocupa na reprodução material da sociedade, “os fatores sociais e ideológicos que determinam sua consciência em relação ao papel que nela acreditam desempenhar” (MARINI, 2012, p. 7). Considerando que somente em última instância a base econômica determina a consciência, os trabalhadores “têm interesses comuns, cuja percepção estabelece a base possível de um projeto de vida solidário” (MARINI, 2012, p. 7).

e) Relação entre produtor e produto na produção não material: o(a) trabalhador(a) da educação e o ensino

Marx faz referência à produção não material ao analisar a produção de valor na indústria de transporte.

Homens e mercadorias viajam num meio de transporte, e sua viagem, seu movimento espacial, é justamente o processo de produção efetuado. O efeito útil só pode ser consumido durante o processo de produção; ele não existe como uma coisa útil diferente desse processo, como algo que só funciona como artigo comercial, só circula como mercadoria depois de ter sido produzido (MARX *apud* ANTUNES, 2018, p. 40).

Na produção do ensino, diferentemente do que ocorre na produção material, o produto não se separa do produtor. Duarte (2012, p. 94), afirma que Lazarini, no item “A educação como trabalho não material: simbiose entre idealismo e empirismo sensitivo”, de sua tese de doutorado, “pouco faz além de repetir quase ao pé da letra a crítica já feita por Lessa (2007, pp. 105-125) ao conceito de trabalho educativo segundo Dermeval Saviani”. Duarte (2012, p. 94), esclarece que Saviani, no texto *Sobre a natureza e a especificidade da educação*, que faz parte do livro *Pedagogia histórico-crítica* analisa a “especificidade da educação escolar e para isso toma por base a distinção feita por Marx (1974, p. 346-347), tradução nossa) entre dois

tipos de produção não material (ou imaterial) [...]”: 1º) a que resulta na produção de mercadorias “que têm uma forma distinta dos produtores e consumidores e independente deles [...] tais como livros, quadros [...]” (MARX *apud* DUARTE, 2012, p. 94); 2º) a que resulta na produção de mercadorias que “não podem separar-se do ato de produzir, como ocorre com todos os artistas, oradores, atores, professores, médicos, sacerdotes etc.” (MARX *apud* DUARTE, 2012, p. 94).

Com relação ao segundo tipo de produção não material, entendo ser necessário aqui fazer uma distinção entre a educação presencial e a educação à distância devido à disponibilização de plataformas privadas, como o Google Classroom e o Microsoft Teen, na implementação do ensino remoto na quarentena da pandemia do coronavírus, através da quais os(as) docentes enviam atividades remotas para os estudantes as quais ficam depositadas nos espaços virtuais, sendo portanto, consumidas (entre aspas na medida em que não pode ser considerado que está sendo garantido o processo de ensino-aprendizagem) apenas no momentos em que os/as estudantes acessam a plataforma o que ocorre em diferentes dias e horários na medida em que depende por exemplo da disponibilidade de meios tecnológicos e digitais.

Pode-se afirmar, retomando os conceitos formulados por Marx na análise da produção da riqueza material, que na produção não material o consumo produtivo e a produção consumidora, conceitos formulados por Marx na análise da produção da riqueza material, não se distinguem no tempo.

A relevância da contribuição de Marx para a pesquisa se deve ao entendimento de que o(a) professor(a) da educação básica como trabalhador/a assalariado/a faz parte da classe trabalhadora, ainda que o seu trabalho não possa ser considerado como produtivo como acontece com o trabalho do/a professor/a das redes privadas, por não produzir mais valor.

Considerando que os/as/ professores/as/, tanto da rede privada quanto da rede pública fazem parte da classe trabalhadora, sendo, portanto, proletários², tendo, por não serem proprietários de meios de produção do ensino, no caso do/a/ trabalhador/a/ da educação, que vender sua força de trabalho para os proprietários dos meios de produção do ensino, os donos das escolas privadas, entre as quais a própria Igreja Católica, e para os governos, entendo que também estejam submetidos à lei geral da acumulação capitalista, embora os trabalhadores/as do setor público não sejam pagos com dinheiro-capital, e à teoria do valor.

² De acordo com a Nota nº 1 de Engels em O Manifesto Comunista: “Burguesia significa a classe dos capitalistas modernos, que possuem meios da produção social e empregados assalariados. Proletariado, a classe dos trabalhadores assalariados modernos que, por não ter meios de produção próprios, são reduzidos a vender a própria força de trabalho para poder viver” (KARL; ENGELS, 1998, p. 63).

Segundo Duarte (2012, p. 95), Lazarini apresenta a distinção entre produção material e produção não material como se a mesma tivesse sido inventada por Saviani como “uma alternativa às categorias marxianas de trabalho produtivo e trabalho improdutivo [...]”. Duarte (2012, p. 95), ao analisar as razões pelas quais Lazarini se recusa a aceitar a existência de uma produção não material, afirma que para aceitar a afirmação de que tudo o que existe é matéria, “teríamos que identificar objetividade com materialidade”. Neste caso, segundo Duarte (2012, p. 95), “o que não fosse material não teria existência”. De acordo com Duarte (idem), Lazarini, basendo-se em Lessa, se equivoca ao identificar o que é material e o que é objetivo. Na crítica a Lazarini, Duarte (2012, p. 96) apresenta a distinção entre os conceitos de materialidade e idealidade na perspectiva marxista trabalhada pelo filósofo soviético Evald V. Ilyenkov no texto *O conceito de ideal*:

Em termos dialéticos, o polo oposto ao da materialidade é o da idealidade. Já a objetividade tem como polo oposto a subjetividade. Os produtos da atividade humana possuem objetividade social, sejam eles produtos materiais ou ideais. A linguagem é um produto da atividade humana e possui objetividade social, mas ela não é um produto material embora possua, é claro, elementos materiais como o som no caso da linguagem falada, o movimento das mãos no caso da linguagem de sinais, o papel e a tinta no caso da linguagem escrita impressa, os suportes eletrônicos no caso da linguagem escrita digital, etc. [...]. A compreensão do caráter objetivo dos produtos das atividades humanas, sejam eles materiais ou não, exige a compreensão do conceito marxiano de objetivação [...].

Concluo a segunda seção do Capítulo 1 com a distinção feita por Duarte, na crítica a Lazarini, entre, de um lado, materialidade e idealidade, presente no debate sobre produção material e produção não material, e de outro, entre objetividade e subjetividade. Quando Marx diz que no processo de trabalho o trabalho se incorpora ao objeto de trabalho, constituindo-se numa objetivação do trabalho, não significa que esteja falando da produção material, que na produção não material o trabalho não se incorpore ao objeto, não ocorrendo, portanto, a objetivação do trabalho. Para Marx o trabalho se incorpora ao objeto tanto na produção material quanto na produção não material, sendo o produto do trabalho o resultado dessa incorporação. Se não houve incorporação do trabalho ao objeto do trabalho não tem produto. Duarte mostra que Lazarini confunde materialidade com objetividade, o que o impede de compreender que ao falar de trabalho produtivo Marx está falando tanto da produção material quanto da produção não material.

Na terceira seção do Capítulo 1 situo a emergência da escola moderna e do professor na transição do artesanato para a manufatura, portanto, no contexto do surgimento da divisão manufatureira do trabalho, entendendo o professor não como um artesão independente, mas

como um trabalhador parcial, sendo o ensino, nesse sentido, o resultado do trabalho de um conjunto de trabalhadores parciais, os quais, por sua vez, são fruto da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, ou seja, do processo de desqualificação do trabalho.

1.3 TRABALHO DOCENTE

Partindo do surgimento da escola moderna na transição do artesanato para a manufatura nesta seção trato das dimensões constitutivas do trabalho docente.

1.3.1 Divisão do trabalho na educação básica

1.3.1.1 A divisão manufatureira do trabalho e o surgimento da escola moderna

Buffa (1987, p. 12) afirma que embora seja possível caracterizar os tempos modernos partindo das transformações nas esferas do saber, da religião e da política, o fundamental “é que os homens começam a produzir de outra forma sua vida material. Essa nova forma de produção da vida material engendra, por sua vez, novas formas de relações sociais entre os homens”.

Em fins da Idade Média, a produção, até então preponderantemente artesanal, começa a ser feita nas manufaturas, as quais se expandem no período compreendido entre os séculos XVI e XVIII, no decorrer do qual ocorrem transformações na organização do trabalho, nas relações de propriedade e nas relações entre trabalhadores e empregadores. De acordo com Marx, “os elementos simples da manufatura são o trabalhador parcelar e a ferramenta. Ferramenta que não é mais dele e sim do capitalista que o emprega. Trata-se, agora, do trabalhador livre [...]” (BUFFA, 1987, p. 13). Por um lado, este trabalhador se torna proprietário da sua força de trabalho como mercadoria, mas, por outro lado, se vê obrigado a colocá-la à venda por não dispor dos meios necessários para produzir a mercadoria.

Na manufatura a produção da mercadoria foi dividida em partes diferentes, executadas por trabalhadores distintos, o que levou ao surgimento do trabalhador parcelar. Na divisão social do trabalho, os trabalhadores são independentes e os produtos do seu trabalho são mercadorias, mas na divisão manufatureira do trabalho, os trabalhadores são parcelares e executam uma parte da produção, não produzem mercadorias. De acordo com Buffa (1987, p. 13): “Na manufatura, a mercadoria é produzida pelo trabalhador coletivo, formado pela combinação de um grande número de trabalhadores parcelares, sob a regência do dono do capital”. A manufatura opera uma revolução na força de trabalho. E a grande indústria opera uma revolução nas forças produtivas, ao substituir a ferramenta pela máquina.

As transformações na produção da vida material provocam transformações na organização política, nas relações dos homens com a natureza e na organização do saber escolar. Segundo Buffa (1987, p. 15), Locke, Galileu, Bacon, Descartes e Comenius “expressam teoricamente essa sociedade que está se produzindo através da cooperação e da manufatura e que necessita de um novo saber e de uma nova educação”. Para Buffa (1987, p. 17): “É sobretudo Locke quem vai exprimir, a nível teórico, os interesses da burguesia emergente. Não por acaso, portanto, ele é considerado o pai do liberalismo”. Locke afirma “que existe uma igualdade natural, inata, entre os homens, e isso é o *novo* nesse momento, é a ruptura com o passado. Nas sociedades antiga e medieval, os homens são naturalmente desiguais, há senhores e escravos, há senhores e servos” (BUFFA, 1987, *ibid.*).

Na *Didática Magna*, publicada em 1632, Comenius, “mesmo preservando a distinção das classes sociais, propõe para todos – pelo fato de todos serem homens - um mínimo comum e universal de escolarização padronizada e pública com base no experimentalismo científico” (BUFFA, 1987, p. 19). Para Buffa (1987, p. 19), as categorias corretas para entender Comenius “são a manufatura, a divisão parcelar do trabalho, a ciência experimental moderna. Sua *Didática Magna* expõe a arte universal de ensinar tudo a todos”. Comenius propõe “uma educação comum para todos, até certo ponto. Depois uma educação que continua, para aqueles que serão dirigentes” (BUFFA, 1987, p. 21). Não cabe à escola ensinar os ofícios manuais, mas fazer com que os alunos adquiram conhecimentos básicos e hábitos de obediência.

A escola não irá ensinar os ofícios manuais aos que irão exercê-los. Na escola, devem os alunos adquirir conhecimentos vários sobre as artes mecânicas (p. 429); devem adquirir hábitos de obediência prudente aos que governam sabiamente, não coagidos, nem com uma sujeição asinina, mas voluntariamente, por amor à ordem (p. 125) (BUFFA, 1987, p. 21-22).

Comenius apresenta um método para “ensinar de modo fácil, sólido e rápido (p. 305) [...]. O aluno deve aprender a fazer, fazendo (p. 320). O professor deve ensinar a muitos alunos de uma só vez [...], tendo a ajuda [...] principalmente do livro didático [...]” (BUFFA, 1987, p. 22). Com relação ao livro didático, de acordo com a autora:

O livro didático será, pois, o grande recurso para a educação padronizada que se propõe. O livro didático surge visceralmente ligado à educação que a burguesia emergente propõe para difundir sua visão de mundo. E, com o livro didático, ficam dados, desde já, os limites epistemológicos da escola para todos (BUFFA, 1987, p. 23).

1.3.1.2 Trabalho docente na educação básica

A pesquisa sobre trabalho docente na Educação Básica coordenada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, o GESTRADO/FaE/UFMG, publicada em 2010, teve como objetivo analisar o trabalho docente “nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza o trabalho nas escolas [...] da rede pública e conveniada [...]” (GESTRADO/Fae/UFMG, 2010, p. 11).

Com relação à fonte de coleta de dados, foram entrevistados, de setembro a dezembro de 2009, 8895 sujeitos docentes da educação básica em sete estados brasileiros (Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina), tendo sido coordenada em cada estado por grupos de pesquisa das seguintes universidades: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Estadual de Maringá.

Com relação à caracterização dos sujeitos docentes analisados: 1) as mulheres equivalem a 82% do total dos entrevistados; 2) os entrevistados apresentam uma idade média de aproximadamente 41 anos de idade; 3) 50% dos entrevistados é composta por pessoas da cor branca, 35% por pessoas da cor parda, 2% por pessoas da cor amarela e 1% por indígenas.

Com relação aos rendimentos, o salário bruto dos sujeitos docentes entrevistados foi classificado em categorias tomando-se como referência o salário mínimo de R\$ 510,00, tendo sido constatado que 65% dos entrevistados possuem renda de até três salários mínimos, 30% entre um e dois salários, 27% entre dois e três salários, 8% menos de um salário. Entre aqueles com maiores rendimentos, 6% recebem de cinco a sete salários, 2% recebem de sete a dez salários e menos de 1% recebem mais de dez salários.

Com relação à alocação 54% trabalham em uma unidade escolar, 37% em duas unidades escolares, 7% em três e 3% em quatro ou mais unidades escolares.

Com relação à formação, foi constatado que a maioria dos sujeitos docentes analisados possui nível de escolaridade superior à etapa em que leciona. Verificou-se também a existência de sujeitos docentes que lecionam em etapas mais avançadas considerando-se o nível de escolaridade que possuem, tendo sido identificados cinco docentes que possuem o Ensino Fundamental incompleto e lecionam no Ensino Médio, três docentes que possuem o Ensino Fundamental completo e lecionam no Ensino Médio e nove lecionam no Ensino Médio, mas não concluíram esta etapa de formação.

Considerando os sujeitos docentes analisados que cursaram o curso superior, 55% fizeram o curso de Licenciatura, 35% fizeram o curso de Pedagogia, 5% fizeram o Normal Superior e 5% fizeram outros cursos; 46% fez o curso superior em instituições particulares, 34% em instituições públicas federais, 19% em instituições públicas estaduais e 1% em instituições comunitárias ou filantrópicas; 52% possui pós-graduação.

Cerca de 50% dos sujeitos docentes analisados encontra-se satisfeita com a carreira devido à possibilidade de progressão profissional, enquanto 22% encontra-se insatisfeita por não visualizar perspectiva de progressão profissional. Quanto às condições de trabalho na unidade escolar foram analisados os aspectos relativos à exposição a ruídos dentro da sala de aula, fora da sala de aula e fora da unidade escolar, dos quais o que mais incomoda os sujeitos docentes entrevistados é o ruído dentro da sala de aula. Outro aspecto considerado foi o sistema de ventilação, o qual se mostrou o ítem mais problemático, sendo considerado ruim por 24% dos sujeitos docentes entrevistados. Quanto à estrutura da unidade educacional, os maiores percentuais de avaliações “excelentes” referem-se aos equipamentos utilizados na sala de informática, enquanto os itens mais apontados como “ruins” são os parquinhos/áreas de recreação e a quadra de esporte.

Com relação às situações que ocorrem nas unidades escolares, 82% dos entrevistados apontam a existência de autonomia no planejamento e execução das atividades docentes, 70% avaliam que ocorre mudança no perfil dos alunos, 66% reconhecem que ocorre a incorporação de novas funções e responsabilidades, 65% acreditam haver apoio na realização de suas atividades e 26% percebem a realização de parcerias com fundações, ONGs e empresas que repercutem na forma de organização e gestão do trabalho docente.

Com relação ao controle sobre o trabalho docente, 68% dos entrevistados afirmam haver controle no planejamento das atividades docentes, 61% afirmam haver “muito” controle sobre os conteúdos ensinados, 57% afirmam haver controle sobre a avaliação, 27% afirmam haver controle sobre o projeto pedagógico da escola. Com relação à organização e gestão escolar 82% dos entrevistados acreditam que aqueles(as) que participam da gestão devem receber formação específica e 72% afirmam que a gestão é democrática, mas com relação à participação dos pais, para 70% dos entrevistados os pais não participam da gestão dos problemas cotidianos da unidade escolar.

Com relação às atividades realizadas coletivamente que ocorrem com frequência, 49% dos sujeitos docentes entrevistados apontam a discussão sobre os alunos e 30% apontam as trocas de experiência sobre os métodos de ensino, enquanto que de acordo com 14% dos sujeitos entrevistados a discussão sobre o projeto pedagógico da escola simplesmente não

acontece. A situação que mais interfere no trabalho docente, de acordo com 42% dos sujeitos docentes entrevistados, é a situação socioeconômica precária das famílias dos alunos/crianças, seguida pelo que consideram ser atitudes de vandalismo. Quanto aos objetivos do trabalho docente, o primeiro objetivo, considerado muito importante é preparar os estudantes para o exercício da cidadania, e o segundo objetivo mais importante é instruir os estudantes; o objetivo menos citado como muito importante é preparar os estudantes para o mercado de trabalho.

Com relação à melhoria da qualidade do trabalho, os fatores mais importantes de acordo com os sujeitos docentes entrevistados são o aumento de salário, a redução do número de estudantes por turma e a capacitação referente às atividades que exercem. Cerca de 80% dos sujeitos docentes entrevistados têm se sentido constrangidos devido à pressão para mudar a forma de trabalho em razão dos exames de avaliação e 71% têm se sentido forçados a “dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades” (GESTRADO/FaE/UFMG, 2010, p. 68). Quando discordam de uma medida que interfere diretamente no trabalho, 78% dos sujeitos docentes entrevistados procuram a direção da unidade escolar, 63% conversam sobre o problema na sala dos professores e apenas 3% entram em contato com o sindicato.

Na pesquisa realizada pelo GESTRADO/FaE/UFMG que teve como objetivo analisar as dimensões constitutivas do trabalho docente não se explicita o que se entende por trabalho docente nem são apresentadas as categorias que foram utilizadas para apreendê-lo o que implica na naturalização do termo supondo-se que o mesmo se explique por si mesmo.

Com relação à alocação dos/as professores/as nas redes de ensino, uma das dimensões constitutivas do trabalho docente, por exemplo, considerando que 37% dos professores/as entrevistados/as trabalhavam em duas unidades escolares, 7% em três e 3% em quatro ou mais unidades escolares, se considero o termo “trabalhadores parciais” observo que estes/as professores/as faziam parte de mais de um, em alguns casos de quatro ou mais conjuntos de trabalhadores parciais. Essa realidade dificulta a realização de reuniões de planejamento das atividades docentes que contem com a participação do conjunto dos(as) professores(as) da escola, porque o horário em que a reunião se realiza pode coincidir não apenas com o horário em que os(as) professores(as) estão dando aula em outra escola como também com o horário em que estão se deslocando de uma escola para outra.

O estudo não menciona, porém, as redes das quais essas escolas fazem parte. Trabalhar em duas ou mais escolas da mesma rede não é a mesma coisa que trabalhar em duas ou mais escolas de redes diferentes, que também podem ser tanto públicas como privadas.

Entendo que o trabalho não é uma coisa que o/a professor coloca transporta de um lado para o outro, como faz com os meios de trabalho, o pilot e o apagador.

Compreendo que no processo de produção, seja a produção material ou não material, são consumidos força de trabalho, meios de trabalho e material de trabalho; que o trabalho não é material nem imaterial, mas implica na venda e no consumo, pelo comprador, da força de trabalho, propriedade do vendedor, no processo de produção do produto; que o consumo da força de trabalho depende das condições de trabalho e das relações de trabalho; que o processo de produção do produto se constitui na unidade do processo de trabalho e do processo de valorização.

Chama a atenção, por outro lado, que de acordo com os professores/as entrevistados/as a situação que mais interfere no trabalho docente, esteja relacionada à situação socioeconômica precária das famílias dos alunos/crianças e a atitudes que são caracterizadas como vandalismo e não ao controle sobre o trabalho docente e à pressão para mudar a forma de trabalho e dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades.

1.3.1.3 Desqualificação, perda de autonomia, desprofissionalização, desvalorização, precarização e proletarização

Oliveira (2004, p. 1128) afirma que as reformas educacionais iniciadas na década de 90 no Brasil e nos demais países da América Latina “têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes”. Segundo Oliveira (2004, p. 1130), identifica-se nas reformas uma nova regulação das políticas educacionais que altera a configuração das redes de ensino e que têm se assentado “nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico”. Tomando como referência a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jontien, em 1990, observa-se um duplo enfoque nas reformas: “a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

As reformas vão determinar “uma reestruturação do trabalho docente [...], tendo como corolário maior a responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131). O professor se vê obrigado a ter que dar conta de situações que estão além de sua formação, identificando-se um processo de desqualificação e de desvalorização do trabalho docente. O trabalho docente, definido, até então, como atividade

em sala de aula, amplia o seu âmbito de compreensão, ao incorporar a gestão da escola, tornando-se mais complexas as análises a seu respeito e modificando-se os enfoques teórico-metodológicos.

Segundo Oliveira (2004, p. 1133), as teses de desprofissionalização e proletarização do magistério surgem no debate acadêmico brasileiro nas décadas de 70 e 80, momento em que “a história do movimento docente foi profundamente marcada pela luta por profissionalização do magistério e reconhecimento dos direitos e deveres desses trabalhadores”. Oliveira (2004, p. 1133) afirma que para Mariano Enguita “a docência estava ante uma ambiguidade entre o profissionalismo e a proletarização”. A luta pela profissionalização do magistério estava relacionada à busca de uma autoproteção diante da ameaça de proletarização, caracterizada pela perda de controle do processo de trabalho.

Análises sobre desqualificação e desvalorização do trabalho docente nos países centrais apontaram que as reformas educacionais impunham novas formas de organização do ensino que tendiam à padronização de importantes processos, a qual “era justificada pela necessária expansão da escolarização, o que tendia a uma massificação do ensino [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 1134). Oliveira (2004, p. 1134) também ressalta a contribuição de Apple para o debate sobre a desqualificação, “identificada como uma perspectiva crescente ante a imposição de procedimentos de controle técnico sobre o currículo das escolas”.

A pesquisadora destaca, ainda, a tese da tendência à desprofissionalização e faz menção a uma das teorias que explicariam tal tendência, a qual considera que a emergência de consumidores menos passivos, a universalização da escolarização e o aumento da especialização “teriam como consequência a perda, por parte dos profissionais, da confiança dos clientes, o que resultaria em perda de autonomia, do poder e da autoridade” (OLIVEIRA, 2004, p. 1134).

Oliveira (2004) avalia que a tese da proletarização, a qual considera importante, também precisa ser discutida, diferenciando a proletarização técnica – que se refere à perda do controle sobre o processo de trabalho e sobre o produto do trabalho – da proletarização ideológica – relacionada “à expropriação de valores a partir da perda do controle sobre o produto do trabalho e da relação com a comunidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 1136).

Quanto à precarização do trabalho docente, a mesma, segundo Oliveira (2004), não se circunscreve às relações intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa não apenas de flexibilização como de desregulamentação da legislação trabalhista. O que vem sendo considerado um processo de precarização do trabalho “decorre da constatação de que é possível o crescimento econômico

sem a ampliação do número de empregos [...]. Em razão disso, o desemprego passou a ser uma preocupação crescente nos últimos anos” (OLIVEIRA, 2004, p. 1138-1139).

A flexibilização do processo de trabalho não se restringe às empresas capitalistas mas também está presente nas escolas públicas, tanto no currículo quanto na avaliação, e “corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes” (OLIVEIRA, 2004, p. 1139). Oliveira avalia que existe uma grande defasagem entre o que é defendido nos programas de reforma educacional e o que é implementado nas escolas. A pesquisadora afirma que os/as trabalhadores/as docentes se sentem obrigados a responder às exigências pedagógicas e administrativas dos programas de reforma “contudo expressam sensação de insegurança e desamparo, tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

A pesquisadora entende que a escola tradicional mudou, o que não quer dizer que tenha se transformado numa escola democrática, e que o trabalho pedagógico foi reestuturado, “dando lugar a uma nova organização escolar, a qual sem as adequações necessárias parece implicar processos de precarização do trabalho docente” (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

Xavier (2014) discute a precarização do trabalho escolar, a qual, contribui para a desqualificação do trabalho docente e a perda de autonomia do/a professor/, e o processo de profissionalização. Segundo Xavier (2014, p. 837), o pesquisador espanhol José Manoel Esteves associa a sensação de mal-estar descrita pelos professores “a um conjunto de mudanças sociais que ocorreram nos últimos anos”, as quais provocaram “a ruptura do consenso em torno dos objetivos do ensino, do papel da escola e das funções do professor”. Os efeitos que resultaram das mudanças sociais apontadas pelo pesquisador espanhol foram agravados nos últimos anos, segundo Xavier (2014, p. 837), “pela adoção de políticas de caráter democratizante”, as quais embora expressem “importantes avanços dos movimentos sociais e da própria democracia” (Xavier, 2014, *ibid.*), têm sido implantadas “muitas vezes, de modo demagógico, desconsiderando a necessidade de se criarem condições adequadas para sua efetivação e continuidade” (XAVIER, 2014, p. 837).

A adoção de políticas de diversidade, associada à adoção de políticas de caráter democratizante, introduz novas demandas ao trabalho do professor, contribuindo, diante do não atendimento dessas demandas, para o processo de precarização do trabalho escolar. As análises que abordam o processo de precarização do trabalho escolar através das teorias da proletarianização identificam como principal fator desse processo a lógica racionalizadora do capital, a qual contribui para a “desqualificação (separação entre concepção e execução do

trabalho) e a falta de autonomia (perda de controle e de poder decisório sobre o próprio trabalho) dos professores” (XAVIER, 2014, p. 838).

No quinto tópico do estudo, intitulado “Profissionalização e cultura docente”, Xavier (2014, p. 839-840), apresenta análise do pesquisador português Antônio Nóvoa, de acordo com o qual o processo de profissionalização envolve: 1º) “a prática de determinada atividade em tempo integral ou, ao menos, enquanto ocupação principal”; 2º) “a criação, pelas autoridades públicas ou estatais, de um suporte legal para o exercício da atividade, sob a forma, por exemplo, de uma licença ou diploma”; 3º) “o estabelecimento de procedimentos para a aquisição de saberes e de saber-fazer próprio da profissão, através de uma formação específica, especializada e longa”; 4º) “a organização de associações profissionais com múltiplos objetivos”.

A análise do processo de precarização do trabalho docente também foi objeto da tese de doutorado de Silva (2018). No Capítulo 3 da tese, para “compreender a nova configuração do trabalho docente”, Silva (2018, p. 211) parte “do pressuposto de que o trabalho docente não está dissociado das relações sociais capitalistas apresentando características comuns a outras atividades do mundo do trabalho”. A autora se propôs neste capítulo a “analisar a precarização objetiva e subjetiva do trabalho docente que atinge os docentes instáveis e os estáveis [...]” (SILVA, 2018, p. 213).

Silva (2018, p. 213) destaca que a precarização do trabalho docente

perpassa pelo setor estável do professorado nas redes públicas de educação básica sob as mais diferentes nuances e perspectivas, no entanto, ela é ainda mais intensa nos estratos de trabalhadores docentes que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e em condições de instabilidade cotidiana dentro do espaço público, dada pelo trabalho temporário, contratos de tempo parcial, por hora, entre outros.

Para Silva (2018, p. 215), o conceito de precariado é necessário para a análise “em vista de encaminhamentos de políticas públicas da educação brasileira que apontam a tendência de intensificar a precarização do trabalho docente [...]”. No entendimento de Silva (2018, p. 216), “o precariado experimenta a totalidade da força da flexibilidade salarial por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho atípico”.

O precariado professoral abarca os professores temporários – aqueles que são contratados por um determinado período de tempo - e os professores eventuais – aqueles cuja “contratação informal está aquém da precarização situacional do professor temporário que é admitido por contrato” (SILVA, 2018, p. 228). A situação dos professores eventuais é caracterizada, por autores como Aparecida Neri de Souza, “como de ‘total

desprofissionalização’, pois além de serem ignorados pelos sindicatos, o próprio governo paulista omite a sua existência nas estatísticas ‘visto que não há dados sobre a quantidade de professores eventuais’ já que não possuem vínculo de emprego” (SILVA, 2018, p. 229).

Silva (2018, p. 233) destaca ainda iniciativas que se constituem em meios de expropriação do trabalho docente que vão além do que ocorre no trabalho temporário e no trabalho eventual: a terceirização, a pejetização e a uberização do trabalho docente. Essas iniciativas, embora ainda não tenham se materializado, “se colocam como tendências muito possíveis de serem implementadas num futuro próximo, caso não haja a necessária contestação de tais medidas”. Segundo a autora essas tendências “vêm se afirmando pela justificativa de que o país passa por uma crise econômica” que obriga os poderes a cumprir com mais rigor a Lei de Responsabilidade Fiscal (SILVA, 2018, p. 233).

A precarização e a expropriação atingem toda a categoria de professores do setor público e não apenas o precariado professoral. O trabalhador pode perfeitamente estar precarizado ainda que submetido a relações de empregos formais. O docente estável do setor público deveria ter garantidas condições de trabalho, mas, nas redes municipais e estaduais, intensifica-se a expropriação da força de trabalho docente.

Na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, por exemplo, uma das redes públicas que apresenta um grau de precarização mais acentuado, o fechamento de escolas, turnos e turmas ocasiona a perda da lotação na escola em que o professor atua e a geração de professores excedentes, constituindo-se a rotatividade em uma das formas de precarização do docente estável.

Associada à rotatividade destacada pela autora, é possível identificar uma nova forma de precarização do trabalho docente na rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro relacionada ao ingresso do estudante na rede, a qual não ocorre apenas no período anterior ao início das aulas, mas durante todo o ano letivo, de modo que muito frequentemente o professor se depara com a situação de ter que fazer a avaliação bimestral de um estudante que foi matriculado na última semana de aula do bimestre.

Para concluir a exposição sobre a precarização objetiva autora afirma que foram verificadas, através de análise da política educacional praticada, de 1999 a 2018, pela rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, formas de precarização do docente estável baseadas na flexibilidade e inspiradas nos princípios da “qualidade total” e no espírito do “toyotismo”.

Com relação à precarização subjetiva, inspirando-se em Linhart, a autora entende que há um “sentimento de precariedade” que os professores estáveis-formais podem experimentar

quando são confrontados com exigências cada vez maiores no trabalho. Este sentimento, que se manifesta à medida que a precariedade objetiva dá lugar à subjetiva, é um dos componentes, segundo a autora, do trabalho docente no Estado do Rio de Janeiro.

As análises das condições de trabalho do professor que utilizam o referencial marxista também problematizam o argumento de que o trabalho do professor produz mais-valia para o capital na defesa da tese da proletarização do professor.

Tumolo e Fontana (2008, p. 160) analisaram a produção acadêmica sobre trabalho docente da década de 1990 no Brasil, “identificando as principais concepções e o tratamento analítico desenvolvido pelos pesquisadores que apreciaram o referido tema, dando destaque para a questão da proletarização docente”.

Os estudos que abordaram a relação entre proletarização e feminização “destacaram a importância de se resgatar o debate sobre gênero na constituição do magistério e sua relação com o processo de proletarização” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 161). Também foi abordado nos estudos o aspecto da proletarização como resultado de mudanças na organização escolar e na atividade docente. Nestes trabalhos, a proletarização é analisada a partir de “implicações do capitalismo sobre as especificidades do trabalho do professor em seu fazer pedagógico, e as consequências deste movimento na autonomia e no controle do professor em relação ao seu trabalho” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 162).

Algumas pesquisas abordam a condição de classe do trabalhador docente, destacando a importância da organização do magistério para a conquista de melhores condições de trabalho e melhores salários, e outras discutem proletarização tendo como referência as categorias de trabalho produtivo e trabalho improdutivo buscando compreender se o trabalhador docente pode ser considerado um trabalhador produtivo ou não. Segundo Tumolo e Fontana (2008, p. 163), Nunes apresenta o docente como trabalhador produtivo

na medida em que se encontra numa relação social no interior da organização do trabalho que o faz produzir mais-valia. Para a pesquisadora, o proletariado é o produtor da mais-valia, sendo esta o resultado do sobretrabalho que é produzido pelo trabalhador. Apesar da análise rigorosa acerca do trabalho produtivo, a pesquisadora afirma que os gestores escolares não são considerados trabalhadores produtivos, pois constituem uma “classe” diferenciada em comparação com os professores em docência.

Autores sublinham que praticamente todos os pesquisadores com os quais dialogaram se referenciaram em análise de Enguita publicada em 1991, na qual o autor “busca compreender a natureza do trabalho docente começando por apresentar e diferenciar os profissionais e os proletários” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 163).

Autores destacam, porém, que os pesquisadores restringiram as suas análises ao processo de trabalho, não tendo levado em consideração o processo de produção de valor. Entendendo que o processo de trabalho no capitalismo se encontra subsumido à lógica do capital, autores avaliam ser necessário distinguir processo de trabalho e processo de produção capitalista. Baseados na análise de Marx, no capítulo V do Livro I de O Capital, do processo de trabalho e do processo de valorização, os autores entendem que enquanto o processo de trabalho tem como finalidade a produção de valores de uso, o processo de valorização tem como finalidade a produção de mais-valia.

Os autores avaliam que só é possível compreender o conceito de trabalho produtivo a partir a distinção entre processo de trabalho e processo de valorização considerando que trabalho produtivo é o trabalho que produz mais-valia. Enquanto trabalho que produz mais-valia, o trabalho produtivo faz parte das relações de produção capitalistas “não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 165). Autores destacam que os trabalhadores da educação, tanto os trabalhadores das redes públicas quanto os trabalhadores da rede privada, são, em sua maioria, trabalhadores assalariados. O que não quer dizer que sejam trabalhadores produtivos, na medida em que nem todo trabalhador assalariado produz mais-valia.

Após estabelecer a distinção entre processo de trabalho e processo de valorização autores retomam a crítica aos estudos analisados por terem restringido suas análises ao processo de trabalho. Afirmam que o caso mais emblemático parece ser o da análise realizada por Enguita em 1991, na qual, como já haviam colocado, o pesquisador distingue profissionais de proletários. A esse respeito destacam que partindo da perspectiva analítica que adotaram concluíram que Enguita não se deu conta de que “a categoria profissional, é referente ao processo de trabalho e que a de proletário diz respeito ao processo de produção do capital” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 172).

Perde-se de vista, como colocado por Tumolo e Fontana (2008), as relações de trabalho, o entendimento de que o/a professor/a é um trabalhador assalariado que troca sua força de trabalho por salário, através do qual adquire os meios de subsistência, se constituindo, por esse motivo, num proletário, independente das condições de trabalho. A perda da autonomia tem relação com a troca da força de trabalho por salário na medida em que a mesma deixa de ser do vendedor passando a pertencer ao comprador.

1.3.2 Trabalho docente, globalização, neoliberalismo

1.3.2.1 Trabalho escolar e reprodução da classe trabalhadora

Bruno (2011, p. 545) afirma, na *Introdução* do artigo *Educação e desenvolvimento econômico no Brasil*, que, ao analisar a circulação e a reprodução do capital, no volume II de sua obra *O Capital*, Marx “nos mostra como essa reprodução envolve também a reprodução das classes sociais”. E ressalta que a reprodução da classe trabalhadora “implica em manter em condições de trabalhar não só os que estão na ativa, mas aqueles que se encontram no exército de reserva, e mais, implica produzir as novas gerações para que o circuito do capital não se interrompa” (BRUNO, 2011, p. 545). E envolve tanto o trabalho assalariado como o trabalho realizado fora da empresa, na família, no hospital, nas instituições de lazer e consumo e na escola, “que atua diretamente na produção das qualificações necessárias para o exercício do trabalho” (BRUNO, 2011, p. 545).

Na primeira seção, *Educação nos mecanismos gerais da acumulação de capital*, autora afirma que para compreender a importância da educação no processo de reprodução do capital e da classe trabalhadora “temos de inseri-la na relação da mais-valia, o que permite, por sua vez, estabelecer sua relação com o desenvolvimento econômico” (BRUNO, 2011, p. 546). Segundo a autora, “o trabalho escolar [...] não era visto como uma atividade que tem seu lugar na reprodução ampliada do capital” (Bruno, idem, ibid.) Mas devido à preocupação dos capitalistas de controlar o tempo vivido fora dos locais de trabalho, quanto mais a educação escolar se expandia “mais aumentava sua subordinação ao controle do capital” (BRUNO, 2011, p. 547).

Com a criação dos sistemas nacionais de educação, segundo Bruno (2011, p. 547), os profissionais da educação “passaram a ter seu trabalho regido pela Lei do Valor, tendo em vista manter baixo o valor da força de trabalho em processo de formação” (BRUNO, 2011, p. 547) Estes profissionais são, na perspectiva adotada pela autora, trabalhadores produtivos no sentido que lhes conferiu Marx no capítulo 16 do volume I de *O capital*:

Para trabalhar produtivamente, já não é necessário ao próprio indivíduo colocar sua mão no objeto; é suficiente que ele seja um órgão do trabalhador coletivo e desempenhe qualquer uma de suas funções subordinadas (MARX *apud* BRUNO, 2011, p. 547)

Na segunda seção do artigo, *A educação na dinâmica da mais-valia absoluta e da mais-valia relativa*, autora esclarece que “a mais-valia resulta da capacidade do trabalhador de despender, durante o processo de realização de suas atividades produtivas, um tempo de trabalho *superior* ao que tem em si incorporado” (BRUNO, 2011, p. 547).

Na mais-valia absoluta aumenta o tempo de trabalho excedente e conseqüentemente aumenta a produção, o que não implica na alteração da qualificação dos trabalhadores. O aumento do tempo de trabalho excedente “resulta da redução dos bens e serviços incorporados na força de trabalho ou do aumento real da jornada ou pela conjugação de ambos os processos. O resultado é o que Marx chamou de pauperismo [...]” (BRUNO, 2011, p. 549).

Na mais-valia relativa o aumento do tempo de trabalho excedente ocorre “através da diminuição do valor incorporado nos bens e serviços consumidos pelos trabalhadores, o que permite a redução do tempo necessário à sua reprodução [...]” (BRUNO, 2011, p. 548). Para diminuir o valor incorporado nesses bens e serviços “é fundamental introduzir inovações nos setores que os produzem [...] Isso significa que é preciso haver inovações em cadeia para que os ganhos de produtividade se efetivem” (BRUNO, 2011, p. 548).

Autora destaca, ainda, que na mais-valia relativa o aumento do tempo de trabalho excedente “resulta da passagem do trabalho simples para o trabalho complexo, o qual equivale a um múltiplo do trabalho simples executado em idêntica fração de tempo [...]” (BRUNO, 2011, p. 549). E acrescenta que “apenas o acréscimo das qualificações decorrente de uma formação mais complexa do trabalhador permite a introdução de inovações e garante que se trabalhe eficazmente com elas [...]” (BRUNO, 2011, p. 549).

Segundo a autora, nos países ou regiões em que predominam as formas de exploração da força de trabalho que utilizam os mecanismos da mais-valia relativa “se observa um aumento da escolaridade e da complexificação dos processos formativos”. (BRUNO, 2011, p. 549) Mas onde predominam os mecanismos da mais-valia absoluta “se observa um quadro de estagnação da economia e, inclusive, dos sistemas educativos” (BRUNO, 2011, p. 550). E ressalta que a predominância de uma ou outra forma de exploração acarreta “conseqüências bem distintas para o desenvolvimento econômico e para a reprodução da classe trabalhadora” (BRUNO, 2011, p. 550).

Na terceira seção, *Universalização da educação, massificação e reprodução da classe trabalhadora*, a autora distingue universalização da educação de massificação. A universalização da educação se refere à expansão do acesso à educação escolar, a massificação, que resulta da universalização, diz respeito “à redução da educação às exigências estritas do mercado no que se refere aos conhecimentos e à disciplina” (BRUNO, 2011, p. 550).

Bruno afirma que com as remodelações do mercado de trabalho resultantes da reestruturação dos processos de trabalho, o processo de proletarização de trabalhadores cuja força de trabalho ainda não tinha sido subsumida à forma mercadoria se acelerou. Essa

aceleração alterou a composição social da classe trabalhadora e acarretou o surgimento de uma nova hierarquização, a qual se reproduziu no interior dos sistemas de ensino em âmbito mundial se constituindo na base das reformas educacionais.

Além do surgimento de uma nova hierarquização no interior da classe trabalhadora, com a transnacionalização dos processos econômicos e das estruturas de poder, devido à globalização da economia, a reprodução da classe trabalhadora deixou de ser pensada no contexto dos estados nacionais e passou a ser pensada supranacionalmente. A Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990, se constituiu “num marco na institucionalização de novas estratégias de reprodução da força de trabalho” (BRUNO, 2011, pp. 552-553). Mas as agências estatais continuam fazendo a mediação “entre as populações locais e os centros de poder transnacionais” (BRUNO, 2011, p. 553).

1.3.2.2 Neoliberalismo e gestão do Estado

Paulani (2007) afirma que a história do neoliberalismo está ligada à história do economista Friedrich Hayek, cuja produção teórica foi marcada, até meados dos anos 1930, “pelo apreço à ideia do equilíbrio e à importância que ele então conferia à teoria que o demonstrava”.

Com relação à ideia do equilíbrio, a autora esclarece que

teoria do “equilíbrio” significa a análise de oferta e demanda (sua constituição e sua dinâmica) e a demonstração de que, deixados a si mesmos, os agentes econômicos conseguem [...] chegar a um estado em que não se verifica excesso de demanda em nenhum mercado [...] e, portanto, a um estado em que todos os planos de venda e de compra são realizados com sucesso (PAULANI, 2007, p. 68-69).

A teoria neoclássica, que demonstra o caráter virtuoso do mercado apregoado pela teoria do equilíbrio, “encontra na teoria do valor-utilidade a base do seu raciocínio, descartando, portanto, a teoria do valor-trabalho que caracterizara a ciência econômica [...] quando ela ainda era conhecida por economia política” (PAULANI, 2007, p. 69)

Segundo Paulani (2007, p. 70):

Na contramão do que pensava Hayek, Keynes desenvolveu uma teoria para mostrar justamente que o mercado, deixado a si mesmo, poderia levar ao péssimo social, ou seja, trabalhar abaixo do nível de pleno emprego, produzindo recessão, desemprego e miséria por um tempo indefinido [...]. (PAULANI, 2007, p. 70)

No segundo tópico do artigo autora afirma que em meados dos anos 1970 se extinguiu o movimento de regulação e de intervenção estatal que marcou o capitalismo depois do término da Segunda Guerra Mundial na medida em que, na década anterior, haviam se complicado “as perspectivas de continuidade ao processo de acumulação na mesma intensidade em que vinha acontecendo” (PAULANI, 2007, p. 72)

Segundo Paulani (2007, p. 72): “Os capitais multinacionais que operavam na Europa, particularmente os americanos, passaram a buscar outras formas de valorização”. Essa busca criou “um volume substantivo de capitais que buscavam valorização exclusivamente financeira, num movimento que foi se desenvolvendo ao desabrigo de qualquer tipo de controle estatal”.

A virada conservadora do capitalismo consagra-se de vez com a transformação feita por Thatcher, em união com Reagan, da orientação da atividade do Estado. Segundo a autora: “O estímulo à demanda agregada garantidor do pleno emprego, que implicava gastos públicos substantivos [...] não podia mais continuar, dada a crise que então se via e que atingia o próprio equilíbrio fiscal” (PAULANI, 2007, p. 76). Autora acrescenta que as “regras, normas e regulamentações que o Estado impunha ao funcionamento do mercado tinham de ser abolidas ou reduzidas ao máximo possível [...]” (PAULANI, 2007, p. 77).

Segundo a autora: “A gestão neoliberal do Estado implica conduzi-lo como se fosse um negócio, mas o resultado é o inverso do que ocorre quando essa racionalidade é aplicada ao setor privado. Em vez do acúmulo de recursos e da reprodução ampliada do “**capital público**”, temos a dilapidação dos recursos do Estado, encolhimento do seu tamanho, atrofiamento do espaço econômico público, em uma palavra: espoliação” (PAULANI, 2007, p. 80).

O conjunto das transformações geradas no sistema produtivo pela substituição do modelo fordista pelo modelo de acumulação flexível busca “conferir ao capital a flexibilidade necessária para que sejam aproveitadas as oportunidades de acumulação onde quer que elas se encontrem [...]” (PAULANI, 2007, p. 81).

No tópico seguinte, *O Brasil na nova divisão internacional do trabalho*, Paulani (2007, p. 83) afirma que de acordo com alguns autores, “com destaque para Chesnais (1996), o processo de aquisições e fusões que se intensificou a partir da crise de meados dos anos 1970 foi acompanhado da transnacionalização dos grandes grupos de capital [...]”. Acrescenta que: “A transnacionalização do capital [...] aparece como o outro lado da mundialização financeira e constitui um dos traços mais marcantes da configuração do capital produtivo” (PAULANI, 2007, p. 84). E que: “São substantivas e pouco alvissareiras as consequências

dessa reconfiguração para a forma de inserção dos países periféricos no sistema-mundo capitalista” (PAULANI, 2007, p. 84).

Nesse sentido, segundo a autora, a industrialização periférica que ocorre nesses moldes “não pode ter como resultado maior homogeneização do espaço econômico mundial [...] visto que a atratividade [...] está muito mais nos baixos custos do que nas potencialidades dos mercados locais” (PAULANI, 2007, p. 85).

Autora conclui o terceiro tópico do artigo afirmando que a transformação do Brasil em plataforma de valorização financeira internacional “juntamente com sua função de produzir bens de baixo valor agregado e de preferência com a utilização de mais-valia absoluta [...] completa a caracterização do Brasil na divisão internacional do trabalho do capitalismo contemporâneo”. (PAULANI, 2007, p. 88)

No quarto tópico, *a Era Neoliberal no Brasil*, autora afirma, primeiro, que embora o discurso neoliberal tenha começado a se afirmar nas eleições presidenciais de 1989, “as primeiras mudanças de peso no sentido de preparar o país para sua inserção no circuito internacional da valorização financeira” (PAULANI, 2007, p. 90) só ocorrem no governo Itamar; segundo, que é “no contexto das mudanças institucionais necessárias para colocar o Brasil como emergente mercado financeiro que se deve analisar a edição, em maio de 2000, da Lei Complementar nº 101 (Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF)” (PAULANI, 2007, p. 92); terceiro, que, a partir da aprovação da LRF, “a preocupação central do administrador passa a ser a preservação das garantias dos detentores de ativos financeiros emitidos pelo Estado”. (PAULANI, 2007, p. 92).

A título de conclusão da terceira seção do Capítulo 1 destaco que de acordo com Buffa (1987) o projeto burguês de sociedade necessitava no momento em que estava sendo gestado no período da emergência da divisão manufatureira do trabalho da educação e da cidadania para todos. A divisão manufatureira do trabalho instituiu o trabalhador parcial, o qual passa a executar uma parte da produção e não produz mercadoria. A mercadoria é o resultado do trabalho de um conjunto de trabalhadores parciais.

A escola moderna surge para produzir força de trabalho para a manufatura. A aprendizagem na oficina do mestre tende a desaparecer sendo substituída pela escola e pelo professor, o qual, diferentemente do mestre, não é um trabalhador independente, mas um trabalhador parcial. A divisão manufatureira do trabalho desqualifica a força de trabalho na medida em que separa o trabalho intelectual, realizado pelo sábio, do trabalho manual, realizado pelo professor.

Na pesquisa realizada pelo GESTRADO/FaE/UFMG (2010) são consideradas as seguintes dimensões constitutivas do trabalho docente: rendimento, alocação, formação, situações que ocorrem nas unidades escolares, controle sobre o trabalho docente, organização e gestão escolar, atividades realizadas coletivamente, melhoria da qualidade do trabalho. Destaco que a pesquisa não articula a existência de mais ou menos autonomia à condição do/a professor/a de trabalhador/a assalariado e, portanto, vendedor/a da sua força de trabalho.

A desqualificação do trabalho docente está relacionada, segundo Xavier (2014) à separação entre concepção e execução do trabalho, e a falta de autonomia à perda de controle e poder decisório sobre o próprio trabalho. Quanto à profissionalização, Xavier (idem) apresenta, no artigo, uma análise do pesquisador português Antônio Nóvoa, de acordo com a qual o processo de profissionalização envolve: o exercício do magistério em tempo integral ou enquanto ocupação principal, a criação de um suporte legal para o exercício da profissão, uma formação específica e a organização de associações profissionais. A precarização pode ser observada, segundo Silva (2018, p. 213) no “setor estável do professorado nas redes públicas de educação básica”, mas aparece com mais intensidade no setor não estável devido à não garantia dos direitos trabalhistas desses(as) trabalhadores(as). A situação dos(as) trabalhadores(as) eventuais, que fazem parte do setor instável, da rede estadual de São Paulo, pode ser caracterizada como de “total desprofissionalização” na medida em que não considerados pelo sindicato da categoria nem aparecem nas estatísticas oficiais.

Quanto à proletarização, Tumolo e Fontana (2008), além de estudos que abordaram, entre outros temas, a relação entre proletarização e feminização, destacaram, em análise de pesquisas sobre trabalho docente, os estudos que elegeram como objeto o aspecto da proletarização como resultado de mudanças na organização escolar e na atividade docente. Para Tumolo e Fontana (idem), os pesquisadores restringiram as suas análises ao processo de trabalho, não tendo levado em consideração o processo de produção de valor na medida em que enquanto o processo de trabalho produz valores de uso o processo de produção de valor produz mais-valia. O processo de produção de mais-valia remete, por sua vez, à distinção entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo.

Para Costa (2009), o professor da escola pública estabelece relações capitalistas na medida em que é regido por um Estado que opera segundo a lógica privatista das empresas capitalistas desenvolvendo desta forma relações capitalistas de exploração sobre os(as) trabalhadores(as) do setor público. Quanto ao conceito de proletarização, Costa (2009, p. 95) esclarece primeiro que embora o conceito tenha sido elaborado no contexto do Império Romano referindo-se aos trabalhadores/as que “nada tinham de sua propriedade, a não ser sua

prole, foi apropriado por Karl Marx nos Manuscritos econômico-filosóficos (1844-1846) para dar relevo à característica despossuída dos trabalhadores no século XIX [...]”. Segundo que no Manifesto Comunista (1848), Engels define proletários como a classe dos trabalhadores assalariados modernos, os quais, *não tendo os próprios meios de produção, estão reduzidos a vender sua força de trabalho para poderem sobreviver*’ (MARX; ENGELS *apud* COSTA, 2009, p. 95, grifos da autora).

Costa (2009, p. 96) destaca de ambas as passagens que “a característica distintiva do proletário é o estado de destituição dos meios de produção, o que o força a vender a força de trabalho para prover a sobrevivência” (COSTA, 2009, p. 96).

Para Costa (2009, p. 96), o professor da escola pública estabelece relações capitalistas na medida em que é regido por um Estado capitalista, “que opera, cada vez mais, segundo a lógica privatista das empresas e, por isso mesmo desenvolve relações de exploração capitalistas sobre todos os trabalhadores a ele subordinados [...]”.

Ainda com relação ao conceito de proletarização, para definir as classes sociais Osório (2019, p. 116) parte da seguinte citação de Lenin:

Chama-se classes a grandes grupos de pessoas que se diferenciam entre si pelo seu lugar num sistema de produção social historicamente determinado, pela sua relação (as mais das vezes fixada e formulada nas leis) com os meios de produção, pelo seu papel na organização social do trabalho e, conseqüentemente, pelo modo de obtenção e pelas dimensões da parte da riqueza social de que dispõem (LENIN *apud* OSÓRIO, 2019, p. 116).

E, na sequência, analisa os critérios utilizados por Lenin e acrescenta outros. Analisa, primeiro, o critério de acordo com o qual as classes sociais são “grandes grupos de pessoas que se diferenciam entre si pelo seu lugar num sistema de produção social historicamente determinado”. Para Osório (2019, p. 117): “O surgimento das classes na história das sociedades humanas supõe o estabelecimento de uma dupla relação: de exploração e de dominação”. Considerando que as classes sociais às quais os sujeitos sociais pertencem se encontram organizadas em torno da dupla polarização exploradores-explorados e dominadores-dominados que atravessa a estrutura societária classista, é importante elucidar, numa primeira aproximação, “as determinações estruturais que situam os sujeitos em alguma daquelas polarizações” (OSÓRIO, 2019, p. 117). No capitalismo, por exemplo, diferentemente do que ocorre em outras organizações sócio-históricas, a burguesia se apropria de trabalho alheio através da extração de mais-valia.

Osório (2019) analisa em seguida o critério de acordo com o qual as classes sociais se diferenciam “pela sua relação (as mais das vezes fixada e formulada nas leis) com os meios de

produção”. Segundo Osório (2019, p. 118), “a principal relação frente aos meios de produção é em termos de propriedade, critério que nos oferece uma primeira grande divisão para determinar as classes no capitalismo [...]”.

Quanto ao critério de acordo com o qual as classes sociais se diferenciam “pelo seu papel na organização social do trabalho e, conseqüentemente, pelo modo de obtenção e pelas dimensões da parte da riqueza social de que dispõem”, considerando que nas sociedades capitalistas a apropriação da riqueza ocorre pela mais-valia, pela renda, pelo salário e pelas formas mercantis simples, Osório (2019, p. 118-119) afirma que: “A gama inicial de duas grandes classes começa a se abrir, apresentando neste caso a presença de quatro grandes agrupamentos humanos no capitalismo, segundo a forma como se apropriam da riqueza social”.

Quanto ao lugar das classes na organização social do trabalho, segundo Osório (2019, p. 119) se destaca a capacidade dos conglomerados sociais de controlar “o conjunto dos processos de trabalho ou apenas alguma fase ou aspecto desse processo ou mesmo nenhuma fase”.

Partindo desses quatro critérios são identificadas as classes sociais no capitalismo, a saber, o proletariado, a pequena burguesia, o campesinato, a burguesia e o proprietário de terra. Osório (2019, p. 121) agrega aos critérios apontados outros que “permitam distinguir frações e setores no interior desses grandes conglomerados classistas”. O primeiro critério que Osório considera, além, repetindo, dos já apontados, são as frações de classe as quais “se diferenciam entre si pelo lugar que ocupam na reprodução do capital” (OSÓRIO, 2019, p. 121). De acordo com Osório (2019, p. 121-122):

Em cada fase da reprodução do capital se organizam grupos humanos que se especializam nas diversas etapas para acelerar a reprodução do capital. [...]. Em uma enunciação sintética, temos, portanto, a burguesia financeira ou bancária, a burguesia industrial e a burguesia comercial. E é preciso agregar a essas a fração da burguesia agrária que arrenda terras da classe proprietária fundiária.

Esses grupos humanos podem ser constituídos tanto de proprietários quanto de não proprietários do capital, portanto, tanto a classe burguesa quanto a classe trabalhadora podem se diferenciar entre frações, segundo os movimentos do capital.

O segundo critério considerado por Osório (2019, p. 122) são os setores de classe os quais “se diferenciam entre si pela magnitude dos meios de produção que possuem”. Osório (2019, p. 122) distingue três setores, os grandes, os médios e os pequenos proprietários, cuja magnitude “é uma variável que se modifica com o desenvolvimento histórico”.

O terceiro critério diz respeito à diferenciação entre os setores de classe “*pela proporção do que se apropriam da riqueza social*” (OSÓRIO, 2019, p. 123). Segundo Osório: “Poderíamos dizer que, em linhas gerais, é possível distinguir três grandes divisões: aqueles que se apropriam de uma magnitude elevada de riqueza, aqueles que se apropriam de uma magnitude mediana e aqueles que recebem pouca riqueza” (OSÓRIO, 2019, p. 123).

Considerando a enorme heterogeneidade que caracteriza a classe burguesa, Osório (2019) avalia que a unidade política da mesma se torna um tema complicado, sendo, por esse motivo, importantes as categorias de bloco no poder e de hegemonia. Quanto à pequena burguesia pode-se distinguir duas grandes frações: a pequena burguesia proprietária e a pequena burguesia não proprietária. A pequena burguesia proprietária apresenta três subsetores: um subsetor que desenvolve atividades artesanais, como os sapateiros; outro subsetor que se constitui dos proprietários de oficinas, como oficinas de conserto de carro, e pequenos comércios, como donos de mercearias; e um terceiro subsetor, que se constitui de profissionais “que trabalham por conta própria estabelecendo escritórios em que seu próprio trabalho é a fonte principal de renda (arquitetos, engenheiros, técnicos em computação, publicitários, etc.)”.

A pequena burguesia não proprietária divide-se entre os setores que controlam processos produtivos e os setores que não os controlam. Essa divisão permite diferenciar o operário de uma linha de montagem e o técnico, “que controla os ritmos, os tempos e a qualidade da linha de montagem, que se situa, devido a esta particularidade, em outro segmento social: na pequena burguesia não proprietária” (OSÓRIO, 2019, p. 127). Osório (2019) destaca que existem diferenças entre o operário e o técnico relativas tanto ao montante de renda que recebem quanto ao lugar que ocupam na organização social. Quanto ao montante de renda, o técnico tenderá a receber um salário maior que o operário comum; quanto ao lugar que ocupam na organização social, o técnico “cumpre tarefas de controle que o situam mais próximo dos interesses do capital do que dos interesses do trabalho na produção” (OSÓRIO, 2019, p. 127).

Segundo Osório (2019, p. 127), ocorre o mesmo com profissionais que atuam “em postos elevados de um sistema de dominação em geral, particularmente no aparato de Estado” e “nas chamadas instituições da sociedade civil que fazem parte de um sistema de dominação, sejam eles meios de comunicação ou instituições do sistema educacional, igrejas, etc.” (OSÓRIO, 2019, p. 127).

O debate sobre o trabalho do/a professor/a do setor público ser produtivo ou ser improdutivo, da perspectiva do capital, ou seja, gerar valor ou não gerar valor para o capital,

certamente contribui para o entendimento do processo de produção do ensino e da formação da força de trabalho. Entendo que esse debate deva ser considerado não com o objetivo de marcar posição com relação especificamente a este problema, mas na medida em que remete à questão da superexploração da força de trabalho do/a professor/a do setor público. Entendo que embora não produza mais-valia pode-se afirmar que o/a trabalhador/a das redes públicas de ensino, devido às suas condições de trabalho e de remuneração, é regido pela lei do valor.

Entendo que os/as trabalhadores/as da educação básica tanto das redes públicas como das redes privadas podem ser considerados como trabalhadores(as) parciais, ou trabalhadores(as) coletivos, não sendo portanto trabalhadores(as) independentes. De acordo com Bruno (2011), com a criação dos sistemas nacionais de educação os profissionais da educação: 1) passaram a ter seu trabalho regido pela Lei do Valor; 2) podem ser considerados trabalhadores produtivos no sentido que Marx lhes conferiu no capítulo 16 do volume I de *O capital* ao afirmar ser suficiente, para que o trabalho seja considerado produtivo, que o trabalhador tenha sido reduzido a um órgão do trabalhador coletivo.

Destaco que o entendimento de Bruno (2011), que tem como referência a divisão manufatureira do trabalho e, portanto, o aumento da produtividade do trabalho, difere do entendimento de Rubin, de acordo com o qual o trabalho produtivo é aquele que é pago com capital. Nesse sentido, trabalho pago com renda, como ocorre com os(as) trabalhadores(as) da educação das redes públicas de ensino não é produtivo. Bruno (*idem*) afirma que o trabalho escolar participa da reprodução do capital e da reprodução da classe trabalhadora na medida em que forma a força de trabalho para o exercício do trabalho, tanto do trabalho simples como do trabalho complexo. Bruno (2011) distingue universalização da educação de massificação. Enquanto a universalização diz respeito à expansão do acesso à educação escolar, a massificação se refere à redução da educação às exigências do mercado. Bruno (*idem*) afirma que com a globalização a reprodução da classe trabalhadora passou a ser pensada supranacionalmente restando às agências nacionais o papel de fazer a mediação entre as populações locais e os centros de poder transnacionais.

Quanto à relação entre a globalização e o neoliberalismo, segundo Paulani (2007), a percepção da não viabilidade de dar continuidade ao processo de acumulação através do modelo fordista levou à extinção, em meados dos anos 1970, do movimento de regulação e de intervenção estatal, que marcara o capitalismo depois do término da Segunda Guerra, e à criação de um volume substantivo de capitais que buscavam valorização exclusivamente financeira.

Para Paulani (2007), o resultado da gestão neoliberal do Estado é o inverso do que ocorre no setor privado, na medida em que no lugar da reprodução ampliada do capital público ocorre a espoliação dos recursos públicos. Para Paulani (2007), a reconfiguração da forma de inserção dos países periféricos no sistema-mundo capitalista no contexto da implementação do modelo flexível de acumulação transformou o Brasil em plataforma de valorização financeira internacional juntamente com sua função de produção de bens de baixo valor agregado utilizando-se preferencialmente a mais-valia absoluta. Destaco que a utilização da mais-valia absoluta repercute na formação da força de trabalho dando-se ênfase para a formação para o trabalho simples. Para Paulani (2007) a preparação do Brasil para a sua inserção no circuito internacional da valorização financeira teve início no governo Itamar devendo-se analisar nesse contexto a edição, em maio de 2000, da Lei de Responsabilidade Fiscal, a partir da qual a preocupação dos governantes passa a ser a preservação das garantias daqueles que detinham ativos financeiros emitidos pelo Estado.

No Capítulo 2 apresento análises sobre trabalho no neoliberalismo, reformas educacionais, concepções de ensino médio, privatização da educação e empresariamento da educação.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO NEOLIBERALISMO

Na apresentação da Enquete Operária para a *Revue Socialiste*, Marx (*apud* LANZARDO, 1985, p. 233) afirma que só os operários “podem descrever, com todo conhecimento de causa, os males que suportam, que só eles, e não os salvadores providenciais, podem energicamente remediar as misérias sociais das quais eles sofrem”. Segundo Lanzardo (1985, p. 233):

Ao dizer que os operários são os únicos capazes de descrever convenientemente as condições nas quais são explorados, Marx faz mais do que indicar um simples procedimento operatório. Coloca o princípio de um método de trabalho político que se encontra implicitamente na *Crítica da Economia Política*. Esta definia a economia capitalista essencialmente pela luta do trabalho assalariado contra o capital.

Lanzardo (1985, p. 235) afirma, a respeito da luta do trabalho contra o capital,

que as lutas que opõem os proletários [...] aos possuidores do próprio capital se apresentam como lutas ao nível da distribuição” na medida em que “as negociações que elas têm em vista baseiam-se apenas na maneira pela qual as contribuições respectivas de cada um – trabalho por um lado e capital por outro – serão recompensadas no processo de produção”.

E que, por serem “lutas ao nível da distribuição”, torna-se impossível para os operários “descobrir a verdadeira natureza do processo de exploração, reconhecer que a força de trabalho é vendida aos capitalistas como uma mercadoria da qual eles se servem para acumular mais-valia”. Mas acredita que é possível, “por uma análise crítica do processo de produção capitalista, fazer reaparecer a verdadeira natureza da contradição e fornecer um ponto de referência preciso para a luta de classes” (LANZARDO, 1985).

Neste capítulo, na primeira parte, apresento uma interpretação do neoliberalismo, que, segundo Carcanholo (2011), pode ser entendido como uma das respostas do capitalismo à crise dos anos 1960/70, e destaco as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, com a falência do padrão de acumulação taylorista-fordista, e a emergência do toyotismo, tomando como referência análises desenvolvidas por Antunes (2009, 2018).

2.1 MUNDO DO TRABALHO NO NEOLIBERALISMO

A crise estrutural da economia mundial dos anos 1960/70 se caracterizou, segundo Carcanholo (2011), pela superacumulação do capital e pela redução das taxas de lucro, tendo se refletido tanto no plano da teoria social como no plano da política econômica. Carcanholo (2011) destaca que é possível dividir o processo de crise da política econômica em quatro fases, a última das quais abre o caminho para a crise da teoria econômica.

A primeira fase se constituiria pela própria eclosão da crise fora das previsões dos governos [...]. Uma segunda fase se caracteriza pelo fato de a recuperação econômica não ter se desenvolvido no padrão esperado [...]. Essa tímida recuperação acabaria por precipitar um novo refluxo da crise em 1980-1982 [...] – a terceira fase. Por fim, a quarta e última fase é constituída pela perda absoluta de eficácia dos instrumentos de política econômica que haviam prevalecido nos anos anteriores, de forma que se abre o caminho para a crise da teoria econômica que a inspira, de filiação keynesiana (CARCANHOLO, 2011, p. 10)

Quanto à reposição das taxas de lucro, foram adotadas medidas que visavam a redução dos custos salariais e da tributação sobre os lucros bem como foi implementado o processo de

reestruturação produtiva por meio da utilização de novas tecnologias que diminuiu a demanda de trabalho vivo. Esse processo acentuou a tendência do capitalismo “à produção de um exército industrial de reserva, que lhe permite reconstruir bases para um novo processo de acumulação do capital, em função da elevação da taxa de mais-valia e lucro que lhe segue” (CARCANHOLO, 2011, p. 11). Além disso, o capital excedente passou, ao mesmo tempo, a lançar mão da valorização financeira, visto que não conseguia mais expandir-se utilizando apenas a esfera produtiva.

Devido à crise estrutural, foi implementado, segundo Antunes (2009, p. 39) “um amplo processo de reestruturação do capital, com vistas à recuperação de seu ciclo produtivo, que [...] afetou fortemente o mundo do trabalho”.

No padrão de acumulação taylorista-fordista as operações realizadas pelos trabalhadores eram racionalizadas ao máximo aumentando o ritmo de trabalho e reduzindo o tempo necessário para a produção da mercadoria. A adoção desse padrão produtivo converteu o trabalhador em “*apêndice* da máquina-ferramenta” (ANTUNES, 2009, p. 39), ao mesmo tempo que dotou o capital “de maior intensidade na extração do sobretrabalho” (ANTUNES, 2009, p. 39).

À mais-valia extraída *extensivamente*, pelo prolongamento da jornada de trabalho e do acréscimo da sua dimensão *absoluta*, intensificava de *modo prevacente* a sua extração *intensiva*, dada pela dimensão relativa da mais-valia. A *subsunção real do trabalho ao capital*, própria da fase da maquinaria, estava consolidada (ANTUNES, 2009, p. 39).

Porém, a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, o capital recorreu a modelos alternativos ao binômio taylorismo-fordismo destacando-se especialmente o “toyotismo” ou modelo japonês. De acordo com Antunes (2009, p. 54):

De fato, trata-se de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, reduzindo muito ou eliminando tanto o trabalho improdutivo, que não cria valor, quanto suas formas assemelhadas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador produtivo.

De forma similar ao fordismo, o toyotismo, que nasceu no Japão pós-45, tendo sido criado por Ohno, engenheiro da Toyota, “reinaugura um novo patamar de intensificação do trabalho, combinando fortemente as formas relativa e absoluta da extração da mais-valia” (ANTUNES, 2009, p. 58). Segundo Antunes (2009, p. 60), a emergência do neoliberalismo “propiciou condições em grande medida favoráveis à adaptação diferenciada de elementos do toyotismo no Ocidente”.

Ainda para Antunes (2018, p. 156), o toyotismo possibilitou “a retomada do ciclo de valorização do capital em detrimento dos direitos do trabalho, os quais passaram a sofrer um significativo processo de erosão e corrosão”. Esse processo foi responsável “pela acentuação das formas de precarização do trabalho” (ANTUNES, 2018, p. 156). Segundo Antunes (2018, p. 156):

Uma fenomenologia preliminar dos *modos de ser* da precarização demonstra a ampliação acentuada de trabalhos submetidos a sucessivos contratos temporários, sem estabilidade, sem registro em carteira [...]. Crescentemente, a busca da “racionalidade instrumental” do capital vem impulsionando as empresas à flexibilização das relações de trabalho, da jornada, da remuneração, reintroduzindo novas relações e formas de trabalho que frequentemente assumem feição informal.

Antunes (2018, p. 157) destaca que em todas as dimensões de precarização do trabalho no Brasil “a terceirização está presente como fenômeno central”. E aponta cinco dimensões da precarização do trabalho no Brasil:

1^a) relativa ao “mercado de trabalho”, na qual aparecem “formas de inserção precárias (contratos), sem proteção social e com salários mais baixos” (ANTUNES, 2018, p. 157);

2^a) relativa aos “padrões de gestão e organização do trabalho”, inspirados no toyotismo, na qual evidencia-se a “intensificação do trabalho sustentada na gestão do medo, nas formas de abuso de poder, no assédio moral e na discriminação criada pela terceirização” (ANTUNES, 2018, p. 158);

3^a) relativa às “condições de (in)segurança e saúde no trabalho”, na qual observa-se “maior número de acidentes por maior exposição aos riscos resultado de padrões de gestão que desrespeitam o necessário treinamento, as informações sobre riscos, as medidas preventivas coletivas, etc.” (ANTUNES, 2018, p. 159);

4^a) relativa ao “enfraquecimento da organização sindical e das formas de luta e representação dos trabalhadores [...] implicando uma pulverização dos sindicatos, criada principalmente pela terceirização” (ANTUNES, 2018, p. 162);

5^a) relativa ao “direito do trabalho”, a qual se expressa no ataque às formas de “regulamentação do Estado, cujas leis trabalhistas e sociais têm sido violentamente condenadas pelos princípios liberais de defesa da flexibilização, como processo inexorável trazido pela “modernidade dos tempos de globalização” (ANTUNES, 2018, p. 163).

Antunes (2018, p. 164) destaca que a ampliação global da precarização beneficia o processo de produção do mais-valor, “sobretudo (mas não só) no setor de serviços, decorrente da privatização de inúmeras empresas públicas que passam a ter o lucro como atividade central”.

Uma das questões aqui enfrentadas é como essas mudanças no mundo do trabalho afetaram o setor educacional.

2.2 EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO

No item 1 abordo o processo de produção da força de trabalho e a transformação do setor público num mercado de consumo de mercadorias educacionais produzidas no contexto da privatização da educação, destacando a existência de duas formas de privatização, a Privatização Clássica e “a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas”, Rikovsky (2017, p. 400); no item 2 apresento o conceito de empresariamento da educação de novo tipo, desenvolvido por Motta e Andrade (2020) em análise do processo de subsunção da educação ao empresariado.

2.2.1 Quanto à natureza das formas de mercadoria na privatização educacional

Segundo Rikovsky (2017, p. 395), permanece ignorado nas abordagens acadêmicas padrão “a natureza das formas de mercadoria que são trabalhadas, desenvolvidas e expandidas nos processos de privatização educacional”. Para Marx, segundo o autor, existem duas formas de mercadoria: a força de trabalho, que é a única mercadoria que pode criar novo valor, e a classe geral das mercadorias. O que diferencia uma da outra é que a força de trabalho “existe dentro do corpo do trabalhador, enquanto que todos os exemplos da classe geral das mercadorias estão situados fora do corpo do trabalhador” (RIKOVSKY, 2017, p. 396).

Rikovsky (2017, p. 396) afirma que “na literatura acadêmica sobre privatização educacional, a privatização da produção da força de trabalho é invariavelmente ignorada”. Essa privatização ocorre, segundo o autor, quando as instituições de educação e de formação de professores são privatizadas, o que acarreta a privatização das “atividades, processos e formas pedagógicas envolvidas na produção da força de trabalho” (RIKOVSKY, 2017, p. 396).

A classe geral das mercadorias pode incluir tanto bens imateriais como bens sólidos e materiais. Rikovsky (2017, p. 397) destaca que as mercadorias “incorporam valor (que aparece como valor de troca quando são comparadas através da forma monetária como preço) e, a partir da perspectiva do funcionamento e expansão do sistema de capital, a mais-valia”.

Segundo Rikovsky (2017, p. 399) existem duas formas básicas de privatização: a Privatização Clássica, como a que ocorreu no Reino Unido na década de 1980, que também pode ser vista como privatização “direta”, que “envolve a venda de ativos públicos

diretamente para alguma combinação de empresas, grupos de investidores e investidores individuais”. Na segunda forma de privatização, ao invés da transferência da propriedade dos ativos ocorre o controle das instituições educacionais pelo setor privado. Essa segunda forma foi chamada pelo autor de “a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas” (RIKOVSKY, 2017, p. 400).

Rikovsky (2017) afirma que o objetivo da política de privatização da educação não é a educação, mas a transformação da receita do Estado em lucro. O autor (2017, p. 403) avalia que a atração exercida pelos “orçamentos mundiais destinados à educação estatal alimentará o interesse dos investidores e corporações para continuar a bater nas portas dos governos para ter acesso ao mercado da educação”.

Segundo Rikovsky, Marx indica, em *Grundrisse* que o desenvolvimento do capitalismo pode ser visto como um processo, “o Devir do capital”. Em relação à educação, o Devir do capital refere-se “aos processos envolvidos em sua capitalização: a educação tornando-se capital” (RIKOVSKY, 2017, p. 404).

Para Marx, o capital está sempre em processo de tornar-se à medida que se desenvolve e muda continuamente. No entanto, quando se expande para campos relativamente novos, como educação estatal (ou pública), o movimento real do capital pode ser observado. Parar, acabar com ou, pelo menos, resistir a este “movimento real” é uma possibilidade (RIKOVSKY, 2017, p. 404).

A privatização da/na educação, nesse sentido, “está em um estado de devir: os produtos das instituições educacionais estão em processo de capitalização, tornando-se capital” (RIKOVSKY, 2017, p. 404). A privatização tanto na forma clássica quanto na tomada de controle sobre a educação é “apenas uma dimensão da educação tornando-se capitalizada” (RIKOVSKY, 2017, p. 404) A capitalização da educação inclui os seguintes desenvolvimentos futuros: geração e produção das duas formas de mercadorias e mercantilização (marketization) onde os mercados educacionais devem ser estabelecidos. A mercantilização, segundo Rikovsky (2017, p. 404), “deve ir de mãos dadas com a ‘mercadificação’, e outras dimensões devem ser desenvolvidas se o capital for efetivamente subsumir a educação dentro de sua órbita”.

Finalmente, a capitalização pode ser diversificada com base na distinção entre os meios de produção educacionais (objeto do trabalho mais meios do trabalho) e as mercadorias: os meios de produção de mercadorias educacionais (como, por exemplo, a quadra da escola) podem ser eles mesmos transformados em mercadorias.

Embora Rikovsky (2017) considere a quadra da escola como meios de produção de mercadorias educacionais, entendo que se trata, na verdade, de meios de trabalho. Considerando que os meios de produção são constituídos pelo objeto de trabalho e pelos meios de produção posso sim caracterizar a quadra da escola como meios de trabalho mas não posso entendê-la como objeto de trabalho.

Para Rikovsky (2017, p. 406), nas análises acadêmicas, em geral, as conexões entre as dimensões da capitalização da educação são separadas, colocando-se um foco na privatização “com pouca referência à mercantilização ou à ‘mercadificação’, sem investigar as mercadorias educacionais trocadas e distribuídas nos mercados educacionais – tudo em detrimento do reconhecimento da capitalização” (RIKOVSKY, 2017, p. 406).

O autor examina as opiniões de Marx sobre a capitalização “como um momento progressivo e ‘mais elevado’ no desenvolvimento capitalista” (RIKOVSKY, 2017, p. 406)

Em *Grundrisse*, Marx (1858) indica que a forma mais desenvolvida do capital e capitalismo não é quando as condições que compõem a reprodução social do capital são financiadas com a receita do Estado, mas quando o capital produz diretamente processos socialmente reprodutivos.

Segundo Rikovsky (2017, p. 407), em *O Capital*, Marx mostrou que no processo de capitalização “aspectos e áreas da vida tornam-se subjugados pelo capital e funcionam como valor e mais-valia – gerando locais e práticas”. O autor destaca que Marx ressalta, em particular, “que quanto maior o desenvolvimento do capital, mais ‘todas as condições de reprodução social’ (que incluirão educação, saúde e outros serviços sociais) serão capitalizadas” (RIKOVSKY, 2017, p. 407).

Quanto à importância do setor de educação global, segundo Rikovsky (2017, p. 407), “ao afastar-se de um sistema estatal de escolas para uma tomada de controle sobre a educação por parte das empresas, o desenvolvimento de mercados no sistema escolar facilita o desenvolvimento do capital neste sistema”.

Rikovsky (2017, p. 410) ao concluir o artigo argumentou

que a privatização da educação é essencialmente sobre o desenvolvimento capitalista: a capitalização, o “Devir do capital” na educação. Transformar a receita do Estado em lucro privado é sua principal característica. Ao deter a privatização na educação, estamos bloqueando a expansão e a intensificação do capitalismo.

2.2.2 Quanto à subsunção da educação escolar à forma-mercadoria

De acordo com Motta e Andrade (2020, p. 3), desde o início do século XXI, o ideário empresarial na política pública educacional se fortaleceu através da criação de organizações

como o Movimento Brasil Competitivo, em 2001, do Movimento Todos pela Educação (TPE), em 2006, e do Movimento pela Base Comum Curricular Nacional (BNCC), em 2013, “que construiu e alavancou, em íntima relação com o Estado estrito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reestruturadora da educação básica brasileira”.

O Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX), do qual as autoras fazem parte, tem evidenciado que com a atuação do empresariado a “subsunção da educação escolar à forma-mercadoria e à sua lógica, balizada pela necessidade de resolver os problemas da educação brasileira, vem, inversamente, aprofundando-os” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 3).

Diante da complexidade do fenômeno da subsunção da educação escolar à forma-mercadoria e do aprofundamento dos problemas da educação brasileira, as autoras desenvolveram o conceito de *empresariamento da educação de novo tipo*, que “combina, dialeticamente, os elementos estruturantes e dinâmicos desse processo, que expressa, sob diferentes mantos, o interesse e a ação das classes dominantes sobre a educação escolar” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 3).

Motta e Andrade (2020, p. 4) apresentam as dimensões centrais do conceito de *empresariamento da educação de novo tipo*, quais sejam, a mercantilização, a mercadorização e a subsunção da educação ao empresariado, e discutem o conceito de mercadoria, desenvolvido por Marx, enquanto forma dominante do metabolismo social que se apresenta como “valor de uso – destinado à satisfação de necessidades do estômago e da fantasia – e como valor de troca – que constitui a particular forma de manifestação do valor da mercadoria no interior da relação de troca” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 4).

A própria força de trabalho, devido à subsunção formal do trabalho ao capital, aparece para o trabalhador como mercadoria a ser vendida, ocultando-se, dessa forma, “que a exploração da força de trabalho é o lócus de origem de todo valor novo que alimenta a reprodução ampliada do capital” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 4). A subsunção do trabalho ao capital, por sua vez, abarca tanto a racionalização da produção como a especialização da força de trabalho, “para os quais a adaptação física, cognitiva e psíquica dos trabalhadores é imperiosa” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 4).

Devido à vinculação da especialização da força de trabalho à adaptação dos trabalhadores,

anuvia-se a finalidade social do processo educativo, da mesma maneira que a forma-mercadoria oculta que a troca é essencialmente uma relação entre atividades humanas. Noutros termos, a subsunção da força de trabalho à forma-mercadoria induz sua reificação, oculta o caráter humano e social de

sua produção e abrange também seus processos subjacentes (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 5).

O processo de subsunção da educação à forma-mercadoria constitui a *mercantilização da educação*, sendo indissociável da sua subsunção à lógica da lucratividade. Nesse sentido, a mercantilização da educação é sincrônica à sua transformação em nicho de mercado, ou seja, à mercadorização, sendo que tanto esta quanto aquela “não são especificidades do bloco histórico neoliberal” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 7). Autoras destacam que no Brasil os setores privatistas, aliados com os educadores católicos, sempre estiveram presentes “nas lutas travadas em torno da educação pública, de modo que seus interesses sempre foram, em alguma escala, atendidos. Motta e Andrade (2020, p. 7) destacam que a mercantilização e a mercadorização da educação, no tempo presente, “imputam um controle sem precedentes, por parte da classe dominante, sobre o conteúdo e a forma da educação escolar”.

Na parte 3 trato das medidas governamentais que vêm sendo adotadas no Brasil desde o início do século XIX tendo como objetivo a formação da força de trabalho, entendendo força de trabalho como uma mercadoria que passa por um processo de produção, via educação escolar, neste caso, não material, diferenciando-se das mercadorias da classe geral das mercadorias na medida em que é através da força de trabalho que o capital produz mais valor.

2.3 MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO

Entendendo que a subsunção da educação ao capital não pode ser compreendida se não considerarmos a subsunção do trabalho ao capital nesta parte trato das medidas que vêm sendo adotadas na formação da força de trabalho tendo como objetivo identificar rupturas e continuidades no período compreendido entre o início do século XIX, com a chegada da família real ao Brasil, e o início do século XXI, com a implementação da flexibilização curricular e a ênfase na aprendizagem no contexto das alterações na Lei na Lei de Diretrizes e Bases.

2.3.1 A educação profissional do modelo de aprendizagem de ofícios ao programa de aprendizagem de competências

De acordo com Cunha (2000), desde o início da colonização no Brasil, as relações escravistas de produção marcaram tanto o trabalho quanto, conseqüentemente, a formação para o trabalho. As primeiras iniciativas da metrópole com relação ao ensino profissional, como a criação, em 1809, no Rio de Janeiro, do Colégio das Fábricas, foram dirigidas a órfãos, trazidos de Portugal na frota que transportou a família real para o Brasil, os quais aprendiam “diversos ofícios com artífices que vieram na mesma frota” (CUNHA, 2000, p. 91). Entre 1840 e 1856, foram criadas as Casas de Educandos Artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigente no âmbito militar, inclusive os padrões de hierarquia e disciplina.

Em 1875, foi criado, no Rio de Janeiro, o mais importante estabelecimento desse tipo, o Asilo dos Meninos Desvalidos. Os meninos entre 6 e 12 anos que tinham sido transformados em mendigos eram encaminhados pela polícia ao referido asilo “onde recebiam instrução primária, seguida de disciplinas especiais (álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes; escultura e desenho; música vocal e instrumental) e aprendiam um dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria” (CUNHA, 2000, p. 91).

Destaco aqui o papel da legislação, no processo de marginalização da criança filha de trabalhadores submetidos à escravização que se materializa com a aprovação da Lei do Ventre Livre, em meados do século XIX, de acordo com a qual a criança filha de escravizados(as) que nascesse a partir da aprovação da referida lei seria considerada livre. A consequência é a institucionalização do abandono da criança na medida em que o proprietário da escravizada não era responsável pela criação da criança e a mãe da criança não podia se responsabilizar por não ter o direito, por ser escravizada, de exercer a maternidade. Por outro lado, a criança, transformada pela lei em órfã, se constituiu, desde a mais tenra idade, em força de trabalho livre para o capital.

Segundo Santos (2021, p. 513):

A Lei Rio Branco, conhecida como Lei do Ventre Livre, previa que as crianças nascidas das escravizadas fossem criadas pelos senhores de suas mães até a idade de 8 anos. Os senhores optariam por receber uma indenização de 600 mil-réis do Estado para “entregar” essas crianças a alguma instituição voltada à criação delas ou continuariam mantendo suas tutelas, utilizando seus serviços sem remuneração até a maioridade. A preferência da maioria dos senhores foi ter essas pessoas trabalhando em suas propriedades, conforme apontam trabalhos clássicos sobre o tema, como o de Anna Alaniz e Marcus Vinícius Fonseca. Esse autor chega a apontar que muitos proprietários buscaram aproveitar intensamente essa mão de obra gerando mais trabalho compulsório, a exploração de mão de obra infantil até nos serviços de criadagem, analisados por Maciel Silva.

A primeira manifestação havida no regime republicano com respeito à formação da força de trabalho infantil partiu dos positivistas que defendiam com relação à aprendizagem de ofícios manufatureiros que as oficinas do Estado deveriam ter apenas aprendizes maiores de 14 anos. De acordo com Cunha (2000), as propostas dos positivistas, embora não tenham sido aceitas, influenciaram indiretamente o decreto nº 1.313/1891, que proibiu o trabalho de menores de 12 anos nas fábricas do Distrito Federal, e o decreto nº 722/1891, que transformou o Asilo de Meninos Desvalidos no Instituto de Educação Profissional.

De acordo com Cunha (2000), em 1906, Nilo Peçanha, como presidente do Estado do Rio de Janeiro, criou cinco escolas profissionais. E em 1909, já como presidente, criou, através do decreto nº 7.566, 19 escolas de aprendizes artífices, uma em cada estado. Em 1919, foi incorporada ao sistema escolar que fora instituído com a criação das escolas de aprendizes artífices a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, “destinada a formar professores para as escolas de aprendizes artífices” (CUNHA, 2000, p. 91). Destaco que aqui aparece, pela primeira vez, a preocupação com a formação do professor.

Segundo Cunha (2000, p. 95), as escolas de aprendizes artífices, que funcionaram até 1942, ano em que foi aprovada a “lei” orgânica do ensino industrial, pretendiam formar operários e contramestres “através de ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício em oficinas de trabalho manual ou mecânico [...]”.

De acordo com Cunha (2000, p. 96), a concepção de ensino expressa no decreto-lei nº 4.073/1942, a ‘lei’ orgânica do ensino industrial, concilia duas modalidades de formação.

A principal modalidade seria desenvolvida nas escolas industriais, herdeiras das antigas escolas de aprendizes artífices, então promovidas ao nível pós-primário (1o ciclo do ensino médio, ramo industrial). Aí seriam ensinados ofícios que exigiriam uma formação mais longa, em oficinas especializadas. A outra modalidade seria a aprendizagem, ministrada em “serviços”, que associaria escola e trabalho, visando ao ensino de parte de cada ofício industrial.

A “lei” orgânica distinguia as escolas industriais, as quais se destinavam a menores que não trabalhavam, das escolas de aprendizagem, que se destinavam aos menores que trabalhavam.

Cunha (2000, p. 96), esclarece que uma semana antes da “lei” orgânica do ensino industrial foi publicado um decreto que normatizou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (depois Industrial). E destaca que embora pareça irracional, “se trata de uma forma de racionalidade: a composição forçada de duas modalidades excludentes de formação

profissional”. Segundo Cunha (2000, p. 101): “Concebido no contexto da “lei” orgânica do ensino industrial, de 1942, como um apêndice, depois de duas décadas o sistema SENAE passou a ocupar uma posição hegemônica no que se refere à formação de operários qualificados”.

De acordo com a lei nº 4244/1942, da Reforma Gustavo Capanema, lei orgânica do ensino profissional, só poderiam pleitear uma vaga no ensino superior os concluintes do ensino secundário propedêutico, clássico ou científico, isto é, estudo de letras ou estudo das ciências biológicas. As leis de equivalência dos cursos técnicos do segundo ciclo do ensino secundário passaram a ser promulgadas na década de 50, a primeira das quais foi a lei nº 1076/1950 que assegurou o direito de matrícula aos egressos dos cursos técnicos (industrial, comercial e agrícola) do segundo ciclo do ensino secundário aos cursos clássico e científico do ensino secundário. Os estudantes que concluíam o curso técnico do primeiro ciclo do ensino médio não tinham vaga assegurada no ensino médio propedêutico. A lei assegurou que os concluintes de curso técnico comercial do segundo ciclo do ensino médio pudessem se candidatar a cursos de ensino superior que fosse relacionado à formação técnica comercial. Um passo no sentido de permitir que concluintes de curso técnico pudessem ingressar no curso superior.

Considerando a Reforma Gustavo Capanema, de 1942, a primeira Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, e a Lei 5.692/71, parece haver uma relação entre a forma do Estado, absolutismo/liberalismo, ou o regime político ditadura/democracia, e o aumento/redução da desigualdade educacional, sendo que nos períodos de ditadura existe uma tendência de aumento e nos períodos de democracia de redução, embora a mesma continue presente.

Em 1953, a Lei nº 1821 foi uma segunda lei de equivalência, a qual estabeleceu a permissão para pleitear uma vaga nos cursos superiores daqueles concluintes de cursos técnicos nos cursos de engenharia, física, química e desenho entre outros. Pouco a pouco a barreira que impedia concluintes de cursos técnicos de pleitear uma vaga nos cursos superiores estava sendo derrubada. Mas a equivalência completa para que concluintes de cursos técnicos pudessem pleitear matrícula no curso superior só ocorreu a partir da lei de diretrizes e bases de 1961. Pela primeira vez essa barreira foi rompida generalizadamente.

Cunha (2014, p. 3) faz uma análise da reforma da educação da ditadura militar, que se materializou na Lei nº 5.692/71, a qual, segundo o autor, “consistiu na fusão dos ramos do 2o ciclo do ensino médio (na nomenclatura então vigente)” (CUNHA, 2014, p. 3). As escolas deveriam oferecer, a partir da aprovação da Lei, “somente cursos profissionais – então chamados de profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as

mais diversas atividades econômicas”. Essa Lei, segundo o autor, aprofunda o dualismo educacional, instituído pela Reforma Capanema em 1942, que tinha sido atenuado pela volta dos educadores liberais ao aparelho de Estado no fim do Estado Novo, os quais elaboraram a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Segundo Cunha (2014, p. 9): "A concepção de ensino profissionalizante estava baseada na necessidade de organizar o ensino médio de modo que proporcionasse aos concluintes uma habilitação profissional”.

A reforma da reforma do ensino de 2º grau começou em 1974 com o envio do Aviso Ministerial nº 924 ao presidente do CFE. Três meses depois foi apresentada ao plenário do Conselho a Indicação nº 52/74, na qual era admitida a necessidade da revisão da legislação. No mês seguinte, foi aprovado o Parecer nº 76/75, “que começou por reafirmar a justeza da tese da profissionalização do ensino de 2o grau, embora reconhecesse que o tempo decorrido desde então mostrava a necessidade de novas normas e de instruções mais diversificadas” (CUNHA, 2014, p. 16). O ensino profissionalizante deixou de ser entendido, a partir de então, “como a transmissão de um conhecimento técnico limitado pouco flexível” (CUNHA, 2014, p. 17). Passou-se a raciocinar em termos de uma educação profissionalizante básica que seria concretizada através de uma habilitação básica.

A culminância do processo de reforma da reforma ocorreu com um projeto de lei oriundo do MEC do qual derivou a Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, que aproveitou parte das recomendações do CFE. Com a aprovação da Lei, o termo qualificação para o trabalho foi substituído por preparação no objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus. De acordo com Cunha (2014, p. 19):

Ao contrário da lei original, que tornava universal e compulsória a habilitação profissional no 2o grau, o dispositivo modificado dizia: “A preparação para o trabalho, no ensino de 2o grau, poderia *ensejar* habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (Lei n. 7.044/82, art. 76, grifo do autor).

A Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases, alterada pela Lei nº 13.415/2017, da Reforma do Ensino Médio, se estrutura com base no conceito de educação básica constituída pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. Conforme Cury (2000, p. 27-28):

Torna-se importante explicar aqui um conceito novo trazido pela LDB. Trata-se da educação básica. Essa, junto com o ensino superior, constituem os dois níveis da educação nacional. [...]. A educação básica contém três etapas sucessivas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Quaisquer desses níveis ou etapas, quando oferecidos por instituições públicas, são gratuitas. O ensino fundamental é obrigatório e o ensino médio deve se tornar progressivamente obrigatório. A novidade é que o ensino

médio tornou-se a etapa conclusiva da educação básica e seu teor deve expressar uma qualidade própria independente do ensino superior ou da inserção no mercado de trabalho. Vale bem o sentido etimológico de *base* e de *básico*: fundamento e marcha.

Consideramos importante esse breve histórico sobre as iniciativas governamentais e as reformas educacionais para situar as mudanças no ensino profissional visto que a Lei 13.415/2017, da Reforma do Ensino Médio, indica que sejam implementados cinco itinerários formativos, quatro itinerários relacionados às áreas de conhecimento, e o quinto de formação técnico-profissional, mas não define claramente a natureza dos cursos que poderão ser implementados no âmbito desta formação. Por outro lado, ao propor a flexibilização curricular, através da implementação dos itinerários formativos, a Reforma do Ensino Médio rompe com o conceito de educação básica.

As primeiras iniciativas da metrópole com relação ao ensino profissional, como a criação, em 1809, no Rio de Janeiro, do Colégio das Fábricas, foram dirigidas a órfãos, trazidos de Portugal na frota que transportou a família real para o Brasil, os quais aprendiam “diversos ofícios com artífices que vieram na mesma frota” (CUNHA, 2000, p. 91). Entre 1840 e 1856, foram criadas as Casas de Educandos Artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigente no âmbito militar, inclusive os padrões de hierarquia e disciplina. Em 1875, com a criação, no Rio de Janeiro, do Asilo dos Meninos Desvalidos, os meninos entre 6 e 12, anos além de aprender um ofício, recebiam instrução primária, seguida de disciplinas especiais. Em 1891, o Asilo de Meninos Desvalidos foi transformado no Instituto de Educação Profissional. Em 1909, o presidente Nilo Peçanha criou 19 escolas de aprendizes artífices, uma em cada estado, que funcionaram até 1942, ano em que foi aprovada a “lei” orgânica do ensino industrial.

De acordo com Cunha (2000, p. 96), a concepção de ensino expressa no decreto-lei nº 4.073/1942, a ‘lei’ orgânica do ensino industrial, concilia duas modalidades de formação: as escolas industriais, destinadas a menores que não trabalhavam, e as escolas de aprendizagem, destinadas a menores que trabalhavam. De acordo com a lei nº 4244/1942, da Reforma Gustavo Capanema, lei orgânica do ensino profissional, só poderiam pleitear uma vaga no ensino superior os concluintes do ensino secundário propedêutico, clássico ou científico, isto é, estudo de letras ou estudo das ciências biológicas. Pouco a pouco a barreira que impedia concluintes de cursos técnicos de pleitear uma vaga nos cursos superiores foi sendo derrubada. Mas a equivalência completa só ocorreu a partir da lei de diretrizes e bases de 1961. Pela primeira vez essa barreira foi rompida generalizadamente.

A reforma da educação da ditadura militar, que se materializou na Lei nº 5.692/71, “consistiu na fusão dos ramos do 2o ciclo do ensino médio (na nomenclatura então vigente)” (CUNHA, 2014, p. 3). As escolas deveriam oferecer “somente cursos profissionais – então chamados de profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas”. Essa Lei, segundo o autor, aprofunda o dualismo educacional, instituído pela Reforma Capanema em 1942, que tinha sido atenuado pela volta dos educadores liberais ao aparelho de Estado no fim do Estado Novo, os quais elaboraram a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases se estruturou com base no conceito de educação básica constituída pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio.

Mais recentemente, com a publicação da MP 746/2016 e a aprovação da Lei nº 13.415/2017, da Reforma do Ensino Médio, o direito à educação, da Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes, foi substituído pelo direito à aprendizagem. Embora não se trate da aprendizagem de um ofício, mas de um ensino que se fundamenta nas chamadas competências socioemocionais, revela uma mudança não apenas no significado até então dado à ideia de aprendizagem como também na função social da escola moderna.

Entre a LDB, em 1996, e a Reforma do Ensino Médio, em 2017, foram produzidos dispositivos legais pelos governos FHC (1995-2002) e pelos governos Lula (2003-2010), através dos quais foi desencadeado o processo de flexibilização da oferta de Ensino Médio nas redes estaduais de ensino. Na rede estadual do Rio de Janeiro este processo teve início com a implementação do Ensino Médio Integrado, em 2008, através do Decreto-Federal nº 5154/2004, do primeiro governo Lula, que instituiu a educação profissional, e do Ensino Médio Inovador, em 2013, através do Programa Ensino Médio Inovador (do segundo governo Lula). Foram implementadas, portanto, numa mesma rede de ensino, antes mesmo da aprovação da lei da reforma do ensino médio, modalidades distintas de ensino médio, diga-se de passagem, através de parcerias público-privadas, que tinham como referência dispositivos legais distintos produzidos em conjunturas distintas.

2.3.2 O Programa Ensino Médio Inovador no contexto das políticas do Banco Mundial: a flexibilização curricular e a ênfase na aprendizagem

O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI - foi instituído, de acordo com o Portal do MEC, “pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE” (BRASIL, MEC, 2020).

No entanto, a edição do Programa regulamentada pela Resolução FNDE nº 4, de 25 de outubro de 2016, “está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016” (BRASIL, MEC, 2020).

O ProEMI apoia os sistemas de ensino estaduais e distrital “no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro” (BRASIL, MEC, 2020) por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, “consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual” (BRASIL, MEC, 2020). A adesão é realizada pelas secretarias de educação estaduais e distrital, as quais selecionam as escolas que participarão do Programa.

Em análise do Ensino Médio Inovador, Nogara Júnior e D’Agostini (2017, p. 33) afirmam que “a partir do final dos anos de 1990 e início do século XXI o Ensino Médio também passa a fazer parte das orientações do Banco Mundial, inclusive como uma das prioridades a serem assumidas pelo governo brasileiro”. Segundo os autores a relação trabalho e educação assume uma nova dinâmica, marcada pela flexibilização, a partir do processo de reestruturação produtiva. Os autores destacam que o Estado, “ao privilegiar determinados programas para determinados níveis de ensino, age em consonância aos preceitos preestabelecidos pelo capital no campo econômico” (NOGARA JUNIOR; D’AGOSTINI, 2017, p. 33).

O Banco Mundial entende que frente a um contexto de crise, a educação deve propiciar a aquisição de novas habilidades facilitando o encontro de novos empregos, reforçando, dessa forma, a noção de empregabilidade. Quanto à educação de nível médio, o Banco Mundial recomenda que “para garantir uma fácil transição para o mercado de trabalho é preciso orientar o conteúdo vocacional do currículo para as habilidades que estão em demanda local (WORLD BANK, 2010, p.7)” (NOGARA JUNIOR; D’AGOSTINI, 2017, p. 339).

O currículo fundamentado na aprendizagem é um ponto fundamental para compreender o Programa Ensino Médio Inovador no contexto das políticas do Banco Mundial. Segundo os autores, Libâneo (2012) assinala que “a ênfase na aprendizagem – esta entendida como a aquisição de **capacidades, atitudes e comportamentos necessários à vida** – data da Conferência de Jomtien (1990) e da publicação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)” (LIBÂNEO apud NOGARA JUNIOR; D’AGOSTINI, 2017, p. 351).

Para Nogara Júnior e D'Agostini (2017, p. 354), a flexibilização curricular e a ênfase na aprendizagem “são dois elementos chave para a conformação de um trabalhador de novo tipo”. Segundo os autores, o termo flexibilização curricular “advém do processo de reestruturação produtiva do capital” (NOGARA JUNIOR; D'AGOSTINI, 2017, p. 354) e o termo ênfase na aprendizagem “afasta-se de uma educação baseada no conhecimento, migrando para uma educação minimalista e preparatória à precariedade, ou como afirma Freitas (2014) a escola ganha nova roupagem, mas a exclusão e a subordinação continuam intactas” (NOGARA JUNIOR; D'AGOSTINI, 2017, p. 354).

2.3.3 O decreto do governo Lula e o ensino médio integrado

Rodrigues (2005b) faz uma crítica ao Decreto Federal nº 5.154/2004, do primeiro governo Lula, por entender que a flexibilização da oferta, ao propor ensino técnico integrado ao ensino médio, além do ensino técnico subsequente e ensino técnico concomitante, indicados pelo Decreto Federal nº 2.208/97, do primeiro governo FHC, aprofunda a dualidade educacional.

Com relação ao Decreto Federal nº 5.154/2004, do primeiro governo Lula, Rodrigues (2005b, p. 1) afirma que se o decreto 2.208/97, do governo FHC,

reproduzia, de certa forma, a reforma Gustavo Capanema (também conhecida como ‘leis orgânicas do ensino’), de 1942, o novíssimo decreto parece inspirar-se na lei 7.044 de 1982. Lei essa que “reformou a reforma” do regime militar (lei 5.692/71). Em síntese, a educação profissional brasileira deu um salto no tempo: deixamos o ano de 1942 e avançamos até 1982.

O Decreto Federal nº 5.154/2004, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, indicou, no Art. 3º, que os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores,

incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

O primeiro parágrafo do Art. 3º esclarece, ainda, que

considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

Segundo Rodrigues (2005b, p. 4), o conteúdo do artigo 3º, principalmente em seu parágrafo 1º, “parece expressar uma das ideias-mestra do decreto 2.208: a ‘modularização’. Aliás, ideia já bastante criticada pelos educadores, por ocasião do decreto de 1997”. Para Rodrigues (2005b, p. 4), “o discurso hegemônico atribui ao ‘módulo’ o poder de produzir ocupação (como agora se chama o emprego flexibilizado)”.

Rodrigues (2005b, p. 4) chama a atenção para o aprofundamento da dualidade educacional na medida em que o decreto 5.154/2004

pressupõe uma homogeneidade dos inúmeros projetos político-pedagógicos das entidades de educação profissional, por todo o país, que a própria ideia-mestra – flexibilização – desautoriza.

Destaca, ainda, a impossibilidade de superar a dualidade educacional através da publicação de um decreto presidencial, “considerando que a dualidade educacional não é uma invenção do sistema educacional e nem mesmo do modo de produção capitalista” (RODRIGUES, 2005b, p. 4).

Rodrigues (2005b, p. 6) destaca que o decreto

flexibiliza ainda mais as possibilidades de “articulação” entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, já que prevê a possibilidade de uma formação “integrada”, além daquelas já arroladas no decreto 2.208/97, a saber, formação subsequente e formação concomitante.

Rodrigues (2005b) lembra que a lei 5.692/71 já previa a possibilidade da “concomitância externa” e mesmo da formação “subsequente”. E, por fim, pergunta: qual é a inovação promovida pelo decreto 5.154/04? Acredita que o decreto “apenas reconhece os diferentes projetos político-pedagógicos, clivados pela dualidade da estrutural social, presentes na sociedade de classes em que vivemos” (RODRIGUES, 2005b, p. 6).

De acordo com Rodrigues (2005a), a partir da publicação do Decreto nº 5.154/04, no primeiro governo Lula, que regulamentou a educação profissional, dois grupos se posicionaram em torno da avaliação do mesmo: os que viam o decreto como um caminho para o enfrentamento da dualidade educacional e os que entendiam que o decreto naturalizava a dualidade. Ambos os grupos, por outro lado, segundo o autor, reivindicavam-se partidários da concepção de educação politécnica e se posicionavam contrariamente à dualidade educacional. Se havia um consenso entre os educadores com relação à adoção da concepção de educação politécnica o mesmo não aconteceu com relação à legislação que regulamentou a educação profissional.

Em análise do Decreto Federal nº 5.154/2004, que regulamentou a educação profissional, Guimarães (2015, p. 114) chama a atenção para “o caráter dualista do sistema

educacional brasileiro, que, como reflexo da divisão social do trabalho e da luta de classes, separa a formação de intelectuais (ensino propedêutico) da formação de trabalhadores manuais (ensino profissional), reproduzindo na escola a forma de organização do processo de trabalho na sociedade capitalista”.

Entendo que a regulamentação da educação profissional, através do decreto do Lula, agravou a desigualdade educacional entre as próprias redes públicas de ensino na medida em que a implementação do ensino médio integrado se restringiu à rede federal de ensino, não tendo sido expandido para as redes estaduais, tendo, inclusive, sido criados, para este fim, os institutos federais. Na verdade, na rede estadual do Rio de Janeiro o ensino médio integrado foi implementado em uma unidade escolar da SEEduc-RJ em 2008, através de parceria público-privada, tendo sido implementado, nos anos seguintes, em outras unidades escolares, não tendo sido mantido em todas, totalizando em 2022 nove unidades escolares. As redes estaduais, por outro lado, foram abandonadas à sua própria sorte, tendo ficado desprotegidas, da mesma forma que o trabalho docente, transformando-se em alvo fácil para o setor privado, ávido pelo estabelecimento de mercados nos quais pudesse trocar suas mercadorias educacionais: material didático, formação continuada, programas de gestão. De um lado, educação profissional para poucos (3% dos estudantes que cursam o ensino médio no Brasil estão matriculados na rede federal), financiada com recursos públicos e, de outro, ensino profissionalizante, incluindo o empreendedorismo, para muitos (85% dos estudantes estão matriculados nas redes estaduais), implementado através de parcerias público-privadas.

Quanto à qualidade do produto produzido pela escola, o ensino, Marx (2017, p. 623), ao analisar o salário por peça, que segundo ele, “não é mais do que uma forma modificada do salário por tempo”, afirma que a qualidade do trabalho “é controlada, aqui, pelo próprio produto, que tem de possuir uma qualidade média para que se pague integralmente o preço de cada peça” (MARX, 2017, p. 623). Embora o produto do trabalho dos trabalhadores da educação das redes públicas de ensino não se constitua numa mercadoria visto que não se constitui num valor de troca a questão colocada por Marx contribui para pensarmos a qualidade da educação.

2.3.4 Quanto à política educacional do governo FHC: concepção de educação e modelo de desenvolvimento

Segundo Kuenzer (2000, p. 16), a proposta para o Ensino Médio, consubstanciada na Resolução 03/98 do Conselho Nacional de Educação, o CNE, faz parte das políticas

educacionais do governo FHC, as quais “expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível”. A autora discute “as racionalizações construídas pelo discurso governamental com base no ideário neoliberal, apontando suas contradições” (KUENZER, 2000, p. 17) e busca, ao mesmo tempo, “trazer ao debate algumas proposições, tendo em vista a construção de um projeto político-pedagógico orgânico às necessidades dos excluídos dos benefícios da globalização” (KUENZER, 2000, p. 17).

Segundo Kuenzer (2000, p. 18), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho “têm trazido à agenda político-pedagógica novas demandas de formação humana”, a qual não repousa mais sobre a aquisição “de modos de pensar e fazer bem definidos, individuais e diferenciados de acordo com o lugar a ser ocupado na hierarquia do trabalhador coletivo, deixando de ser concebida [...] como conjunto de atributos [...] previa e socialmente definidos” (KUENZER, 2000, p. 19).

Segundo Kuenzer (2000, p. 21), pretender resolver na escola por meio de uma nova concepção, a dualidade estrutural que determinou a existência de duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira, é “ingenuidade ou má-fé”. Para a autora, pode-se afirmar que “**a materialidade da escola média brasileira [...] não oferece condições para a unitariedade**, a não ser em outro modelo de sociedade” (KUENZER, 2000, p. 21, grifo nosso).

Segundo Kuenzer (2000), um debruçar mais cuidadoso sobre os resultados do modelo de desenvolvimento em curso aponta para um cenário no qual não está presente um processo de elevação generalizada da educação da população. Pesquisas realizadas apontam para a tendência à polarização das competências, de forma que seja assegurada à grande maioria da população “no máximo acesso à educação básica [...] para que possa exercer alguma tarefa precarizada na informalidade ou no mercado formal” (KUENZER, 2000, p. 22).

Segundo Kuenzer (2000, p. 23), o Banco Mundial tem recomendado que se “priorize o Ensino Fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal”. O banco concluiu com base em pesquisa “ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada, em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico” (KUENZER, 2000, p. 23).

Segundo Kuenzer (2000, p. 24), o Estado se descompromete com a universalização do Ensino Médio e passa a trabalhar o conceito de equidade, no sentido “de dar a cada um segundo sua diferença, para que assim permaneça. Assim concebida, a equidade toma a

diferença não como desigualdade, mas como atributo natural, próprio do ser humano” (KUENZER, 2000, p. 24). A reforma constituiu-se em um ajuste conservador, “que retrocede aos anos 40 quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe” (KUENZER, 2000, p. 24).

Kuenzer (2000) afirma que ao analisar a política educacional do governo FHC compreende-se que na “sociedade do conhecimento” a educação profissional não é para todo mundo. Compreende-se, também, “a sua organicidade com o modelo de acumulação flexível, que exige formação de novo tipo [...] para os privilegiados ocupantes dos poucos postos que não correm risco de precarização, que ‘nasceram competentes para estudar’ e que certamente não são os pobres” (KUENZER, 2000, p. 26). Para a autora, a renúncia à educação científico-tecnológica de alto nível para o maior número possível de trabalhadores “corresponde à renúncia à produção científica, o que equivale a dizer, à construção de um projeto soberano de nação, trocado pela eterna dependência científica, econômica e política” (KUENZER, 2000, p. 26).

Para Kuenzer (2000, p. 27), a Lei de Diretrizes e Bases, ao apontar o caráter básico do Ensino Médio bem como a necessidade de assegurá-lo para todos, compreendendo que submeter os desiguais a igual tratamento só faz aumentar a desigualdade, “permite distintas modalidades de organização, inclusive a habilitação profissional, com o intuito de tratar diferentemente os desiguais [...]”. Autora enfatiza que a ideia de oferecer uma única modalidade de Ensino Médio, em substituição aos distintos ramos de ensino técnico que vinham sendo oferecidos para atender às demandas do taylorismo/fordismo, “é tão inadequado quanto manter a estrutura que existia até agora, com um ramo de educação geral e outro de educação profissional” (KUENZER, 2000, p. 27).

Kuenzer (2000, p. 28) propõe que sejam formuladas diretrizes que priorizem uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica para todos, a qual “deverá ser complementada, na parte diversificada, por conteúdos do mundo do trabalho, sem que se configurem os cursos profissionalizantes típicos do taylorismo/fordismo” (KUENZER, 2000, p. 28).

Para Kuenzer (2000, p. 29), a escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, “sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os filhos de trabalhadores e excluídos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades em relação à produção científica, tecnológica e cultural”. Para

Kuenzer (2000, p. 30), a nova finalidade do Ensino Médio é “ser geral sem ser genérico, incorporando o trabalho sem ser profissionalizante, no sentido estreito”.

Kuenzer (2000, p. 35) afirma, ainda, que a concepção oficial, do ponto de vista teórico, “até se justificaria ao tomar o trabalho na sua concepção de práxis humana”, mas entende que, na verdade, apresenta problemas, na medida em que não “toma o trabalho tal como ele se manifesta [...] no capitalismo: como diretamente produtivo, gerador de renda, e, portanto, absolutamente necessário para assegurar condições dignas de vida e de cidadania” (KUENZER, 2000, p. 35). Destaca que o trabalho, compreendido nessa dimensão, “cada vez mais se apresenta como espaço para poucos, em face das características do modelo de desenvolvimento em curso, estruturalmente excludente” (KUENZER, 2000, p. 36). Portanto, se torna necessário tomar o discurso oficial à luz das condições que estão historicamente dadas, “particularmente no que diz respeito ao modelo de desenvolvimento em curso, que acentua, nos países periféricos, as contradições entre capital e trabalho, corroendo os fundos públicos, extinguindo postos de trabalho e aumentando a exclusão” (p. 37). Para a autora, a efetiva democratização de um Ensino Médio “que prepare para a inserção no mundo do trabalho e para a cidadania [...] exige condições materiais que não estão dadas no caso brasileiro” (KUENZER, 2000, p. 38).

Kuenzer (2000, p. 38) entende que além de demonstrar o caráter ideológico da reforma, é preciso retomar o trabalho em sua dupla dimensão, como práxis humana e como práxis produtiva, estabelecendo “relações mais imediatas com o mundo do trabalho sempre que os jovens, pela sua origem de classe, precisem desenvolver competências laborais para assegurar sua sobrevivência e a sua permanência na escola”. Isso significa, segundo a autora, “que a aproximação das finalidades do Ensino Médio far-se-á por diferentes mediações, em face das condições concretas de cada região, de cada localidade, de cada escola, de cada clientela” (KUENZER, 2000, p.38).

Kuenzer (2000, p. 38) avalia que o Ensino Médio deverá

superar a concepção dual e conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes.

2.4 QUANTO À HISTÓRICA DISPUTA PELA FORMAÇÃO ESCOLAR DA CLASSE TRABALHADORA: DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ENSINO MÉDIO

2.4.1 Quanto à oferta de ensino médio para “aqueles menos dotados para as grandes abstrações”

Castro (1997), em texto publicado em 1997, um ano, portanto, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, a LDB, defende abertamente, sem subterfúgios, a diversificação da oferta de ensino médio, o que revela que a proposta finalmente aprovada pela Lei da Reforma do Ensino Médio, em 2017, vinha sendo defendida pelos liberais e, mais especificamente, pelos privatistas, há duas décadas, sem considerar os embates que ocorreram na elaboração da primeira LDB e, mesmo antes, nos anos 30, nos embates entre os Pioneiros da Educação e os católicos. Destaco que a LDB defende que o currículo seja constituído por uma parte comum e por uma parte diversificada, o que provavelmente não contemplou a demanda dos privatistas, os quais não visualizaram na formulação possibilidades de transferência de recursos do setor público para o setor privado da forma como entendiam que teria que ser no sentido do atendimento de seus interesses.

Castro deslegitima a crítica à igualdade formal ao caracterizar a defesa da universalização do acesso à educação a nível médio como sendo uma ideologia. Não distingue, portanto, como representante do pensamento liberal, a igualdade formal da igualdade real. Desconsidera a existência da desigualdade social e a necessidade, nesse sentido, de políticas públicas que, baseadas no princípio da igualdade e da universalidade, não se constituam em mera retórica, mas garantam, de fato, o direito de todos à educação, considerando não apenas a necessidade do acesso como também da permanência do estudante na escola.

Castro (1997, p. 4), na defesa da diversificação da oferta, afirma que estão presentes no debate sobre o ensino médio, aqueles que “resistem a soluções que não tenham a equivalência do secundário e que não deem o direito de fazer o vestibular” e aqueles que

prefeririam ver alternativas diferentes, levando a programas separados, onde **aqueles menos dotados para as grandes abstrações** caminhariam mais cedo para a preparação ocupacional e para currículos mais aplicados e menos voltados para o vestibular (CASTRO, 1997, p. 4, grifo nosso).

2.4.2 Quanto à diversificação da oferta de ensino médio

Quanto à diversificação da oferta de ensino médio, indicada pela MP 746/2016, que desemboca na Lei nº 13.415/2017, da Reforma do Ensino Médio, Schwartzman (2016, p. 15) critica o currículo do ensino médio caracterizando-o como “um currículo único pretencioso,

superficial e inviável e totalmente orientado para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) [...]”. Defende a diversificação da oferta indicada pela Reforma do Ensino Médio, a diminuição da quantidade de disciplinas e a formação propedêutica. Schwartzman, (2016, p. 20) utiliza como argumento, na defesa da diversificação da oferta e na crítica à grade curricular do ensino médio regular, que os jovens, aos 15 anos, “já têm interesses próprios e diferentes sobre o que gostariam de fazer e ser; e não têm capacidade, mesmo os mais qualificados, de seguir com proveito e em profundidade 13 ou 15 matérias diferentes”.

Schwartzman afirma (2016, p. 21) existir consenso de que todos os estudantes precisam ter o domínio da língua portuguesa e do raciocínio matemático, de que a língua inglesa deve fazer parte do currículo comum e de que a educação média deve “incluir conteúdos que desenvolvam e ampliem a cultura cívica dos estudantes, ou seja, sua compreensão sobre as características e os problemas da sociedade mais ampla em que vivem”. Destaco que o autor prioriza a língua inglesa em detrimento da língua espanhola. Esse destaque também tem relação com a transformação, na rede estadual do Rio de Janeiro, da oferta, no Ensino Médio, da Língua Espanhola, de obrigatória para facultativa para o estudante, bem como na redução da carga horária da disciplina de dois tempos para um tempo de aula semanal.

A preocupação do autor com o desenvolvimento do que chama de cultura cívica parece se inspirar nas noções de práticas e estudos da MP/2016, apontando para o esvaziamento do conteúdo das disciplinas de Sociologia e de Filosofia. A MP 746/2016 transforma as disciplinas de Sociologia e de Filosofia em práticas e estudos. Parece inspirar-se também nas disciplinas de Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, implantadas pela ditadura militar, que tinham um caráter puramente ideológico, de defesa do regime. Trata-se, portanto, de uma concepção pragmática de educação endossada pelo caráter ideológico.

Quanto à integração entre a parte comum e a parte diversificada do currículo Schwartzman (2016, p. 21) entende que os estudantes devam desenvolver “sua capacidade de uso da linguagem, da matemática, do inglês e de cultura cívica no contexto de suas áreas de formação, e não de forma separada e em abstrato”. Esclarece que esse entendimento estava previsto na Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2012,

ao postular que a formação geral deveria “permeiar o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão” (BRASIL, 2012, art. 13, III) [...] (SCHWARTZMAN, 2016, p. 21).

Quanto à defesa da diversificação da oferta do ensino médio, Leher (2012, p. 1166), ao analisar a elaboração de Florestan Fernandes sobre a Campanha em Defesa da Escola Pública (1958-1966), comparando-a com as intervenções do sociólogo na Constituinte de 1988 e na LDB de 1966, afirma que Florestan, ao concluir, diante do avanço do setor privatista, que o sentido geral negativo ao ensino público havia sido preservado na aprovação da Lei 4.024/1961, “constata os limites reformistas do arco nacional-desenvolvimentista representado por Jango e, em tom de tristeza, da própria Campanha”.

2.4.3 Quanto ao ensino médio integrado

Quanto ao ensino médio integrado, Ramos (2008) apresenta os dois pilares conceituais de uma educação integrada: uma escola unitária, que garanta a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilite “o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional” (2008, p. 3). Segundo a autora:

A integração, no primeiro sentido, possibilita a formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2008, p. 3).

Ramos (2008, p. 5) chama a atenção para o fato “de que a razão de ser do ensino médio esteve, ao longo de sua história, predominantemente centrada no mercado de trabalho” (2008, p. 5). E coloca, dessa forma, “a discussão sobre as finalidades do ensino médio ou, ainda, sobre o que lhe confere sentido: sujeitos e conhecimentos”. Afirma que é preciso “construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral [...]”. Defende a ideia de que o projeto de ensino médio “conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva **possibilidades formativas** que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem [...]” (RAMOS, idem, p.6, grifo nosso).

Ramos (2008, p. 10) define o segundo sentido da integração como as formas de integração do ensino médio com a educação profissional. Afirma que “não podemos dizer que no Brasil a juventude brasileira oriunda da classe trabalhadora pode adiar para depois da educação básica ou do ensino superior o ingresso na atividade econômica”. Esclarece que ao

defender a integração do ensino médio com a educação profissional não está defendendo, “uma formação profissional em detrimento da formação geral, mas uma formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruturam sua inserção na vida produtiva dignamente”.

Esclarece que houve necessidade de mudança na legislação para viabilizar a implementação do ensino médio integrado, o que foi possível com a edição do Decreto n. 5.154/2004. Segundo Ramos (*idem*, p. 11):

A partir do Decreto n. 5.154/2004, dispositivo legal cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores, tivemos formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional.

Quanto à educação politécnica, Saviani (2006, p. 161) entende que o ensino médio deve propiciar aos estudantes “o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos”.

2.4.4 Quanto ao princípio pedagógico do ensino médio

Quanto ao ensino médio regular, Nosella (2011) afirma que no debate sobre ensino médio estão presentes diferentes concepções podendo ser identificadas a defesa de uma formação humanista e científica e de uma formação profissionalizante bem como tanto a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional como o ensino médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional.

Quanto à problemática referente ao estatuto pedagógico do ensino médio regular o autor entende que

o ideário da escola unitária dos anos de 1929/1930, que inspirou reformas que eliminaram a dualidade escolar do antigo ginásio (entre 10 e 13 anos), **ainda não conseguiu alavancar uma nova estrutura normativa, unitária e universal, para o ensino médio regular (entre 14 e 18 anos)** (NOSELLA, 2011, p. 1053, grifo nosso).

Nosella (2011, p. 1053) defende a tese de que “o trabalho produtivo, em sua concepção ampla, ‘mercadologicamente desinteressado’, é o princípio educativo geral de todo o sistema escolar” (2011, p. 1053). O princípio pedagógico específico do ensino médio é marcado pela “transição da fase da aprendizagem prioritariamente heterônoma para a fase da aprendizagem autônoma” (2011, p. 1053). Considera que a “apologia e ampliação do ensino

médio profissionalizante é uma declaração implícita da falência e do abandono do ensino médio regular, ao mesmo tempo em que expressa o agravamento da dualidade social e escolar” (2011, p. 1053).

Para Nosella (2011, p. 1059), “o trabalho produtivo ‘desinteressado’, como princípio educativo geral, embasa todo o sistema escolar, a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio”. Pergunta se existem diferenças, quanto ao princípio pedagógico, entre o ensino médio e as outras etapas da educação básica. Destaca que para responder a essa pergunta Gramsci recorre à psicologia tendo atribuído grande importância à puberdade e à adolescência. Para Gramsci “o jovem adolescente se caracteriza pelo processo de busca de maior autonomia, livrando-se da dependência mecânica e absoluta dos adultos” (NOSELLA, 2011, p. 1060). Pontua que esta tese de Gramsci “é o desdobramento pedagógico da ideia do trânsito da heteronímia escolar (ensino fundamental) para a autonomia intelectual e moral (ensino médio) [...]” (NOSELLA, 2011, p. 1061). Segundo Nosella:

À luz desta visão filosófica, compreende-se a preocupação de Gramsci para com a fase escolar do ensino médio, por este representar o momento catártico mais delicado e importante na vida da pessoa, quando desabrocha o valor da autonomia que é a liberdade de se posicionar (NOSELLA, 2011, p. 1061).

Nosella conclui a análise afirmando que a necessidade assistencialista de oferecimento do ensino técnico decorrente da dualidade estrutural da sociedade “**não justifica o abandono, por parte do Estado, do ensino médio público não profissionalizante**”, cujo “objetivo de **formar dirigentes para uma sociedade urbana pós-agrária** permanece válido e suas portas precisam estar objetivamente abertas a todos os cidadãos” (2011, p. 1063, grifo nosso).

2.5 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E O LANÇAMENTO DA ESCOLA DE MASSAS

Considerando que o financiamento da educação pode ser entendido como um elemento presente na produção do dualismo educacional, não cumprindo, portanto, efetivamente, o papel de por fim à desigualdade educacional, destaco que a diferença da percapita das escolas federais para as estaduais se justificaria na perspectiva dos formuladores da lei na medida em que a união dispõe de mais recursos que estados e municípios. Porém com base no princípio constitucional da igualdade pergunto porque não se cogitou na discussão do financiamento em dividir igualmente entre todos/as aqueles/as que têm direito à educação os recursos

arrecadados através da cobrança de impostos independente de fazerem parte da rede federal, das redes estaduais, do distrito federal ou das redes municipais.

Segundo Pinto (2011, p. 3), a introdução do princípio da vinculação para a educação de um percentual mínimo da receita de impostos pela Constituição Federal de 1937 e o crescimento econômico das décadas de 1940 e 1950 possibilitam o surgimento dos ginásios estaduais, “estabelecimentos construídos com projetos arquitetônicos adequados, bem equipados com laboratórios, bibliotecas, auditórios e outros recursos didáticos [...], deixando à vista o contraste com os padrões atuais de atendimento”. O autor alerta, porém, que essas escolas “possuíam um caráter extremamente elitista e seletivo, tanto pela forma de ingresso (geralmente através de exames) quanto de progressão” (PINTO, 2011, p. 3).

Mas o tempo de vida útil dos ginásios estaduais parece não ter sido longo, coincidindo com o período compreendido entre o fim da ditadura Vargas e o golpe civil-militar. Segundo Pinto (2011, p. 4), a reforma da educação da ditadura militar, materializada na Lei 5.692/71, provocou “uma expansão a baixo custo, [...] lançando-se **as raízes de nossa atual escola de massas**, em oposição às escolas da elite” (PINTO, 2011, p. 5, grifo nosso).

O autor destaca que “a rede estadual responde por 82% das matrículas no ensino médio, seguida pela privada (com 15%), pela federal (com 2%), ficando a municipal com 1%” (PINTO, idem, p.5).

Pinto (2011, p. 16-17) esclarece que os recursos federais destinados ao ensino médio eram destinados apenas à rede federal, mas com a aprovação do Fundeb os estados passaram a receber recursos federais. Ressalta que, mesmo com a queda observada no valor/aluno na rede federal, “o valor/aluno estimado para 2008 desta rede é cerca de quatro vezes o gasto na rede estadual e é um montante próximo àquele cobrado pelas escolas da rede privada frequentadas pela classe média alta”.

De acordo com dados do MEC de 2010, com relação a alguns insumos básicos para se garantir qualidade, os dados mostram que apenas 67% dos alunos matriculados na rede estadual estudavam em escolas com biblioteca, apenas 43% estudavam em escolas com laboratório de ciências, 72% estudavam em escolas com quadra de esportes, 90% estudavam em escolas com laboratório de informática e acesso à internet “embora saibamos que a indicação da existência deste equipamento no Censo Escolar não significa que o seu efetivo funcionamento, ou a existência de um profissional habilitado para organizar o seu acervo” (PINTO, 2011, p. 23).

Pinto (2011, p. 24) acredita que os dados “apontam para a necessidade de um salto de qualidade nas condições de oferta do ensino médio no Brasil”. O autor faz uma simulação de

demanda de recursos partindo da definição de um custo/aluno de 30% do PIB per capita para o ensino médio integrado à formação profissional, montante que representa o dobro do praticado pela rede estadual, e de 40% do PIB per capita para a educação profissional de nível técnico integrado à formação geral, o que representa 67% dos valores praticados pela rede federal. E considera os mesmos percentuais para os custos no ensino médio regular e na educação de jovens e adultos.

Com relação à proposta do autor destaco primeiro que embora o mesmo, ao fazer a simulação de demanda de recursos, critique a desigualdade educacional gerada pela diferença do montante de recursos investidos na rede estadual e na rede federal, acaba optando pela manutenção da diferença ainda que atenuada; segundo, que embora fique claro que na concepção do autor o ensino médio deva ser articulado com a educação profissional tanto na rede federal quanto na rede estadual não fica claro porque na rede estadual deva ser dada prioridade ao ensino médio e na rede federal deva ser dada prioridade à educação profissional.

Para concluir, Pinto (2011, p. 25) afirma que considerando os desafios que se colocam para as diferentes etapas da educação, “aqueles referentes ao ensino médio são os que demandam respostas mais urgentes, pois precisamos sair da situação de massificação barata”.

No Capítulo 3 apresento os elementos do processo de reestruturação da rede estadual do Rio de Janeiro com destaque para a redução da rede física e a superlotação das turmas, o não cumprimento da lei do piso nacional do magistério, a “habilitação” de professores/as, a implementação de uma reforma gerencial e a diversificação da oferta de ensino médio.

3 ELEMENTOS CONCRETOS DA CORRELAÇÃO DE FORÇAS NO PROCESSO DE RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: A REESTRUTURAÇÃO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Tenho como objetivo neste capítulo apresentar os mecanismos que vêm sendo utilizados pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro na reestruturação da rede estadual de ensino como a redução da rede física, do número de trabalhadores(as) e de matrículas, a desabilitação dos(as) professores(as) e a diversificação da oferta do ensino médio no período compreendido entre a implementação de um programa de gestão, o Programa de Gestão Integrada da Escola, a GIDE, e a implementação da Reforma do Ensino Médio.

3.1 ESTADO E LUTA DE CLASSES: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A DISPUTA PELO FUNDO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO

3.1.1 Quanto à relação entre fundo público e processo de valorização

Nos tempos de Marx, o fundo público não tinha o mesmo peso quantitativo nem “o papel qualitativo que passa a ter no capitalismo monopolista e imperialista, sobretudo com o keynesianismo-fordismo após a II Guerra Mundial” (BEHRING, 2021, p. 31). Segundo Behring (2021, p. 31), “o que se observa é que o fundo público assume tarefas e proporções cada vez maiores no capitalismo contemporâneo [...] com o predomínio do neoliberalismo e da financeirização [...]”.

Com a busca desenfreada de valorização impõe-se a tendência da queda tendencial da taxa de lucro, a qual, de acordo com Marx, não depende da repartição da mais-valia, já que opera no contexto da produção. Mas “causas contrariantes” podem impedir o aprofundamento desta tendência. E a resistência dos trabalhadores à exploração e a ação do Estado também interferem nessa dinâmica.

Segundo Behring (2021, p. 38), o capital luta permanentemente, primeiro, para realizar a mais-valia, visto que produzir mais-valia não é necessariamente realizá-la; segundo, para impedir que a queda tendencial da taxa de lucro “se imponha como contradição nodal do mundo do capital”.

O fundo público se forma com “parte do trabalho excedente que se metamorfoseou em lucro, juro ou renda da terra e é apropriado pelo Estado para o desempenho de suas funções múltiplas” (BEHRING, 2021, p. 38-39). O fundo público atua na reprodução do capital, socorrendo-o, principalmente nos momentos de crise, e na reprodução da força de trabalho, “com a redução cada vez mais aguda de investimentos na implementação de políticas sociais” (BEHRING, 2021, p. 39). Por outro lado, uma parte cada vez maior do fundo público é sustentada pelos salários visto que o fundo público não se forma “apenas com o trabalho excedente metamorfoseado em valor, mas também com o trabalho necessário, na medida em que os trabalhadores pagam impostos direta e, sobretudo, indiretamente, por meio do consumo [...]”. (BEHRING, 2021, p. 39)

Behring (2021, p. 39-40) sustenta que “a exploração da força de trabalho na produção é complementada pela exploração tributária, que se combina hoje e num mesmo passo a processos de expropriação (BEHRING, 2018b), crescentes nesses tempos de intensa crise e metabolismo do capital”.

O fundo público participa do processo de rotação do capital, constituindo “causas contrariantes” à queda tendencial da taxa de lucro, bem como faz mediações na repartição da

mais-valia, a qual se dá pela fórmula trinitária entre lucro, juro e renda da terra, aos quais Marx “acrescenta os ‘prebendados do Estado’; [...] ou [...] o ‘governo e seus funcionários’ [...]” (Behring, 2021, pp. 40-41). Segundo Behring (2021, p. 40):

No contexto do capitalismo monopolista [...] o fundo público passou a se constituir como um elemento nem *ex-ante*, nem *ex-post* do processo de produção e reprodução capitalista [...], mas com um componente *in flux* dele, que está ali presente no ciclo $D - M - D'$, *mediando as metamorfoses do capital*.

Behring sugere que se observe a repartição da mais-valia em dois movimentos. No primeiro, a repartição do trabalho excedente “em lucro, juro, renda da terra e fundo público, por meio da tributação do capital e suas personas” (BERING 2021, p. 41); no segundo, o retorno de parcelas do fundo público na forma de juro, o qual ocorre tanto por meio dos mecanismos da dívida pública como também, dentre outras formas, “pela complexa rede de relações público-privadas que se estabelece no capitalismo maduro, tendo em vista atuar no processo de rotação do capital” (BEHRING, 2021, p. 42).

Bering (2021, p. 43) afirma que, segundo Marx, a rotação do capital é esse “movimento que se repete, envolvendo produção e reprodução, ou seja, o ciclo global, e que articula produção e circulação. Cada capital individual é uma espécie de fração do ciclo global” ([1885] 1982b, livro II, p. 261). “E a luta do capital pela sua perenidade é a luta pela diminuição do tempo de rotação” (BEHRING, 2021, p. 44).

Na busca desenfreada de valorização pelo capital impõe-se a queda tendencial da taxa de lucro, a qual não depende, segundo Marx, da repartição da mais-valia visto que o mais-valor é extraído através da exploração da força de trabalho na etapa da produção. Esta tendência à queda da taxa de lucros vem se aprofundando no capitalismo monopolista e imperialista com predomínio do neoliberalismo e da financeirização. Mas as chamadas “causas contrariantes” podem impedir o aprofundamento desta tendência.

O fundo público, que se compõe tanto do trabalho excedente quanto do trabalho necessário, via tributação dos rendimentos do capital e do trabalho, como também dos tributos referentes ao consumo, participa do processo de rotação do capital, constituindo “causas contrariantes” à queda tendencial da taxa de lucro, atuando, dessa forma, na reprodução do capital, socorrendo-o, e na reprodução da força de trabalho, com a redução de investimentos em políticas sociais. A prioridade à constituição das “causas contrariantes” através das quais o capital busca evitar o aprofundamento da queda tendencial da taxa de lucro resulta na redução dos investimentos em políticas sociais.

Quanto à repartição da mais-valia, primeiro, uma parte do trabalho excedente constitui o fundo público via tributação do capital; segundo, uma parte do fundo público retorna ao capital na forma de juro, o que ocorre tanto por meio dos mecanismos da dívida pública como por meio, dentre outras formas, de uma rede de relações público-privadas.

Isto posto, sustento que a reforma da educação aprovada em 2017 que está sendo oficialmente implementada em 2022 em todas as redes estaduais, mas que já vem sendo implementada de fato desde pelo menos 2008 na rede estadual do Rio de Janeiro, articulada à reforma gerencial e à reforma administrativa, é expressão de um dos mecanismos utilizados pelo governo federal, e seus entes subnacionais, como o governo do estado do Rio de Janeiro, para socorrer o capital na constituição das “causas contrariantes” e na redução dos investimentos públicos em políticas sociais.

Quanto à redução dos investimentos especificamente em educação no que refere ao número de profissionais da educação da SEEduc-RJ concursados, de acordo com reportagem publicada no jornal Extra em 20.03.2022³:

Entre 2011 e os primeiros meses de 2022, o número de profissionais da Educação concursados caiu de 90 mil para 56 mil, segundo dados da Secretaria de Estado de Educação obtidos pelo gabinete do deputado Flávio Serafini (Psol). Nos últimos 11 anos, três servidores da rede saíram por dia, seja por exoneração ou por aposentadoria. Apenas em 2021, o gabinete do deputado Sérgio Fernandes (PDT) registrou 961 saídas de professores registradas no Diário Oficial do Estado.

Com relação ao ingresso como estatutários de novos servidores/as na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, a reportagem informa que:

Para professores Doc I e Doc II, a última oportunidade para ingressar como estatutário foi em 2014. Para inspetores escolares, o último concurso foi em 2013. Já para assistente social, psicólogo e nutricionista, nunca foi aberto processo.

Com a falta de concursos públicos, o Estado do Rio tem expandido o número de funcionários com contratos temporários, que não têm vínculo de longo prazo nas pastas.

Com relação ao Regime de Recuperação Fiscal:

Com o ingresso no Regime de Recuperação Fiscal, em 2017, o governo do estado teve que controlar o aumento de despesas sem compensação, o que inclui a abertura de novas vagas no funcionalismo estadual. No entanto, o Plano de Recuperação Fiscal do Rio permite que sejam abertos concursos para repor quadros exonerados ou aposentados, sem gerar aumento de despesa.

³ Número de servidores de Saúde e Educação do Rio caiu para menos da metade em 10 anos. Disponível em: [https://extra.globo.com/economia-e-financas/servidor-publico/numero-de-servidores-de-saude-educacao-do-rio-caiu-para-menos-da-metade-em-10-anos-25439456.html?.](https://extra.globo.com/economia-e-financas/servidor-publico/numero-de-servidores-de-saude-educacao-do-rio-caiu-para-menos-da-metade-em-10-anos-25439456.html?) Acesso em: 21 mar. 2022.

Com relação à expansão de contratos temporários:

Com a falta de concursos públicos, o Estado do Rio tem expandido o número de funcionários com contratos temporários, que não têm vínculo de longo prazo nas pastas.

3.1.2 Quanto à relação entre as reformas educacionais e o aumento da participação do setor privado na educação pública

Para Pereira (2021, p. 143), a Reforma do Ensino Médio, mais especificamente, o documento da Base Nacional Comum Curricular “sintetiza interesses plurais de grandes grupos internacionais, dentre os quais muitas multinacionais e grande parte de matriz nacional”.

Como integrantes do Movimento pela Base, figuram diretamente ou indiretamente através de fundações “familiares” empresariais e/ou supraempresariais: Itaú, Natura, Anbev, Grupo Globo, Odebrecht, Braskem, Credicard, Procter & Gamble, Shell, Consórcio LIDE, Suzano Celulose, Samsung, Playstation, Avon, Dudalina, Englishtown, Citibank, Nestlé, Odontoprev, Oracle, Droga Raia, Boeing, Souza Cruz, Telefônica, entre outros (PEREIRA, 2021, p. 1440).

Associam-se às empresas organizações não governamentais que atuam na educação, em especial na educação pública, como as amplamente conhecidas “Fundação Cesgranrio, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Social e o Movimento Todos Pela Educação” (PEREIRA, 2021, p. 144).

Peroni, Caetano e Lima (2017) afirmam que o Instituto Unibanco (IU) “opera uma série de instituições através de parcerias público-privadas para viabilizar a implantação do programa Jovem de Futuro nas redes públicas de ensino médio” (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 419).

O programa Jovem de Futuro, lançado em 2007, foi implementado nas redes estaduais do Pará, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Goiás, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul através de parcerias público-privadas firmadas entre o Instituto Unibanco e as Secretarias de Estado de Educação.

Com relação ao Projeto Jovem de Futuro, em live⁴ realizada pelo Grupo de Estudos Educação e Crítica Social, da Faculdade de Educação da Unicamp, no momento em que o Instituto Unibanco estava pleiteando uma parceria com a Unicamp, Evangelista (2020) observa:

A primeira relação que a gente pode perceber é esse pontinho azul Projeto Jovem Futuro, que o Unibanco tem esse conjunto de parceiros nas secretarias de Estado. E, ao mesmo tempo, ele tem parceria com o Consed, que é um caminho para chegar nas secretarias de Estado.

Evangelista destaca que o método utilizado pelo Instituto Unibanco no Projeto Jovem de Futuro é o de gestão. E avalia: “É interessante você por um projeto de formação de jovens no grande campo da gestão. Isso é pra gente pensar. E eles atingem muitas pessoas com isso”. Considerando que o programa “disponibiliza para as escolas e para as redes uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão”⁵, pode-se afirmar que se trata da implementação de um programa de gestão em parceria com as secretarias de educação dos estados a exemplo do que ocorreu com o Programa Gestão Integrada da Escola, a GIDE, na rede estadual do Rio de Janeiro, atingindo-se, dessa forma, um duplo objetivo. O primeiro, quanto à realização do valor de troca, considerando-se a venda do produto, o próprio programa; o segundo, quanto as características do produto, o qual atende não aos interesses da educação pública, mas aos interesses do setor privado.

Na live, Evangelista (2020) apresentou uma rede, da qual o Todos Pela Educação (TPE) faz parte, que resultou de um levantamento que estava sendo realizado sobre a intervenção dos aparelhos privados de hegemonia na educação, mais especificamente na formação docente,

não restrito às suas formas de certificação seja no nível médio seja no nível superior. Mas pensando a formação docente como um campo de intervenção desses aparelhos privados de hegemonia burgueses no âmbito dos materiais didáticos, da parafernália tecnológica, do sistema de avaliação, dos currículos, das formas de financiamento. Enfim, o campo da formação docente é um campo necessariamente litigioso, necessariamente de disputa, necessariamente de conflitos de classe, de interesses de classe.

No levantamento, a autora trabalhou com quatro gerações de aparelhos privados de hegemonia partindo do TPE, tendo chegado à conclusão de que o maior número de parceiros se encontra na segunda geração. Evangelista (2020) esclarece que os parceiros do TPE

⁴ EVANGELISTA, Olinda; FONTES, Virginia. Educação pública e interesses privados. Live realizada pelo Grupo de Estudos Educação e Crítica Social da Faculdade de Educação da Unicamp em 06 out. 2020. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=6_LKryYfL1M. Acesso em: 23 abr. 2022.

⁵ Jovem de Futuro. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 17 abr. 2022.

envolvem capital internacional, capital nacional, universidades públicas e privadas nacionais e internacionais, outros aparelhos privados de hegemonia na área da educação, órgãos do aparelho de Estado, plataformas tecnológicas. Ainda de acordo com Evangelista, os aparelhos privados de hegemonia ligados à formação docente deram um salto em 2010, tendo chegado a 42 aparelhos vocacionados à formação docente.

Com relação à parceria entre o Instituto Unibanco e a Unicamp, a pesquisadora levanta questionamentos entre outros sobre os interesses que estão presentes e sobre a desconstrução do ofício do professor:

Quando uma universidade pública estabelece uma parceria com uma instituição dessa natureza é motivo de profunda preocupação. Quais são os interesses que estão aí presentes? Por que essa aliança? Será que a própria universidade não tem as condições de pensar a própria área da educação? [...]. Como vamos pensar essa nova estratégia da burguesia de obliterar a organização política de um lado e de oferecer os conteúdos da formação docente? E na oferta desses conteúdos ir desconstruindo o próprio ofício do professor dadas as milhares de denominações que hoje o professor vem recebendo, monitor, tutor, assistente, temporário, eventual. São definições da profissão que vão retirando do professor aquilo que é próprio do professor num processo de desqualificação e de desconstrução do professor que para nós que estamos defendendo a escola pública acima de tudo e defendendo uma formação docente que tenha em vista uma formação humana e não apenas a formação da força de trabalho ou da qualificação para o trabalho que o nosso horizonte não seja esse horizonte tão limitado e tão fechado são questões pra gente pensar.

Evangelista destaca, ainda, que o capital internacional investe em “projetos articulados diretamente à questão dos negros”, o Fundo Baobá, Nós do Morro e o Observatório das Favelas: “Então aqui tem capital internacional, Keloquis, Ford, que interfere diretamente na organização do movimento negro, não do movimento negro em geral, mas de setores do movimento negro”. E acrescenta ainda que também estão sendo atingidos setores de outros movimentos sociais:

Também vai aparecer a ONU Mulheres e ao mesmo tempo aparece o Fundo Elas. Então a gente vai vendo também os grupos que estão sendo atingidos, os jovens, os negros, as mulheres e muitos grupos que se ocupam da infância. Até o momento, os indígenas não foram atingidos por esses aparelhos.

Além disso, chama a atenção para a presença, na rede, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, do Banco Mundial e do Banco Itaú. Com relação às organizações multilaterais, observa que estão presentes a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização das Nações Unidas (ONU). E acrescenta:

Uma outra relação fundamental é o GIFE⁶, que é a associação dos investidores sociais privados que junta mais de 160 outras instituições assim como o TPE que também tem mais de 160 associados. De fundações fundamentais a gente vai ver a Fundação Lemann e a Fundação Santillana, que também é editora. Então alguns desses aparelhos privados de hegemonia têm a função de editora e também têm plataforma. Então nós vamos percebendo uma organização orgânica entre esses aparelhos privados de hegemonia. Nós temos o Cenpec, que é um aparelho privado de hegemonia central, um dos primeiros, e um último que eu quero chamar a atenção é este que está entre o Caed [...] e o Cenpec [na rede], o Ceipe, que foi fundado pela Claudia Costin, no Rio de Janeiro, dentro da FGV. De lá saem inúmeras diretrizes para a formação docente baseadas centralmente nas competências socioemocionais.

De acordo com Fontes (2018, pp. 10-11) são associados do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE),

(...) grandes bancos brasileiros e estrangeiros (Bradesco, J. P. Morgan e Bank of America Merrill Lynch, Santander, UBS), além de suas Fundações e Institutos (Fundação Banco do Brasil, Fundação Bradesco, Fundação Itaú social, Instituto Itaú Cultural, Instituto Unibanco, Fundação Tide Setubal). Grandes conglomerados brasileiros (Gerdau, TV Globo, etc.) e estrangeiros aí figuram, através de empresas (Microsoft, Monsanto, etc.) e/ou suas FASFIL, das quais algumas brasileiras são Fundação Iochpe, Fundação Lemann, Fundação Odebrecht, Fundação CSN, Fundação Roberto Marinho, Fundação Vale e, dentre os estrangeiros, Fundação Bunge, Fundação Cargill, Fundação Nestlé, Fundação Volkswagen, dentre outros.⁷

Conforme Fontes (2018), na década de 90 emergiram inúmeras iniciativas associativas populares e empresariais. Dentre as iniciativas empresariais se constituiu uma “nova direita” cuja atuação deve ter favorecido a realização de uma contra-reforma de cunho empresarial no Estado brasileiro.

Dentre essas últimas [as iniciativas empresariais] se constituía algo “como uma ‘nova direita’ associativa, com ações voltadas para a organização de setores das classes dominantes e para a definição de pautas centrais, setoriais ou do conjunto da classe, para a atuação parlamentar e governamental. [...]”. Vale observar que a presença e atuação de uma grande quantidade de associações empresariais deve ter favorecido a velocidade com que foi realizada uma profunda contra-reforma – de cunho empresarial – no Estado brasileiro, entre 1995 e 1998, sob o comando de Bresser Pereira, ainda no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso. Naquela reforma, abria-se explicitamente a possibilidade do financiamento público a entidades privadas (com e sem fins lucrativos), através de ‘parcerias público-privadas’ (FONTES, 2018, pp. 7-8).

⁶ Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. Disponível em: <https://gife.org.br/quem-somos-gife/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

⁷ Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos de acordo com a nomenclatura do IBGE (Fasfil). Disponível em: <https://ibge.gov.br/estatisticas/economicas/outras-estatisticas-economicas/9023-as-fundacoes-privadas-e-associacoes-sem-fins-lucrativos-no-brasil>. Acesso em: 30 set. 2022.

Entre as iniciativas associativas empresariais que emergiram na década de 90, “cresceram e multiplicaram-se as Fasfil (aparelhos privados de hegemonia) empresariais destinadas a diversas modalidades de educação escolar” (FONTES, 2018, p. 12).

Essas iniciativas são melhor compreendidas lançando mão da categoria gramsciana de aparelho privado de hegemonia, conforme Fontes (2018, p. 9) esclarece:

A dimensão associativa – ou a sociedade civil, expressa em aparelhos privados de hegemonia, da qual fazem parte também partidos, sindicatos, mídia, escolas, clubes, etc... segundo a conceituação gramsciana – é espaço no qual se exercita a sociabilidade e onde se travam as grandes batalhas pela compreensão do mundo, pela consciência e pelas opções e possibilidades existentes de sua conservação ou transformação.

3.2 A CRISE FISCAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Segundo Castelo (2020, p. 1) o estado do Rio de Janeiro enfrenta uma profunda decadência desde o final de 2014 “tendo a crise fiscal como uma das suas principais expressões”. Para o autor, os fundamentos da crise consistem:

(1)na crise do padrão de reprodução do capital vigente no território fluminense desde meados dos anos 1990 até a atualidade, o padrão exportador de especialização produtiva; (2) nas políticas econômicas adotadas pelo Estado, transferindo valores do fundo público para a acumulação capitalista, tendo em vista a consolidação deste padrão de reprodução do capital e a prestação de socorro ao grande empresariado em tempos de crise (CASTELO, 2020, p. 1).

Predomina, no padrão exportador de especialização produtiva, “uma especialização produtiva [...] em produtos primários (commodities) ou em produtos secundários com baixa intensidade tecnológica no processo produtivo e vinculados a cadeias produtivas globais” (Castelo, 2020, p. 4). “O principal eixo dinamizador do padrão exportador de especialização produtiva no RJ foi a cadeia produtiva do petróleo e gás” (Castelo, idem, p. 5). Entre 2000 e 2015, a produção de petróleo na Bacia de Campos, descoberta pela Petrobrás em 1974, cresceu 66% em volumes físicos.

Segundo Castelo (2020, p. 6), “a ‘questão social’ fluminense reconfigurou-se frente às formas de expropriação e superexploração operadas no novo padrão de reprodução do capital”. Para o pesquisador, há indícios de que a superexploração da força de trabalho “reproduziu-se sob novas formas de manifestação, ainda que seja necessário um estudo mais

aprofundado sobre o tema” (CASTELO, 2020, p. 7). Apresenta como exemplo “o atentado ao fundo de vida dos trabalhadores da indústria petrolífera offshore por meio da intensificação do trabalho para além dos limites normais, comprometendo anos de trabalho futuros [...]” (CASTELO, 2020, p. 7).

Em 2014 o padrão exportador de especialização produtiva entrou em crise no Brasil e no RJ devido ao fim do *boom* das commodities que “ocasionou uma queda no preço internacional do barril do petróleo [...]” (CASTELO 2020, p. 11). Para Castelo (2020, p. 11), a crise fiscal do estado do Rio de Janeiro é uma das expressões da crise do padrão de reprodução do capital e deve ser entendida “a partir de um conjunto amplo de variáveis [...], indo muito além de uma explicação superficial que aponta a má gestão e a corrupção dos governos como causas centrais”.

Para Castelo (2020, p. 11), os mecanismos de expropriação do fundo público foram essenciais para a consolidação do padrão exportador de especialização produtiva e devem ser levados em conta nas explicações sobre a crise fiscal. O fundo público atuou estruturalmente, no padrão de reprodução exportador de especialização produtiva, “na reprodução ampliada capitalista sob a hegemonia das frações rentistas do grande capital financeiro financeirizado” (CASTELO, 2020, p. 12).

Além da má gestão e da corrupção, o aumento das despesas governamentais também foi apontado como causa da crise fiscal do estado do Rio de Janeiro pelos principais oligopólios de comunicação e estudos acadêmicos. Dentre os gastos governamentais, as despesas com pessoal ativo e inativo foram apontadas como as principais vilãs da crise fiscal pelas classes dominantes e seus grupos de sustentação. Os servidores públicos estaduais foram alvo de políticas econômicas que conjugaram a adoção de medidas de coerção tributária, legislativa e policial “com a construção de um consenso que irradia a imagem de servidores como ineficientes e vagabundos” (CASTELO, 2020, p. 13).

O número de servidores públicos do estado do Rio de Janeiro segue o padrão da Região Sudeste. De acordo com o pesquisador:

Em termos absolutos, o estado tinha 247.670 servidores em 2006. Em 2010, este número chegou a 263.728, numa variação de 6,5%, algo compatível com um ciclo de crescimento econômico. Em 2015, o número caiu para 250.524, numa variação negativa de 5% em relação a 2010. No período todo (2006-2015), a variação foi de um crescimento de 1,2%. Para efeitos comparativos, no mesmo período na região Sudeste, SP teve um crescimento de 1,6%, ES de 1% e MG uma queda de 14,2% (SOBRAL, 2018, P. 17). Em termos monetários, a despesa com pessoal ativo foi de 14 bilhões no ano de 2014 e caiu para 11 bilhões em 2017 e, mesmo assim – com a diminuição no número de servidores e do pagamento dos seus salários e direitos sociais –, a crise fiscal continuou assolando o estado (CASTELO, 2020, p. 13).

Ainda de acordo com Castelo (2020, p. 13), houve um aumento da contratação de servidores terceirizados, devido ao enxugamento do quadro permanente de servidores, o que agravou “tanto a precarização das relações de trabalho como o atendimento dos usuários das políticas sociais, em especial nas áreas de saúde, educação e segurança pública, setores com maior nível de terceirização”.

Quanto às despesas com a dívida pública, segundo Castelo (2020), estudos da Auditoria Cidadã da Dívida mostram que a maior fatia dos gastos da União está comprometida com despesas com juros e amortização da dívida. Para Castelo (2020, p. 14) o pagamento da dívida pública se constitui no “verdadeiro saque e pilhagem do fundo público efetuado pela supremacia da fração rentista da alta burguesia no bloco de poder dominante”. O pesquisador entende que esta supremacia se estende aos estados e municípios, “tornando-se uma peça-chave na explicação dos determinantes centrais da acumulação capitalista no estado fluminense e seus impactos nas expressões regionais da ‘questão social’” (CASTELO, 2020, p. 14).

O aumento da dívida dos estados com a União ocorreu, num primeiro momento, na ditadura empresarial-militar e, num segundo momento, na década de 90 no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso. No século 21, de 2010 a 2015 a dívida pública do estado do Rio de Janeiro sofreu um aumento de 81,7%, que ocorreu em três momentos distintos:

(1) empréstimos estaduais para financiamento dos megaeventos na cidade do Rio de Janeiro, como a Copa do Mundo e as Olimpíadas; (2) rodadas fracassadas de antecipação de receitas fiscais do petróleo, que acabou gerando um passivo maior do que a arrecadação de recursos; (3) intensificação do ajuste fiscal da União e do arrocho nos estados da federação pelo governo federal, estados estes submetidos a rígidos acordos para acessarem linhas de crédito e refinanciamento das suas dívidas com a União e, em troca, serem obrigados a negociarem a venda de patrimônio público e direitos sociais dos servidores, em especial os previdenciários (SOBRAL, 2018, p. 8) (CASTELO, 2020, p. 15).

Em dezembro de 2016, o governo Temer (2016-2018) apresentou um plano de renegociação das dívidas dos estados, “propondo a criação de um regime de recuperação fiscal com condicionalidades abusivas e metas irreais de desempenho financeiro” (CASTELO, 2020, p. 15). Para Castelo (2020, pp. 15-16), o regime de recuperação fiscal criado pelo governo Temer se assemelha aos acordos que o FMI negocia com os países dependentes em momentos de crise nos seus balanços de pagamento e produziu um fenômeno que pode ser qualificado de *expropriação financeira interno-regional*, se constituindo, na prática, numa transferência de valores entre a União e os estados federados que ocorre a partir da “punção de riqueza produzida e tributada no estado e expropriada por mecanismos

financeiros legais da tecnocracia econômica do governo federal”. O acordo de adesão do Rio de Janeiro ao regime de recuperação fiscal assinado em 2017, no governo Luiz Fernando Pezão (2015-2018), com a União

incluía o aumento da alíquota previdenciária dos servidores de 11% para 14%, a privatização de estatais em áreas estratégicas como finanças, energia e água e saneamento, a redução de incentivos tributários, a adoção de regime previdenciário complementar (nos mesmos moldes do adotado pela União na contrarreforma previdenciária do governo Dilma), a proibição de concessões de reajustes e/ou aumentos salariais, assinatura de novos planos de carreira e salários e a realização de concursos, dentre outras tantas (CASTELO, 2020, p. 16).

O acordo assinado pelo estado do Rio de Janeiro com a União acarretou o aumento da dívida pública, o qual contribuiu, por sua vez, junto com os gastos tributários, no caso, as isenções fiscais, e a queda da arrecadação, para o agravamento da deterioração das contas fiscais do estado. Segundo Castelo (2020, p. 20), “os gastos tributários [...] não têm uma contrapartida socioeconômica estabelecida na assinatura dos contratos entre as empresas e o estado”, se constituindo, por isso, num instrumento de política econômica regional que favorece, “majoritariamente, o lucro empresarial sem proporcionar garantias de geração de renda e, principalmente, postos de trabalho formal” (CASTELO, 2020, p. 20). Esta política esteve, segundo Castelo (2020, p. 20), a serviço “da consolidação do padrão exportador de especialização produtiva”, tendo beneficiado “os grandes conglomerados do capital financeiro financeirizado nacionais e internacionais, peça-chave no atual padrão de reprodução do capital” (CASTELO, 2020, p. 21).

A reprodução ampliada do capital implica na reprodução das classes sociais e, portanto, na reprodução da classe trabalhadora, da qual o trabalho escolar participa. No período analisado por Castelo, de consolidação do padrão exportador de especialização produtiva, intensificou-se o processo de reestruturação da rede estadual do Rio de Janeiro do qual faz parte a diversificação da oferta de ensino médio cuja culminância é a implementação, em 2022, do Novo Ensino Médio.

3.3 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

De acordo com Souza (2021), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) movimentou em 2019 cerca de 170 bilhões, tendo movimentado, no mesmo ano, no estado do Rio de

Janeiro, “R\$ 9 bilhões, dos quais R\$ 2,8 foram para a rede estadual e R\$ 6,2 bilhões distribuídos entre os 92 municípios” (SOUZA, 2021, p. 1).

O Fundeb, de âmbito estadual e distrital, é constituído por “20% de todos os impostos estaduais e de transferências estaduais e municipais, pela Dívida Ativa dos Impostos (DAI), multas e juros dos impostos e da DAI” (SOUZA, 2021, p. 4).

A complementação da União, depois dos dois primeiros anos, em que a complementação do fundo foi gradual, é de 10% do total dos recursos arrecadados para os fundos estaduais que não alcançam o valor mínimo aluno/ano nacional” (SOUZA, 2021, p. 4).

No entanto, a redução das matrículas em todas as redes estaduais, com exceção da rede do estado do Acre, e em diversas redes municipais, no período de 2007 a 2017, demonstra que “o Fundeb não desenvolveu as redes de ensino, como propagandeado pelo próprio governo federal, e tampouco universalizou a educação básica, como previsto nos Planos Nacionais de Educação” (SOUZA, 2021, p. 5).

Com relação ao cálculo das receitas estaduais dos exercícios de 2007 a 2020, segundo Souza (2021), foram apontadas pelo TCE-RJ irregularidades que resultam em perda de receitas referentes à não contabilização na Receita Líquida de Impostos e Transferências Constitucionais (RLIT): 1) do percentual de 2% que compõe o Fundo de Combate à Pobreza; 2) das multas e dos juros de mora em decorrência de atrasos no pagamento do imposto; 3) do recebimento de impostos em atraso inscritos em dívida ativa bem como de suas multas e juros de mora; a dedução de uma porcentagem do valor das multas para o Fundo de Administração Fazendária (FAF), que é composto por 1,05% do ICMS e 70% das multas, antes da dedução para o Fundeb.

Além das irregularidades apontadas pelo TCE-RJ também contribuem para a diminuição da receita a dedução de uma porcentagem do valor das multas para o Fundo de Administração Fazendária (FAF), que é composto por 1,05% do ICMS e 70% das multas, antes da dedução para o Fundeb, bem como a “sonegação, a elisão e a evasão fiscais, bem como o benefício fiscal (isenção, redução e renúncia), combinados com generosas linhas de crédito subsidiado cedidas às empresas fluminenses” (SOUZA, 2021, p. 7).

Souza (2021, p. 7) esclarece com relação à contabilização da despesa com os inativos da educação que há uma polêmica envolvendo os artigos 70 e 71 da LDB, que não se pronuncia sobre essa questão, e a Lei Federal nº 7.348/85, que a define como despesa da MDE. Souza (2021, p. 7) destaca, sobre essa questão, que “a despesa com inativos consumiu R\$ 3,5 bilhões da MDE da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro” no ano de 2017. Souza (2021, p. 7) acrescenta que em 2019, as exclusões de despesas alheias à MDE, como é o caso das

despesas com os inativos da educação, “chegaram a mais de 647 milhões, o que refletiu no não cumprimento do percentual mínimo de impostos na MDE, que alcançou somente 24,4% da receita líquida de impostos, contrariando assim o determinado pelo artigo 212 da CRFB/88 [...]”. Segundo o artigo 212 os estados devem aplicar no mínimo 25% da sua receita de impostos e transferências na MDE.

Enquanto os recursos recolhidos dos impostos e transferências e destinados ao Fundo cresceram 68% de 2007 a 2020, o mesmo ocorrendo com o valor recebido pelo governo estadual, que representou crescimento de 66%, as perdas de recursos, que se justificam pela diminuição das matrículas, representaram um aumento de 73% no mesmo período, tendo superado, a partir de 2013, os recursos recebidos pelo governo estadual.

Com relação à diminuição das matrículas na rede estadual do Rio de Janeiro, Souza (2021) afirma que com a Lei Federal 5.602/1971 se intensificou o estímulo à política de municipalização. Em 1978, no estado do Rio de Janeiro, “implantou-se o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (Promunicípio), tendo como um dos objetivos a formalização de convênio de assistência financeira e técnica entre estado e municípios para a transferência de matrículas” (SOUZA, 2021, p. 8). E em 1987, no governo Moreira Franco, foi instituído, através da Resolução SEEduc nº 1411, “o Programa de Municipalização do Ensino de 1º Grau do Estado do Rio de Janeiro (Promurj), com o intuito de formalizar convênio com as prefeituras para municipalizar escolas estaduais” (Souza, 2021, p. 9). Segundo Souza (2021), no governo Marcelo Allencar (1995-1998) foram criadas mais duas políticas tendo como foco principalmente os Centros Integrados de Educação Pública, os Cieps, criados nos governos Leonel Brizola (1983-1986/1991-1994).

Considerando a redução de 43,6% das matrículas, de 1.189.781 em 2009 para 670.950 em 2020, Souza (2021) se pergunta por que teria havido um aumento de 38,3% de R\$ 1.797.420.693,43 em 2009 para R\$ 2.913.407.964,73 em 2020, visto que a distribuição do recurso se dá com base no número de matrículas.

Souza (2021, p. 11) constata que o aumento da receita do Fundo se deve ao aumento de 66% do valor anual de um aluno do ensino médio urbano, mas avalia, por outro lado, que a redução da rede se trate de uma opção dos gestores da educação, “sobretudo porque a medida vai ao encontro das políticas ultraliberais para as áreas sociais, pois, ao mesmo tempo que diminui a responsabilidade do Estado no direito à educação, enseja o crescimento do setor privado nessa área social”. As avaliações em larga escala também teriam sido consideradas pelos gestores visto que com a redução das matrículas “há mais recursos para aplicar em uma rede encolhida e com isso gerar maiores notas” (SOUZA, 2021, p. 11).

3.4 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA REESTRUTURAÇÃO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

A nível federal, os governos do Partido dos Trabalhadores, através da prática da conciliação de classes, buscando, portanto, para garantir a governabilidade, conciliar interesses antagônicos, investiram na educação profissional, regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.124/2004 e implementada através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (*Pronatec*), criado no primeiro governo Dilma, em 2011, 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”⁸.

De acordo com Ventura, Lessa e Souza (2018, p. 159), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego, o Pronatec, criado no primeiro governo Dilma, “vincula, de forma direta, a política educacional ao desenvolvimento econômico do país e ao acesso à renda para os indivíduos”. Este vínculo “consolida um novo tipo de dualidade, no qual o Estado amplia as vias formativas de caráter precário, sob o suposto signo da igualdade de oportunidades” (VENTURA, LESSA E SOUZA, 2018, p. 159)). Essa dualidade educacional de novo tipo refere-se “às novas formas de destituição do direito de acesso universal às bases do conhecimento científico e tecnológico” (Idem).

Essa expansão da educação vem sendo realizada

(...) de forma desigual e combinada, pois não garante o acesso igualitário às bases do conhecimento científico e tecnológico. Essa forma de “dualidade educacional de novo tipo” materializa-se nas diferenças entre as diversas redes de ensino público, bem como entre as variadas modalidades e padrões de ofertas na rede privada (VENTURA; LESSA; SOUZA, 2018, p. 159).

Destaco que essa nova forma de dualidade educacional materializa-se também nas diferenças entre as escolas de uma mesma rede de ensino como vem ocorrendo na rede estadual do Rio de Janeiro com a diversificação da oferta de ensino médio.

Na rede estadual do Rio de Janeiro o processo de diversificação da oferta de ensino médio teve início através do oferecimento do ensino médio integrado e do ensino médio inovador. Nesse sentido, foi possível constatar, por um lado, a implementação, de cursos técnicos, através do ensino médio integrado, que formam técnicos, e ao mesmo tempo, por

⁸ Pronatec. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 10 set. 2020

outro lado, a implementação de cursos técnicos, através do ensino médio inovador, que não formam técnicos, tanto no sentido de que não consideram a divisão técnica do trabalho, na medida em que não constam da matriz curricular dos referidos cursos disciplinas tradicionalmente entendidas como técnicas, ou seja, específicas para a formação de trabalhadores para o exercício de determinadas ocupações profissionais, quanto no sentido de que não consideram a divisão social do trabalho, na medida em que não se propõem a formar trabalhadores que irão vender sua força de trabalho para o capital, mas a formar o que se caracteriza como empreendedores, trabalhadores, portanto, sem vínculo formal de trabalho.

No nível federal, após a aprovação pelo Congresso Nacional do *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, em agosto de 2016, foram aprovadas: a proposta de emenda constitucional EC n.95, que congelou os gastos públicos por vinte anos; a Reforma Trabalhista, que alterou a CLT e reduziu os direitos trabalhistas; a terceirização total, que autoriza o governo a terceirizar as atividades-fim, no caso da educação, o trabalho docente; a Reforma do Ensino Médio, que propõe a flexibilização da oferta, com a instituição dos itinerários formativos, colocando num plano secundário o problema da universalização do acesso à educação; a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, a BNCC-Ensino Médio, que prioriza, na formação do estudante, as competências socioemocionais.

No nível estadual intensificou-se, na década de 2010, o processo de reestruturação da Rede Estadual, através do uso de mecanismos, que incidem sobre as condições de trabalho, como a “otimização” de turmas, transformando o déficit de professor em superávit, gerando professores/as “excedentes”, “professores sem turma”, que são transformados em “professores articuladores”, que mantêm o cargo, mas são expropriados da função, não tendo atribuições definidas, e “professores sem disciplina”, que são transformados em “professores habilitados”, que mantêm o cargo, mas são expropriados do conhecimento da disciplina de ingresso. A “habilitação” de professores para lecionar disciplinas desvinculadas da formação inicial expropria o conhecimento do/a professor/a do qual se apropriou na formação inicial como também do conhecimento sobre o seu próprio trabalho na medida em que desconsidera tanto o conhecimento específico, que se refere à disciplina que o/a professor leciona, como o conhecimento pedagógico. A “habilitação” vem sendo regulamentada, entre aspas, na medida em que se trata de um processo de desregulamentação, desde 2006, por dispositivos normativos do próprio Conselho Estadual de Educação⁹.

⁹ Parecer CEE nº 033/2006 (N). Responde a consulta da Secretaria Estadual de Educação sobre a contratação e o aproveitamento de docentes para ministrar aulas de disciplinas do currículo da Educação Básica e da Educação Profissional.

Embora não esteja relacionada às condições de trabalho do/a professora, precisa ser registrado, na medida em que repercute no processo de ensino-aprendizagem, o processo de terceirização dos trabalhadores responsáveis pela merenda e pela limpeza das escolas bem como dos/as inspetores/as e dos/as porteiros/as.

Quanto às condições de remuneração, as quais dizem respeito às relações de trabalho, utilizam-se mecanismos como o não cumprimento da Lei do Piso Nacional do Magistério, de acordo com a qual o governo deve reajustar anualmente os salários dos professores da educação básica, provocando a perda sistemática do poder aquisitivo do salário, obrigando o/a professor/a a aumentar a carga horária de trabalho semanal como vem ocorrendo na rede estadual do Rio de Janeiro. As relações de trabalho, que se estabelecem, na sociedade capitalista, entre o comprador e o vendedor da força de trabalho, sendo, portanto, determinadas pelas relações de produção capitalistas, dizem respeito à “infraestrutura” do/a trabalhador/a visto que o acesso aos meios de subsistência, no caso, do/a trabalhador/a, que se diferenciam dos meios de subsistência do trabalho, ou seja, os próprios meios de trabalho, ocorre via a venda da força de trabalho.

3.4.1 As condições de remuneração dos/professores/as da rede estadual

Em 1979 os(as) professores(as) da rede estadual do Rio de Janeiro fizeram duas greves:

a primeira iniciada em março e que foi suspensa com o compromisso do governo do estado de cumprir a pauta de reivindicações da categoria, entre elas um piso salarial de cinco salários mínimos e plano de carreira. Como o governo descumpriu o acordo, a greve foi reiniciada em agosto daquele mesmo ano – e foi vitoriosa, com o governo tendo, ao final do ano, cumprido o acordo para os(as) professores (SEPE, 2019, p. 2)

Em março de 1998, ano em que a autora ingressou na rede estadual, o último ano do governo Marcelo Alencar, do Partido Social Democrata Brasileiro, o PSDB, teve início uma

Parecer CEE nº 134/ 2010 (N). Responde a consulta da Secretaria Estadual de Educação sobre a contratação e o aproveitamento de docentes para ministrarem aulas de disciplinas do currículo da Educação Básica e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Parecer CEE nº 086/2011(N). Responde a consulta da Secretaria de Estado de Educação sobre o aproveitamento de professores legalmente habilitados nas disciplinas da Base Nacional Comum, atuantes na rede pública estadual, para ministrarem outros componentes curriculares da Educação Básica e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, além daqueles para os quais foram concursados e dá outras providências.

Parecer CEE nº 087/2013 (N). Prorroga, por 02 (dois) anos, a validade do Parecer CEE nº 086/2011(N) e dá outras providências.

Parecer CEE nº 54

/2021 (N). Prorroga, até dezembro de 2023, a validade dos Pareceres CEE nº 86/2011(N), CEE no 87/2013(N), CEE no 169/2015(N), CEE no 021/2017 e CEE no 80/2019 e dá outras providências.

greve que teve a duração de 45 dias. O salário era a soma de um vencimento de 115 reais, inferior ao salário mínimo nacional, com um abono de 125 reais. Com a greve os/as professores/as conquistaram uma gratificação de 164 reais que somados aos 240 reais do vencimento mais o abono totalizavam 404 reais. A ausência de reajustes salariais anuais passara a ser escamoteada pelos abonos e gratificações. O governo estadual justificava não dispor de recursos para atender as reivindicações dos trabalhadores da educação.

O rebaixamento salarial foi acompanhado, desde a implantação do Programa Nova Escola, no ano de 2000, segundo ano do governo Anthony Garotinho, do estabelecimento de gratificações de 100 a 500 reais, que dependiam da nota que a escola tivesse na avaliação realizada anualmente, que oficialmente se constituíam em um prêmio para os profissionais que atingissem os objetivos propostos pelos programas oficiais.

Em 2002, em outra greve, o governo incorporou o abono e a gratificação ao vencimento e descongelou o Plano de Carreira dos professores, que havia sido congelado durante o governo anterior, de Marcelo Alencar. De 2003 a 2006, no governo Rosinha Garotinho, além de não termos tido reajuste salarial o governo acabou com a eleição para a direção da escola que passou a ser indicada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

O candidato a governador do Estado do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral, na campanha de 2006, enviou para todos os professores uma carta com a pauta de reivindicações da categoria prometendo que iria atendê-las sem pestanejar. Pois bem. Foi eleito. Uma das principais, senão a principal, reivindicação era a incorporação ao vencimento da gratificação do Programa Nova Escola, um programa de avaliação da escola implantado no segundo ano do governo Anthony Garotinho (1999-2002).

Em 2007 tivemos um reajuste de 4% e em 2008 um reajuste de 8%. Em 2009, o governo enviou um projeto de lei para o legislativo propondo a incorporação da gratificação do Programa Nova Escola em seis anos. E propondo, no mesmo projeto de lei, a mudança, para pior, do plano de carreira dos professores, aprovado em 1990. Ou seja, propondo abaixar de 12% para 7,5% a diferença entre os nove níveis que estruturam o plano. A mobilização dos professores impediu que a mudança no plano de carreira, aprovado pela Assembleia Legislativa em 1990, fosse feita, mas a maioria dos deputados votou contra a incorporação imediata da gratificação.

Na campanha salarial de 2009, os servidores do Estado do Rio de Janeiro desmitificaram a justificativa reiteradamente utilizada pelo governo da falta de recursos para o problema dos baixos salários e das péssimas condições de trabalho. Foi constatado através de

dados levantados em pesquisa realizada junto à Secretaria de Fazenda do Estado do Rio de Janeiro que o governo gastava com a folha de pagamento dos servidores estaduais menos da metade do que a Lei de Responsabilidade Fiscal permite. Um boletim do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro, o SEPE, de junho de 2009, mostrou que o gasto do governo com pessoal no período de maio de 2008 a abril de 2009 não chegou a 24% das receitas enquanto a Lei de Responsabilidade Fiscal permite que o governo gaste até 49%.

Após a incorporação da primeira parcela da gratificação do Programa Nova Escola, no valor de 100 reais, em outubro de 2009, o vencimento do professor com curso superior passou a ser de 732 reais e 69 centavos. Em 2010, foram incorporadas duas parcelas da gratificação do Programa Nova Escola.

Em 2011, primeiro ano do segundo governo Sérgio Cabral, os trabalhadores da educação da rede estadual realizaram uma greve de 62 dias e conquistaram um reajuste de 5%. E a incorporação de mais duas parcelas da gratificação do Programa Nova Escola. Em 2012, foi incorporado à pauta de reivindicações da campanha salarial o fim da política de bonificações implementada pelo governo. Foram incorporadas ao vencimento as duas últimas parcelas da gratificação do Programa Nova Escola, mas os salários não foram reajustados. E, de acordo com o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação, o SEPE, apenas 10% da categoria, constituída pelos/as professores/as das escolas que atingiram as metas da SEEDUC-RJ, receberam o bônus do Programa de Bonificação por Resultados.

Em 2013, os(as) trabalhadores/as da educação da rede estadual conquistaram um reajuste salarial de 8%, mas o governador Sérgio Cabral vetou um dos principais itens, senão o principal, da pauta de reivindicações da campanha salarial, aprovado pela Assembleia Legislativa: uma matrícula, uma escola.

Segundo Souza (2016, p. 258):

A Lei estadual 6.479, de 17 de junho de 2013, concedeu aumento de 8% aos professores, criou 250 funções gratificadas de Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar e 3.627 funções gratificadas de Assistente Operacional Escolar, a serem preenchidas, exclusivamente, por servidores públicos efetivos integrantes das carreiras do Magistério da Seeduc e com carga horária de 40 horas semanais.

E em 2014, último ano do segundo governo Sérgio Cabral, os/as professores/as da rede estadual conquistaram de 9%.

Segundo Souza (2016, p. 259):

Através da Lei 6.834, de 30 de junho de 2014, o governador Sérgio Cabral aumentou o vencimento-base dos servidores públicos integrantes da carreira de Magistério e do quadro de apoio da Seeduc em 9%. A referida lei criou ainda a ajuda de custo para reembolsar os professores na função gratificada de Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar pelas despesas decorrentes da função no valor de R\$ 300,00.

Em 2015, primeiro ano do governo Luiz Fernando Pezão, os/as trabalhadores/as da educação da rede estadual não receberam reajuste salarial.

A greve de 2016, aprovada em assembleia da rede estadual diante da ameaça do governo de aumentar o índice de desconto para a previdência, primeiro indício da reforma administrativa, e as ocupações de cerca de noventa escolas pelos estudantes conquistaram a escolha do diretor da escola pela comunidade escolar e o fim da avaliação do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro, o SAERJ. A luta pelo atendimento da pauta da rede estadual se articulou em 2017 com a luta contra a reforma do ensino médio, a reforma trabalhista e a reforma da previdência. E unificou a classe dos explorados.

A escolha da direção pela comunidade escolar certamente foi uma conquista importante para a democratização da gestão pela qual os trabalhadores da educação da rede estadual lutavam desde que o governo Rosinha Garotinho tinha suspenso a eleição na primeira metade da década de 2000. Os/as professores/as de sociologia e de filosofia, com apoio da greve e das ocupações dos estudantes, conquistaram dois tempos de aula semanais nos três anos do ensino médio para sociologia e filosofia e os/as funcionários/as conquistaram jornada de trabalho de 30 horas semanais.

Mas, por outro lado, não tiveram reposição salarial nem conquistaram o 1/3 para planejamento de acordo com a Lei Piso Nacional do Magistério. O último reajuste, que não repusera as perdas salariais acumuladas, fora conquistado na greve de 2014. Em 2017, no terceiro ano consecutivo sem reajuste salarial, o piso era de R\$ 1.176,84 até setembro.

Em outubro de 2017 com o aumento do desconto previdenciário de 11% para 14% tiveram redução de salário. O piso histórico da categoria é de cinco salário para professor/a e três salários e meio para funcionário/a. E a data do pagamento do salário foi do segundo para o décimo dia útil. Além de continuar justificando que não tem recursos, nem para pagar salário, o governo não cumpriu a pauta uma matrícula uma escola, no mínimo dois tempos de aula semanais em todos os anos do ensino médio para todas as disciplinas, pagamento do salário de aposentados e pensionistas, pagamento do salário dos trabalhadores/as terceirizados/as. Em 2018, último ano do governo Luiz Fernando Pezão, os/as professores/as da rede estadual não tiveram reajuste salarial.

De acordo com Souza (2016), no segundo governo Sérgio Cabral (2011-2014) e no governo Luiz Fernando Pezão (2015-2018) foram contratados 18.469 professores/as.

Em 2019 os/as trabalhadores da educação da rede estadual não tiveram reajuste salarial. Em 2020 o governo estadual autorizou a ampliação da carga horária de trabalho do/a professor/a para até sessenta e cinco horas semanais através da Resolução Seeduc nº 5.833 de 10 de fevereiro de 2020, que “regulamenta o Decreto nº 46.920, de 3 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre os procedimentos para a solicitação e concessão do regime de ampliação da jornada de trabalho mediante o pagamento de Gratificação por Lotação Prioritária/GLP, aos professores da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências” publicada no Diário Oficial em 11 de fevereiro de 2020. Em 2020 e 2021 não tiveram reajuste salarial. Ou seja, os trabalhadores da educação da rede estadual do Rio de Janeiro ficaram sem reajuste salarial durante os governos Luiz Fernando Pezão (2015-2018) e Wilson Witzel (2019-2019) e no primeiro ano do governo Cláudio Castro (2020-2021). Em janeiro de 2022, último ano do governo Cláudio Castro, tiveram um reajuste de 13%.

A Lei nº 11.738/2008, do Piso Nacional do Magistério, estabelece que o piso salarial dos docentes da Educação Básica deve ser reajustado anualmente, de acordo com a variação no valor anual mínimo por aluno, que, por sua vez, é definido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb). O piso é pago para profissionais com formação de Nível Médio, em início de carreira e carga horária de 40 horas semanais. Pela Lei, os demais níveis de carreira dos professores têm o aumento negociado em cada ente federativo. O piso passou de R\$ 1.917,78 para R\$ 2.135,64 em janeiro de 2016. De acordo com a Lei em 2017 deveria ser de R\$ 2.298,00, mas ainda não tinha sido reajustado até maio deste ano.

De acordo com um boletim do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação, o Sepe, de junho de 2019¹⁰, existia uma defasagem “do piso salarial da categoria, principalmente se comparado ao piso salarial nacional do magistério (Lei nº 11.738 de 2008 – Lei do Piso Nacional do Magistério)”. Através da comparação da evolução do piso salarial nacional do magistério ajustado para 22 horas/aula semanais com a do piso do magistério do Estado do Rio de Janeiro (Docente II) de 2010 a 2019 (em R\$) evidencia-se que o piso do/a professor/a com formação de nível médio (nível 1 do Plano de Carreira do Magistério/Professor Docente II), de R\$ 940,16, deveria ser de R\$ 1406,75; do professor com formação de nível superior (nível 3 do Plano de Carreira do Magistério/Professor Docente I),

¹⁰ Boletim do SEPE. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim3382.pdf>. Acesso em 29 nov. 2020.

de R\$ 1.179,35, deveria ser de R\$ 1.764,62; que o adicional de qualificação (AQ/Lei nº 1.614/90) para professores/as com mestrado, de R\$ 259,00 deveria ser de R\$ 338,36; que o adicional de qualificação para professores com doutorado, de R\$ 519,11, deveria ser de R\$ 776,59.

De acordo com o site do MEC¹¹, o piso salarial dos profissionais da rede pública de educação básica foi reajustado em 2020 em 12,84%, passando de R\$ 2.557,74 para R\$ 2.886,24.

De acordo com um boletim do Sepe, de fevereiro de 2022¹², que compara o salário do/a professor/a da rede estadual com o piso salarial nacional do magistério, o piso do/a professor/a Docente II 22 h, de R\$ 1.062,85, deveria ser de R\$ 2.114,86; do/a professor/a Docente I 16 h, de R\$ 1.333,24, deveria ser de R\$ 2.652,88; do/a professor/a Docente II 40 h, de R\$ 2.125,70, deveria ser de R\$ 3.846,21; do/a professor/a Docente I 40 h, de R\$ 3.333,09, deveria ser de R\$ 6.632,18; o adicional de qualificação do/a professor/a Docente I 16h com mestrado, de R\$ 293,44, deveria ser de R\$ 583,89; o adicional de qualificação do professor/a Docente I 40 h com mestrado, de R\$ 586,85, deveria ser de R\$ 1.167,72; o adicional de qualificação do/a professor/a Docente I 16 h com doutorado, de R\$ 586,85, deveria ser de R\$ 1.167,72; o adicional de qualificação do/a professor/a Docente I 40 h com doutorado, de R\$ 1.173,79, deveria ser de R\$ 2.335,60.

Há evidências de que a reestruturação da rede pública de ensino vincula-se à reforma do Estado em curso desde o governo FHC nos anos de 1990 e às reformas da educação que vêm sendo feitas desde os anos de 1970 com a aprovação da Lei nº 5.692/71, que instituiu o 2º grau profissionalizante, ocasionando a desregulamentação a princípio não-formal das políticas de valorização do magistério e a instituição no contexto da formação continuada do magistério de uma nova (con)formação do trabalho docente tendo em vista a necessidade de garantir na perspectiva do capital a superexploração da força de trabalho, característica dos países periféricos dependentes, via a transferência de parte do mais valor para os países centrais, e a reprodução ampliada do capital considerando o padrão de acumulação flexível.

3.4.2 A “otimização” de turmas e o fechamento de escolas, turnos e turmas: redução da rede física e produção de professores/as excedentes

¹¹ MEC divulga reajuste do piso salarial de professores da educação básica para 2020: valor de R\$ 2.886,24 é 12,84% maior do que o estipulado para 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/piso-salarial-do-professor#>. Acesso em: 01 dez. 2020.

¹² Disponível em: <https://www.seperj.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Boletim-REDE-ESTADUAL-fevereiro-2022-revisado.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

Segundo Silva (2019, p. 4149), tendo como objetivo “alinhar o sistema educacional do Rio de Janeiro às demandas nacionais atreladas a índices e avaliações externas”, os governos peemedebistas de Sérgio Cabral (2007-2014) e Luiz Fernando Pezão (2015-2018) adotaram, entre outras medidas, a “otimização” de turmas. Embora o termo utilizado para nomeá-la remeta à ideia de algo positivo, de acordo com Silva (2019), a medida não promoveu melhorias no processo educacional.

Destaco que a Portaria Conjunta Sugem/Subgp nº 05 de 14 de fevereiro de 2013, que “dispõe sobre os procedimentos de otimização de turmas e realocação docente de acordo com as demandas regionalizadas e dá outras providências”, publicada no Diário Oficial de 15 de fevereiro de 2013, se constitui num documento normativo do processo de “otimização”.

Segundo Silva (2019, p. 4149):

Sob o argumento de combater os espaços ociosos, essa política fez com que as escolas da rede estadual ampliassem a quantidade de alunos por sala de aula, tornando as turmas superlotadas [...]. Além do significativo aumento do número de alunos por turma, esse processo teve como impacto imediato o fechamento de turmas, turnos e escolas, em especial daquelas destinadas à Educação de Jovens e Adultos.

Com relação às matrículas na Educação de Jovens e Adultos, “houve redução de 81% (119.776 matrículas) no Ensino Fundamental e de 29,4% (41.411 matrículas) no Ensino Médio, incluindo as modalidades presencial e semipresencial” (SILVA, 2019, p. 4149).

Com a redução do número de escolas e de matrículas, entre 2010 e 2018, “o número de docentes da SEEDUC sofreu uma queda de 18,9%, o que equivale a quase 10 mil postos de trabalho a menos” (SILVA, 2019, p. 4149). Silva (2019, p. 4152) destaca que a redução do número de professores/as, ao contrário do que poderia se esperar, não acarretou falta de professores na rede estadual, mas produziu professores/as excedentes.

Mesmo com essa grande redução do número de professores, contraditoriamente, nos últimos anos têm sido comum os docentes dividirem sua carga horária em várias escolas, em diferentes disciplinas e em mais de um município, porque à medida que as turmas e turnos são reduzidos ou as escolas são fechadas, a quantidade de professores lotados naquelas unidades acaba excedente.

No dia 2 de fevereiro de 2018, o Sepe ajuizou uma Ação Civil Pública com pedido de Liminar de Antecipação Parcial de Tutela perante o Tribunal de Justiça do Rio¹³ (Anexo 3) “contra os desmandos e arbitrariedades que estão sendo aplicadas pela SEEDUC. A Ação

¹³ Sepe ajuíza ação contra desestruturação da rede estadual de educação e pede intermediação do Ministério Público. Site do Sepe, fevereiro de 2018.

Civil Pública foi distribuída para a 14ª Vara de Fazenda Pública que apreciará o pedido liminar”.

No pedido de Liminar de Antecipação de Tutela, o sindicato afirma que o governo Pezão “estabeleceu medidas arbitrárias que atacam os direitos dos Professores Docentes I e II, além de prejudicar os alunos e a qualidade de ensino oferecido na Rede Pública Estadual de Educação a partir do fechamento de turmas e escolas”. Além do fechamento de turmas e escolas o pedido aponta outras medidas adotadas pelo governo estadual.

As Resoluções nº 5531, 5532 e 5533 refletem a continuidade de uma política autoritária por parte da Administração Pública, que instituiu, entre outros: a realocação de profissionais para unidades fora das regiões de lotação; a habilitação de Docentes II de forma compulsória; o fechamento de turmas e turnos; a inobservância da prioridade de Escolha do Docente I; e a Municipalização da Rede Estadual.

A juíza Neusa Regina Larsen de Alvarenga Leite da 14ª Vara de Fazenda Pública concedeu a liminar ao Sepe contra os ataques do governo Pezão e da SEEDUC à rede estadual e determinou que o réu:

i) apresente a relação de turmas e escolas fechadas da Rede Pública de Educação do Estado do Rio de Janeiro e o número de matrículas realizadas para o ano letivo 2018 e o número de matrículas não renovadas para o ano letivo 2018, no prazo de 30 (trinta) dias a contar de sua intimação; ii) abstenha-se de constranger, por qualquer meio, os Professores Docentes II que tenham ou não optado pela "rotina de aproveitamento", respeitando o direito de opção desses servidores; iii) com relação ao art. 10, inciso III, da Resolução SEEDUC nº 5531, de 20/07/2017, seja observado, como critério de alocação de matrícula dos professores, o tempo de efetivo exercício no cargo para o qual o professor foi nomeado após aprovação em concurso público - suspendendo, desse modo, a eficácia desse artigo da resolução quanto ao critério de "tempo de efetivo exercício na função de regência dentro da unidade escolar".

De acordo com reportagem publicada no jornal *O Dia* em 31 de agosto de 2018 um grupo de sessenta diretores/as de colégios estaduais tinham publicado uma carta aberta (Anexo 2) repudiando a política de “otimização” da SEEduc-RJ. Na carta os/as diretores/as afirmam que no início do ano letivo a SEEduc-RJ tinha surpreendido as escolas “ao exigir, para abrir uma nova turma, a lotação da anterior em sua capacidade máxima. [...]. Dessa forma, as escolas só terão turmas superlotadas, atendendo a critérios não pedagógicos”. Os/as diretores/as avaliam na carta que “a superlotação das turmas não é garantia de acesso à educação. [...]. O que eles chamam de “otimização” das turmas, nós chamamos de negação da educação de qualidade aos alunos”.

3.4.3 A implementação do Programa de Gestão Integrada da Escola (GIDE)

A Resolução nº 4746, de 30 de novembro de 2011, da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, publicada no Diário Oficial em 01 de dezembro de 2011, reduziu a carga horária semanal de sociologia de dois tempos para um tempo de aula no segundo ano do Ensino Médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 17).

A redução da carga horária de sociologia e de filosofia de dois tempos para um tempo no segundo ano do ensino médio regular ocorreu no contexto da implementação na rede estadual de um programa de gestão inspirado num modelo de gestão privada, o Gestão Integrada da Escola (GIDE), que integrava o Planejamento Estratégico da SEEduc-RJ, no primeiro ano do segundo governo Sérgio Cabral, a nível estadual, e no primeiro ano do primeiro governo Dilma Rousseff, a nível federal.

Faziam parte do Planejamento Estratégico da SEEduc-RJ, além da GIDE, o Sistema de Bonificação de Resultados, que estabelecia critérios para recebimentos do bônus entre os quais constava o cumprimento de 100% do Currículo Mínimo, a participação em todas as avaliações internas e externas e o lançamento de notas dos alunos na forma e prazo estabelecidos.

Segundo Pereira (2021), o governo do estado do Rio de Janeiro firmou, em 2010, um acordo com o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) que incluiu um empréstimo para implementação do Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública (Pró-Gestão). Com a adoção da lógica gerencial, a partir da implementação do Pró-Gestão, a Seeduc-RJ implementou, em 2011, o Programa de Educação do Estado (PEE),

cujo objetivo central, dentro de uma perspectiva de planejamento estratégico, seria a mudança estrutural da educação pública estadual do Rio de Janeiro, com o objetivo de alcançar uma educação de “qualidade”, capaz de fazer o estado do Rio de Janeiro alcançar os primeiros lugares nos *rankings* de índices educacionais – os quais, é preciso destacar, são construídos a partir de avaliações externas (PEREIRA, 2021, p. 149).

Segundo Pereira (2021, p. 150), o PEE “ênfatizava o intuito de realizar parcerias público-privadas incluindo organizações da sociedade civil, o que auxiliaria na captação de recursos e na melhoria de qualidade”. Segundo Pereira (2021, p. 150), ao mesmo tempo em que ocorria o processo de implementação da reforma gerencial no âmbito da Seeduc-RJ, teve início o estabelecimento de parcerias público-privadas, num primeiro momento “em algumas escolas de educação profissional, mas, rapidamente, tornando-se projetos de grande alcance,

mais uma vez ancorados em discursos técnicos que enaltecem o compromisso e generosidade da empresa com a educação”.

Segundo Souza (2017, p. 37):

as primeiras formulações sobre processos de gestão para o âmbito educacional no Brasil [...] remetem à promoção da reforma gerencial da educação desde os fins da década de 1990, tendo sido promovida por um grupo de intelectuais organizados com o intuito de difundir técnicas gerenciais no país através da Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG/1998).

Tendo sido implementada através de parceria com o Grupo Falconi Consultores de Resultados na gestão de Wilson Risolia (2011-2014) na SEEduc-RJ

enquanto um sistema de gestão, que incorpora princípios da Qualidade Total de Falconi, contemplando os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais sobre a área educacional, com o foco em resultados – desenvolvendo para tal um Plano de Metas a serem cumpridas nas escolas instituído a partir de sete de janeiro de 2011 (SOUZA, 2017, p. 38)

Segundo Souza (2017, p. 38), para compreender a concepção de qualidade da política de gestão implementada na rede estadual a partir de 2010, através da GIDE, se faz necessário considerar

(...) a política de incentivos ao ranqueamento da educação, associada à compra e implementação de avaliações externas supostamente capazes de ‘medir’ a qualidade da educação, e que acabarão por parametrizar uma determinada visão de educação e de processo educativo.

Quanto à garantia do direito à educação, a pesquisadora entende que através dos mecanismos que vem sendo adotados pela SEEduc-RJ utilizando-se como justificativa a necessidade de qualificação da gestão nos níveis central e intermediários e nas unidades escolares para melhoria da qualidade

(...) as garantias sociais travestem-se em mérito, os direitos sociais são esvaziados de sentido e de história, e a qualidade da educação ganha caráter de ideologia que se materializa fundamentalmente a partir de processos de gestão escolar (SOUZA, 2017, p. 39).

Com relação ao Currículo Mínimo, segundo Santos (2017, p. 65), o Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, emitido durante a elaboração da primeira versão do Currículo Mínimo, faz parte de um conjunto de dispositivos legais que “fornecem instrumentos de controle do trabalho pedagógico, criando cargos cuja única função é controlar a gestão escolar através do estabelecimento de metas de rendimento (cumprimento do currículo é uma delas) e

sistema de avaliação”. Como exemplo desse controle pode ser citado o Art. 6º do Decreto, de acordo com o qual só receberiam o bônus os/as profissionais das unidades escolares que cumprissem integralmente o Currículo Mínimo:

Farão jus à Bonificação instituída pelo art. 2º deste Decreto: Diretor Geral, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e demais servidores efetivos do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, lotados em unidade escolar a qual: I - cumprir 100% (cem por cento) do currículo mínimo, conforme regulamentação da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC.

Quanto ao cumprimento da norma, Santos (2017, p. 66) esclarece que:

A aferição do cumprimento desse currículo é feita eletronicamente através de plataforma de digitação das notas dos alunos, além da conferência dos diários escolares por funcionários que serão recrutados apenas para observar se as unidades escolares estão cumprindo das metas estabelecidas.

Quanto ao lançamento de notas, tornara-se obrigatório, sob pena de que poderia ser aberto inquérito administrativo para punir professores e professoras que não cumprissem a norma, a utilização do Sistema Conexão Educação. De acordo com documento da Secretaria de Estado de Fazenda

esse projeto faz parte da estratégia da SEEDUC de racionalizar e integrar seus sistemas aplicativos, através da implementação de um modelo de gestão que promova o aumento da eficácia administrativa e operacional, a redução de prazos e erros operacionais, a melhoria da qualidade da informação, a criação de condições para a adoção de mecanismos de apoio à tomada de decisões, o aprimoramento dos controles internos, a otimização na utilização das competências das pessoas, a redução de interfaces entre sistemas isolados, a disponibilização tempestiva de informações e a redução do retrabalho e de inconsistências, com a utilização da tecnologia disponível no mercado” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2009, p. 22).

O Sistema Conexão Educação se constituiu numa ferramenta fundamental no processo de redução da rede física de ensino na medida em que possibilitou o mapeamento da rede estadual de forma que a SEEduc-RJ passou a ter acesso a cada dois meses, em tempo real, ao número de turmas, ao número de estudantes por turma, ao do número que frequentavam as aulas e o número de estudantes que não frequentavam, considerados infrequentes, tendo sido intensificado o fechamento de turmas, de turnos e de turmas com menos de 20 estudantes em qualquer momento do ano letivo, o que vem ocorrendo após os conselhos de classe.

3.4.3.1 A luta dos(as) professores(as) de Sociologia e de Filosofia da rede estadual do Rio de Janeiro e a conquista dos dois tempos de aula nos três anos do Ensino Médio

Através da greve dos/as professores/as e das ocupações das escolas¹⁴, e da própria Secretaria de Estado de Educação, pelos estudantes, em 2016, os/a professores/as de Filosofia e de Sociologia, que vinham lutando desde 2011, quando a SEEduc-RJ. reduziu a carga horária das disciplinas para um tempo de aula semanal no segundo ano de Ensino Médio Regular, conquistaram dois tempos de aula semanais nos três anos do Ensino Médio, o que certamente significou a melhoria das condições de trabalho.

No entanto, além da adoção de outras medidas, como o fechamento de escolas, turnos e turmas e a “habilitação” de professores/as para lecionar disciplinas desvinculadas da formação, pela SEEduc-RJ, com a publicação da MP 746/2016, que foi transformada em 2017 na Lei nº 13.415, da Reforma do Ensino Médio, e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, a conquista dos dois tempos em todos os anos do Ensino Médio encontrou-se em risco, tendo em vista o tratamento dado pela MP 746/2016 à organização curricular do ensino médio que rebaixou o status da Filosofia e da Sociologia de disciplinas obrigatórias à sua inclusão no currículo como “estudos e práticas”, papel secundário e marginal reiterado na atual versão da BNCC.

Os/as professores/as de Filosofia e de Sociologia continuaram organizados na luta pelos dois tempos de aula semanais em todos os anos do ensino médio, tendo realizado encontros em colégios estaduais bem como uma mesa no Museu da República, da qual participaram professores/as da UFRJ, da UFF e da PUC-Rio, para debater a Reforma do Ensino Médio e a BNCC-EM, além de atos públicos. Mas, diferentemente da Resolução SEEduc-RJ nº 4746/2011, que reduziu a carga horária da Filosofia e da Sociologia, a MP 746/2016 se constituía numa política de âmbito nacional. É importante destacar, porém, que a redução da carga horária ocorreu no contexto da implementação, através de parceria com o Grupo Falconi Consultores de Resultados, do Programa Gestão Integrada da Escola (Gide), já estando presentes, portanto, elementos característicos da Reforma do Ensino Médio.

Diferentemente dos/as trabalhadores/as da educação básica da rede federal, que construíram entidades que abarcam as escolas localizadas em todos os estados da federação, ou atuam em escolas, como o Colégio Pedro II e os colégios de aplicação da UERJ e da UFRJ, que têm uma instância intermediária entre a comunidade escolar e o governo, os/as professores/as de Filosofia e de Sociologia estão organizados numa entidade de âmbito estadual, o Sepe. A Confederação Nacional dos/as Trabalhadores/as em Educação, a CNTE não se propôs a cumprir o papel de organizar os/as trabalhadores da Educação nem de

¹⁴ Pautas do “Ocupa Herbert” (Colégio Estadual Herbert de Souza) em anexo.

formular uma política que fizesse frente ao ataque à educação pública representado pela Reforma do Ensino Médio.

Em análise da MP 746/2016, que se transformou na Lei da Reforma do Ensino Médio, professores/as da Faculdade de Educação da UFMG (2017), afirmam que a MP foi apresentada como medida para resolver problemas de qualidade da oferta do Ensino Médio, mas não considerou as condições materiais das escolas públicas nem o trabalho docente. Com relação ao trabalho docente, a análise mostra que de acordo com relatório do TCU de 2014: “[...] não há professores suficientes para ministrar as doze disciplinas do EM, registrando um déficit mínimo de 32.000 professores para o conjunto dessas disciplinas. Física é a disciplina com o maior déficit em todos os estados da federação (68,7%), seguida por química e sociologia”.

A respeito das mudanças sofridas pela MP 746/2016, Schwartzman, (2016, p. 22), esclarece que na Lei da Reforma “foi incluída a obrigatoriedade do ensino de educação física, artes, sociologia e filosofia, que não constavam da MP”. O autor avalia que as modificações feitas na MP 746/2016, entre as quais a inclusão das disciplinas, “significaram um claro retrocesso da lei em relação à proposta que vinha sendo discutida no Consed e que serviu de base para a Medida Provisória” (SCHWARTSMAN, 2016, p. 22). Quanto ao rebaixamento do status das disciplinas, afirma que foi intencional na medida em que se buscava voltar à concepção original da LDB, “que mencionava estes conteúdos de forma genérica, mas que foram depois transformados em obrigatoriedade legal pelo Congresso, como resultado da mobilização das respectivas corporações” (SCHWARTSMAN, 2016, p. 22).

Importante destacar que apesar de Schwartzman afirmar que a Lei da Reforma incluiu a obrigatoriedade do ensino de educação física, artes, sociologia e filosofia de acordo com o segundo parágrafo do Art. 35 da LDB a BNCC incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, não tendo revertido, portanto, a perda do status de disciplina.

3.4.4 A diversificação da oferta de ensino médio nas redes estaduais dos estados do Paraná, do Maranhão, de Pernambuco e do Rio Grande do Sul

Tendo como referência a palavra-chave “qualificação” foram selecionadas dez teses do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, defendidas nos anos de 2016 e 2017. Das teses selecionadas, destaco, em primeiro lugar, a pesquisa de Baracho (2016), que fez uma análise do Proeja, ou seja, Ensino Médio na modalidade EJA, mais especificamente, o Curso

de Edificações, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Em segundo lugar, as análises da implementação de programas federais ou estaduais em instituições de ensino médio estaduais: 1) Saldanha (2016), que fez uma análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), tendo tomado como base de análise o curso técnico, na forma concomitante, oferecido pelo SENAI a estudantes de escolas estaduais localizadas no município de Curitiba, PR; 2) Holanda (2017), que fez uma avaliação política do Programa Integrado de Educação Profissional do Maranhão - Programa Maranhão Profissional; 3) Silva (2016), que fez uma análise do processo de implantação e dos efeitos do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), de âmbito federal, inspirado nos princípios da Educação Integral, e do Programa Educação Integral (PEI), de Pernambuco, ambos implantados em escolas estaduais; 4) Gonçalves (2017), que fez uma análise da implementação do Ensino Médio Politécnico em escolas estaduais na região da cidade de Rio Grande, no Rio Grande do Sul.

Em terceiro lugar, as pesquisas que fazem análises da política educacional relacionada à qualificação da força de trabalho: 1) Marques (2017), que analisou o descompasso entre políticas de qualificação e a estrutura ocupacional bem como os resultados das mesmas políticas da primeira república até a pós-redemocratização; 2) Reis (2017), que problematizou a educação profissional ofertada pelo Pronatec, de 2011 a 2014, enquanto política educacional representativa da Educação Profissional e Tecnológica; 3) Amorim (2017), que teve por objetivo, “a distinção existente entre a educação para o trabalho do Estado burguês, materializada no Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem) e a educação para a formação humana” (AMORIM, 2017, resumo); 4) Rodrigues (2017), que se propôs a analisar o processo de elaboração do Pronatec “como uma política pública que se desenvolve na fronteira relacional entre os setores público e o privado” (RODRIGUES, 2017, resumo); e de Oliveira (2017), cuja pesquisa teve como objetivo, desvelar, através da análise do Programa de Geração de Emprego, Trabalho e Renda (Proger), o papel das políticas públicas “no recuo ou favorecimento do crescimento da superpopulação relativa” (OLIVEIRA, 2017, resumo).

Quanto às pesquisas do segundo grupo, que tratam da implementação de programas de formação “técnico-profissional” nas redes estaduais do Paraná, do Maranhão, de Pernambuco e do Rio Grande do Sul, tendo como referência a explicitação do recorte do campo empírico nos resumos, destaco as preocupações externalizadas pelas análises de programas implementados em unidades escolares das redes estaduais de Pernambuco, do Paraná, do

Maranhão e do Rio Grande do Sul: os princípios que nortearam a elaboração dos programas e os efeitos das políticas educacionais sobre o currículo, o trabalho docente e a formação dos estudantes (Silva, 2016), a democratização do acesso à formação profissional (Saldanha); a qualificação para o desemprego e não para o emprego (Holanda, 2017), a formação em nível médio com base nas necessidades do capital (GONÇALVES, 2017).

Silva (2016) analisa o processo de implantação e os efeitos do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), de âmbito federal, inspirado nos princípios da Educação Integral, e do Programa Educação Integral (PEI), de Pernambuco, que está sustentado organizacional e operacionalmente pelos princípios da Tecnologia da Gestão por Resultados, nas escolas de ensino médio da rede pública de Pernambuco, no período de 2010-2015 (SILVA, 2016, resumo).

Tendo optado “pelo estudo empírico em quatro unidades escolares que ofertam o ensino secundário, em tempo integral e semi-integral em Pernambuco” (Silva, 2016, resumo), a autora apresenta o processo de constituição e desenvolvimento das práticas administrativas e pedagógicas das escolas de tempo integral e semi-integral, sustentadas pelo PEI e pelo ProEMI, e os efeitos das políticas educacionais sobre o currículo escolar, o trabalho docente e a formação dos estudantes do ensino médio.

Saldanha (2016) problematizou a contribuição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego para a democratização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Tomou como base de análise os indicadores da oferta inicial (2011-2014) de cursos técnicos do SENAI A, na forma concomitante, do município de Curitiba, PR, a estudantes do ensino médio da rede pública e as razões para o abandono e a permanência destes nos referidos cursos.

A hipótese do estudo é a de que o Pronatec, não contribuiu para a “democratização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), pois apresenta limites na própria natureza da forma de oferta concomitante, que impedem o acesso de grande parte dos alunos da escola pública, que estudam e trabalham” (SALDANHA, 2016, resumo).

Saldanha concluiu que os objetivos da política de democratização do acesso ao ensino médio e ao emprego não foram alcançados devido à ausência de uma ampla discussão sobre a natureza da oferta, “promovendo-se uma oferta massiva de cursos de qualificação, enquanto a de cursos técnicos [...] distanciou-se da concepção de integração entre o Ensino Médio e a EPTNN” (SALDANHA, 2016, resumo).

Holanda (2017) realizou uma avaliação política do Programa Integrado de Educação Profissional do Maranhão, lançado pelo governo Roseana Sarney (PMDB) em 2011, cujo

objetivo era qualificar cerca de quatrocentos mil trabalhadores até 2014, “sobretudo para suprir de trabalhadores qualificados os grandes projetos de investimentos de natureza primário-exportadora, planejados ou em instalação no Estado do Maranhão” (HOLANDA, 2017, resumo).

Para Holanda, a trajetória das experiências de qualificação profissional no Brasil “aponta como uma permanência de longa duração a desarticulação com o ensino regular e ainda, o caráter repetidamente assistencial, mais do que propriamente pedagógico ou capacitador das políticas e programas” (HOLANDA, 2017, resumo).

Devido à oferta de cursos com reduzida carga horária e desarticulados das necessidades de mercado, Holanda coloca em questão a própria fundamentação programática da política e não descarta a possibilidade de se tratar de qualificar para o desemprego. Entende que a visão de desenvolvimento econômico e social que orienta o referido programa impede que seja adotada uma estratégia de investimentos que aponte para a superação do modelo primário-exportador poupador de mão de obra característico da estrutura produtiva maranhense.

Gonçalves (2017) defende a tese de que o Ensino Médio Politécnico implantado desde 2012 pela 18ª Coordenadoria Regional de Educação, do Estado do Rio Grande do Sul, localizada na região da cidade de Rio Grande, caracteriza-se como uma pretensa estratégia do Estado para avançar na qualificação deste nível ensino, apresentando o trabalho como princípio-educativo.

Considerando os postulados do materialismo histórico-dialético como abordagem teórico-metodológica, foram feitos estudos bibliográficos e documentais e realizadas entrevistas com gestores, docentes e estudantes das escolas de ensino médio da região de Rio Grande/RS.

Com base na análise dos dados, Gonçalves concluiu que a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, embora aponte o trabalho como princípio educativo, “alinha-se com uma série de documentos e políticas, nacionais e internacionais, que buscam orientar a formação em nível médio com base nas necessidades do Capital” (GONÇALVES, 2017, resumo).

3.4.5 A diversificação da oferta de Ensino Médio na rede estadual do Rio de Janeiro e a política de educação em tempo integral

Quanto à diversificação da oferta de ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro, de acordo com Guimarães (2015, p. 121), em 2015, ano em que o artigo foi publicado, a SEEduc-RJ possuía “11 escolas que ofertam cursos de Ensino Médio Integrado por meio do Programa Dupla Escola”, nas quais o ingresso dos estudantes ocorria através de um processo seletivo anual.

Guimarães (2015, p.121) destaca que os professores que se dispunham a trabalhar nas unidades escolares nas quais tinha sido implementado o Programa Dupla Escola

passavam por uma seleção chamada mobilidade interna, que prevê avaliação do currículo e entrevista. Os aprovados cumprem carga horária de 30 h semanais e recebem uma gratificação mensal de R\$ 1.800,00 – não contabilizada no plano de carreira e para fins previdenciários.

Com relação à carga horária semanal, Guimarães (2015, p. 121, nota 7) esclarece que enquanto os professores da rede estadual que trabalhavam em regime de 16 horas semanais e cumpriam as 4 horas semanais do planejamento (1/4 da carga horária semanal) fora da escola, os professores aprovados no processo seletivo para trabalhar nas escolas coordenadas pelo Programa Dupla Escola “têm sua carga horária estendida para 30h, divididas em 12h de regência e 18h de planejamento – cumpridas integralmente na escola”.

Segundo Guimarães (2015, p. 122)

o Programa Dupla Escola também coordena outras modalidades de ensino médio, como o Ensino Médio Intercultural e o Ensino Médio Inovador, as quais, apesar de não serem regulamentadas pelo Decreto nº 5.154/2004, são igualmente importantes para situar o dualismo no sistema educacional brasileiro. Quanto ao Ensino Médio Inovador o autor destaca “o C.E. Chico Anysio, onde o Instituto Ayrton Senna e o Instituto de Mercados de Capitais (IBMEC) implementam o Ensino Médio Experimental, fundamentado na pedagogia das competências.

Guimarães observa, ao analisar o processo de implementação do Ensino Médio Integrado em unidades escolares da SEEduc-RJ, que a iniciativa coloca o problema da universalização do acesso num plano secundário, na medida em que o ingresso de estudantes se faz mediante processos seletivos

há ainda o fato de que os cursos oferecidos em parceria com empresas privadas tendem a restringir os seus propósitos às necessidades de formação de mão-de-obra para as próprias empresas. Ou seja, distante de projetar um novo papel à educação profissional, essas parcerias público-privadas se caracterizam por promover uma formação unilateral baseada na polivalência, preservando o mesmo modelo de instrução profissional historicamente oferecido aos trabalhadores brasileiros (GUIMARÃES, idem, 122).

Segundo Silva (2018, p. 269), o Programa Dupla Escola foi criado pelo governo do Estado do Rio de Janeiro e “materializa a proposta das parcerias público-privadas a partir do

projeto do Ensino Médio Integrado, ou seja, voltado à formação profissional e técnica”. Ainda segundo Moreira (2018, p. 274), uma das vertentes do Programa Dupla Escola denomina-se Solução Educacional. Quando a esta vertente, a pesquisadora esclarece que

a experiência pioneira do Programa “Solução Educacional” foi o CE Chico Anysio, depois, outras nove escolas foram escolhidas para a implantação do programa, sendo intituladas de primeira geração. Posteriormente, outras 13 escolas fizeram parte de uma segunda geração. Até que a Resolução Seeduc nº 5508, publicada em diário oficial em 01 de fevereiro de 2017 (RIO DE JANEIRO, 2017c, p.37) resolve implantar em 37 unidades escolares o Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, a partir do ano letivo de 2017. Serão escolas profissionalizantes voltadas ao empreendedorismo e “nelas os alunos terão aulas sobre como empreender e abrir negócios, além da carga adicional em Português, Matemática e Inglês” (SEEDUC, 2017c) (SILVA, 2018, p. 292).

Quanto à oferta de Ensino Médio Integrado, de acordo com Silva (2018), a primeira experiência de parceria público-privada na rede estadual se deu em 2008 com a criação, em parceria com o Instituto Oi Futuro, do Núcleo Avançado em Educação (Nave), no Colégio José Leite Lopes, localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro; a segunda, juntamente com a Secretaria de Agricultura, Pecuária, Pesca e Abastecimento (Seapra), em 2009, com a criação, em parceria com o Grupo Pão de Açúcar (GPA) e a Cooperativa Central de Leite (CCPL), do Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos e Gestão de Cooperativismo (Nata), no Colégio Estadual Comendador Valentim dos Santos Diniz, localizado na cidade de São Gonçalo; e a terceira, em 2011, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, com a empresa Thyssenkrupp CSA (TKCSA), no Colégio Estadual Erich Walter Heine, localizado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, visando à formação de técnicos em administração com foco em desenvolvimento sustentável.

Segundo Silva (2018, p. 273) a partir destas primeiras experiências “as parcerias se deram numa crescente” e, em 2015, o Decreto Estadual nº 45.368 “designou o Programa de Educação Integral para as unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro” e a Resolução SEEduc nº 5424, de 02 de maio de 2016, estabeleceu o conceito para a implementação do programa.

Ainda segundo Silva (2018), no final do ano de 2016, o secretário de Educação, Wagner Victor, comunicou às direções das escolas que faziam parte do Programa Dupla Escola que a partir de 2017 estaria suspensa a ampliação da carga horária dos professores de 16 h para 30 horas semanais bem como o pagamento da gratificação referente à ampliação, o que gerou, segundo a autora a desestruturação do Programa.

Silva (2018, p. 306) observa, ainda, que o “aumento do quantitativo de escolas com parcerias [...] se deu em contraste com a diminuição do número de instituições de ensino na rede”. Destaca que em 2009 “havia duas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino com parcerias com o setor privado [...]. Já no ano de 2017, havia o total de 82 [...]”.

O Programa Dupla Escola, que, segundo Silva (2018), “materializa a proposta das parcerias público-privadas”, parece ser, portanto, um programa “guarda-chuva”, através da implementação do qual a SEEduc-RJ, a partir de 2008, dá início ao processo de diversificação da oferta de Ensino Médio.

Destaco, como coloca Guimarães (2015), que a oferta do Ensino Médio Integrado tem como referência o decreto do governo Lula que instituiu a educação profissional, enquanto o Ensino Médio Intercultural e o Ensino Médio Inovador (do qual o Programa Solução Educacional faz parte) não tem como referência esse dispositivo legal. Destaco, ainda, que além do decreto que instituiu a educação profissional foi aprovada, em 30 de dezembro de 2004, a Lei Federal nº 11.079, que “instituiu normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública”.

Em novembro de 2017 de acordo com o site G1¹⁵, a SEEduc-RJ abriu pré-matrículas para o ano letivo de 2018, através do link na página da Secretaria no *Facebook* e do site *Matricula fácil*, para o Ensino Médio Profissionalizante em 48 municípios do Rio de Janeiro localizados na Região Metropolitana (15 escolas), na Baixada Fluminense (21 escolas), na Região do Médio Paraíba (14 escolas), nas regiões Norte e Nordeste (12 escolas), na Região dos Lagos (7 escolas), no Centro-Sul (5 escolas), na Região Serrana (4 escolas) e na Região da Costa Verde (2 escolas). Ainda de acordo com a reportagem, segundo o então secretário de educação, Wagner Victor, as escolas que estavam oferecendo o Ensino Médio Profissionalizante tinham aderido “ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, uma parceria com o Ministério da Educação, e estão com uma nova proposta de ensino”. A reportagem, ao afirmar que as escolas estavam oferecendo o Ensino Médio Profissionalizante muito provavelmente estava se referindo ao Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, que vinha sendo implementado progressivamente através do Programa Solução Educacional.

¹⁵ RJ abre pré-matrículas para Ensino Médio Profissionalizante em Empreendedorismo. Disponível em g1.globo.com. Acesso em 26 jun. 2020

De acordo com reportagem do site da *Agência Brasil*¹⁶, publicada em setembro de 2018, “12 mil estudantes do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro estavam matriculados, em 2018, em escolas que mantinham parcerias com instituições ou empresas privadas”. Entre as empresas que participavam das parcerias público-privadas estão o Instituto Oi Futuro, o Instituto Grupo Pão de Açúcar, as Lojas Americanas, a Lafarge, o Senac-RJ, o Sebrae-RJ, a Peugeot Citroen e a Fundação de Estudos do Mar (Femar). Cinco colégios ofereciam o ensino médio intercultural, com o apoio do Ministério de Educação, Cultura e Esporte da Espanha; da Superintendência do Condado de Prince George dos Estados Unidos; da Universidade Normal de Hebei, na China; do Consulado Geral da França no Rio de Janeiro e do Centro Cultural Brasil-Turquia (CCBT).

Considerando que o número de estudantes, 12 mil, não é significativo, visto que se constitui em cerca de 2% do total de estudantes da rede estadual, o que cabe destacar aqui são as empresas privadas, organizações sociais e entidades com as quais as escolas, como coloca a reportagem, mantinham parcerias. Destaco que, como colocado anteriormente, a SEEduc-RJ firmou parceria para o oferecimento de Ensino Médio Integrado com o Instituto Oi Futuro, em 2008, e com o Instituto Grupo Pão de Açúcar, em 2009.

De acordo com reportagem publicada no site *Clique Diário*¹⁷, o governo do estado do Rio Janeiro havia anunciado na última semana de novembro de 2018 a implementação de mais 70 escolas públicas estaduais de Ensino Médio Profissionalizante de Técnico de Administração com ênfase em Empreendedorismo em Tempo Integral. Segundo a reportagem, segundo a Secretaria Estadual de Educação, “os professores que lecionam nessas novas unidades são capacitados pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e pelo Instituto Ayrton Senna”. Com essa medida, por um lado, um total de 151 escolas passariam a oferecer essa nova modalidade de ensino profissionalizante e, por outro lado, um total de 246 escolas de tempo integral profissionalizantes estariam funcionando em 88 dos 92 municípios fluminenses.

Com relação ao oferecimento da modalidade de Ensino Médio Profissionalizante de Técnico de Administração com ênfase em Empreendedorismo em Tempo Integral, à qual a reportagem do site *Clique Diário* se refere, muito provavelmente a reportagem tem como

¹⁶ No Rio, escolas públicas buscam parcerias para melhorar ensino médio. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/no-rio-escolas-publicas-buscam-parcerias-para-melhorar-ensino-medio>. Acesso em: 27 jun.2020.

¹⁷ Escolas estaduais profissionalizantes em tempo integral serão implantadas em 6 cidades da região. Disponível em: <https://clique diario.com.br/politica/escolas-estaduais-profissionalizantes-em-tempo-integral-serao-implantadas-em-6-cidades-da-regiao>. Acesso em: 27 jun.2020.

referência a Resolução SEEduc-RJ nº 5698, de 12 de novembro de 2018, que transformou o Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Empreendedorismo aplicado ao Mundo do Trabalho em Curso Técnico em Administração, implementado, em 2019, em 160 unidades da SEEduc-RJ. Em 2020, o Curso Técnico em Administração passou a ser oferecido com o nome de Ensino Médio Técnico em Administração Concomitante. Em 2021, o Ensino Médio Técnico em Administração Concomitante passou a ser oferecido com o nome Ensino Médio Regular com ênfase em Empreendedorismo. Registro que o mesmo curso que foi oferecido em 2019, foi oferecido em 2020 e em 2021, podendo-se deduzir que o que mudou, de fato, foi o nome do curso.

Quadro 1 - Programa Dupla Escola da SEEduc-RJ

Ensino Médio Integrado
1ª experiência (2008) : CE José Leite Lopes (Instituto Oi Futuro)
2ª experiência (2009): CE Comendador Valentim dos Santos Diniz (Instituto Grupo Pão de Açúcar)
3ª experiência (2011): CE Erich Walter Heine (TKCSA)
Em 2015: 11 escolas
Em 2020: 9 escolas

Ensino Médio Intercultural

Em 2020: 5 escolas (Ministério de Educação, Cultura e Esporte da Espanha; Superintendência do Condado de Prince George - EUA; Universidade Normal de Hebei, na China; Consulado Geral da França no Rio de Janeiro e do Centro Cultural Brasil-Turquia)

Ensino Médio Inovador

Ensino Médio Experimental (IAS/IBMEC)

Programa Solução Educacional

Etapa 1: Primeira geração: 10 escolas – CE Chico Anysio (2013) + 9 escolas

Etapa 2: Segunda geração: 13 escolas

Etapa 3: 2017 - Resolução Seeduc nº 5508/2017 – indicou a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho em 37 escolas em 2017

Etapa 4: 2018 - Resolução SEEduc-RJ nº 5698/2018 - transformou o **Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Empreendedorismo aplicado ao Mundo do Trabalho em Curso Técnico em Administração** indicando a sua implantação, em 2019, em 160 escolas. Em 2020, o curso passou a ser oferecido com o nome de Ensino Médio Técnico em Administração Concomitante e em 2021 de Ensino Médio Regular com Ênfase em Empreendedorismo.

Fonte: Elaboração própria

A Resolução SEEduc-RJ nº 5698/2018 considerou, entre outros documentos normativos, a “Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2018, p. 20). O Programa de Fomento à Implementação

de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) tem como objetivo apoiar, através da transferência de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), os sistemas de ensino público dos estados e do Distrito Federal na implantação de escolas de ensino médio em tempo integral e na “formação integral e integrada do estudante”.¹⁸

O Curso Técnico em Administração, de acordo com indicação da Resolução SEEduc-RJ nº 5698/2018, foi implementado, em 2019, em 160 unidades escolares, como colocado anteriormente, distribuídas por 12 regionais da SEEduc-RJ: 16 na Regional Baixadas Litorâneas, 11 na Regional Centro Sul, 19 na Regional Médio Paraíba, 17 na Regional Metropolitana I, 13 na Regional Metropolitana II, 9 na Regional Metropolitana III, 7 na Regional Metropolitana IV, 12 na Regional Metropolitana V, 16 na Regional Noroeste Fluminense, 15 na Regional Norte Fluminense, 13 na Regional Serrana I. e 12 na Regional Serra II. Em 2020, o Curso Técnico em Administração foi substituído pelo Curso de Administração Concomitante e em 2021 pelo Ensino Médio Regular com ênfase em Empreendedorismo.

O Curso Técnico em Administração, apesar de incorporar no nome o termo “técnico”, não tem por objetivo a formação de técnicos, ou ressignifica o termo, na medida em que não constam da matriz curricular do curso disciplinas do ensino técnico, mas tão somente as “disciplinas”, na verdade, componentes curriculares, do “núcleo articulador” do Programa Solução Educacional do Instituto Ayrton Senna (projeto de vida, estudos orientados, projeto de intervenção e empreendedorismo, projeto de pesquisa) associadas às disciplinas do ensino médio regular, organizadas por áreas do conhecimento: linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira, artes, educação física), matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (sociologia, filosofia, histórica, geografia).

Com a implementação do Curso Técnico em Administração nas unidades da Secretaria de Estado de Educação, os/as professores/as, independente da disciplina que lecionavam, passaram a ser “habilitados” para “dar aula” de “disciplinas”, aparentemente sem conteúdo, do chamado “núcleo articulador”.

Através da Resolução SEEduc-RJ nº 5.812, de 27 de dezembro de 2019, foram fixadas diretrizes para implementação das matrizes curriculares das modalidades de Ensino Médio abaixo relacionadas. Destaco que aqui aparecem, além das matrizes curriculares das modalidades tradicionais (EJA, Ensino Médio Parcial, Curso Normal) e das matrizes curriculares das modalidades do Ensino Médio Integrado (que aparece com o nome de

¹⁸ Programa de Fomento à Escola de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: www.fnde.gov.br. Acesso em: 26 jun. 2020.

Modelo em Tempo Integral Articulado com Educação Profissional), do Ensino Médio Intercultural e do Ensino Médio Técnico em Administração Concomitante (ex-Curso Técnico em Administração), que já eram oferecidas pela SEEduc-RJ, matrizes curriculares referentes a modalidades de Ensino Médio que até então, ou, pelo menos, até 2018, não tinham sido oferecidas, a saber:

Destaco que o Ensino Médio Técnico em Administração Concomitante (ex Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Empreendedorismo) fazia parte inicialmente do Ensino Médio Inovador (quando foi implementado com o nome de Ensino Médio Experimental no C. E. Chico Anysio). Portanto, cabe perguntar: considerando que o governo está oferecendo Ensino Médio Técnico em Administração, ao oferecer Ensino Médio Inovador, que ensino médio o governo está oferecendo efetivamente? Destaco, ainda, que 2018 foi o último ano do governo Luiz Fernando Pezão (2015-2018). Wilson Witzel, eleito em 2018 com apoio de Jair Bolsonaro, foi afastado em 2020, por impeachment, tendo sido substituído por Cláudio Castro, apoiador do ex-presidente. A vitória de Wilson Witzel para governador do estado do Rio de Janeiro e sua substituição por Cláudio Castro certamente impulsionou a implantação do Ensino Médio Cívico-Militar na rede estadual do Rio de Janeiro.

Destaco que as diretrizes para a implantação das matrizes curriculares do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional foram fixadas através da Resolução SEEduc-RJ nº 4842 de 03 de dezembro de 2012¹⁹. Destaco, ainda, que as diretrizes para a implantação das matrizes curriculares do Ensino Médio Intercultural já haviam sido fixadas através da Resolução SEEduc-RJ nº 5330 de 10 de setembro de 2015²⁰. Não se tem notícia das matrizes curriculares referentes ao Ensino Médio Experimental.

Em 2019 foram oferecidas, para 2020, através do site *Matrícula Fácil*, como pode ser verificado abaixo, vagas para a EJA, o **Ensino Médio Técnico em Administração Concomitante (1ª série)**, o **Ensino Médio Inovador (1ª, 2ª, 3ª séries)** o **Ensino Médio Integrado (1ª série/9 escolas)**, o **Ensino Médio Intercultural (1ª série/5 escolas)**, o **Ensino Médio Articulado (1ª série/2 escolas - 2ª série/3 escolas)** e o **Ensino Médio Vocacionado ao Esporte (1ª série/1 escola)**. Registro que não foram oferecidas vagas, através do site

¹⁹ Resolução SEEduc-RJ nº 4842 de 03 de dezembro de 2012. Fixa diretrizes para a implantação de matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Ensino Médio Experimental, e dá outras providências (D.O. 06.12.2012).

²⁰ Resolução SEEduc-RJ nº 5330 de 10 de setembro de 2015. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências (D. O. 16.09.2015).

Matrícula Fácil, para todas as modalidades cujas matrizes curriculares foram fixadas pela Resolução SEEduc-RJ nº 5.812/2019. Pode-se perceber que alguns cursos foram oferecidos nos três anos do Ensino Médio, como, por exemplo, o Ensino Médio Inovador, mas outros, como, por exemplo, o Ensino Médio Integrado, só foram oferecidos na 1ª série (porque o ingresso é só na 1ª série).

- a) 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio Regular
 - b) Módulos I, II, III e IV do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos – EJA
 - c) 1ª série do Ensino Médio Técnico em Administração Concomitante
 - d) 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio Inovador
 - e) 1ª série do Ensino Médio Integrado
1. Colégio Estadual José Leite Lopes – Técnico em Multimídia e Técnico em Programação de Jogos Digitais
 2. Colégio Estadual Comendador Valentim dos Santos Diniz – Técnico em Panificação e Técnico em Leite e Derivados (Panificação/Leite e Derivados)
 3. Colégio Estadual Erich Walter Heine – Técnico em Administração
 4. Colégio Estadual Hebe Camargo – Técnico em Telecomunicações
 5. Centro Interescolar Estadual Miécimo da Silva – Técnico em Administração, Técnico em Edificações e Técnico em Informática (Administração/Edificações/Informática)
 6. Colégio Estadual Dom Pedro II – Técnico em Produção de Áudio e Vídeo e Técnico em Química (Produção de Áudio e Vídeo/Química)
 7. CEFFA CEA Rei Alberto I – Por Alternância – Técnico em Administração e Técnico em Agropecuária (Administração/Agropecuária)
 8. Centro de Ensino Integrado Agrícola Barão de Langsdorff – Técnico em Agropecuária (Agropecuária)
 9. Colégio Estadual Infante Dom Henrique – Técnico em Hospedagem (Hospedagem)

1ª Série do Ensino Médio Intercultural

1. Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto – Ensino Médio Intercultural Brasil-Espanha
2. CIEP 117 Carlos Drummond de Andrade – Ensino Médio Intercultural Brasil-Estados Unidos
3. CIEP 449 Leonel de Moura Brizola - Ensino Médio Intercultural Brasil-França

4. Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa - Ensino Médio Intercultural Brasil-China
5. CIEP 218 Ministro Hermes Lima Brasil-Turquia - Ensino Médio Intercultural Brasil-Turquia

1ª Série do Ensino Médio Articulado

1. CIEP 493 Professora Antonieta Salinas de Castro – Técnico em Eletrotécnica
2. Colégio Estadual Infante Dom Henrique – Técnico em Transporte Aquaviário

2ª Série do Ensino Médio Articulado

1. Colégio Estadual Jornalista Mauricio Azêdo – Técnico em Logística
2. Colégio Estadual São João – Técnico em Logística
3. CIEP 111 Gelson Freitas – Técnico em Logística

1ª série do Ensino Médio Vocacionado ao Esporte

1. Colégio Estadual Monteiro de Carvalho

Quadro 2 - Modalidades de Ensino Médio oferecidas pela SEEDuc-RJ em 2020

Serie/Módulo	Modalidade
1ª, 2ª, 3ª	Ensino Médio Regular
I, II, III, IV	EJA
1ª	Ensino Médio Técnico em Administração Concomitante
1ª, 2ª, 3ª	Ensino Médio Inovador

1 ^a	Ensino Médio Integrado
1 ^a	Ensino Médio Intercultural
1 ^a , 2 ^a	Ensino Médio Articulado
1 ^a	Ensino Médio Vocacionado ao Esporte

Fonte: *Site Matrícula Fácil*

Quanto ao Ensino Médio Integral, de acordo com um documento elaborado pela SEEduc-RJ na gestão de Antonio José Vieira de Paiva Neto (2015-2016), no governo Luiz Fernando Pezão (2015-2018), em parceria com o Instituto Ayrton Senna, sob a presidência de Viviane Senna, a educação integral não se configurava como um programa educativo pontual.

Havia a intenção, por parte da Secretaria, de tornar o Ensino Médio Integral a política pública educacional do Estado do Rio de Janeiro. Para tanto, o Conselho Estadual de Educação elaborara normas, mais especificamente, a Deliberação nº 344, de 22 de julho de 2014, buscando garantir que fosse dada continuidade à política.

Esta proposta não se configura como um simples programa educativo pontual em andamento no Rio de Janeiro. Trata-se de um esforço coordenado da Secretaria de Educação [...] para que a educação integral se torne a política pública educacional do Estado. Esse esforço já foi encampado pelo Conselho Estadual de Educação, que, inspirado pelas experiências da SEEDUC na construção da escola do jovem do século 21, elaborou as normativas que institucionalizam as Diretrizes Operacionais para o Ensino Médio no Estado¹. Com tal regulamentação, a educação integral já conquistou garantias para não se tornar apenas projeto de um único governo (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d, p. 7).

Para concretizar a proposta de educação integral o “aprendizado dos conteúdos das disciplinas **deixa de ser um fim em si mesmo**” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d, p. 22, grifo nosso) e passa a contribuir para o desenvolvimento de competências, tendo sido “estabelecida uma constelação de competências cognitivas e socioemocionais que se organiza como uma Matriz de Competências para o Século 21, norteadora do processo formativo” (SECRETARIA DE

EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d, p. 22).

A Matriz de Competências para o Século 21 que foi adotada no Estado do Rio de Janeiro tendo sido desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna e servido como referência para as políticas de educação integral

é composta por oito macrocompetências basilares: autoconhecimento, responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo. A construção da Matriz de Competências partiu de dois propósitos. O primeiro congrega aspectos relacionados à ressignificação da educação integral para o século 21, respondendo à pergunta: Quem são a criança e o jovem que queremos formar? Já o segundo diz respeito a tornar tangível a orientação de propostas curriculares que tenham como princípio norteador o desenvolvimento de competências (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d, p. 26).

O currículo se articula em áreas de conhecimento e núcleo articulador.

Nesta proposta de educação integral para o ensino médio, o currículo se articula em dois macrocomponentes: áreas de conhecimento e núcleo articulador. Nas áreas, como preveem os documentos orientadores do currículo, as disciplinas se integram de diferentes modos, favorecendo aprendizagens significativas. No núcleo, componentes curriculares inovadores oferecem ao estudante oportunidades de construção e/ou recontextualização de conhecimentos em projetos. Ambos, áreas de conhecimento e núcleo articulador, estão a serviço do desenvolvimento das competências para o século 21, incluindo nos processos de ensino os aspectos cognitivos e socioemocionais que favorecem a aprendizagem (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d, p. 50).

Quanto aos componentes do Núcleo Articulador no modelo "Ensino Médio de Referência", as atividades, nestes componentes “são primordialmente projetificadas, ou seja, os estudantes se agrupam em times e são desafiados a solucionar problemas ou a desenvolver ações de natureza complexa, de curta ou média duração” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d, p. 57).

De acordo com o site do Instituto Ayrton Senna²¹:

O Colégio Estadual Chico Anysio (CECA) foi a primeira escola a receber a proposta de Ensino Médio em tempo integral do Instituto Ayrton Senna, em 2013. Tendo como premissa a educação integral e o desenvolvimento de competências para o século 21, a proposta oferece oportunidades para os estudantes se desenvolverem com autonomia.

²¹ Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/proposta-de-educacao-integral-para-o-ensino-medio-no-rio-de-jane.html>. Acesso em: 30 nov..2021.

3.4.6 A implementação do ensino remoto e do ensino híbrido na Rede Estadual do Rio de Janeiro

Por outro lado, a implementação do ensino remoto nas unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, a SEEduc-RJ, no período de isolamento social devido à pandemia do coronavírus, embora parecesse se constituir num capítulo à parte, com terminalidade programada, na verdade estava vinculada ao processo de reconfiguração da rede estadual, podendo ser caracterizada, devido às suas implicações para a educação e o trabalho, como o “coroamento” de uma determinada etapa.

No período compreendido entre o início da quarentena do coronavírus, em 16 de março, e a substituição da educação presencial, vinte dias depois, em 06 de abril, pelo que foi chamado inicialmente de educação à distância, a SEEduc-RJ tornou público, informalmente, que estava sendo implementando o ensino remoto. Porém, o que de fato se concretizou foi a disponibilização de uma plataforma virtual privada, o *Google Classroom*, cujo uso foi tornado obrigatório.

Dispositivos normativos que cumpriram o papel de respaldar e aparentar normalidade quanto à decisão de disponibilizar a plataforma digital e tornar o seu uso obrigatório foram sendo editados pela SEEduc-RJ e pelo Conselho Estadual de Educação.

- Resolução Seeduc nº 5843 de 11 de maio de 2020. Orienta as unidades integrantes da rede Seeduc sobre o desenvolvimento de atividades escolares não presenciais e regularização da vida funcional de servidores, em caráter de excepcionalidade, enquanto permanecerem as medidas de isolamento previstas pelas autoridades estaduais como prevenção e combate ao coronavírus (covid-19) e dá outras providências.
- Portaria Seeduc/Sugen nº 875 de 24 de julho de 2020 estabelece de forma excepcional normas complementares de avaliação do desempenho escolar para o ano letivo de 2020 e dá outras providências.
- Deliberação CEE nº 376 de 23 de março de 2020. Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do estado do Rio de Janeiro sobre o desenvolvimento das atividades escolares não presenciais, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de isolamento previstas pelas autoridades estaduais na prevenção e combate ao Coronavírus – COVID-19.

- Deliberação CEE nº 384 de 01 de setembro de 2020. Regulamenta o processo de retomada das atividades presenciais no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências.
- Portaria CEE nº 3775 de 16 de setembro de 2020. Homologa parecer CEE nº 36 (N) de 15 de setembro de 2020, que responde as consultas oriundas da Deliberação CEE nº 384/2020, e dá outras providências.

Reportagem do jornal Esquerda Diário²² mostra que tanto a rede estadual do Rio de Janeiro, sob a gestão de Comte Bittencourt, quanto a rede municipal, sob a gestão de Ferreirinha, contrataram a IP.TV, empresa que veicula a “TV Bolsonaro”, para montar os aplicativos para oferecimento de aulas à distância aos estudantes das redes públicas de ensino, o que, segundo o jornal,

levanta enorme desconfiança na categoria de professores: afinal como uma mesma empresa, diretamente ligada à rede bolsonarista consegue vencer tantas licitações? Como depositar informações e dados pessoais dos trabalhadores, de uma categoria com tanta participação em embates com o governo em uma empresa relacionada com Bolsonaro, que ameaça diariamente os movimentos sociais e o direito dos trabalhadores se organizarem?

Ao obrigar os/as professores/as a entrar na plataforma transformando-os/as dessa forma em entregadores de atividades remotas, a SEEduc-RJ não considerou que a maioria das/docentes não tem formação para dar aulas à distância, tem pouca familiaridade com as plataformas para esse fim e, sobretudo, talvez nunca tenha refletido de modo mais detido sobre as diferenças entre as duas modalidades de ensino.

Podemos caracterizar o uso de uma plataforma digital e a realização s reuniões online realizadas pelas direções das escolas, sob orientação das coordenações pedagógicas das metropolitanas da SEEduc-RJ bem como a adoção de diários online como sendo parte da capacitação em serviço, na medida em que através das mesmas vem sendo transmitidos os procedimentos que devem ser adotados.

No retorno às aulas, em 19 de outubro, foi implementado o ensino híbrido na versão adotada do governo estadual. Os/as professores/as que se dispusessem, entre aspas, a retornar à escola, receberiam uma complementação salarial através do pagamento da Gratificação por

²² Disponível em: <http://esquerdadiario.com.br/RJ-estado-e-municipio-usam-aplicativos-de-empresa-da-TV-Bolsonaro-para-aulas-a-distancia>. Acesso em: 17 mar. 2021.

Lotação Prioritária (GLP)²³ e trabalhariam, ao mesmo tempo, na escola, dando aula para estudantes dos três anos do Ensino Médio que não dispunham de meios para acessar a plataforma, reunidos numa mesma turma, das disciplinas da área de conhecimento, e em casa, enviando atividades remotas para a plataforma *Google Classroom*. De forma que os estudantes que tivessem aula presencial não teriam aula online e os estudantes que tivessem aula online não teriam aula presencial. A disponibilização da plataforma *Google Classroom* na rede estadual do Rio de Janeiro não garantiu o processo de ensino-aprendizagem, nem, portanto, o direito à educação, tendo transformado professores/as em entregadores/as de atividades remotas, apontando, devido às mudanças que operaram na organização do trabalho escolar, para o aprofundamento da emergência de novas formas de configuração do trabalho docente nas unidades escolares da rede estadual do Rio de Janeiro, as quais atendem, de forma universal, não apenas os/as filhos/as da classe trabalhadora, mas os/as próprios/as trabalhadores/as através da Educação de Jovens e Adultos.

3.5 TERRENO PREPARADO PARA O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) E A BNCC?

Considerando-se o processo de diversificação da oferta de ensino médio, carro chefe da Reforma do Ensino Médio, através do estabelecimento de parcerias público-privadas, ter sido iniciado na rede estadual muito antes da aprovação da Lei da Reforma, com a implementação, a partir da segunda metade da primeira década do século XXI, por meio do Programa Dupla Escola, do Ensino Médio Integrado, regulamentado pelo Decreto Federal nº 5.153/2004, do Ensino Médio Inovador e do Ensino Médio Intercultural; da designação, em 2015, do Programa de Educação Integral, para as unidades escolares da SEEduc-RJ; da implementação, em 2017, do Ensino Médio Regular com Ênfase em Empreendedorismo (uma modalidade do Ensino Médio Inovador), em 30 unidades escolares da SEEduc-RJ, número ampliado, em 2018, para 82 unidades escolares e em 2019 para 149; de tal forma que em 2021, de acordo com Pereira (2021, p. 154), “são 16 modelos de ensino médio [...]”, pode-se afirmar que, por um lado, sim, terreno preparado.

Com a implementação propriamente dita a partir de 2022, no primeiro ano do ensino médio parcial e integral e da EJA, intensificou-se o processo, em curso desde pelo menos 2011, com a implementação do Programa de Gestão Integrada da Escola, a GIDE, da redução

²³ **Decreto Poder Executivo nº 46920 de 03 de fevereiro de 2020.** Regulamenta o Regime de Ampliação da Jornada de Trabalho mediante pagamento de Gratificação por Lotação Prioritária/GLP, dos professores da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências (D.O. 03.02.2020).

da carga horária das disciplinas associada ao não oferecimento em todos os anos do ensino médio como ocorreu com a Sociologia - e de “habilitação” dos/as professores para lecionar “disciplinas” do Novo Ensino Médio como projeto de vida.

3.5.1 Sobre o NEM e a BNCC: a proposta do empresariado

Na exposição de motivos encaminhada pelo Ministério da Educação em defesa da promulgação da MP 746/2016, transformada, posteriormente, na Lei nº 13.414/2017, o ministro afirma, de acordo com Bezerra Filho (apud Bodião, 2018, p. 110) que a principal determinação da medida provisória é “a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular”.

Segundo Bodião (2018, p. 111), referindo-se à legislação que produziu a primeira expansão do então ensino secundário, já no final da primeira metade do século XX:

Pode se dizer que o ensino médio, quando instituído, se constituiu como escolarização para poucos, preparando-os para os exames seletivos dos cursos superiores e quando aos filhos dos trabalhadores foi oferecida essa oportunidade, ela veio formatada com a finalidade profissionalizante.

Bodião (2018, p. 111) avalia que desde o final da primeira metade do século XX alternaram-se a dualidade presente na primeira expansão do então ensino secundário, “opções únicas ou composições com graus distintos dessas mesmas hierarquias, sem que se possa dizer que tenhamos em algum momento equacionado bem a questão do ensino médio no Brasil”.

A Lei nº 13.415/2017²⁴, da Reforma do Ensino Médio,

- 1) com relação à carga horária do ensino médio, amplia de forma progressiva a carga mínima anual de oitocentas para mil e quatrocentas horas, “devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais” (Art. 1º);

De acordo com Bodião (2018, p. 112):

No texto original da medida provisória que originou a lei, a proposição dizia estar “de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de

²⁴ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 08 fev. 2022.

implementação estabelecidas no Plano Nacional de Educação” (MP 746/2016, Art. 1º). Análises das metas que, no PNE, aludem aos três temas envolvidos pela MP, ensino médio (Meta 3), escola em tempo integral (Meta 6) e educação profissional técnica de nível médio (Meta 11) sugerem que a proposição das 1400 horas de carga horária anual se destina a um número reduzido de escolas e de alunos.

- 2) com relação à oferta das disciplinas da parte comum do currículo, torna não obrigatório o oferecimento nos três anos do ensino médio das disciplinas que compõem atualmente a matriz do Ensino Médio Regular, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática, cujo oferecimento continua sendo obrigatório nos três anos (Art. 3º, § 3º);

De acordo com Bodião (2018, p. 113):

O artigo 3º, da mesma Lei nº 13.415/2017, introduz um novo artigo na LDBEN (Art. 35-A) que objetiva definir os contornos da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, vinculando-os a quatro grandes áreas do conhecimento: (1) linguagens e suas tecnologias, (2) matemática e suas tecnologias, (3) ciências da natureza e suas tecnologias e (4) ciências humanas e sociais aplicadas.

Ainda segundo Bodião (2018, p. 113):

A modificação proposta pelo §2º do artigo 35-A afirma que a BNCC “referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte (sic), sociologia e filosofia”. Se a obrigatoriedade do ensino de Arte e Educação Física já havia sido resgatada na redação dada ao artigo 26, este parágrafo recuperou as inclusões do ensino de Sociologia e de Filosofia, disciplinas que também haviam sido suprimidas pela MP 746/2016, neste caso, pela exclusão do inciso IV do artigo 36 da LDBEN.

Quanto à argumentação utilizada para justificar a necessidade da reforma de que o número excessivo de disciplinas oferecidas no ensino médio provocaria o desinteresse dos estudantes, Bodião (2018, p. 120), com base em documento que “pretende apresentar indicadores que permitam avaliar, ainda que parcialmente, a possibilidade da oferta de educação de qualidade em escolas públicas”, chama a atenção para a necessidade de considerar, dentre outras dimensões do processo ensino-aprendizagem: “(a) a formação e as condições de trabalho dos profissionais da escola e (b) o ambiente escolar” (BODIÃO, 2018, p. 120).

- 3) com relação à carga horária da parte comum do currículo entende que a mesma “não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (Art. 3º, § 5º).

Com relação à carga horária da parte comum do currículo, segundo Bodião (2018, p. 113), o relator da Comissão Mista instituída no Senado argumenta, no seu texto, que, “ao propor 1800 horas (60% de 3000) para os conteúdos vinculados à BNCC, pretendeu garantir certa horizontalidade entre todas as escolas”. Bodião (2018, p. 114) observa, ainda, que não há impedimento legal para que se tenha “menos de 1800 horas vinculadas à BNCC, já que este é o limite máximo imposto”.

- 4) com relação à parte diversificada indica que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional” (Art. 4º).

Para Bodião (2018, p. 114), a implantação dos itinerários formativos

nas atuais condições em que funcionam as escolas públicas brasileiras, abre a possibilidade delicada de permitir aos gestores das escolas que, na situação de não terem professores com formações adequadas em todas as disciplinas das matrizes curriculares, adotem as soluções que lhes sejam, operacionalmente, mais confortáveis, quais sejam: as exclusões dos itinerários formativos compostos pelos conteúdos escolares que lhes faltam profissionais; o contrassenso dessa situação é que, ao invés de propor alternativas para as superações das precariedades que vicejam nas escolas públicas, a Lei nº 13.415/2017 pode estar criando mecanismos que ajudarão a legalizá-las.

- 5) com relação à formação docente, **torna não obrigatória a formação pedagógica para o exercício do magistério** na medida em que autoriza os sistemas de ensino a reconhecer o notório saber (Art. 4º, § 6º) (grifo nosso);
- 6) com relação à oferta de formação técnica e profissional, indica que deverá ser considerada “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, **estabelecendo parcerias** e fazendo uso, quando aplicável, de

instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional” (Art. 4º, § 6º, inciso I) (grifo nosso).

Com relação à formação técnica e profissional, Bodião (2018, p. 121, grifo nosso) afirma que

considera-se que são as **características próprias dos setores econômicos de uma região geográfica, em função das necessidades das plantas produtivas**, que definem as demandas por formações nessas áreas; no Ceará, por exemplo, a implantação do polo metal-mecânico do Pecém, em São Gonçalo do Amarante, têm gerado demandas por técnicos em mecatrônica, soldadores, maçariqueiros e engenheiros, demandas inexistentes, até então.

- 7) com relação ao oferecimento de educação à distância, autoriza os sistemas de ensino, para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, a “reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância [...]” (Art. 4º, §11).

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, cujos componentes curriculares serão utilizados para compor 60% do currículo do ensino médio, foi homologada em dezembro de 2018. Os outros 40% do currículo ficarão a cargo dos sistemas de ensino, estando relacionados aos chamados itinerários formativos, num total de cinco. Quatro itinerários formativos têm como referência as áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza. O quinto itinerário diz respeito à formação técnico-profissional.

3.5.1.1 Quanto ao caráter da BNCC

Em abril de 2017, após a aprovação da Lei da Reforma do Ensino Médio, o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a versão final da BNCC. Em dezembro o CNE apresentou a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Em 2 de abril de 2018, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. Mas o documento da Base Nacional do Ensino Médio só foi homologado em 14 de dezembro de 2018. E em 5 de abril de 2019 instituiu-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Curricular ProBNCC.

De acordo com Mercadante (2019, p. 87), a BNCC começou a ser construída no início de 2015, ainda no governo Dilma, portanto, e pretendia, no caso do ensino médio, fomentar a elaboração de currículos escolares, “abrindo um caminho de construção curricular que

dialogasse mais com a diversidade de interesses dos estudantes e superasse a estrutura curricular vigente reconhecidamente rígida e pouco flexível”.

A Base Nacional Comum Curricular

“é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação” (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

3.5.1.2 Quanto aos marcos legais que embasam a BNCC

1 “A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade [...]” (BRASIL, 2017, p. 10).

2 “[...] a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União ‘estabelecer [...] competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos [...]’ (BRASIL, 1996; ênfase adicionada)” (BRASIL, 2017, p. 10).

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2017, p. 11).

“A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada)” (BRASIL, 2017, p. 11)

3 “Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000” (BRASIL, 2017, p. 11).

4 “Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio,

respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014)” (BRASIL, 2017, p. 11).

5 “Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação” (BRASIL, 2017, p. 12). De acordo com o Art. 35-A da LDB, a BNCC “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]” (BRASIL, 2017, p. 12) e de acordo com o Art. 36 § 1º: “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017; ênfases adicionadas)” (BRASIL, 2017, p. 12).

A organização por áreas do conhecimento não exclui as disciplinas, mas, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 11/2009, “implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009).

3.5.1.3 O Ensino Médio no contexto da Educação Básica

De acordo com o documento que instituiu a BNCC (BRASIL, 2017, p. 461), a realidade educacional do país tem mostrado que o Ensino Médio “representa um gargalo na garantia do direito à educação”. Dentre os fatores apontados para explicar o problema, encontra-se “a organização curricular, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 461). Ainda de acordo com o referido documento, o modelo único de currículo foi substituído por um modelo diversificado e flexível através de alteração feita pela Lei nº 13.415/2017 na LDB, estabelecendo, no Art. 36, que

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p. 467).

Tanto as aprendizagens essenciais, a ser garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio, quanto os itinerários formativos, a ser ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas, seguem a orientação das competências gerais. A BNCC do Ensino Médio, por sua vez está organizada por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e

suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB, as quais têm por finalidade de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/1998), têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa. São definidas, ainda, competências específicas para cada área do conhecimento, as quais também orientam os itinerários formativos relativos a essas áreas, e habilidades.

Das dez competências gerais da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 9-10), que se baseiam em competências cognitivas, relacionadas ao capital humano, e em competências socioemocionais, relacionadas ao capital social, destacamos a sexta, que se refere ao mundo do trabalho, e a décima, que se refere ao modo através do qual o estudante deve agir “pessoal e coletivamente”.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, tanto com relação aos componentes curriculares da base comum como com relação aos itinerários formativos, os quais “devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 471).

A flexibilidade “deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País” (BRASIL, 2017, p. 471). O documento de 2017 (BRASIL, 2017, p. 471) destaca, ainda, que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, é preciso “romper com a centralidade das disciplinas e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (DCN, 2013, p. 183).

3.5.1.4 A BNCC no documento da CEPAL

De acordo com Mercadante (2019, p. 87), a BNCC começou a ser construída no início de 2015, ainda no governo Dilma, portanto, e pretendia, no caso do ensino médio, fomentar a elaboração de currículos escolares, “abrindo um caminho de construção curricular que dialogasse mais com a diversidade de interesses dos estudantes e superasse a estrutura curricular vigente reconhecidamente rígida e pouco flexível”.

Com relação à defesa feita por Mercadante da necessidade de superar “a estrutura curricular vigente reconhecidamente rígida e pouco flexível” é importante destacar que a noção de itinerário formativo não aparece pela primeira vez na discussão da BNCC, mas já estava presente na década de 2000, no decreto nº 5.154/2004, do governo Lula, que instituiu a educação profissional.

Segundo Mercadante (2019, p. 87), o processo de elaboração da BNCC “teve desde o início uma forte participação de entidades e educadores organizados no âmbito da sociedade civil, pelo chamado Movimento pela Base Nacional Comum Curricular”.

O Movimento pela Base Nacional Comum Curricular se apresenta, no site da entidade,

como um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio” e trabalha “para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC para todas as crianças e jovens brasileiros.²⁵

Faziam parte do Conselho Consultivo do Movimento pela Base, segundo o mesmo site, Ana Inone, consultora do Banco Itaú BBA, Anna Penido, diretora-executiva do Inspirare, Claudia Costin, diretora do Ceipe/FGV, Deniz Mizne, diretor-executivo da Fundação Lemann, Mariza Mizne, consultora legislativa da área de educação, Miguel Thompson, diretor acadêmico da Fundação Santillana, Pilar Lacerda, diretora da Fundación SM, Ricardo Henriques, superintendente executivo do Instituto Unibanco.

Segundo Mercadante (2019, p. 88), após o impeachment da presidenta Dilma, o texto da BNCC voltou para o MEC e, em setembro de 2016, foi editada a MP 746/2016, não tendo sido consideradas as discussões de um projeto de lei “que tramitava no Congresso e que propunha mudanças curriculares para fortalecer o ensino profissionalizante e técnico e sua articulação com o ensino médio”.

Mercadante afirma (2019, p. 89) que apesar de incorporar parte do trabalho anterior, a Lei nº 13.415/2017, reduz o componente obrigatório do currículo para cerca de 60% da carga horária do ensino médio, “o que equivale a uma redução bem superior ao que estava previsto

²⁵ Movimento pela Base. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em 24 out. 2020.

na proposta anterior da nova BNCC”, fazendo com que as disciplinas, com exceção de português e matemática, tenham menos espaço na grade curricular. Segundo o consultor da Cepal, essa redução “coloca ainda um outro desafio, que será a articulação entre o componente comum do currículo e os novos itinerários formativos optativos” (MERCADANTE, 2019, p. 89), podendo prejudicar a formação geral e propedêutica.

3.5.2 O trabalho docente e a formação de professores no NEM e na BNCC

Para Piccinini, Magalhães e Moreira (2021), o ciclo de reformas educacionais em curso no Brasil desde os anos 1990, que tem sido motivado pela crise de acumulação na esfera do capital, vem sendo orientado pelo empresariado brasileiro e intensifica a subsunção da educação aos interesses do capital.

Na medida em que a educação atua na formação da força de trabalho, o trabalho desenvolvido na escola deve ser situado como “trabalho produtivo destinado à reprodução da força de trabalho e à valorização do capital, subordinado às especificidades de uma produção que se altera ao longo do desenvolvimento das forças produtivas e, na educação pública, mediada pelo Estado educador e patrão” (Piccinini, Magalhães e Moreira, 2021, p. 368). Mas formação, ou “qualificação”, se diferencia de “capacitação” e devido à redução do processo educativo “à conferência de competências e habilidades” (Piccinini; Magalhães; Moreira, 2021, p. 369) o mesmo pode ser se configurado como um processo de “capacitação”.

Para Marx, para que o vendedor da força de trabalho se perpetue no mercado precisará tornar sua força de trabalho apta para produzir. E o/a professor/a, o/a trabalhador/a da educação, é um potencial vendedor da sua força de trabalho, “compondo o conjunto de trabalhadores cuja ação será requerida para a reprodução coletiva dos futuros trabalhadores” (PICCININI; MAGALHÃES; MOREIRA, 2021, p. 370).

Formar para o mercado de trabalho, isto é, “modificar a natureza humana” (MARX, 2013), capacitá-la para atuar na produção capitalista se constitui no alvo do processo educativo na sociedade capitalista. A formação/qualificação da força de trabalho se desenvolve “sob a perspectiva do capital e em conformidade com o desenvolvimento do MPC: trata-se de um processo geral de produção da(s) capacidades(s) – cognitivas e emocionais – de trabalho [...]” (PICCININI; MAGALHÃES; MOREIRA, 2021, p. 370). O que diferencia a força de trabalho não qualificada da força de trabalho qualificada é o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção da mercadoria força de trabalho. A força

de trabalho não qualificada executa trabalho simples e a força de trabalho qualificada executa trabalho complexo.

Na sociedade capitalista a produção não ocorre mais na esfera individual, pois o trabalhador “perdeu o controle do ato individual de produção” (PICCININI, MAGALHÃES, MOREIRA, 2021, p. 372). Marx destaca a forma coletiva da produção capitalista na qual “o trabalho individual só produz parte do produto final” (Idem, p. 373). “Pensar o trabalho coletivo como uma relação social do capitalismo significa incluir o trabalho coletivo na produção da massa total do valor produzido, ou de parcela desse valor” (Ibidem, p. 373). E o produto do trabalho deixa de ser individual e passa a ser social, ou seja, “passa a ‘produto comum de um trabalhador coletivo’, trabalho produtivo capaz de ampliar lucro” (Ibidem, p. 374).

Quanto às reformas da educação em curso desde os anos 90, embora a ideia de “crise da educação” e, mais recentemente, a exemplo da BNCC, de “crise da aprendizagem”, venha sendo utilizada para justificar as medidas que vem sendo adotadas, as pesquisadoras questionam se essa crise seria uma crise do campo da Educação. Embora o desenvolvimento das forças produtivas seja imprescindível para o avanço do imperialismo brasileiro, a universalização da educação não criou as condições para atender as expectativas da burguesia por trabalhadores qualificados. O processo de universalização/massificação explicita uma face das contradições da sociedade capitalista, “que nos faz polemizar a dita crise e seu amplo repertório de justificativas para as reformas como uma crise da produção, crise da acumulação capitalista” (PICCININI, MAGALHÃES, MOREIRA, 2021, p. 375).

Pesquisadoras afirmam que as demandas da produção capitalista que determinam exigências na esfera do conhecimento não devem ser banalizadas na medida em que estão voltadas para a “conformação da sociabilidade do indivíduo ao incluir não só modelos de competências, como também, e com certa prioridade, as competências socioemocionais” (PICCININI, MAGALHÃES, MOREIRA, 2021, p. 377). Embora as demandas da produção capitalista estejam voltadas para a conformação da sociabilidade do indivíduo, estão voltadas, antes de tudo, para a configuração do indivíduo

capaz de se adaptar e resistir às exigências da produção, da precarização/desvalorização do trabalho e até de sua adaptação ao desemprego estrutural, elemento que também se constitui como exigência a ser cumprida pelo trabalho escolar, pelo trabalho docente (PICCININI, MAGALHÃES, MOREIRA, 2021, p. 377).

Com relação à formação docente, inicial e continuada, as políticas recentes “asseguram a pauta permanente das frações burguesas para a capacitação da FT” (PICCININI,

MAGALHÃES, MOREIRA, 2021, p. 382), vinculando o currículo das licenciaturas ao currículo da BNCC e enaltecendo “o ‘saber fazer’, a ‘prática pela prática’, o que restringe possibilidades de formação plena” (Idem).

No Capítulo 4 apresentamos processo de implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC-EM na rede estadual do Rio de Janeiro em 2022 passo-a-passo, da instituição, em 2018, de uma comissão estadual para a implementação da BNCC no âmbito da educação básica até a criação, em 2022, de um grupo de trabalho na SEEduc-RJ para discutir o currículo do “novo” ensino médio.

4 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NEM E DA BNCC NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Para Pereira (2021, p. 137), em artigo no qual a pesquisadora analisa a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual do Rio de Janeiro, o estado “já vive um processo de gerenciamento e diversificação pedagógica com grande participação de instituições vinculadas às classes dominantes há mais de dez anos”.

Quanto ao processo de implementação da Reforma, segundo Pereira (2021, p. 148), o estado do Rio de Janeiro instituiu, via Resolução 5.635, em abril de 2018, “uma comissão estadual de implementação da BNCC, no âmbito da educação básica, porém a comissão pouco funcionou e especialmente após a mudança de governo nunca mais se reuniu”. Pesquisadora se refere ao último ano do governo Luiz Fernando Pezão (2015-2018) e primeiro ano do governo Wilson Witzel (2019-2020). Com o afastamento de Wilson Witzel, e

sua substituição por Claudio Castro, o vice-governador, Pedro Fernandes, secretário de educação, foi substituído primeiro por Comte Bittencourt e depois por Alexandre Valle.

Pereira (2021) destaca, porém, que, em 2020, antes, portanto, da implementação da Reforma e da BNCC, foram implementadas matrizes curriculares que tinham como referência a Reforma e a BNCC. Segundo Pereira (2021, p. 153):

A Resolução SEEDUC nº 5812, de 27 de dezembro de 2019, fixou diretrizes para a implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública. Além da Constituição e da LDB, a resolução está referenciada em algumas leis entre elas destacam-se a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, além da Deliberação CEE-RJ nº 344, de 22 de julho de 2014, que define as Diretrizes Operacionais para a organização curricular do Ensino Médio na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro.

Devido à quarentena da pandemia do coronavírus, a título de implementação do ensino remoto e, posteriormente, do ensino híbrido foi disponibilizada, em 2020, a plataforma Google Sala de Aula e, em 2021, o aplicativo Aplique-se ao mesmo tempo em que a SEEduc-RJ começou a adotar medidas para a implementação da Reforma tendo em vista que o prazo para a implementação de acordo com a Lei da Reforma era até 2022.

Com o objetivo de dar início à implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual do Rio de Janeiro, em 25 de março de 2021, a Subsecretaria de Gestão de Ensino da Seeduc-RJ enviou um documento para diretores pedagógicos das regionais da Seeduc-RJ²⁶ com o calendário da ação que começara a ser desenvolvida pela Seeduc-RJ:

- Sensibilização das Diretorias Regionais Pedagógicas - 25/03/2021
- Seminário de Apresentação da BNCC-EM às unidades escolares- 03/05 a 07/05/2021
- “Dia D” nas escolas – consolidação da construção - 03/05 a 11/06/2021
- Sistematização dos dados pela equipe da Sede e Diretorias Regionais - 14/06 a 18/06/2021
- Etapa de apresentação por Diretorias Regionais - 21/06 a 07/07/2021
- Seminário de Encerramento - 05/07 a 09/07/2021

Na verdade, o Documento Preliminar de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro²⁷ havia sido apresentado pela Seeduc-RJ ao CEE em janeiro de 2021, através

²⁶ Disponível em: http://sei.fazenda.rj.gov.br/sei/controlador_externo.php?. Acesso em: 30 jan. 2022.

²⁷ Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1cySNQh3DmhGxR_GHFQ8QpLqIW7n6o0Vw/view?usp=sharing. Acesso em: 11 fev. 2022.

do Ofício Seeduc/Gabsec nº 13 de 18 de janeiro de 2021, antes, portanto, do início do Seminário de Apresentação da BNCC-EM às unidades escolares e ao “Dia D” nas escolas. Mas a Seeduc-RJ justificou que o CEE iria aguardar o resultado da escuta para elaborar o parecer sobre o documento da implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual. Ficou evidenciado que a escuta se constituiu numa medida puramente formal no sentido de que não foram criadas condições para que o documento fosse efetivamente discutido nas escolas.

Em 05 de fevereiro havia sido publicada, no Diário Oficial, a Resolução Seeduc nº 5911 de 02 de fevereiro de 2021²⁸, que instituiu o Comitê de Implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro. Em 27 de maio de 2021 foi publicada no Diário Oficial a Resolução Seeduc nº 5946 de 26 de maio de 2021²⁹ que estabelece as ações de implementação do Novo Ensino Médio e o calendário das respectivas ações no âmbito da Seeduc-RJ.

Fazia parte do *Seminário de apresentação do Novo Ensino Médio discussão da BNCC – O Novo Ensino Médio na Seeduc*³⁰, material enviado pelas regionais da Seeduc-RJ às escolas para apresentação da proposta do Novo Ensino Médio, o calendário de discussão nas unidades escolares e nas regionais bem como o Seminário de Encerramento³¹:

- De 03 de maio a 11 de junho
 - Disponibilização do Documento Orientador Preliminar para discussão nas UE’s;
 - Seleção de um representante do Comitê para apresentação das discussões em Etapa Regional;
 - “Dia D” nas escolas – Consolidação dos materiais de discussão. (via Google Forms)
- De 21 de junho a 02 de julho
 - Etapa Regional – Apresentação do resultado dos trabalhos das escolas a fim de permitir a troca de experiências entre as escolas das Regionais.
 - Apresentação dos Resultados Consolidados.
- Na semana de 05 a 09 de julho

²⁸ Resolução Seeduc nº 5911 de 02 de fevereiro de 2021. Institui o Comitê de Implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências (DO 05.02.2021, p. 13).

²⁹ Resolução Seeduc nº 5946 de 26 de maio de 2021. Estabelece as ações de implementação do Novo Ensino Médio e calendário das respectivas ações no âmbito desta Secretaria, e dá outras providências. (D.O. de 27.05.2021, p. 12).

³⁰ Disponível em: <https://seeduc.rj.gov.br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 30 jan. 2022.

³¹ Disponível em: <https://seeduc.rj.gov.br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 30 jan. 2022.

- Seminário de Encerramento das atividades.

Na Etapa Regional foram realizadas reuniões on-line no dia 30 de junho de 2021 – uma na parte da manhã, às 10 h³², e outra na parte da tarde às 14 h³³ - e no dia 01 de julho de 2021 – uma na parte da manhã, às 10 h³⁴, e outra na parte da tarde às 14 h³⁵. O Seminário de Encerramento foi realizado no dia 08 de julho de 2021 às 14 h³⁶, tendo contado com a participação de Eduardo Deschamps. Sobre a presença de Deschamps no Seminário de Encerramento da SEEduc-RJ, Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 421) afirmam que a reforma do ensino médio conta com a participação de indivíduos e grupos

que ocupam posições estratégicas no Ministério da Educação, como Maria Helena Guimarães de Castro, secretária executiva do MEC. [...]. Maria Inês Fini, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão responsável pela elaboração do Enem. Ambos os nomes compõem o quadro do PSDB. Wesley Pereira e Rossiele Castro estão ligados ao Instituto Unibanco e ao Movimento pela Base, assim como Eduardo Deschamps, ex-presidente do Consed e hoje presidente do CNE que teve atuação decisiva na direção da política.

Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 420), afirmam, ainda, que o Consed, do qual Deschamps foi presidente, e o Undime se tornaram porta de entrada para a atuação de instituições como o Movimento Todos pela Educação, que “reúne empresas que somam quase 80% do PIB nacional, as quais fazem parte das quinze famílias mais ricas do Brasil [...]”.

Quanto aos materiais de discussão produzidos pela SEEduc-RJ, foram enviados questionários, via Google Forms, para os/as profissionais da educação e para os/as estudantes tendo sido elaborado um documento com as respostas dos questionários enviados aos/as profissionais da educação³⁷, outro documento com as respostas dos questionários enviados aos/as estudantes³⁸ e um terceiro documento com os resultados das discussões realizadas junto às unidades escolares³⁹.

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zpS5Axrnh2A>. Acesso em: 23 jan. 2022.

³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mLIY8kXc4g0>. Acesso em: 23 jan. 2022.

³⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6_Jt_tLh_Ss. Acesso em: 23 jan. 2022.

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IKgNKfsEp9Y>. Acesso em: 23 jan. 2022.

³⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EkYtByaH82c>. Acesso em: 23 jan. 2022.

³⁷ Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1SgeD1CEPKBi7h2pqtMSY1_W_rcey0ixS/view?usp=sharing. Acesso em: 07 mar. 2022.

³⁸ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1I9oK2IxtsVjPukoavMcGCirltYdRvlqJ/view?usp=sharing>. Acesso em: 07 mar. 2022.

³⁹ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MDz6tKI5gygdNXXK-5GSr3v5aPVf-afwo/view?usp=sharing>. Acesso em: 07 mar. 2022.

Professores/as não só se posicionaram contra a implementação da Reforma e da BNCC como avaliaram que a escuta realizada pela SEEduc-RJ cumprira o papel de legitimar as ações que estavam sendo desenvolvidas, não havendo a intenção da parte do governo do estado do Rio de Janeiro e da SEEduc-RJ de discutir o documento enviado para o CEE-RJ com a categoria. Prova disso, como já foi colocado anteriormente, é que o documento foi enviado para o CEE-RJ antes mesmo do início da escuta. Além do fato de que o tempo destinado ao debate, de 03/05 a 11/06/2021, ter sido insuficiente, não possibilitando que as comunidades escolares se organizassem para discutir o documento, os materiais elaborados pela SEEduc-RJ, como os questionários através do Google Forms, não permitiam o debate na medida em que só apresentavam, para responder as perguntas, as alternativas sim ou não. Consta, a esse respeito, da Ata da Reunião de Consulta do Novo Ensino Médio, realizada pelo Ciep 308 – Pascoal Carlos Magno, que após as reuniões realizadas nos dias 24 e 31 de maio

deliberamos que somos contra a implantação do Novo Ensino Médio e repudiamos o processo imposto pela Secretaria de Educação. Diante do exposto, detalhamos que a escola foi comunicada sobre o calendário no dia 11 de maio, com informações de prazo para envio de ata e preenchimento de formulários até o dia 11 de junho de 2021. A SEEDUC disponibilizou formulários *Google Forms* – dos quais se limitam em assinalar Sim ou Não, e, caso assinale Não, obriga a sugerir nova redação para o parágrafo – como forma de consulta pública e para legitimar o processo como amplo debate. Na verdade, acaba sendo uma grande tapeação de processo democrático, pois consulta não é debate! (Grifo dos/as autores/as)

Colégios da rede estadual, como o C. E. Paulo de Frontin⁴⁰ e o Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes⁴¹, publicaram manifestos contra a Reforma e a BNCC, regionais do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação, o Sepe, realizaram debates e o GT de Reformas Curriculares do Sepe, no qual o Fórum de Professores/as de Filosofia e Sociologia do RJ e a Frente contra o Ensino Remoto/EaD na Educação Básica e no Ensino Superior estavam representados, também elaborou um documento se posicionando contra a Reforma e a BNCC⁴².

⁴⁰ Manifesto do C. E. Paulo de Frontin contra o Novo Ensino Médio e a BNCC. Disponível em: <https://www.seperj.org.br/profissionais-do-colegio-estadual-paulo-de-frontin-lancam-manifesto-contra-novo-ensino-medio-e-bncc/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

⁴¹ Profissionais do C. E. Prefeito Mendes de Moraes fazem manifesto “Novo Ensino Médio” Disponível em: [seperj.org.br/profissionais-do-colegio-estadual-prefeito-mendes-de-moraes-fazem-manifesto-contra-material-didatico-ja-com-o-novo-ensino-medio/](https://www.seperj.org.br/profissionais-do-colegio-estadual-prefeito-mendes-de-moraes-fazem-manifesto-contra-material-didatico-ja-com-o-novo-ensino-medio/). Acesso em: 21 jan. 2022.

⁴² A reforma do ensino médio: tempo histórico de desmonte da educação. Disponível em: <https://www.seperj.org.br/wp-content/uploads/2021/05/A-REFORMA-DO-ENSINO-MEDIO-GT-BNCC.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

A Frente contra o Ensino Remoto/EaD na Educação Básica e no Ensino Superior⁴³, que organiza, desde o início da quarentena do coronavírus, trabalhadores da educação da rede estadual e das redes municipais do Rio de Janeiro, realizou uma panfletagem na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, RJ, num ato Fora Bolsonaro, em 2021, contra a Reforma do Ensino Médio. No panfleto – *Reforma, BNCC e PNLD sem discussão, nós dizemos não* – a Frente avalia o estrago que a implementação do Novo Ensino Médio causaria à educação pública.

É em meio a este cenário de pandemia que a SEEduc quer implementar o chamado Novo Ensino Médio (NEM), o qual significa, na prática, a redução do direito à educação para a classe trabalhadora e seus filhos e filhas, na medida em que, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática, o oferecimento das demais disciplinas deixará de ser obrigatório [...]. 20% das aulas podem ser oferecidas através de ensino remoto no turno da manhã e da tarde, que, como já foi apontado, vem causando estragos na educação pública, dado que a maioria dos estudantes não tem acesso à internet ou dispõe de tecnologia necessária para estudar (celular não é uma escola!). 30% no turno da noite e 80% na Educação de Jovens e Adultos (EJA) também poderão ser oferecidas pelo Ensino Remoto. Pior, a SEEduc agora pode fazer parcerias com empresas privadas, estando autorizada, portanto, pela Lei da Reforma do Ensino Médio, a transferir recursos da educação pública para empresas, desejosas apenas de lucro, não se importando com uma educação pública e de qualidade.

Foram realizadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) duas escutas públicas on-line - *O Novo Ensino Médio do Rio de Janeiro à luz da BNCC* – uma no dia 24.07.2021⁴⁴ e outra no dia 14.08.2021⁴⁵ - para discussão do documento da implementação do Novo Ensino Médio da SEEduc-RJ. Estavam presentes nas escutas o presidente do CEE RJ, Ricardo Ronassi, e o presidente da Câmara de Educação Básica do CEE-RJ (que presidiu a Comissão de Relatoria da Deliberação do Novo Ensino Médio), Marcelo Mocarzel, além dos demais conselheiros e das entidades convidadas, entre as quais o Fórum de Professores de Filosofia e Sociologia da Rede Estadual, a Frente contra o Ensino Remoto e o GT de Reformas Curriculares do Sepe. A SEEduc-RJ foi representada nestas escutas pela Subsecretária de Gestão de Ensino, Joilza Rangel Abreu; pela Superintendente Pedagógica, Elizângela Lima (Conselheira do CEE-RJ); e pela Coordenadora de Ensino Médio: Flavia Monteiro de Barros Araújo.

⁴³ Página da Frente contra o ensino remoto/EaD na educação básica e no ensino superior no Facebook: <https://www.facebook.com/pages/category/Education-website/Frente-contra-o-Ensino-RemotoEaD-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sicaEnsino-Superior-102950284722936/>. Acesso em 09 fev. 2022.

⁴⁴ Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1Zfk5k4l7U3qIkSVDWMURCC10XS_nMGtt/view?usp=sharing. Acesso em: 07 mar. 2022.

⁴⁵ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1RKLBNG0GQ8esFl2sJuU5Bqg-JPKLRiyt/view?usp=sharing>. Acesso em: 07 mar. 2022.

As próprias escutas do CEE se constituíram numa encenação. Na primeira escuta, por exemplo, da qual a autora participou, junto com um professor de filosofia da rede estadual, o Prof. Matheus Mendes, como representante do Fórum de Professores de Sociologia e de Filosofia do Rio de Janeiro, o presidente do CEE, abriu a escuta dizendo que a Lei da Reforma tinha que ser cumprida e fechou a escuta repetindo a mesma fala, ainda que a maioria esmagadora das entidades presentes tenham se posicionado contra a implementação da Reforma e da BNCC.

A Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, a ALERJ, realizou uma audiência pública – *Proposta de Reforma Curricular do Ensino Médio*⁴⁶ – em 30.06.2021 às 10 h para discutir a Reforma do Ensino Médio e a BNCC-EM.

O documento *Plano de implementação*⁴⁷, no item *Frente de Organização da Oferta*, apresenta uma listagem dos cursos técnicos e dos cursos de formação inicial e continuada recomendados pela SEEduc-RJ bem como das “instituições/empresa parceira – projeto – IF relacionado”. De acordo com o documento, a Frente de Organização da Oferta

é responsável por diagnosticar as condições de oferta, bem como promover mecanismos de escuta de demandas, definir métodos e formas de oferta adequadas às mudanças previstas e através de estratégias baseadas em evidências. Em 2021 foram definidos os métodos, e levantadas as percepções e necessidades dos profissionais da educação e estes dados foram consolidados. Além disso, foi realizado um diagnóstico englobando: oferta da rede, com detalhamento do número de matrículas e tipos de modalidades atendidas; arranjos produtivos locais e parceiros vinculados a um possível Itinerário Formativo; infraestrutura; recursos humanos, com ênfase nos déficits da rede.

Não são explicitados, porém, como foram diagnosticadas “as condições de oferta” que “mecanismos de escuta de demanda” foram utilizados, de que “métodos e formas de oferta adequados às mudanças previstas e através de estratégias baseadas em evidências” estão sendo lançando, que “percepções e necessidades dos profissionais da educação” foram identificadas. Quanto ao diagnóstico o documento apresenta uma lista de cursos técnicos e de formação inicial e continuada que recomenda e de instituições e organizações com as quais estão sendo firmadas parcerias, mas não apresenta, por exemplo, como o documento afirma, os arranjos produtivos. Quanto à lista de instituições e de organizações considerando a não inclusão, por exemplo, do Instituto Ayrton Senna pode-se afirmar que não esteja completa.

⁴⁶ Disponível em: <https://ne-np.facebook.com/FlavioSerafiniPSOL/videos/366980538102152/>. Acesso em: 23 jan. .2022.

⁴⁷ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1aBFxsVmdT1fIV0Q85ZO8cILPOviXhJr6/view?usp=sharing>. Acesso em: 16 abr. 2022.

Cursos técnicos recomendados (A listagem completa se encontra em “Anexos”).

Noroeste Fluminense

Técnico em vendas, técnico em comércio, técnico em serviços públicos, técnico em administração, técnico em hospedagem, etc.

Norte Fluminense

Técnico em estrutura e pintura de aeronaves, técnico em logística, técnico em suprimento, técnico em fabricação mecânica, técnico em enfermagem, etc.

Centro fluminense

Técnico em comércio, técnico em vendas, técnico em alimentação escolar, técnico em cozinha, técnico em material bélico, etc.

Baixadas

Técnico em administração, técnico em serviços públicos, técnico em publicidade, técnico em comércio, técnico em transações imobiliárias, etc.

Sul Fluminense

Técnico em comércio, técnico em vendas, técnico em serviços públicos, técnico em administração, técnico em hospedagem, etc.

Metropolitanas

Técnico em comércio, técnico em serviços públicos, técnico em administração, técnico em hospedagem, técnico em alimentação escolar, [...], **técnico em programação de jogos digitais**, **técnico em multimídia**, [...], **técnico em panificação**, etc.

Destaco que embora façam parte desta listagem cursos que já vêm sendo oferecidos pela SEEduc-RJ - como o técnico em programação de jogos digitais e o técnico em multimídia, implementados em 2008 no Colégio Estadual José Leite Lopes em parceria com o Instituto Oi Futuro, e o técnico em panificação, implementado com a Secretaria de Agricultura, Pecuária, Pesca e Abastecimento (Seapra), em 2009, no Colégio Comendador Valentim dos Santos Diniz, em parceria com o Grupo Pão de Açúcar (GPA) e a Cooperativa Central de Leite (CCPL) - não se evidencia a preocupação em diferenciá-los dos cursos que ainda não estão sendo oferecidos ou dos cursos que passaram a ser oferecidos em 2022, o que contribuiria para uma melhor visualização do processo de diversificação em curso na rede estadual de ensino.

Pergunto de que forma foi feito o levantamento que resultou nessa recomendação da SEEduc-RJ. Qual a metodologia utilizada? Foram utilizados critérios técnicos ou foram

realizadas consultas informais? A recomendação está sendo feita às escolas? Com relação à formação dos/as professores/as que vão lecionar nas escolas nas quais os cursos estão sendo implementados considerando que a lei da reforma autoriza os sistemas de ensino a reconhecer o notório saber que critérios serão utilizados? As aulas das disciplinas consideradas técnicas poderão ser ministradas pelos/as próprios/as professores/as da rede? Será necessário fazer estágio como ocorre com o curso de formação de professores? Se for necessário fazer estágio os estudantes deverão ter supervisão dos/as professores da escola como ocorre com o curso de formação de professores? Visto que de acordo com a lei da reforma poderão ser incluídas na formação técnica e profissional **vivências práticas de trabalho** através do estabelecimento de parcerias (Art. 4º, § 6º, inciso I), os/as estudantes poderão se constituir em força de trabalho não remunerada?

Cursos de formação inicial e continuada

Noroeste Fluminense

Frentista, promotor de vendas, operador de supermercado, vendedor, vendedor de produtos e serviços óticos, balconista de farmácia, assistente de secretaria escolar, agente de regularização ambiental rural, agente de desenvolvimento cooperativista, etc.

Total: 83 (do número 2 até o número 84)

Norte Fluminense

Auxiliar de manutenção predial, higienista de serviços de saúde, tratador de piscinas, revitalizador de estruturas, elementos e construções em metal, revitalizador de coberturas metálicas, ajudante de obras, caldeireiro, serralheiro de alumínio, etc.

Total: 72 (do número 85 até o número 156)

Centro Fluminense

Operador de supermercados, vendedor, promotor de vendas, balconista de farmácia, vendedor de produtos e serviços opticos, frentista, operador de caixa, cortador de confecção industrial, embalador, auxiliar de cozinha, salgadeiro, etc.

Total: 34 (do número 157 até o número 181)

Baixadas

Assistente de despachante aduaneiro, assistente de serviços em comércio exterior, assistente de recursos humanos, agente de desenvolvimento cooperativista, agente de crédito e cobrança, agente de microcrédito, assistente de faturamento, etc.

Total: 40 (do número 182 ao número 221)

Sul Fluminense

Vendedor, promotor de vendas, operador de supermercados, balconista de farmácia, frentista, vendedor de produtos e serviços ópticos, assistente de secretaria escolar, agente de microcrédito, agente de desenvolvimento cooperativista, etc.

Total: 117 (do número 222 até o número 339)

Metropolitana

Vendedor, frentista, vendedor de produtos e serviços ópticos, operador de supermercados, balconista de farmácia, promotor de vendas, assistente de contabilidade, assistente de crédito e cobrança, assistente de faturamento, etc.

Total: 54 (do número 340 até o número 394)

Instituições/empresas parceira – Projeto – Itinerário Formativo

Destaco que o documento apresenta, além das instituições/empresas parceiras, projetos e itinerários formativos, listados abaixo, as “admissões projetadas” de cada curso.

Junior Achievement⁴⁸ – Projeto Trilha Empreendedora – IF Integrado – Empreendedorismo

Fundação de Estudos do Mar (Femar)⁴⁹ – Ensino Médio Técnico em Portos e Ensino Médio Técnico em Transporte Aquaviário – IF Educação Profissional e Tecnológica (EPT)⁵⁰

Sesc⁵¹ – Ensino Médio com Ênfase em Línguas – IF Linguagens

⁴⁸ “A Junior Achievement foi fundada em 1919, há mais 100 anos, e é uma das primeiras organizações a trazer programas de empreendedorismo para crianças e jovens da América Latina. Hoje, a JA trabalha para preparar os jovens para o futuro do trabalho por meio de programas de **empreendedorismo, educação financeira e preparação para o mercado de trabalho**. A cada ano, a rede da JA Worldwide mobiliza cerca de **470.000 voluntários** que capacitam **mais de 10 milhões de alunos** em mais de 100 países”. Disponível em: <https://www.jabrasil.org.br/sobre-nos>. Acesso em: 16 abr. 2022.

⁴⁹ A Fundação de Estudos do Mar foi criada em 1966 pelo Clube Naval e outras instituições ligadas ao mar como a Petróleo Brasileiro S.A., a Comissão de Marinha Mercante (CMM), o Departamento Nacional de Portos e Vias Navegáveis (DNPVN), o Sindicato Nacional da Indústria de Construção Naval (SINAVAL), o Sindicato das Empresas de Navegação Marítima (SYNDARMA), o Serviço Social da Indústria (SESI), a Diretoria de Hidrografia e Navegação (DHN). Disponível em: <https://fundacaofemar.org.br/portalwordpress/institucional/nossa-origem/>. Acesso em: 16 abr. 2022.

⁵⁰ A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept#:~:text=sociedade>. Acesso em: 16 abr. 2022.

⁵¹ O Serviço Social do Comércio (Sesc) foi criado através do Decreto-Lei nº 9.853 de 13 de setembro de 1946, como **pessoa jurídica de direito privado**, sendo subordinado à Confederação Nacional do Comércio.

Instituto Trevo⁵² – Ensino Médio Integral Vocacionado ao Esporte – IF Linguagens
 Associação Projetando Futuros – Desafio 4X4 para a criação de protótipos de carro
 Embaixada da Espanha – Ensino Médio Intercultural Brasil-Espanha – IF Linguagens
 Instituto Oi Futuro⁵³ - Ensino Médio Técnico em Multimídia e Programação de Jogos – IF EPT
 Consulado da Coreia do Sul – Curso Livre de língua e cultura coreana – IF Linguagens
 Consulado da Itália/UFRJ – Ensino Médio Intercultural Brasil-Itália – IF Linguagens
 Peugeot Citroën – Rio Solidário⁵⁴ – Senai – Ensino Técnico em Eletrotécnica – IF EPT
 Instituto Net Claro Embratel – Ensino Médio Integrado Técnico em Telecomunicações – IF EPT
 UFF/Sebrae⁵⁵ – Ensino Médio em Tempo Integral com Ênfase em Empreendedorismo – IF Integrado – Empreendedorismo
 Senai⁵⁶ – “Escola pra vida”⁵⁷ – Ensino Médio Integral com Formação Inicial e Continuada (FIC)

Disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/servico-social-do-comercio-sesc>. Acesso em: 16 abr. 2022 (grifo nosso).

⁵² “O Instituto Trevo é uma organização sem fins lucrativos que atua com esporte, educação e empreendedorismo social”. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/InstitutoTrevo/>. Acesso em: 16 abr. 2022.

⁵³ O Instituto Oi Futuro oferece ensino médio profissionalizante através do programa NAVE (Núcleo Avançado em Educação) desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais de educação do Rio de Janeiro e Pernambuco. Disponível em: <https://oifuturo.org.br/historias/oi-e-oi-futuro-abrem-processo-seletivo-para-egressos-do-nave/>. Acesso em :16 abr. 2022.

⁵⁴ “O RioSolidario foi criado em 13 de março de 1995 com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais e promover a cidadania no estado do Rio. A proposta da primeira-dama Celia Alencar — fundadora da entidade e esposa do então governador Marcello Alencar — era criar e gerenciar projetos voltados para pessoas em situação de risco ou vulnerabilidade, tendo como base a educação, a capacitação, a autonomia e a conscientização”. Disponível em: <https://riosolidario.org/nossa-historia-2/>. Acesso em: 16 abr. 2022.

⁵⁵ O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) existe como instituição desde 1972, mas sua história começa em 1964 quando o então Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), atual Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), criou o Programa de Financiamento à Pequena e Média Empresa (Fipeme) e o Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (Funtec), atual Financiadora de Estudos e Projetos (Finep). Em 1972, por iniciativa do BNDE e do Ministério do Planejamento, foi criado o Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena Empresa (Cebrae) de cujo conselho deliberativo faziam parte a Finep, a Associação dos Bancos de Desenvolvimento (ABDE) e o próprio BNDE. Em 1990 o Cebrae se transformou em Sebrae tendo se desvinculado da administração pública e se tornado uma instituição privada, sem fins lucrativos mantida por repasses de empresas proporcionais a suas folhas de pagamento. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/>. Acesso em 16 fev. 2022.

⁵⁶ O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/>. Acesso em: 16 abr. .2022.

⁵⁷ Governo do Rio lança o programa 'Escola pra Vida': dois cieps de São Gonçalo estão incluídos no programa. De acordo com a reportagem do jornal *O São Gonçalo* o programa foi lançado no governo Wilson Witzel em 29.07.2019. Ainda segundo a reportagem a partir de 2020 mais 322 unidades de ensino iriam receber o ensino médio integral, “saltando das atuais 268 para 590, um acréscimo superior a 120%”. Disponível em: <https://www.osaogoncalo.com.br/>. Acesso em: 16 abr. 2022.

Consulado dos Estados Unidos – Apoio informal (sem parceria) – Ensino Médio Intercultural Brasil-EUA – IF EPT

Setrab - Programa Geração Futuro (Formação, Qualificação e Inclusão do Jovem no Mercado de Trabalho)⁵⁸ – IF EPT

Libra Terminal Rio S/A- Multi-Rio – Senai – Ensino Médio Técnico em Logística – IF EPT

Instituto Pão de Açúcar – Ensino Médio Técnico em Leite e Derivados e Panificação – IF EPT

Universidade Normal de Hebei (China) – Ensino Médio Intercultural Brasil-China – IF Linguagens

Consulado da França – Ensino Médio Intercultural Brasil-França – IF Linguagens

Instituto pelo Diálogo Intercultural – Ensino Médio Intercultural Brasil-Turquia – IF Linguagens

Instituto Goethe/UFRJ/UERJ – Curso Livre de Língua e Cultura Alemã – IF Linguagens

Consulado do México – Ensino Fundamental Intercultural Brasil-México – IF Linguagens

Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO) - Ensino Médio Técnico em Biotecnologia e Metrologia – IF ETP

Senac – Ensino Médio Técnico em Logística – IF EPT

Quanto às parcerias que vêm sendo firmadas no processo de diversificação da oferta de ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro as quais não envolvem apenas como pode ser observado empresas privadas e organizações sociais mas podem envolver também instituições como a Fundação de Estudos do Mar (Femar), criada durante a ditadura militar, que agrega além do Clube Naval, presidido por um almirante, sindicatos patronais como o Sindicato Nacional da Indústria de Construção Naval (SINAVAL), Fontes (2020)⁵⁹ destaca que

muitas vezes a gente pensa no processo de privatização a partir dos marcos jurídicos, se é privado ou público, apesar da gente estar assistindo pelo menos desde a contrarreforma do Bresser Pereira a uma enorme confusão jurídica nesse processo que são as parcerias público-privadas, aquilo que eles insistiam na década de 90 e chamavam de privado porém público. Então acho que a gente vai ter de pensar as formas da privatização do setor público a partir de uma variedade de intersecções que não estão demarcadas

⁵⁸O Programa Geração Futuro, da Secretaria Estadual de Trabalho e Renda do Rio de Janeiro, foi instituído através do Decreto nº 47866, de 10.12.2021 (Diário Oficial de 13.12.2021). De acordo com o Art. 3º do Decreto: O Programa Geração Futuro será executado nas Casas do Trabalhador e em instituições de ensino públicas e privadas, em parceria com entidades qualificadoras.

⁵⁹EVANGELISTA, Olinda; FONTES, Virginia. Educação pública e interesses privados. Live realizada pelo Grupo de Estudos Educação e Crítica Social da Faculdade de Educação da Unicamp em 06.10.2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6_LKryYfL1M. Acesso em: 23 abr. .2022.

unicamente no setor jurídico de uma forma contrastada, ou tudo sim ou tudo não, inclusive porque os aparelhos privados de hegemonia sobretudo os maiores que reúnem o megaempresariado tem um ou vários escritórios de advocacia promovendo modificações legais de maneira a adequar legalmente a prática que eles vêm realizando.

O documento *Novo Ensino Médio: Proposta Pedagógica*⁶⁰ elaborado pela Subsecretaria de Gestão de Ensino da SEEduc-RJ, de 2021, o primeiro documento sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC-EM ao qual os/as trabalhadores/as da educação da rede estadual tiveram acesso, afirma que a BNCC-EM será implementada em todas as unidades escolares da Rede Estadual. Destaca que o estado do Rio de Janeiro possuía, provavelmente em 2020, 527.298 estudantes no Ensino Médio, matriculados em 1.151 unidades escolares, distribuídas em 92 municípios.

O documento esclarece, primeiro, que o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio MEC/SEB⁶¹ apresenta três opções de distribuição da carga horária ao longo dos três anos do Ensino Médio; segundo, que, de acordo com a opção escolhida pela SEEduc-RJ, das 1000 horas anuais indicadas pela Lei da Reforma do Ensino Médio, o estudante terá, no primeiro ano, 800 horas dedicadas aos componentes curriculares da BNCC mais 200 horas referentes aos componentes curriculares projeto de vida, três eletivas (não especificadas), ensino religioso ou reforço escolar; no segundo ano as 800 horas dedicadas no primeiro ano aos componentes curriculares da BNCC serão reduzidas para 600 horas mais 200 horas referentes aos componentes curriculares das áreas de conhecimento que compõem os itinerários formativos, mais 200 horas referentes a projeto de vida, três eletivas (não especificadas), ensino religioso ou reforço escolar; no terceiro ano as 800 horas serão reduzidas para 400 horas mais 400 horas referentes aos componentes curriculares que compõem os itinerários formativos mais 200 horas referentes a projeto de vida, três eletivas (não especificadas), ensino religioso ou reforço escolar.

⁶⁰ Novo Ensino Médio: Proposta Pedagógica da Subsecretaria de Gestão de Ensino da SEEduc-RJ. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1kWHXXaAtafDyUhYluF3NGqYfCO50enrU/view?usp=sharing>. Acesso em: 07 mar. 2022.

⁶¹ Guia de implementação do Novo Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

Quadro 3 - Matriz Curricular do Novo Ensino Médio

MATRIZ CURRICULAR						
Novo Ensino Médio		1º ANO	2º ANO	3º ANO	CARGA HORÁRIA TOTAL	
Referencial Lei nº 13.415/2017		1.000 h	1.000 h	1.000 h	3.000 h	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		BNCC	800 h	600h	400h	1800 h
ITINERÁRIO FORMATIVO	Unidades Curriculares	Aprofundamento por área do conhecimento (trilhas, rota, trajetória)	0 h	200 h	400 h	600 h
		Projeto de vida	67 h	67 h	67 h	201 h
		Eletivas	100 h	100 h	100 h	300 h
		Outras (Ensino Religioso/Reforço)	33h	33h	33h	99 h

Fonte: Documento da SEEduc-RJ: Novo Ensino Médio: Proposta Pedagógica (p. 7)

O componente curricular “Projeto de Vida”, que faz parte da matriz curricular do Curso Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo, implementado em 2019, será oferecida nos três anos do Ensino Médio, bem como três eletivas (que naquele momento ainda não tinham sido especificadas) e ensino religioso ou reforço escolar; no segundo e no terceiro anos estarão sendo oferecidos, além de “projeto de vida”, das eletivas, de ensino religioso ou reforço escolar, os componentes curriculares que compõem os itinerários formativos. Cabe destacar não apenas a redução progressiva da parte comum, prevista pela Lei da Reforma do Ensino Médio, mas o esvaziamento da parte diversificada no que diz respeito à formação técnico-profissional, na medida em que não são indicadas disciplinas que possam ser caracterizadas como técnicas.

Embora o documento reconheça que “o tema avaliação é de grande importância no contexto escolar” entende que cabe à SEEduc-RJ “normatizar e padronizar os procedimentos avaliativos, seja ele interno ou externo, a fim de que o processo se torne efetivo e a avaliação cumpra seus objetivos. Esclarece que a avaliação interna é normatizada pela Portaria

Seeduc/Sugen nº 419 de 27 de setembro de 2013 e, no período de pandemia, pela Portaria Seeduc/Sugen nº 875 de 24 de julho de 2020. E que com relação à avaliação externa a Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro tem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) “que é um conjunto de avaliações externas, em larga escala, que possibilita um diagnóstico da educação básica brasileira e dos mais diversos fatores que possam vir a influenciar no desempenho dos alunos”.

Com a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual do Rio de Janeiro, em 2022, as unidades escolares que tinham oferecido, através da parceria Seeduc-RJ-Instituto Ayrton Senna-Sebrae, o Curso Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo, em 2019, cujo nome mudara para Curso de Administração Concomitante, em 2020, e para Ensino Médio Regular com Ênfase em Empreendedorismo em 2021, a SEEduc-RJ continuaram oferecendo o mesmo curso tendo sido acrescentada, apenas, a palavra “itinerário” ao nome do mesmo. Como o nome do curso muda dá a entender que se trata de outro curso. Através do Quadro de Horários da SEEduc-RJ⁶² foi possível ter acesso, em 2021, à matriz curricular do segundo ano do Curso de Administração, não sendo mais possível ter acesso em 2022 porque este ano porque o curso só foi oferecido em 2020.

Então, a SEEduc-RJ ofereceu o mesmo curso com nomes diferentes:

Quadro 4: Nomes do curso oferecido pela SEEduc-RJ

Ano	Nome do Curso
2019	Curso Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo
2020	Curso de Administração Concomitante
2021	Ensino Médio Regular com Ênfase em Empreendedorismo

⁶² Disponível em: <http://consultaqh.educacao.rj.gov.br/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

2022	Ensino Médio Regular Itinerário Empreendedorismo

Fonte: elaboração própria

Em 2021, faziam parte da matriz curricular do segundo ano do Curso de Administração, as doze disciplinas do Ensino Médio Regular (onze obrigatórias e uma facultativa): Língua Portuguesa/Literatura (4 tempos), Língua Inglesa (4 tempos), Língua Espanhola (facultativa/1 tempo) Educação Física (2 tempos), Matemática (4 tempos), Biologia (2 tempos), Física (2 tempos), Química (2 tempos), Sociologia (2 tempos), História (2 tempos), Geografia (2 tempos), Filosofia (2 tempos); e as disciplinas do Empreendedorismo: Estudos Orientados (2 tempos), Projeto de Intervenção e Pesquisa (6 tempos), Empreendedorismo (4 tempos), Projeto de Vida e Mundo do Trabalho (3 tempos), totalizando, somando os tempos das disciplinas do ensino médio regular com as disciplinas do “técnico”, 44 tempos de aula semanais. No mesmo ano, faziam parte da matriz curricular do terceiro ano do Curso de Administração as mesmas disciplinas da matriz curricular do segundo ano.

Quadro 5 - Matriz curricular do 2º ano do Ensino Médio Técnico em Administração Concomitante (2021)

Disciplinas do Ensino Médio Regular	Tempos de aula semanais
Língua Portuguesa/Literatura	4
Língua Inglesa	4
Língua Espanhola (facultativa)	1
Educação Física	2
Matemática	4
Biologia	2
Física	2
Química	2
Sociologia	2
História	2

Geografia	2
<hr/>	
Filosofia	2
<hr/>	
Subtotal	29
<hr/>	
Disciplinas do Empreendedorismo	Tempos de aula semanais
<hr/>	
Estudos Orientados	2
<hr/>	
Projeto de Intervenção e Pesquisa	6
<hr/>	
Empreendedorismo	4
<hr/>	
Projeto de Vida e Mundo do Trabalho	3
<hr/>	
Subtotal	15
<hr/>	
Total	44

Fonte: elaboração própria.

Destaco que no mesmo ano faziam parte da matriz curricular do terceiro ano do Curso de Administração as mesmas disciplinas da matriz curricular do segundo ano. Para que se tenha uma noção da diferença da matriz curricular do Curso de Administração para a matriz curricular do Curso Técnico em Multimídia, de ensino médio integrado, implementado, em 2008, através de parceria SEEduc-RJ-Oi, no Colégio Estadual José Leite Lopes, apresento a matriz curricular do segundo ano do curso.

Em 2021, faziam parte da matriz curricular do segundo ano do Curso Técnico em Multimídia (MI-GMU), as mesmas disciplinas do segundo ano do Curso de Administração

(com um tempo semanal a mais tanto de Língua Portuguesa/Literatura como de Matemática) mais Arte (mas Língua Espanhola não era oferecida como facultativa): Língua Portuguesa/Literatura (5 tempos), Língua Estrangeira (2 tempos), Educação Física (2 tempos), Arte (2 tempos), Matemática (5 tempos), Biologia (2 tempos), Química (2 tempos), Física (2 tempos), Sociologia (2 tempos), História (2 tempos), Geografia (2 tempos), Filosofia (2 tempos); e as disciplinas do técnico (que aqui, ao contrário do Curso de Administração, podem ser efetivamente chamadas de técnicas): Oficinas Integradas (4 tempos), Design de Interação (2 tempos), Produção em Animação e Vídeo (3 tempos), totalizando, somando os tempos das disciplinas do regular com as disciplinas do técnico, 38 tempos de aula semanais.

Disciplinas do Ensino Médio Regular	Tempos de aula semanais
Língua Portuguesa/Literatura	5
Língua Inglesa	4
Língua Espanhola (facultativa)	1
Educação Física	2
Matemática	5
Biologia	2
Física	2
Química	2
Sociologia	2
História	2
Geografia	2

Filosofia	2
Subtotal (incluindo Língua Espanhola)	29
Disciplinas do Técnico	
Oficinas Integradas	4
Design de Interação	2
Produção em Animação e Vídeo	3
Subtotal	9
Total	38

Fonte: elaboração própria

No mesmo ano, faziam parte da matriz curricular do terceiro ano do Curso Técnico em Multimídia, as mesmas disciplinas do segundo ano do regular, com exceção de Arte; e as seguintes disciplinas do técnico: Oficinas Integradas (4 tempos), Mídias Interativas (3 tempos), Produção em Mídia 3D (2 tempos), totalizando, somando os tempos das disciplinas do regular com as disciplinas do técnico, 38 tempos de aula semanais.

Comparando as matrizes do Curso de Administração e do Curso Técnico em Multimídia, ambos implementados com o Ensino Médio em Tempo Integral, pode-se identificar um mesmo formato, em ambas são mantidas as disciplinas do Ensino Médio Regular às quais são acrescidas as disciplinas do curso que está sendo oferecido: o curso de empreendedorismo e o curso técnico.

Quanto ao Ensino Médio Regular, em reunião realizada na primeira semana de aula do ano letivo de 2022, no colégio no qual a autora leciona, a diretora explicou que devido à

implementação do Novo Ensino Médio a matriz curricular do 1º ano do Ensino Médio Regular e do Módulo I da NEJA sofreu modificações, ainda que estes cursos não tivessem sido incorporados em uma “trilha”. No 1º ano do “Novo” Ensino Médio Regular a carga horária de Sociologia foi retirada da grade curricular passando a ser oferecidas três disciplinas eletivas e o componente curricular Projeto de Vida.

Como disciplina eletiva 1 a SEEduc-RJ está oferecendo Ensino Religioso (1 tempo de aula semanal) ou Reforço Escolar (1 tempo de aula semanal) - o estudante deverá escolher uma ou outra. Como disciplina eletiva 2 a SEEduc-RJ está oferecendo Estudos Orientados (1 tempo de aula semanal) ou Espanhol (1 tempo de aula semanal). Tanto Ensino Religioso como Espanhol já são oferecidas pela SEEduc-RJ como disciplinas facultativas. Portanto, não se trata de uma novidade. Destaco que Estudos Orientados faz parte do conjunto de componentes curriculares que formam o Núcleo Articulador - junto com Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Empreendedorismo – do Ensino Médio Regular Itinerário Empreendedorismo. A disciplina eletiva 3 (2 tempos de aula semanal) deverá ser escolhida pela escola através de consulta ao Catálogo das Eletivas da SEEduc-RJ. O/a professor/a poderá participar ou não da escolha da disciplina dependendo da postura adotada pela direção e da organização política do corpo docente.

Quadro 7 - Disciplinas eletivas do NEM oferecidas pela SEEduc-RJ

Eletivas	Componentes curriculares
Eletiva 1	Ensino Religioso (1 tempo) ou Reforço Escolar (1 tempo)
Eletiva 2	Estudos Orientados (1 tempo) ou Espanhol (1 tempo)
Eletiva 3	do Catálogo de Eletivas da SEEduc-RJ

Fonte: elaboração própria

A escolha dos estudantes, a qual se constitui num argumento largamente utilizado pelos defensores da Reforma, se reduz, na prática, à opção entre Ensino Religioso e Reforço Escolar (Eletiva 1), entre Espanhol e Estudos Orientados (Eletiva 2) e entre as disciplinas que a escola deverá selecionar do Catálogo de Disciplinas disponibilizado pela SEEduc-RJ para oferecer como eletiva 3. Destaco que Estudos Orientados faz parte do conjunto de componentes curriculares que formam o Núcleo Articulador - junto com Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Empreendedorismo – do Ensino Médio Regular Itinerário Empreendedorismo.

Quanto às repercussões no trabalho docente da implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual, as quais não são consideradas pela Reforma do Ensino Médio, ficando a cargo das redes de ensino, efetivamente, dar o seu jeito, os/as professores/as cujas disciplinas sofreram redução de carga horária, e que por esse motivo, não tiveram a carga horária de 12 tempos de aula semanais alocada integralmente, poderão ser “habilitados/as” para dar aula das disciplinas eletivas 1 – ensino religioso ou reforço escolar – e 2 – estudos orientados ou espanhol - ou de projeto de vida. No caso da eletiva 3, o próprio Catálogo de Eletivas indica a habilitação. No caso de espanhol imagino, embora possa estar equivocada, que o/a professor/a

precise ser graduado em espanhol. Porém, não será utilizada, na alocação, o critério da antiguidade utilizado na montagem do horário, mas será dada prioridade, de acordo com a Resolução Seeduc nº 6018, de 15 de dezembro de 2021⁶³, aos/as professores/as que fizeram uma formação continuada em BNCC e Novo Ensino Médio. De acordo com o Art. 13, inciso II, § 12 da Resolução:

Professores que participaram de formação e/ou especialização pela Secretaria de Estado de Educação ou em instituição externa para ministrar componentes curriculares diversificados, tais como disciplinas eletivas e/ou projetos pedagógicos para além da Base Nacional Comum, terão prioridade na alocação no componente sobre o qual enquadra a sua formação e/ou especialização, devendo permanecer, preferencialmente, em atividade por, no mínimo, 03 (três) anos.

O parágrafo não especifica que “formação e/ou especialização”, que “instituição externa”, que “disciplinas eletivas” nem esclarece o que entende por “projetos pedagógicos”. O que parece é que a resolução considera, com relação às “disciplinas eletivas”, as eletivas 1 e 2, o que não inclui projeto de vida, que se tornou uma disciplina obrigatória no novo ensino médio, tanto no integral quanto no parcial. Mas como a resolução fala em “componentes curriculares diversificados” pode ser que projeto de vida também esteja incluída, além das “disciplinas eletivas” nesta categoria. Pode ser que sim, mas também pode ser que não.

De qualquer forma, trata-se de uma nova mudança no processo de desabilitação do/a professor/a já que até então num primeiro momento o/a professor/a era “habilitado/a” para lecionar disciplinas da matriz curricular do ensino médio pela inspeção escolar da SEEduc-RJ sendo necessário apresentar o histórico escolar da graduação; num segundo momento, com o processo de diversificação da oferta de ensino médio, e, mais especificamente, do ensino médio regular com ênfase em empreendedorismo, o/a professor passou a ser “habilitado/” pela própria direção da escola para lecionar disciplinas “sem conteúdo”, não vinculadas a campo do conhecimento, estando presentes aqui elementos coercitivos como, por exemplo, se o/a apoio político à direção; num terceiro momento, que corresponde à implementação oficial do Novo Ensino Médio na rede estadual do Rio de Janeiro, terão prioridade na alocação no quadro de horário os/as professores/as que fizeram a formação continuada indicada pela SEEduc-RJ.

Trata-se de modificações no processo de reprodução da mercadoria força de trabalho, via expropriação do conhecimento do/a trabalhador/a da educação que, por sua vez, repercute

⁶³ Resolução Seeduc nº 6018, de 15 de dezembro de 2021. Dispõe sobre rotinas de organização de Quadro de Horários e alocação de professores dentro das unidades escolares da SEEDUC, e dá outras providências. (D.O. de 05.01.2022, p. 10).

no produto do trabalho deste/a trabalhador/a, o ensino. Estão sendo modificados os “ingredientes”, o material de trabalho, utilizados na produção do ensino e, portanto, na produção da força de trabalho. Não se trata, apenas, de esvaziamento do conteúdo, mas de modificação na composição do produto.

De acordo com o Art. 21 – do Capítulo – Da Realocação Docente – da resolução,

considera-se a realocação docente como procedimento administrativo no qual os professores que, **eventualmente**, não tenham sido alocados – total ou parcialmente – em turmas para efetivo exercício da regência na unidade escolar de origem, sejam transferidos para unidades escolares com carência.

§ 1º - identificados pela Direção da unidade escolar os docentes descritos no caput do presente artigo, com carga horária livre total ou parcial, após a conclusão do Quadro de Horários, devendo ser encaminhados à Regional, através de ofício com justificativa para realocação.

§ 2 – O professor encaminhado à Coordenadoria de Gestão de Pessoas para o procedimento de realocação terá o prazo máximo de 05 (cinco) dias úteis, a contar do recebimento do ofício de apresentação emitido pela Direção da Unidade Escolar, para se apresentar e realizar os procedimentos de realocação.

De acordo com o Art. 22 do mesmo capítulo:

Caberá à Coordenadoria de Gestão de Pessoas oferecer as vagas disponíveis das unidades escolares, na seguinte ordenação:

I – na disciplina de ingresso:

- a) no Município de lotação do professor;
- b) nos Municípios adjacentes da Regional de lotação do professor;
- c) nos Municípios adjacentes de outras regionais.

II – na rotina de segunda habilitação:

- a) no Município de lotação do professor;
- b) nos Municípios adjacentes da Regional de lotação do professor;
- c) nos Municípios adjacentes de outras Regionais.

O/a professor/a não é encaminhado à Coordenadoria de Gestão Pedagógica da Metropolitana da SEEduc-RJ, uma instância intermediária entre a SEEduc-RJ e as unidades escolares, mas à Coordenadoria de Gestão de Pessoas, não se tratando, portanto, de uma questão pedagógica, mas de uma questão de gestão. Não se considera os problemas que a medida acarretará para o trabalho docente, e para o/a professor, tanto em relação à sua vida profissional quanto em relação à sua vida pessoal, nem para o processo de ensino-aprendizagem, mas se pretende tão somente resolver uma pendência administrativa, criada pela implementação da Reforma, qual seja, alocar todos os tempos do/a professor/a no quadro de horários.

As Metropolitanas da SEEduc-RJ, e isso já se constitui numa prática institucionalizada, não necessariamente, ou melhor, muito frequentemente, não divulga a carência real da disciplina nas escolas, não tornando públicos, nem para o/a próprio/a professor/a, os dados referentes à “habilitação”, embora a prioridade na locação seja da disciplina de ingresso. Nesse caso, um/a professor/a de Sociologia, por exemplo, cujos tempos foram desalocados na sua escola de origem devido à implementação da Reforma, que reduziu a carga horária da disciplina, que foi enviado para a Metropolitana, procedimento padronizado, para complementar a carga horária em outra unidade escolar, têm prioridade na alocação no quadro de horário para lecionar Sociologia em relação a um/a professor/a de Filosofia, de História ou de Geografia, que tiver sido alocado naquela unidade escolar para a qual o professor/a de Sociologia está sendo encaminhado, normalmente porque não tem carga horária para alocar os seus tempos na disciplina de ingresso.

No colégio no qual a pesquisadora leciona, por exemplo, dos/as cinco professores/as de sociologia lotados no colégio, apenas duas professoras conseguiram alocar todos os tempos em Sociologia. Além da redução do número de turmas. Em 2019, no ano em que foi implementado o Ensino Médio Integral com Ênfase em Empreendedorismo, com o nome de Curso Técnico de Administração, foram formadas 14 turmas e agora, em 2022, formaram-se apenas três, de acordo com o Quadro de Horários da SEEduc-RJ⁶⁴.

Será considerado, na alocação do/a professor/a para ministrar as disciplinas do novo ensino médio, segundo a direção da unidade escolar em questão, o perfil do/a professor/a. Embora a Resolução Seeduc nº 6018/2021 não faça menção ao perfil do/a professor/a, a Resolução Seeduc nº 6035/2021⁶⁵, que fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública, faz.

De acordo com o Art. 23 da Resolução Seeduc nº 6035:

O Novo Ensino Médio se comporá de Itinerários Formativos compostos por Núcleo Integrador, que é comum a todas as modalidades, e Trilhas de Aprofundamento das áreas de Conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias, nas modalidades de ensino: Regular, Integral, Integrado, Articulado e Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

⁶⁴ Quadro de horário da SEEduc-RJ. Disponível em: <http://consultaqh.educacao.rj.gov.br/>. Acesso em: 01 mar. 2022.

⁶⁵ Resolução Seeduc nº 6035 de 28 de janeiro de 2022. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências (D.O. 04.02.2022, p. 17)

O Núcleo Integrador, de acordo com o Art. 24, é composto de Eletiva 1, Eletiva 2, Eletiva 3 e Projeto de Vida, tendo carga horária total de 240 horas anuais. De acordo com o Art. 25, a Eletiva 1 contemplará a oferta de Ensino Religioso ou Reforço Escolar; a Eletiva 2 contemplará a oferta de Língua Espanhola ou Estudos Orientados; e a Eletiva 3 será de escolha da unidade escolar “dentro de um grupo de opções elencadas em um Catálogo disponibilizado pela SEEDUC-RJ. De acordo com o Art. 25, inciso I: “A escolha das eletivas a serem ofertadas será feita pelas próprias unidades escolares, que deverão observar: I – O perfil dos professores a serem alocados em cada componente”.

Os “professores a serem alocados” são os professores que foram “desalocados”, devido à redução da carga horária das disciplinas, que serão realocados no quadro de horários considerando, no caso do Novo Ensino Médio Parcial e do Novo Ensino Médio EJA, as “disciplinas” que foram inseridas na matriz curricular com a implementação do

Novo Ensino Médio, as eletivas 1, 2 e 3 e projeto de vida, de acordo com o Anexo III, pp. 21-22, e com o Anexo VI, p. 35, respectivamente.

No Novo Ensino Médio, tanto Integral quanto Parcial, a carga horária de Sociologia foi reduzida de 240 horas, 80 horas em cada ano (dois tempos de aula semanais), para 80 horas no terceiro ano. E no Módulo I da Nova Educação de Jovens e Adultos, a EJA, a carga horária de Sociologia, de 40 horas semestrais, foi zerada, tendo sido mantida a carga horária, de 40 horas semestrais, no Módulo III.

As escolas de tempo integral, de acordo com o Art. 34, § 1º, “terão suas matrizes alteradas e adaptadas” para 21 “trilhas”: eletrônica; curso normal médio; técnico em programação de jogos digitais; técnico em multimídia; técnico em administração; técnico em telecomunicações; técnico em edificações; técnico em hospedagem; técnico em panificação; transporte aquaviário; técnico em produção de áudio e vídeo; técnico em química; formação qualificada (Formação Inicial e Continuada – FIC); portos; inovadora; linguagens; cívico-militar; esporte; empreendedorismo; tecnologia, sustentabilidade, arte e esporte (Escola Criativa e de Oportunidades – ECO).

A Deliberação CEE-RJ nº 394, de 07 de dezembro de 2021⁶⁶, a penúltima última etapa da produção dos dispositivos legais para a formalização da implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC-EM, aprovada oito dias antes da aprovação da Resolução SEEduc-

⁶⁶ Deliberação CEE nº 394 de 07 de dezembro de 2021. Institui diretrizes para a implantação do documento de orientação curricular do estado do Rio de Janeiro, ensino médio (Doc-RJ) e define princípios e referências curriculares para as instituições de educação básica que integram o sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro (D. O. 13.12.2021, p. 17-19).

RJ nº 6035, que fixou as diretrizes para a implantação das matrizes curriculares, com relação à formação docente, indica, que “deverão ser respeitadas as áreas de atuação definidas pelos concursos realizados pelos docentes, salvo em situações de excepcionalidade previstas em normas próprias, com a expressa anuência dos profissionais” (Art. 41).

Considerando a desregulamentação dos critérios de alocação, com a conivência do próprio CEE-RJ, não só ao aprofundar o processo de “habilitação”, na verdade “desabilitação”, de professores/as como também ao estabelecer que os/as professores/as que participaram de formação e/ou especialização para ministrar componentes curriculares diversificados terão prioridade na alocação no quadro de horário e que as unidades escolares deverão observar o perfil dos/as professores/as, pode-se afirmar que a implementação da Reforma e da BNCC se constitui em uma “situação de excepcionalidade”.

O conselheiro Arilson Mendes de Sá, ex-diretor do SEPE Central e do SEPE Caxias, eleito pelo Congresso Estadual de Educação em 2019, apresentou declaração de voto contrário à aprovação da Deliberação CEE-RJ nº 394/2021.

Considerando o contexto de um duplo golpe em 2016 e 2018, que nasce a reforma da BNCC, a demora da SEEDUC em organizar o debate no Estado do Rio de Janeiro, a insuficiência de tempo para o debate entorno da Reforma do Novo Ensino Médio, a falta de participação da Sociedade Civil nas Comissões (Organizadora e de Sistematização) desse processo organizado pela SEEDUC, o fato de todos os segmentos e organizações da sociedade civil defenderem (nas audiências públicas) o adiamento da implementação do NEM, as várias declarações feitas nas reuniões do CEE no tocante à discussão em questão e as consequências negativas na formação dos jovens e adolescentes do Estado do Rio de Janeiro, me fazem votar contrário à aprovação da proposta.

A Resolução SEEduc-RJ nº 6069 de 29 de março de 2022⁶⁷, criou um grupo de trabalho para discutir o currículo do novo ensino médio. De acordo com o Art. 2º da Resolução, o grupo de trabalho será constituído por dois representantes, um titular e um suplente, dos seguintes órgãos:

I - Secretaria de Estado de Educação, na seguinte forma:

- a) Superintendência Pedagógica - SUPED
- b) Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar - SUPAA
- c) Superintendência de Planejamento e Integração das Redes - SUPLAN
- d) Superintendência de Gestão de Pessoas - SUPGP
- e) Superintendência de Tecnologia da Informação - SUPTI
- f) Coordenadoria Geral de Inspeção Escolar - COGIE

⁶⁷ Resolução SEEduc-RJ nº 6069 de 29 de março de 2022 publicada no Diário Oficial de 30.03.2022.

g) Grêmio Estudantil

II - Comissão de Educação da ALERJ

III - Associação dos Diretores de Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro - ADERJ

IV - Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro - SEPE

V - União dos Professores Públicos no Estado - UPPES

VI - Conselho Estadual de Educação - CEE

VII - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

Como pode ser observado o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação, o SEPE, que representa os/as profissionais da educação, professores/as e funcionários/as, das redes municipais e da rede estadual do Rio de Janeiro, só poderá indicar um representante para o grupo de trabalho, enquanto que a SEEduc-RJ poderá indicar seis representantes.

Quanto à formação continuada, em BNCC e Novo Ensino Médio – de acordo com Ofício Seeduc/Coaps Sei nº 2 de 14 de dezembro de 2020. Assunto: Formação continuada Seeduc-RJ-Instituto Singularidades - em janeiro de 2021 foi oferecida aos(as) professores(as) da rede estadual uma capacitação em ensino híbrido, denominada *Trilha Formativa Ensino Híbrido*, viabilizada através de uma parceria firmada entre a Seeduc-RJ e o Instituto Singularidades⁶⁸, através da qual oferecia-se capacitação não apenas em ensino híbrido mas também em BNCC⁶⁹. De acordo com o Portal do Governo do estado do Rio de Janeiro⁷⁰:

Começam hoje (06.01) e vão até o dia 13/01 as inscrições para a primeira turma da Trilha Formativa em Ensino Híbrido, promovida pela Seeduc em parceria com o Instituto Singularidades, para a capacitação dos professores da rede estadual de ensino. A trilha é composta por sete cursos que auxiliarão os profissionais no uso e aplicação de ferramentas na sala de aula. As aulas da primeira turma começam no dia 15 de janeiro.

O Portal informa, ainda, que até o dia 25 de fevereiro de 2021 seriam montadas outras três turmas bem como divulga os cursos que estarão sendo oferecidos: Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação; BNCC: Práticas e Culturas Digitais; Metodologias Ativas de Aprendizagem: princípios, práticas e tecnologias; Jogos e cultura digital na

⁶⁸ De acordo com o site: “O Instituto Singularidades foi fundado em 2001 a partir das novas necessidades de formação de professores, gestores da educação e especialistas de ensino para o Brasil do século XXI”. O Instituto oferece “cursos de Graduação/Licenciatura em 4 anos; cursos de pós-graduação Lato Sensu.e Extensão Universitária todos focados na área da educação”. Disponível em: <https://institutosingularidades.edu.br/>. Acesso em: 05 out. 2022.

⁶⁹ Educação estadual lança programa de capacitação de professores para o ensino remoto. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/colunas/servidor/2021/01/6058854-educacao-estadual-lanca-programa-de-capacitacao-de-professores-para-o-ensino-remoto.html>. Acesso em: 09 jan. 2021.

⁷⁰ Seeduc oferece curso de capacitação digital em parceria com o Instituto Singularidades. Disponível em: http://www.rj.gov.br/secretaria/NoticiaDetalhe.aspx?id_noticia=11116&pl=seeduc-oferece-curso-de-capacitacao-digital-em-parceria-com-o-instituto-singularidades. Acesso em 21.05.2021.

educação; Narrativas em vídeo na educação; Podcast e educação: a produção de mídia na escola; Narrativas gráficas para educadores.

Também foi oferecido, aos/às professores/as da rede estadual, pela Faculdade de Administração e Ciências Contábeis e Empreendedorismo da Universidade Federal Fluminense, a UFF, o Curso de Especialização *Lato Sensu* em Formação de Professores em Empreendedorismo e Gestão para o Ensino Médio (Foremp)⁷¹. As inscrições para o curso ficaram abertas de 12.05 a 12.06 e as aulas começaram em 07.08.

Através de e-mail enviado em 27.04.2021 pela direção do colégio no qual a autora leciona os/as professores/as foram informados que seria desenvolvido, via parceria SEEduc-RJ-Sesc RJ, o Projeto *Formação de Professores do Ensino Médio*⁷², através do qual seriam ofertadas, de acordo com formulário de inscrição⁷³, 04 cursos no primeiro semestre de 2021 com 40 vagas cada, a saber: Metodologias ativas; Aprendizagem baseada em projetos (Ciências Humanas; Educação para relações Étnico-Raciais e Ciências, divulgação científica e contemporaneidade).

De acordo com reportagem do jornal *O Globo*⁷⁴, de 02.05.2021, o projeto foi inaugurado, por palestra on-line do Professor Doutor e ex-reitor da Universidade de Lisboa, António Nóvoa, realizada em 29.04, transmitida pelo canal do YouTube do Sesc-RJ. Pois é. O evento foi aberto pelo presidente do Sistema Fecomércio RJ, Antonio Florêncio de Queiroz Junior, pelo diretor geral do Departamento Nacional do Sesc, Carlos Artexes e pelo secretário estadual de educação, Comte Bittencourt. Ainda de acordo com a reportagem a iniciativa “faz parte do Movimento Rio de Mãos Dadas, promovido pelo Sesc RJ e pelo Senac RJ, desde janeiro, e reúne uma série de ações para devolver à população um clima de positividade”.

A Resolução Conjunta Seeduc/UERJ nº 1552 de 31 de maio de 2021⁷⁵, que descentralizou a execução de crédito orçamentário para a UERJ, indicou, no Art. 1º, a forma através da qual a execução deveria ser descentralizada:

⁷¹ Disponível em: <http://foremp.uff.br/>. Acesso em: 03 jun. 2021

⁷² Educação depois da pandemia: Sesc RJ investe em projeto de formação continuada para professores da rede estadual. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/educacao-depois-da-pandemia-sesc-rj-investe-em-projeto-de-formacao-continuada-para-professores-da-rede-estadual-24990352.html>. Acesso em: 23 maio 2021.

⁷³ Disponível em: <https://forms.gle/4oSsigFnKdXeZND48>. Acesso em: 27 abr. 2021.

⁷⁴ Educação depois da pandemia: Sesc RJ investe em projeto de formação continuada para professores da rede estadual. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/educacao-depois-da-pandemia-sesc-rj-investe-em-projeto-de-formacao-continuada-para-professores-da-rede-estadual-24990342>. Acesso em: 06 jan. 2022.

⁷⁵ Resolução Conjunta Seeduc/UERJ nº 1552 de 31 de maio de 2021. Descentraliza a execução de crédito orçamentário para a UERJ. De acordo com o Art. 1º da Resolução: Descentralizar a execução de crédito orçamentário na forma a seguir especificada: I - Objeto: Criação e Execução de Cursos de Extensão e de

Descentralizar a execução de crédito orçamentário na forma a seguir especificada: I - Objeto: Criação e Execução de Cursos de Extensão e de Especialização, por área de conhecimento, com foco na BNCC, Novo Ensino Médio e Cultura Digital. II - Vigência: Início: 01/06/2021 - Término: 31/12/2021.

No início do ano letivo de 2022 foi oferecido pelo Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a UERJ, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação – SEEduc-RJ, por meio da Superintendência do Desenvolvimento de Pessoas – SUPDP, o Curso de Especialização da BNCC e o Novo Ensino Médio. As inscrições para o curso tiveram início em 18.01.2022⁷⁶.

Com relação à matrícula, de acordo com o Matrícula Fácil⁷⁷, em fevereiro de 2022, a SEEduc-RJ estava oferecendo as seguintes modalidades de Ensino Médio:

- 1ª Série do Novo Ensino Médio
- 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio Regular
- Módulo I do Novo Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos –EJA
- Módulos II, III e IV do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos –EJA
- 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio Itinerário Inovador
- 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio Normal (Formação de Professores em horário integral)
- 1ª Série do Ensino Médio Itinerário de Empreendedorismo
- 1ª Série do Ensino Médio Itinerário de Formação Técnica e Profissional, nas seguintes unidades escolares:
 - Colégio Estadual José Leite Lopes – Técnico em Multimídia e Técnico em Programação de Jogos Digitais.
Município: Rio de Janeiro (Bairro: Tijuca)
 - Colégio Estadual Comendador Valentim dos Santos Diniz – Técnico em Panificação e Técnico em Leite e Derivados.
Município: São Gonçalo (Bairro: Colubandê)
 - Colégio Estadual Erich Walter Heine – Técnico em Administração.
Município: Rio de Janeiro (Bairro: Santa Cruz)

Especialização, por área de conhecimento, com foco na BNCC, Novo Ensino Médio e Cultura Digital. II - Vigência: Início: 01/06/2021 - Término: 31/12/2021 (D.O. 01.06.2021, p. 8).

⁷⁶ Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/bncc-e-o-novo-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 04 fev. 2022.

⁷⁷ Disponível em: <https://www.matriculafacil.rj.gov.br/Duvidas/Index>. Acesso em: 03 fev..2022.

- Colégio Estadual Hebe Camargo – Técnico em Telecomunicações.
Município: Rio de Janeiro (Bairro: Santa Cruz)
- Centro Interescolar Estadual Miécimo da Silva – Técnico em Administração, Técnico em Edificações e Técnico em Informática.
Município: Rio de Janeiro (Bairro: Campo Grande)
- Colégio Estadual Dom Pedro II – Técnico em Produção de Áudio e Vídeo e Técnico em Química.
Município: Petrópolis (Bairro: Centro)
- CEFFA CEA Rei Alberto I – Por Alternância – Técnico em Administração e Técnico em Agropecuária.
Município: Rio de Janeiro (Bairro: Santa Cruz)
- Centro de Ensino Integrado Agrícola Barão de Langsdorff – Técnico em Agropecuária.
Município: Magé (Bairro: Fazenda Conceição do Suruí)
- Colégio Estadual Infante Dom Henrique – Técnico em Hospedagem.
Município: Rio de Janeiro (Bairro: Copacabana)
- 1ª Série do Ensino Médio Itinerário de Línguas, nas seguintes unidades escolares:
 - Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto (Brasil-Espanha)
Município: Rio de Janeiro (Bairro: Meier)
 - CIEP 117 Carlos Drummond de Andrade (Brasil - Estados Unidos)
Município: Nova Iguaçu (Bairro: Comendador Soares)
 - CIEP 449 Leonel de Moura Brizola (Brasil – França)
Município: Niterói (Bairro: Charitas)

- CIEP 100 São Francisco de Assis (Brasil – França)
Município: Mesquita (Bairro: Rocha Sobrinho)
- Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa (Brasil – China)
Município: Niterói (Bairro: Charitas)
- CIEP 218 Ministro Hermes Lima (Brasil – Turquia)
Município: Duque de Caxias (Bairro: Jardim Gramacho)
- CE Rodrigo Otavio Filho (Brasil – Itália)
Município: Rio de Janeiro (Bairro: Vaz Lobo)
- CE José Maria de Brito (Brasil – Japão)
Município: Itaguaí (Bairro: Centro)
- CE Prof.^a Eliane Martins Dantas (Brasil – Alemanha)
Município: Rio de Janeiro (Bairro: Braz de Pina)
- CE Paulino Barbosa (Brasil – Rússia)
Município: Belford Roxo (Bairro: Santa Cecilia)
- CE Herbert de Souza (Ênfase em Línguas)
Município: Rio de Janeiro (Bairro: Rio Comprido)
- CE Romualdo Monteiro de Barros (Vocacionada às Línguas)
Município: Itaperuna (Bairro: Cidade Nova)
- 1^a Série do Ensino Médio Itinerário de Transporte Aquaviário, na seguinte unidade escolar:
 - CE Infante Dom Henrique
Município: Rio de Janeiro (Bairro: Copacabana)
- 1^a Série do Ensino Médio Itinerário de Eletrotécnica, na seguinte unidade escolar:

- CIEP 493 Professora Antonieta Salinas de Castro
Município: Barra Mansa (Bairro: Vista Alegre)
- 1ª série do Ensino Médio Itinerário de Esporte, na seguinte unidade escolar:
 - CE Monteiro de Carvalho
Município: Rio de Janeiro (Bairro: Santa Teresa)
- 1ª série do Ensino Médio Itinerário de Porto, na seguinte unidade escolar:
 - CE Amaro Cavalcanti
Município: Rio de Janeiro (Bairro: Catete)
- 1ª série do Ensino Médio Itinerário Cívico Militar

Quadro 8 - Modalidades de Ensino Médio oferecidas pela SEEduc-RJ para o ano letivo de 2022

Série/Módulo	Modalidade
1ª	Novo Ensino Médio
2ª, 3ª	Ensino Médio Regular
Módulo I	Novo Ensino Médio da EJA
Módulos II, III e IV	Ensino Médio da EJA
1ª, 2ª, 3ª	Ensino Médio Inovador
1ª, 2ª e 3ª	Ensino Médio Normal
1ª	Ensino Médio Itinerário de Empreendedorismo
1ª	Ensino Médio Itinerário de Formação Técnica e Profissional

1 ^a	Ensino Médio Itinerário de Línguas
1 ^a	Ensino Médio Itinerário de Transporte Aquaviário
1 ^a	Ensino Médio Itinerário de Eletrotécnica
1 ^a	Ensino Médio Itinerário de Portos
1 ^a	Ensino Médio Itinerário Cívico Militar

Fonte: Site Matrícula Fácil da SEEduc-RJ

Não são informadas, pelo Matrícula Fácil da SEEduc-RJ as unidades escolares nas quais estavam sendo oferecidas as seguintes modalidades: Ensino Médio Regular, Novo Ensino Médio, EJA, Novo Ensino Médio da EJA, Ensino Médio Normal, Ensino Médio Itinerário Inovador, Ensino Médio Itinerário Cívico Militar, Ensino Médio Itinerário de Empreendedorismo. Da mesma forma que a SEEduc-RJ não esclarece o que significa Ensino Médio Inovador. Destaco que o Ensino Médio Itinerário de Línguas tem como referência o Ensino Médio Intercultural. Pergunto, por outro lado, porque a SEEduc-R não considera o Ensino Médio Itinerário de Eletrotécnica, por exemplo, como Ensino Médio Itinerário de Formação Técnica e Profissional.

Até o ano de 2008, quando foi implementado o Ensino Médio Integrado no Colégio Estadual José Leite Lopes, através de parceria Seeduc-RJ-Instituto Oi Futuro, eram oferecidos o Ensino Médio Regular, a Educação de Jovens e Adultos e a Formação de Professores, de forma que tanto os/as profissionais como os estudantes tinham conhecimento das modalidades que estavam sendo oferecidas. Com a diversificação da oferta, da forma como vindo sendo feita, o acesso a essa informação vem sendo inviabilizado. O que talvez esteja sendo feito

desta forma para dificultar o acompanhamento do andamento da implementação da própria Reforma e da BNCC.

Diferentemente do que ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por exemplo, a Lei Federal nº 9394/96, que transformou o 2º Grau Profissionalizante em Ensino Médio, o qual foi implementado após a aprovação da lei, a Reforma e a BNCC vem sendo implementadas na rede estadual através de resoluções da Seeduc-RJ antes mesmo da aprovação da Lei da Reforma.

Diante das dificuldades encontradas pela autora para discutir a Reforma do Ensino Médio no colégio estadual no qual leciona, no qual foi implementado, antes mesmo da implementação oficial da Reforma, o Ensino Médio Regular com Ênfase em Empreendedorismo, transformado, em 2022, em Ensino Médio Regular Itinerário do Empreendedorismo, a mesma avaliou que não havia interesse por parte da direção, que os/as profissionais da educação que lecionam no colégio relacionassem o curso que foi implementado com a Reforma, relação que já era evidente para os/as professores/as do Fórum de Filosofia e de Sociologia da Rede Estadual, que vinham discutindo a Reforma desde a emissão da MP 746/2016, visto que, de acordo com a Reforma, a Sociologia e a Filosofia tinham perdido o *status* de disciplinas tendo sido transformadas em práticas e estudos.

A flexibilização da oferta de ensino médio possibilita que seja dada prioridade na elaboração da matriz curricular ao atendimento de demandas externas, tais como a demanda de setores do empresariado e a demanda de setores das forças armadas e das polícias estaduais, policiais militares e bombeiros, transformando as redes estaduais numa arena na qual são disputados interesses privados e corporativos diversificados que se contrapõem aos interesses da educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto às repercussões da implementação da Reforma no trabalho do/a professor/a da rede estadual, compreendido como consumo da força de trabalho do/a professor/a, vendedor/a da força de trabalho, para o Estado, comprador da força de trabalho, considerando que a “habilitação” para lecionar as “disciplinas” do Novo Ensino Médio, em especial Projeto de Vida, mas considerando também as eletivas e os componentes curriculares, incide sobre o material do trabalho do professor/a, considerado por Marx, como um dos elementos do processo de trabalho, entendo tratar-se de uma mudança que vem sendo operada na composição do produto do trabalho, dos “ingredientes” utilizados na produção do ensino, implicando na substituição do conteúdo científico por conteúdo não sistematizado estranho ao mundo das disciplinas escolares e dos conceitos científicos de cada disciplina que se constituem nas “palavras-chave”, na base da formação do/a professor/a.

Mas as mudanças não atingem apenas a produção do ensino e a formação do/a trabalhador/a, atingem também, ao mesmo tempo, o trabalho docente e a formação docente, considerando que a formação do/a professor/a não termina quando ele/ela conclui a formação inicial, tem continuidade no exercício do magistério, entendido como formação continuada. Mas essa formação continuada não se dá nas mesmas condições em que vinha se dando, não se constituindo num processo de apropriação/sistematização/socialização do conhecimento científico, mas num processo de expropriação do conhecimento científico/”apropriação de conhecimento não-científico”: expropriação do conhecimento sobre o trabalho, construído com base tanto no conhecimento específico e no conhecimento pedagógico como no exercício do magistério, e “apropriação de conhecimento” considerando os “componentes” que passaram a ser utilizados na produção produção/reprodução da força de trabalho no processo de diversificação da oferta de ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro.

Quanto aos “componentes” que estão sendo introduzidos na matriz curricular do ensino médio, em detrimento das disciplinas científicas, como Projeto de Vida, para Bodart, quanto ao “conteúdo” do componente curricular e quanto ao trabalho docente:

Não é resultado de um campo disciplinar ou área de conhecimento científico, como são a Sociologia, a Filosofia e a História. **Trata-se de uma proposta temática pouco clara e sem bases teóricas e epistemológicas definidas** (BODART, 2022, p. 1, grifo meu).

[...]

Por não haver definições de quem estaria habilitado a lecionar [2}, Projeto de Vida se tornará um “puxadinho” para qualquer docente que tiver a “bênção” do(a) gestor(a) da escola, abrindo espaço para a perda de autonomia docente e práticas clientelísticas (BODART, 2022, p. 4).

Antunes, em entrevista online sobre empreendedorismo concedida ao jornal Brasil de Fato,⁷⁸ afirma que:

O sistema do capital sabe que ele vai criar bolsões de desempregados. [...]. As políticas sociais estão cada vez mais em retração. É aí que surge uma palavra mágica, que é tão mágica quanto mistificadora: é o empreendedorismo. Você querendo você consegue. [...]. E o empreendedorismo é muito ideológico porque é incentivar no trabalhador ou na trabalhadora que não tem nada a ideia de ser patrão ou patroa de si próprio ou de si própria e ganhar um dinheiro que tira da condição de assalariado que ele sabe que é ruim e que nem essa ele tem hoje. [...]. Até muito recentemente se usava muito a empregabilidade: você está desempregado porque não tem capacidade para estar empregado. É mentira. [...]. Não é falta de qualificação.

O produto do trabalho do/a professor/a se constitui em valor de uso para o estudante, futuro/a trabalhador/a, mas não se constitui num valor de troca para o Estado considerando que não se constitui numa mercadoria a qual vai ser vendida no mercado. Mas Marx não separa o processo de trabalho, através do qual se produz o valor de uso, do processo de valorização, através do qual se produz o valor de troca, mas considera que formam uma unidade, o processo de produção. Segundo Marx (1978, p. 22):

O processo de produção é a unidade imediata entre o processo de trabalho e o processo de valorização, do mesmo modo que seu resultado imediato, a mercadoria, é a unidade imediata entre o valor de uso e o valor de troca. Contudo, o processo de trabalho não é mais do que um meio do processo de valorização, processo que, por sua vez, é essencialmente produção de mais-valia, isto é, processo de objetivação de trabalho pago. Assim se acha determinado especificamente o caráter global do processo de produção.

Na relação de trabalho que se estabelece entre o/a professor/a do setor público e o Estado não tem valorização do valor na medida em que o valor de troca não se realiza, o que não significa que o trabalho deste/a professor/a não seja produtivo. Como analisar o processo de produção do ensino no setor público considerando o processo de trabalho, cujos elementos são o objeto do trabalho, os meios do trabalho e o próprio trabalho, mas desconsiderando o processo de valorização, que significaria desvincular o trabalho concreto, através do qual se produz o valor de uso, um produto que não se separa do produtor, no caso da produção não material, mas cujas qualidades atendem a determinadas necessidades, do trabalho abstrato, através do qual se produz o valor de troca, “uma relação quantitativa que pressupõe alguma

⁷⁸ O Mito do empreendedorismo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lqC8yEuFDAs>. Acesso em 03 abr. 2022.

substância comum, não perceptível empiricamente, de forma imediata” (CASTRO, 2008, p. 405). Segundo Castro (2008, p. 405), esta substância comum é o “trabalho humano abstrato”, “trabalho despido de suas especificidades e considerado como simples despesa de energias humanas, físicas e intelectuais”.

Por outro lado, a força de trabalho do/a professor/a se constitui em valor de uso para o Estado, no caso do/a trabalhador/a que atua no setor público e, ao mesmo tempo, para o capitalista, no caso do/a trabalhador/a, incluindo o/a professor/a, que atua no setor privado. Segundo Marx (2017, p. 611),

o “valor de uso” que o trabalhador fornece ao capitalista não é, na realidade, sua força de trabalho, mas sua função, um determinado trabalho útil, como o trabalho do alfaiate, do sapateiro, do fiandeiro, etc. Que esse mesmo trabalho, sob outro ângulo, seja o elemento geral criador de valor – elemento que o distingue das demais mercadorias -, é algo que está fora do alcance da consciência ordinária.

Diante dos “novos ingredientes”, que passam a ser utilizados na produção do ensino no “Novo Ensino Médio”, como Projeto de Vida, a força de trabalho muito provavelmente está deixando de se constituir em valor de uso, no caso do Ensino Médio Regular Itinerário Empreendedorismo, na medida em que o/a empreendedor/a não se constitui num/a vendedor/a da força de trabalho, embora possa ser persuadido, de que pode ter acesso aos meios de subsistência caso tome a iniciativa de empreender. O consumo dos “novos ingredientes” que estão substituindo os “velhos ingredientes” no processo de produção do ensino e, portanto, da formação da mercadoria força de trabalho, repercute, ao mesmo tempo, na reprodução da força de trabalho do/a professor/a da rede estadual, não se tratando apenas de expropriar o seu/sua proprietário/a do conhecimento do qual já havia se apropriado na formação inicial, mas de obriga-lo a se apropriar de um conhecimento não sistematizado, o que justificaria o rebaixamento do valor da força de trabalho do/a trabalhador/a da educação da rede estadual.

A reprodução da força de trabalho do/a trabalhador/a da educação da rede estadual não se dá em condições normais como afirmam os teóricos da teoria marxista da dependência com relação à categoria da superexploração da força de trabalho. Segundo Luce (2013, p. 171), como colocado anteriormente, a categoria da superexploração “pode ser entendida como uma violação do valor da força de trabalho, seja porque a força de trabalho é paga abaixo do seu valor, seja porque é consumida pelo capital além das condições normais [...]”.

Trata-se da substituição do conhecimento sistematizado pelo conhecimento não sistematizado reduzindo-se, por outro lado, devido ao rebaixamento do valor da força de trabalho do/a professor/a, o custo da produção do ensino e, portanto, da formação da força de

trabalho e conseqüentemente o montante de recursos investidos pelo governo na rede pública de ensino. Se formos comparar a substituição do conhecimento sistematizado pelo conhecimento não sistematizado na produção do ensino, produção não material, com a produção material, da indústria alimentícia, por exemplo, não se trata da redução do tamanho da torrada, com a manutenção do preço do produto, como ocorreu com a torrada da Bauducco, mas da substituição da farinha de trigo integral pela farinha de trigo branca, com a manutenção do preço do produto, como ocorreu com o biscoito água gergelim da Piraquê.

Embora o valor da força de trabalho não tenha relação com a redução do custo de produção do produto do trabalho, neste caso, do ensino, mas com o tempo de trabalho necessário para a sua formação, portanto, do tempo de escolarização, o barateamento do custo da formação certamente beneficia os setores empresariais que estão disputando o fundo público no processo de mercadificação das redes públicas de ensino, na medida em que os recursos que estavam sendo investidos na compra da força de trabalho dos/a trabalhadores/as da educação passam a ser transferidos para o setor privado.

Destaca-se ainda a diferença entre o produto do trabalho do/a professor/a do setor público, um valor de uso que resulta da incorporação do trabalho ao objeto do trabalho, mas não se constitui numa mercadoria, e o produto do trabalho do/a professor/a do setor privado, um valor de uso que também resulta da incorporação do trabalho ao objeto do trabalho, mas se constitui numa mercadoria.

Outro elemento que precisa ser considerado com relação à implementação do Ensino Médio Regular com Ênfase em Empreendedorismo, que diz respeito ao aprofundamento da desigualdade educacional no contexto da própria rede estadual, são os critérios utilizados pela SEEduc-RJ para definir em que escolas o curso seria implementado. Uma das escolas nas quais o curso foi implementado foi o Colégio Estadual Herbert de Souza, localizado numa área da periferia, no Complexo do Turano, no Rio Comprido, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

Quanto ao valor da mercadoria força de trabalho o qual, segundo Marx, tem relação com o tempo de trabalho necessário para a produção da mercadoria, de forma que o trabalho complexo demanda um tempo maior de produção da força de trabalho do que o trabalho simples, a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, através da implementação do Ensino Médio Integral, na medida em que está associada à mudança da matriz curricular, devido não somente à redução da carga horária das disciplinas do ensino médio como também à introdução de componentes curriculares que não fazem parte de um campo disciplinar ou área de conhecimento científico, através da implementação do Ensino

Médio Regular com Ênfase em Empreendedorismo, certamente não resulta no aumento do valor da força de trabalho.

Na análise do processo de valorização, Marx (1996a, p. 306-307, grifo nosso) apresentando como exemplo a produção do fio de algodão afirma que duas condições têm de ser preenchidas.

Primeiro, o algodão e a massa de fusos devem ter servido realmente à produção de um valor de uso, no caso do exemplo, o fio, embora seja indiferente ao valor que valor de uso porte. **Segundo, pressupõe-se que somente o tempo de trabalho necessário foi utilizado.** Sabendo que parte do valor do fio considera o valor dos meios de produção, algodão e massa de fusos, trata-se, num segundo momento, da parte do valor que o trabalho do fiandeiro acrescenta ao algodão.

Existe uma diferença entre a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola e o uso do tempo em que o estudante está na escola para produção da mercadoria força de trabalho, ou seja, não necessariamente todo o tempo em que o estudante permanece na escola se constitui no tempo de trabalho necessário para a produção da mercadoria força de trabalho. Embora para o processo de valorização seja indiferente ao valor que valor de uso o mesmo porte há necessidade de que esteja sendo produzido um valor de uso, mas se tratando do Ensino Médio Regular com Ênfase em Empreendedorismo que necessidade o valor de uso da força de trabalho que está sendo produzida vai atender visto que se trata de um produto, a força de trabalho do/a empreendedor/a, que não se constitui num valor de uso para o capitalista nem, portanto, num valor de troca para o/a trabalhador/a?

As mudanças que vem ocorrendo no processo de trabalho no contexto da reestruturação da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro e da implementação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular são determinadas pela privatização da produção da força de trabalho e pelo empresariamento da educação de novo tipo que tem início em 2008 com a implementação do Ensino Médio Integrado no Colégio Estadual José Leite Lopes através de parceria público-privada, firmada entre a SEEduc-RJ e o Instituto Oi Futuro e se desenvolve com a implementação de outras modalidades de ensino médio, como o Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo, e o estabelecimento de outras parcerias tanto com empresas privadas e organizações sociais como com instituições governamentais de países como a França e a Espanha.

O empresariamento da educação de novo tipo através do qual produtos educacionais, como material didático, formação continuada e programas de gestão, são vendidos para as redes públicas de ensino, transformando-as em mercado de consumo, promove mudanças no processo de trabalho e no ensino, produto do trabalho docente que implicam que resultam do

fechamento de escolas, do aumento do número de estudantes por turma e do aumento do número de turmas, da “habilitação” do(a) professor(a), da redução da carga horária das disciplinas, da introdução na grade curricular de componentes curriculares não fundamentados em conhecimento sistemático, na mudança das regras para alocação do(a) professor(a) no quadro de horário, no não cumprimento da lei do piso nacional do magistério e da lei do plano de carreira.

Os colégios de Tempo Integral que ofertam a formação técnico-profissional, mais especificamente o Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo, ou Ensino Médio Itinerário Empreendedorismo, através de parceria público-privada firmada entre a SEEduc-RJ e o Instituto Ayrton Senna, constituem um capítulo à parte na medida em que formam, ou melhor, oferecem essa modalidade aos estudantes que se matriculam na rede estadual. As disciplinas da “formação técnico-profissional”, como projeto de vida, são ministradas por professores da própria rede estadual, não implicando, portanto, em aumento do custo de formação da força de trabalho. Mas, ao contrário, em redução do custo, na medida em que os mesmos(as) professores(as) que ministram as disciplinas do Ensino Médio Regular, isto é, da parte comum do currículo, ministram as disciplinas da formação do empreendedor.

Em 2022, com a implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC-EM a sociologia, disciplina de ingresso da pesquisadora na rede estadual, deixou de ser oferecida no primeiro ano do Ensino Médio e no módulo 1 da Educação de Jovens e Adultos. Em 2023 deixará de ser oferecida no segundo ano, permanecerá apenas no terceiro e no módulo 3 da Educação de Jovens e Adultos. Portanto, com relação à alocação do(a) professor(a) no quadro de horários da SEEduc-RJ, os dez tempos de aula semanais (seis no Ensino Médio Regular e nas demais modalidades de Ensino Médio que vêm sendo implementadas, sendo dois tempos em cada ano, e quatro na Educação de Jovens e Adultos, sendo dois tempos no módulo 1 e dois tempos no módulo 3) estão sendo reduzidos para quatro. Arte já vinha sendo oferecida apenas no segundo ano (dois tempos de aula semanais). Língua Espanhola já havia se tornado facultativa e já tinha tido sua carga horária reduzida para um tempo de aula semanal sendo oferecida nos três anos do ensino médio. Foi transformada, junto com “estudos orientados” (componente curricular do Ensino Médio Itinerário Empreendedorismo), na eletiva 2 do “novo” ensino médio da Seeduc-RJ. Filosofia continuou sendo oferecida no primeiro ano, mas não será mais oferecida no segundo nem no terceiro.

Os(as) professores(as) dessas disciplinas na medida em que não terão os doze tempos de aula semanais, devido à redução da carga horária da disciplina de ingresso, alocados no

quadro de horários do colégio terão os seus tempos de aula alocados, como já vem ocorrendo, em projeto de vida, nas eletivas e nos componentes curriculares do “novo” ensino médio.

As mudanças que vem ocorrendo no processo de trabalho e no produto do trabalho docente sofrem a determinação da disputa pelo fundo público e a redução dos investimentos em políticas sociais a qual se acentua com o avanço da privatização da produção da força de trabalho e do *empresariamento da educação de novo tipo* submetendo desta forma o processo de trabalho aos interesses do capital através da reestruturação produtiva da rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M. G. R. **Educação para o trabalho ou para a formação humana: a proposta educacional do capital para trabalhadores jovens materializada no Projovem.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB), Universidade Federal do Ceará (UFC), 2017.

ALVES, G. Desmedida do valor, Estado de “mal-estar” social e crise do capitalismo global: reflexões críticas sobre o fardo do tempo histórico. **Blog da Boitempo**, 2018.

ANTUNES, R. A sociedade da terceirização total. **Revista da ABET**, v. 14, n. 1, 2015.

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

BARACHO, M. G. **Formação profissional para o mundo do trabalho: uma travessia em construção?** Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2016.

BEHRING, E. R. Fundo público e valor. In: _____. **Fundo público, valor e política social.** São Paulo: Cortez Editora, 2021. p. 31-45.

BODART, C. N. O Projeto de Vida como componente curricular do ensino médio: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao ensino médio. **Blog Café com Sociologia**. jan. 2022.

BODIÃO, I. S. Considerações sobre a reforma do ensino médio do governo Temer. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. **Ofício de sociólogo: Metodologia da pesquisa na sociologia.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>. Acesso em: 26 jun. 2020.

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

BRETTAS, T. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Consequência, 2020.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48, set./dez. 2011.

BUCCI-GLUCKMANN, C. **Gramsci e o Estado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. *In: _____*. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.

CARCANHOLO, M. C.; BARUCO, G. A estratégia neoliberal de desenvolvimento capitalista. **Revista Praia Vermelha**, UFRJ, 2011.

CARCANHOLO, M. C. Desafios e perspectivas para a América Latina do século XXI. **Argumentum**, Vitória (ES), v. 6, n. 2, p. 6-25, jul./dez. 2014.

CASTELO, R. **O social-liberalismo**: uma ideologia neoliberal para a “questão social” do século XXI. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2011.

CASTELO, R.; ROCAMORA, G.; GALDINO, J. H. Padrão de reprodução do capital e expropriações do fundo público: um estudo sobre a crise do estado do Rio de Janeiro nos anos 2010. *In: XXV Encontro Nacional de Economia Política*, 2020, Salvador. **Anais...Salvador**, 2020.

CASTRO, R. P. Trabalho abstrato e trabalho concreto. *In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F.* **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

CATINI, C. R. Notas sobre educação e simplificação do trabalho. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 14, n. 172, set. 2015.

COSTA, Á. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. *In: COSTA, A.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G..* **A proletarianização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

CUNHA, L. A. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014.

CURY, C. R. J. Legislação educacional brasileira. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. *In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs).* **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro/RJ, Civilização Brasileira, 1977.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Prefácio de José de Souza Martins. 5. ed. São Paulo: Editora Globo, 2006.

FONTES, V. Sociedade civil empresarial e a educação pública – qual democracia?. *In: XXII Encontro Estadual APASE (Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo)*, 2018. **Anais...**2018.

GESTRADO/FaE/UFMG. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**: sinopse do survey nacional. Belo Horizonte, 2010.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG. **Reforma do Ensino Médio – MP 746/2016**. Disponível em: <https://www.observatoriodajuventude.ufmg.br>. Acesso em: 12 de mar. 2017.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Prefácio de José de Souza Martins. 5. ed. São Paulo: Editora Globo, 2006.

GONCALVES, L. D. **O Ensino Médio Politécnico na Região de Rio Grande-RS (2012-2016)**: análise desde os pressupostos marxianos e histórico-práticos da politécnica. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), 2017.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Fazenda. Auditoria Geral do Estado. **Projeto Conexão Educação**: Auditoria de Natureza Operacional, 2009.

GRABOWSKI, G.; KUENZER, A. Z. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, v. 32, n. 6, 2016.

GUIMARÃES, M. C. 10 anos do Decreto nº 5.154/04 e o Programa Dupla Escola. **Marx e o Marxismo**, v. 3, n. 4, jan./jun. 2015.

HOLANDA, F. M. **O Programa Maranhão Profissional**: qualificar para o desemprego? Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Centro de Ciências Sociais (CCSO), Departamento de Serviço Social, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2017.

KOFLER, L. **História e dialética**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2010.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, abr. 2000.

LANZARDO, D. Marx e a enquete operária. *In: THIOLLENT, M. (org.). Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo, Editora Polis, 1985.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 nov. 2020.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Editora Hucitec, 1983.

LIMA, J. C.F.; NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. Trabalho complexo. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

LIMA, J. C.F.; NEVES, L. M. W; PRONKO, M. A. Trabalho simples. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

LUCE, M. S. Brasil: nova classe média ou novas formas de superexploração da classe trabalhadora? **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 169-190, jan./abr. 2013.

LUXEMBURGO, Rosa. O segundo e o terceiro volumes d'O capital. **Crítica Marxista**, São Paulo, Ed. Unesp, n.29, 2009, p.135-143.

MAGALHÃES, J. *et al.* (orgs). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

MARINI, R. M. O conceito de trabalho produtivo: nota metodológica. **Revista Crítica Marxista**, n. 34, 2012.

MARQUES, R. S. **A educação profissional entre a regulação do trabalho e o novo espírito do capitalismo**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2017.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política, v. I, capítulo VI (inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, Ltda, 1978.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os economistas)

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política, v. 1, I. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo, Nova Cultural, 1996a. (Os economistas)

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política, v. 1, II. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996b. (Os economistas)

MARX, K. **Introdução à contribuição à crítica da Economia Política**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

KARL, M. **Cadernos de Paris e Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2015.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MOREIRA, V. M. V. **Sardade se escreve com r de Craudionor: dossiê de um escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1989.

MOREIRA, V. M. V. Memória-Arte-Educação-Cidadania. *In*: VIEIRA, M. A.; ALVARENGA, M. C. (orgs). **As múltiplas faces da educação**. Rio de Janeiro: Taba Cultural, 2001.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educ. Soc.**, Campinas, 2020.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. Conteúdo e forma do empresariamento da educação no tempo presente: da capitalização à subsunção ao empresariado. *In*: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2019: Marxismo sem tabus – enfrentando opressões. Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx), UFF, Niterói/RJ, 2019. **Anais...**Niterói, Rio de Janeiro, 2019.

NETTO, J. P. **Introdução ao método da teoria social**. Disponível em: <https://pcb.org.br/portal/docs/int-metodo-teoria-social.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, V. D. **Políticas públicas e trabalho precário: a retórica da autonomia empreendedora e a permanência do desemprego**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, 2017.

OSORIO, J. **O Estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2019.

NOGARA JUNIOR, G.; D'AGOSTINI, A. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial: rumo à formação de trabalhadores de novo tipo? **Movimento-revista de educação**, Niterói, v. 4, n. 6, p.329-361, jan./jun. 2017.

NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 67-107.

PEIXOTO, M. G. Ficha de leitura: introdução à crítica da economia política. Disponível em: <http://www.escolapcdob.org.br/>. Acesso em: 4 jan. 2021.

PEREIRA, N. S. A reforma do ensino médio e a formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro. **Trabalho necessário**, v. 19, n. 39, mai./ago.2021.

PEREIRA, I. B.; FRANÇA, J. C. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PERONI, V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PICCININI, C. L.; MAGALHÃES, L. K. C.; MOREIRA, V. de M. V. A reprodução da força de trabalho e a crise de acumulação: pensando sob a perspectiva docente. *In*: MAGALHÃES, J. *et al.* (orgs). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 08 set. 2022.

REIS, C. F. **Educação Profissional em debate**: da crise financeira mundial de 2008 ao arranjo institucional do Pronatec. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2017.

RIKOVSKY, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

RODRIGUES, J. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3, n. 2, p. 259-282, 2005a.

RODRIGUES, J. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de educação profissional. **Trabalho necessário**, v. 3, n. 3, 2005b.

RODRIGUES, J. D. Z. **Gerencialismo e responsabilização**: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de Campinas/SP. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2018.

RODRIGUES, R. O. **No caminho do Curupira**: O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec – e as relações público-privadas. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2017.

RUBIN, I. I. **A teoria marxista do valor**. São Paulo: Editora Polis, 1987. (Coleção Teoria e História 13)

SALDANHA, L. L. W. **O Pronatec e a proclamada política de democratização da educação profissional-técnica de nível médio**: acesso, abandono e permanência a partir de um estudo de caso. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2016.

SALES, F. J. L.; SALES, A. P. D. Controvérsias no debate sobre trabalho e educação. *IN*: FEIJÓ, J. P.; SALES, F. J.; SOUSA, A. de A. (orgs.). **Canto do Assum Preto**. Fortaleza/CE: Edições UFC, 2018.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, De. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHWARTZMAN, S. O novo Ensino Médio. *In*: GOMES, C. A.; VASCONCELOS, I. C. O. de. COELHO, S. R. S. (orgs.). **Ensino Médio: impasses e dilemas**. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, v. 37, n. 224, 01 dez. 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Diretrizes para a política de educação integral: Solução Educacional para o Ensino Médio**. Caderno 2. Modelo Pedagógico: princípios, metodologias integradoras e avaliação de aprendizagem. Disponível em: https://issuu.com/agencialete/docs/ias_caderno2. Acesso em 18 nov. 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, v. 44, n. 211, 14 nov. 2018.

SEPE. **Revista Especial Sepe: 40 anos da greve de 1979**. Rio de Janeiro: Sepe, 1979.

SILVA, A. M. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, A. G. A. **Ensino (em tempo) integral: propostas oficiais versus dialética do real**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2016.

SILVA, S. C. A política de fechamento de escolas estaduais no Rio de Janeiro e suas consequências socioespaciais. *In*: 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Sociologia: políticas, linguagens e trajetórias. Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019, Campinas. **Anais...**Campinas, 2019.

SILVA, A. M. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. Tese de doutorado, PPGE-UFRJ, 2018.

SOUSA, A. S. **As condições de trabalho de professores do ensino médio em escolas públicas estaduais da cidade de Teresina/PI**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

SOUZA, F. A. **A remuneração dos professores da rede pública do estado do Rio de Janeiro (1995-2014)**. Tese de doutorado. USP, São Paulo, 2016.

SOUZA, F. A. Os efeitos do Fundeb na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (2007-2020). **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, n. 12, 2021.

SOUZA, R. M. **A cruzada do capital pela hegemonia do chão da escola**: a ideologia da qualidade da educação e a Gestão Integrada da Escola (GIDE) como mecanismos de controle do mercado. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

TRINDADE, J. R. B.; MARQUES, G. de S.; MAGALHÃES, W. da C. Padrão de reprodução do capital como parte de uma proposta teórico-metodológica marxista: construção de uma categoria de mediação analítica. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, maio-ago. 2019.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 fev. 2021.

VARELA, R. Precariedade na Europa 1945-2018: reflexões em homenagem a Ricardo Antunes. **Revista Pegada**, v. 19, n. 1, jan.abr.2018.

VENTURA, J. P.; LESSA, L. L.; SOUZA, S. C. V. de. Pronatec: ampliação das ações fragmentárias e intensificação da privatização da formação do trabalhador. **Trabalho Necessário**, ano 16, nº 30/2018.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out./dez. 2014.

Anexos

Anexo 1

Sobre as condições de remuneração do professor da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro

I Governo Marcelo Alencar (1995/1998)

1998 – Vencimento 125 reais

Abono 115 reais (conquista da greve)

Gratificação 164 reais (conquista da greve de 45 dias)

II Governo Anthony Garotinho (1999/2002)

1999 – Reajuste 0%

2000 – Implantação do Programa Nova Escola (Gratificação de 100 a 500 reais dependia da nota da escola na avaliação anual)

2001 – Reajuste 0%

2002 – Reajuste 0%

Incorporação do abono de 115 e da gratificação de 164 reais e Descongelamento do Plano de Carreira por Tempo de Serviço (conquistas da greve).

Observações:

1ª) De acordo com o Plano de Carreira o professor muda de nível a cada cinco anos;

2ª) A diferença entre os níveis é de 12 %.

III Governo Rosinha Garotinho (2003/2006)

Suspensão da eleição para a direção da escola

Nesse período não tivemos: 1º) reajuste salarial; 2º) gratificação do Programa Nova Escola; 3º) enquadramento por formação.

IV Governo Sérgio Cabral 1 (2007/2010)

Secretaria de Educação Teresa Porto

2007 – Reajuste de 4% (conquista da greve)

2008 – Reajuste de 8 % (conquista da greve)

2009 – Reajuste 0%

Incorporação da 1ª parcela da gratificação de 500 reais do Programa Nova Escola e pagamento do Adicional de Qualificação, em 2022 no valor de 259 reais.

Observação: Aprovação pela Alerj da Incorporação da gratificação de 500 reais do Programa Nova Escola em seis anos e do Adicional de Qualificação (conquistas da greve)

2010 – Reajuste 0%

Incorporação da 2ª parcela da gratificação do Programa Nova Escola

Implantação do Programa Conexão Educação (Lançamento de nota e frequência pela internet)

V Governo Sérgio Cabral 2 (2011/2014)

Secretario de Educação Wilson Risolia

2011 – Reajuste de 5%

Implantação do Programa de Bonificação por Resultados

Observações: 1ª) Se a escola atingisse a meta estipulada pela Seeduc os professores receberiam até três vencimentos base como bônus; 2ª) O Saerj (avaliação através de uma prova bimestral aplicada aos estudantes) e o Currículo Mínimo foram utilizados como ferramentas do Programa de Bonificação por Resultados.

Incorporação da 2ª e da 3ª parcelas do Programa Nova Escola

2012 – Reajuste de 0%

Incorporação da 4ª e da 5ª parcelas do Programa Nova Escola

2013 – Reajuste de 8% (conquista da greve)

2014 – Reajuste de 5% (conquista da greve)

VI Governo Luiz Fernando Pezão (2015-2018)

Secretário de Educação Antonio Neto 2015-2016/Wagner Victor 2016-2018

2015 – Reajuste 0%

2016 – Reajuste 0%

Fim do Saerj (avaliação externa), fim do Currículo Mínimo, dois tempos de sociologia e de filosofia nos três anos do Ensino Médio, eleição para direção da escola através (conquistas da greve e da ocupação das escolas e da Seeduc pelos estudantes).

2017 – Reajuste 0%

Aprovação pela Alerj do aumento do desconto previdenciário de 11 para 14 %

2018 – Reajuste 0%

VII Governo Wilson Witzel (2019-2020)/Governo Claudio Castro (2020-2022)

Secretário de Educação Pedro Fernandes (2019-2020) / Comte Bitencourt (2020-2021)
/Alexandre Valle (2021-2022)

2019 – Reajuste 0%

2020 – Reajuste 0%

Suspensão, a partir de 27 de maio de 2020, da contagem de tempo devido à aprovação da Lei Complementar nº 173 de 27 de maio de 2020 até 31 de dezembro de 2021 (durante a quarentena da pandemia do COVID-19 a qual teve início na rede estadual em 16.03)

2021 – Reajuste 0%

Aumento do auxílio transporte de R\$ 6,30 para R\$ 17,10 diários (Resolução Seeduc nº 6016 de 13.12.2021 publicada em D.O. em 14.12.2021).

2022 – Reajuste de 13%

Anexo 2

Somos contra a política de “otimização” da rede!

A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro surpreendeu as escolas no início deste ano letivo ao exigir, para abrir uma nova turma, a lotação da anterior em sua capacidade máxima. O sistema passou a condicionar as escolas a abrirem novas vagas somente após superlotar as turmas já existentes. Dessa forma, as escolas só terão turmas superlotadas, atendendo a critérios não pedagógicos. Além do mais, essa política pode levar ao fechamento de turmas, de turnos e, em última instância, de escolas

A superlotação das turmas não é garantia de acesso à educação. Não é difícil imaginar as consequências de turmas superlotadas em uma escola: perda da qualidade de ensino e prejuízo na saúde dos professores, dois problemas graves na educação brasileira. Ou seja, as medidas impostas pela Secretaria de Educação aparentam dar acesso aos jovens, quando na verdade lhes nega o acesso à educação e agrava os problemas no ensino público. O que eles chamam de “otimização” das turmas, nós chamamos de negação da educação de qualidade aos alunos. Além disso, para esconder a demanda não atendida em cada região a Secretaria de Educação proibiu a formação de lista de espera nas escolas.

O que nós propomos é que haja um limite pedagógico no quantitativo de alunos por turma, limite este discutido pela comunidade escolar e que haja uma institucionalização de forma

integrada das listas de espera de cada escola, para que com essas informações as comunidades escolares possam medir a demanda e os reais impactos da “otimização”.

Fica patente a inexistência de concepção ou projeto pedagógico orientando a rede estadual do Rio de Janeiro. Há somente uma gestão despreparada e com recursos cada vez mais escassos, cujo único horizonte é simular uma situação de normalidade perante a população e aos órgãos de controle. Porém, já não é mais possível esconder que vivemos hoje um apagão pedagógico, o que nos coloca cada vez mais a quilômetros de distância e em sentido contrário a quaisquer concepções do que seja qualidade em educação. Diante desse cenário, com base nos fatos sinais emitidos a cada nova resolução, manifestamos a nossa convicção de que a motivação que está por trás desta política é o desmantelamento da carreira do magistério estadual e da escola pública.

Colegas diretores eleitos, rebelem-se! Rompam com a submissão típica de diretores indicados. Permitam que os novos ares do processo consultivo oxigenem o sistema! Vamos construir redes horizontais de escolas para a reflexão, formação, pesquisa e ação político-pedagógica coletiva em defesa da educação pública estadual! Com compromisso, seriedade e respeito às diferenças de cada escola vamos construir uma política educacional de baixo para cima, a partir dos fundamentos da gestão democrática: autonomia escolar e participação direta da comunidade na gestão.

Temos visto que o processo consultivo nem de longe afastou o ranço autoritário arraigado nas relações da secretaria com os diretores de escola. Ao contrário, os movimentos de autonomização das novas direções têm sido respondidos com mais autoritarismo e controle. Para além da burocracia necessária e razoável à administração pública, há uma outra que serve apenas ao controle das direções e ao boicote à autonomia da escola.

Somos soterrados com demandas abstratas com o propósito de nos prender a atividades administrativas e inviabilizar a interação e o nosso tempo com a comunidade escolar. Uma rotina de ameaças e assédio moral fazem parte desses instrumentos de controle. Somos levados pelas cobranças a trabalhar em jornadas intensas e intermináveis. Precisamos de programas de saúde, precisamos de cuidados.

Nesse momento de profunda crise da escola pública estadual, os diretores eleitos são desafiados a assumir o seu papel. SER SEEDUC É TER COMPROMISSO COM A ESCOLA PÚBLICA, NÃO COM POLÍTICAS EQUIVOCADAS. Diretores eleitos e professores, UNIVOS!

Anexo 3

Sepe ajuíza ação contra desestruturação da rede estadual de educação e pede intermediação do Ministério Público

O Sepe ajuizou, dia 02 de fevereiro, uma Ação Civil Pública com pedido de Liminar de Antecipação Parcial de Tutela perante o Tribunal de Justiça do Rio contra os desmandos e arbitrariedades que estão sendo aplicadas pela SEEDUC. A Ação Civil Pública foi distribuída para a 14ª Vara de Fazenda Pública que apreciará o pedido liminar.

Como é do conhecimento de todos, o governo Pezão, por meio da SEEDUC, estabeleceu uma série de medidas arbitrárias que atacam os direitos dos Professores Docentes I e II, além de prejudicar os alunos e a qualidade de ensino oferecido na Rede Pública Estadual de Educação a partir do fechamento de turmas e escolas.

As Resoluções nº 5531, 5532 e 5533 refletem a continuidade de uma política autoritária por parte da Administração Pública, que instituiu, entre outros: a realocação de profissionais para unidades fora das regiões de lotação; a habilitação de Docentes II de forma compulsória; o fechamento de turmas e turnos; a inobservância da prioridade de Escolha do Docente I; e a Municipalização da Rede Estadual.

Com o objetivo de cessar esses ataques, o Sepe requer a suspensão dessas resoluções até o julgamento final da ação além do levantamento da real carência de profissionais de educação da Rede Estadual, entre outras providências.

Desse modo, o sindicato espera cessar essas afrontas instituídas por Pezão e o secretário de Educação Wagner Victor.

Vale informar que, no dia 05 de Fevereiro, o Ministério Público (2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação da Capital) realizou audiência com o Sepe em que se discutiu a questão e na qual o sindicato solicitou a intermediação do MP junto ao Governo do Estado, no intuito de solucionar a questão.

O Sepe reitera o chamado à categoria para não ceder às pressões, seguir as orientações do sindicato e informa que tomou todas as medidas cabíveis para cessar esses ataques e garantir a preservação dos direitos dos profissionais de educação.

Anexo 4

Ocupa Herbert

Pautas específicas

- Políticas

- . Fim do autoritarismo da direção e eleição direta dos diretores pelos alunos
- . Nenhuma matéria com menos de dois tempos de aula
- . Participação dos estudantes na estruturação da grade curricular e reforma curricular para uma educação que sirva ao povo
- . Prestação de contas da escola para toda comunidade acadêmica
- . Fim da PM nos colégios
- . Efetivação imediata dos servidores terceirizados e abertura de concurso par porteiro e inspetores de forma que atenda todos os andares

- Estruturais

- . Manutenção de toda estrutura escolar (bebedouros, banheiros, fiação nas salas de aula, ar condicionado em todas as salas, lixeiras nas salas)
- . Climatização da biblioteca, salas de vídeo, laboratórios e sala de teatra
- . Manutenção da Quadra
- . Melhorias das salas de teatro e dos laboratórios
- . Salas de informática aberta aos alunos e com internet

Pautas Gerais

- . Contra os cortes da educação de Dilma (PT) e Pezão (PMDB)! Todo apoio à greve dos professores!
- . Abolição do SAERJ
- . Abolição do Currículo Mínimo
- . Passe livre de verdade
- . Criação de uma grade de disciplinas obrigatórias e disciplinas eletivas permitindo que os alunos escolham quais matérias eletivas desejam ter aulas
- . Fim da superlotação! Convocação dos professores concursados imediatamente para atender as demandas
- . Contra a intervenção do governo e da SEEDUC no movimento estudantil
- . Criação de creches para atender alunas que tenham filhos.

Anexo 5

Questionário sobre “habilitação”

Observação: O questionário não foi utilizado para levantamento de dados sobre “habilitação” junto aos/às professores/as visto que SEEduc-RJ não autorizou a realização da pesquisa nos colégios da rede estadual.

1 Em que ano você ingressou na rede estadual?

2 Quantas matrículas você tem na rede estadual?

3 a) Você trabalha em mais de uma escola? b) A(s) escola(s) nas quais você trabalha faz(em) parte de que Metropolitana (s) da SEEduc-RJ?

4 Qual a sua disciplina de ingresso?

5 Você foi “habilitado” pela SEEduc-RJ para lecionar outras disciplinas antes da implementação do novo ensino médio? Se sim, quais?

6 Que disciplinas você está lecionando em 2022?

7) Você dá aula de Projeto de Vida no ensino médio integral ou no ensino médio parcial? Se for no parcial, no turno diurno ou no turno noturno?

8 a) No curso no qual você dá aula de Projeto de Vida foi implementado um itinerário em 2022? b) Se sim, qual?

9 Que critérios estão sendo utilizados pela direção da(s) escola(s) em que você trabalha para alocação no quadro de horários dos/as professores/as que estão ministrando Projeto de Vida?

10 Você está recebendo orientação da coordenação pedagógica para definir os conteúdos que serão abordados em Projeto de Vida?

11 Os conteúdos que você está abordando estão relacionados aos conteúdos da sua disciplina de ingresso?

1 Em que ano você ingressou na rede estadual?

1985

2 Quantas matrículas você tem na rede estadual?

Duas

3 a) Você trabalha em mais de uma escola? b) A(s) escola(s) nas quais você trabalha faz(em) parte de que Metropolitana (s) da SEEduc-RJ?

Sim. Metro VI.

4 Qual a sua disciplina de ingresso?

Geografia

5 Você foi “habilitado” pela SEEduc-RJ para dar aula de outras disciplinas antes da implementação do novo ensino médio? Se sim, quais?

Sim. Historia, História da Arte, Filosofia, Sociologia.

6 Você foi “habilitado” pela SEEduc-RJ para dar aula de Projeto de vida em 2022?

Não fomos habilitados, apenas fomos alocados em nossos horários quando sobramos em nossas disciplinas de ingresso.

7 Você dá aula de Projeto de Vida no ensino médio integral ou no ensino médio parcial? Se for no parcial, no turno diurno ou no turno noturno?

Parcial, diurno e noturno.

8 a) No curso no qual você dá aula de Projeto de Vida foi implementado um itinerário em 2022? b) Se sim, qual?

Não, apenas seguimos as orientações das OPAS (Orientações Pedagógicas?) no Núcleo Articulador – Projeto de Vida – Material Instituto Ayrton Senna 2019 – Google Drive.

9 Que critérios estão sendo utilizados pela direção da(s) escola(s) em que você trabalha para alocação no quadro de horários dos/as professores/as que estão ministrando Projeto de Vida?

Não há um critério, geralmente os professores de Ciências Humanas quando não têm vagas para sua disciplina são alocados como Projeto de Vida.

10 Você está recebendo orientação para definir os conteúdos que serão abordados em Projeto de Vida?

Não, sigo as orientações das OPAS (Orientação para Planos de Aulas do Núcleo Articulados do Itinerário Empreendedorismo – material didático do Instituto Ayrton Senna) que contém mapa das atividades porém nem todas são viáveis diante de muitas dificuldades que a escola oferece. Ex.: tecnologia obsoleta.

11 Os conteúdos que você está abordando estão relacionados aos conteúdos da sua disciplina de ingresso?

Não, são temas mais específicos da vida em sociedade (interesses, sonhos em relação aos estudos, relações familiares e comunitárias e ao trabalho).

12 Você está fazendo formação continuada para lecionar as disciplinas do Novo Ensino Médio?

Sim, fiz cursos sobre a BNCC, Especialização BNCC em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas EAD-UERJ, mas pouco relevante, muita teoria e pouca prática que não se aplica à realidade atual, nem ao nível dos discentes.

13 Na(s) escola(s) em que você trabalha a comunidade escolar discutiu a Reforma do Ensino Médio?

Não, fomos pegos de surpresa e com uma imposição da SEEduc-RJ na implementação do Novo Ensino Médio a nível nacional com a inclusão dessas novas disciplinas

Observações:

A maior parte dos alunos não está focada nem preparada para esses novos desafios, são carentes de informação e cultura, não existe avaliação nem reprovação na disciplina e mesmo motivados pelo professor não assistem as aulas (são infrequentes), dão pouca importância aos assuntos debatidos, seus objetivos são mais ter o certificado de ensino médio para ingressarem no mercado de trabalho. Tal fato desmotiva o docente na aplicação de atividades devido ao baixo retorno de respostas positivas para um bom andamento do curso. Devia haver uma preparação tanto do docente quanto do discente desde o ensino fundamental para que se pudesse aplicar uma metodologia de ensino favorável ao desenvolvimento desse novo projeto de educação que fosse abrangente a todo processo do educando na sua formação de cidadão!!!

Professora de Espanhol

1 Em que ano você ingressou na rede estadual?

Ingressei em 2010.

2 Quantas matrículas você tem na rede estadual?

Tenho 1 matrícula.

3 a) Você trabalha em mais de uma escola? b) A(s) escola(s) nas quais você trabalha faz(em) parte de que Metropolitana (s) da SEEduc-RJ?

Este ano não, porque estou trabalhando Projeto de Vida.

4 Qual a sua disciplina de ingresso?

Minha disciplina de ingresso é Espanhol.

5 Você foi “habilitado” pela SEEduc-RJ para dar aula de outras disciplinas antes da implementação do novo ensino médio? Se sim, quais?

Não.

6 Você foi “habilitado” pela SEEduc-RJ para dar aula de Projeto de vida em 2022?

Não.

7 Você dá aula de Projeto de Vida no ensino médio integral ou no ensino médio parcial? Se for no parcial, no turno diurno ou no turno noturno?

Dou Projeto de Vida no ensino médio integral.

8 a) No curso no qual você dá aula de Projeto de Vida foi implementado um itinerário em 2022? b) Se sim, qual?

Itinerário não, apenas materiais didáticos.

9 Que critérios estão sendo utilizados pela direção da(s) escola(s) em que você trabalha para alocação no quadro de horários dos/as professores/as que estão ministrando Projeto de Vida?

Não sei.

10 Você está recebendo orientação para definir os conteúdos que serão abordados em Projeto de Vida?

Recebi materiais didáticos.

11 Os conteúdos que você está abordando estão relacionados aos conteúdos da sua disciplina de ingresso?

Não.

12 Você está fazendo formação continuada para lecionar as disciplinas do Novo Ensino Médio?

Não.

13 Na(s) escola(s) em que você trabalha a comunidade escolar discutiu a Reforma do Ensino Médio?

Exatamente para discutir Reforma do Ensino Médio não.

14 Observações:

Anexo 6

Listagem dos cursos técnicos e dos curso de formação inicial e continuada por regional da SEEduc-RJ

Cursos técnicos

Noroeste Fluminense

Técnico em vendas, técnico em comércio, técnico em serviços públicos, técnico em administração, técnico em hospedagem, técnico em enfermagem, técnico em alimentação escolar, técnico em cozinha.

Norte Fluminense

Técnico em estrutura e pintura de aeronaves, técnico em logística, técnico em suprimento, técnico em fabricação mecânica, técnico em enfermagem, técnico em manutenção e suporte em informática, técnico em informática, técnico em manutenção de máquinas pesadas, técnico em edificações, técnico em mergulho, técnico em eletroeletrônica, técnico em redes de computadores, técnico em automação industrial, técnico em eletrônica, técnico em agroecologia.

Centro fluminense

Técnico em comércio, técnico em vendas, técnico em alimentação escolar, técnico em cozinha, técnico em material bélico, técnico em guarda e segurança, técnico em artilharia antiaérea, técnico em ações de comandos, técnico em infantaria, técnico em artilharia, técnico em montanhismo, técnico em equipamentos de voo, técnico em cavalaria, técnico em forças especiais, técnico em enfermagem.

Baixadas

Técnico em administração, técnico em serviços públicos, técnico em publicidade, técnico em comércio, técnico em transações imobiliárias, técnico em vendas, técnico em marketing, técnico em estrutura e pintura de aeronaves, técnico em enfermagem.

Sul Fluminense

Técnico em comércio, técnico em vendas, técnico em serviços públicos, técnico em administração, técnico em hospedagem, técnico em transações imobiliárias, técnico em publicidade, técnico em marketing, técnico em manutenção de máquinas pesadas, técnico em infraestrutura escolar, técnico em segurança do trabalho, técnico em fabricação mecânica, técnico em suprimento, técnico em logística, técnico em estrutura e pintura de aeronaves, técnico em automação industrial, técnico em informática, técnico em redes de computadores, técnico em análises clínicas, técnico em ludoteca, técnico em lazer.

Metropolitanas

Técnico em comércio, técnico em serviços públicos, técnico em administração, técnico em hospedagem, técnico em alimentação escolar, técnico em cozinha, técnico em publicidade, técnico em transações imobiliárias, técnico em marketing, técnico em infraestrutura escolar, técnico em combate a incêndio, resgate e prevenção a acidentes de avião, técnico em bombeiro aeronáutico, técnico em montanhismo, técnico em preparação física e desportiva

militar, técnico em redes de computadores, técnico em informática, técnico em desenvolvimento de sistemas, técnico em computação gráfica, técnico em programação de jogos digitais, técnico em informática para internet, técnico em multimídia, técnico em edificações, técnico em conservação e restauro, técnico em artes visuais, técnico em design de jóias, técnico em desenho de construção civil, técnico em design de interiores, técnico em desenho militar, técnico em agroindústria, técnico em processamento de pescado, técnico em panificação, técnico em pós-colheita, técnico em alimentos, técnico em nutrição e dietética, técnico em grãos, técnico em viticultura e enologia, técnico em manutenção de aeronaves em grupo motopropulsor.

Cursos de formação inicial e continuada

Noroeste Fluminense

Frentista, promotor de vendas, operador de supermercado, vendedor, vendedor de produtos e serviços óticos, balconista de farmácia, assistente de secretaria escolar, agente de regularização ambiental rural, agente de desenvolvimento cooperativista, assistente administrativo, assistente de recursos humanos, assistente de contabilidade, assistente de serviços em comércio exterior, assistente de crédito e cobrança, agente de microcrédito, assistente de despachante aduaneiro, assistente de faturamento, comprador, higienista de serviços de saúde, auxiliar de manutenção predial, tratador de piscinas, operador de caixa, alimentador de linha de produção, ajudante de obras, recepcionista, mensageiro em meio de hospedagem, recepcionista em serviços de saúde, agente de recepção e reservas em meio de hospedagem, barista, bartender, garçom, cumim, atendente de lanchonete, sommelier, copeiro, operador de carregador de correia espiral, operador de rampa de aeronaves, operador de pontes rolantes, agente de peso e balanceamento de aeronaves, operador de abastecimento de aeronaves, estivador, auxiliar de transporte, movimentação e distribuição de cargas, agente de rampa e fiscal de pista, auxiliar de agroecologia, auxiliar de agropecuária, agente de assistência técnica e extensão rural, motorista de transporte de carga, operador de cavalo mecânico e hidráulico, motorista de transporte de lixo urbano, motorista de transporte de carga viva, motorista de transporte de produtos perigosos, almoxarife, almoxarife de obras, embalador, pedreiro de alvenaria, revitalizador de revestimentos argamassados, pedreiro de alvenaria estrutural, pedreiro de refratário, magarefe, produtor de cargas exóticas, açougueiro, confeccionador de lingerie e moda praia, assistente de costura, confeccionador de bolsas em tecido, costureiro de máquina reta e overloque, costureiro industrial do vestuário, agente de

alimentação escolar, salgadeiro, auxiliar de cozinha, motorista de transporte escolar, agente de limpeza urbana, operador de aterro sanitário de resíduos sólidos urbanos, operador de usina de compostagem, agente de resíduos sólidos hospitalares, operador de produção em unidade de tratamento de resíduos, operador de tratamento de resíduos sólidos, agente de limpeza e conservação, cozinheiro industrial, cozinheiro, porteiro e vigia, auxiliar de manutenção predial, porteiro e vigia.

Total: 83 (do número 2 da lista até o número 84)

Norte Fluminense

Auxiliar de manutenção predial, higienista de serviços de saúde, tratador de piscinas, revitalizador de estruturas, elementos e construções em metal, revitalizador de coberturas metálicas, ajudante de obras, caldeireiro, serralheiro de alumínio, serralheiro de materiais ferrosos, cumim, bartender, garçom, atendente de lanchonete, barista, copeiro, revitalizador de estruturas de madeira, revitalizador de coberturas de madeira, montador de forma, instalador de esquadrias, carpinteiro de estruturas de telhado, carpinteiro de esquadrias, carpinteiro de obras, montador de andaimes, montador de sistemas de construção a seco, auxiliar de agroecologia, auxiliar de agropecuária, agente de assistência técnica e extensão rural, soldador de estruturas e tubulação em aço carbono no processo tig, soldador de arame tubular naval, soldador no processo eletrodo revestido aço carbono e aço baixa liga, soldador de estruturas e tubulação no processo mig/mag, soldador mag naval, soldador tig naval, soldador eletrodo revestido naval, operador de solda por arco submerso, soldador no processo arame tubular em aço, operador e programador de sistemas automatizados de soldagem, soldador no processo tig, soldador oxiacetilênico, assistente de planejamento, programação e controle de produção, assistente de logística, pintor de obras imobiliárias, pintor restaurador, mensageiro, mensageiro em meio de hospedagem, encanador instalador predial, instalador de tubulações navais, instalador predial de tubulações de gás combustível, instalador hidráulico residencial, eletromecânico de automóveis, mecânico de veículos rodoviários pesados, mecânico de motocicletas, mecânico de transmissão manual automotiva, mecânico de freios, suspensão e direção de veículos leves, mecânico de motores a diesel, mecânico de motores ciclo otto, mecânico de sistemas de freios, suspensão e direção de veículos rodoviários pesados, operador de sistema de combustível, tratorista agrícola, operador de máquinas e implementos agrícolas, lixador-esmerilhador, polidor automotivo, administrador de banco de dados, operador de computador, agente de inclusão digital em centros públicos de acesso à internet,

Total: 72 (do número 85 da lista até o número 156)

Centro Fluminense

Operador de supermercados, vendedor, promotor de vendas, balconista de farmácia, vendedor de produtos e serviços ópticos, frentista, operador de caixa, cortador de confecção industrial, embalador, auxiliar de cozinha, salgadeiro, agente de alimentação escolar, alfaiate, costureiro de máquina reta e overloque, confeccionador de vestuário de couro, vigilante, vigia de embarcação, agente de observação de segurança, monitor de transporte escolar, operador de empilhadeira, operador de sugador de grânéis sólidos, operador de movimentação de cargas, operador de paleteira elétrica, operador de telemarketing.

Total: 34 (do número 157 da lista até o número 181)

Baixadas

Assistente de despachante aduaneiro, assistente de serviços em comércio exterior, assistente de recursos humanos, agente de desenvolvimento cooperativista, agente de crédito e cobrança, agente de microcrédito, assistente de faturamento, agente de regulamentação ambiental rural, assistente de secretaria escolar, assistente administrativo, assistente de contabilidade, comprador, bartender, sommelier, copeiro, atendente de lanchonete, garçom, barista, cumim, ajudante de obras, lavador e lubrificador de veículos, recepcionista de eventos, agente de limpeza em aeronaves, instalador e reparador de redes de computadores, manutenção elétrica de usina de beneficiamento de minérios, eletricitista de rede de distribuição de energia elétrica, cabista de sistema de telecomunicações, eletricitista industrial, instalador e reparador de rede de tv a cabo, instalador e reparador de linhas e sistemas de telefonia, eletricitista instalador predial de baixa tensão, serralheiro de materiais ferrosos, serralheiro de alumínio, caldeireiro, revitalizador de estruturas, elementos e construções em geral, revitalizar de coberturas metálicas, instrutor de trânsito, auxiliar de equoterapia, operador de telemarketing.

Total: 40 (do número 182 da lista ao número 221)

Sul Fluminense

Vendedor, promotor de vendas, operador de supermercados, balconista de farmácia, frentista, vendedor de produtos e serviços ópticos, assistente de secretaria escolar, agente de microcrédito, agente de desenvolvimento cooperativista, assistente administrativo, agente de regularização ambiental rural, assistente de contabilidade, assistente de serviços em comércio exterior, assistente de crédito e cobrança, comprador, assistente de despachante aduaneiro, assistente de faturamento, assistente de recursos humanos, higienista de serviços de saúde,

auxiliar de manutenção predial, tratador de piscinas, operador de caixa, atendente de lanchonete, cumim, barista, sommelier, bartender, copeiro, garçom, operador de telemarketing, ajudante de obras, recepcionista de serviços em saúde, agente de recepção e reservas em meios de hospedagem, recepcionista, mensageiro em meio de hospedagem, motorista de transporte de carga, motorista de transporte de carga de produtos alimentícios, motorista de transporte de produtos perigosos, operador de cavalo mecânico e hidráulico, motorista de transporte de carga viva, motorista de transporte de lixo urbano, agente de rampa e fiscal de pista, operador de pontes rolantes, agente de peso e balanceamento de aeronaves, estivador, operador de rampa de aeronaves, operador de carregador de correia espiral, auxiliar de transporte, movimentação e distribuição de cargas, almoxarife, almoxarife de obras, revitalizador de coberturas metálicas, revitalizador de estruturas e tubulação no processo mig/mag, soldador no processo tig, soldador tig naval, operador de solda por arco submerso, soldador oxiacetilênico, soldador de arame tubular naval, soldador de estruturas e tubulação em aço carbono no processo tig, operador e programador de sistemas automatizados de soldagem, mecânico de motores ciclo otto, eletromecânico de automóveis, mecânico de transmissão de veículos rodoviários pesados, mecânico de transmissão manual automotiva, mecânico de sistemas de freios, suspensão e direção de veículos rodoviários pesados, mecânicos de freios, suspensão e direção de veículos leves, agente de assistência técnica e extensão rural, auxiliar de agropecuária, auxiliar de agroecologia, revitalizador de estruturas de madeira, instalador de esquadrias, carpinteiro de obras, montador de andaimes, montador de sistemas de construção a seco, montador de forma, carpinteiro de esquadrias, revitalizador de coberturas de madeira, carpinteiro de estrutura de telhados, zelador, manobrista de veículos de passeio, assistente de logística, assistente de planejamento, programação e controle de produção, serralheiro de materiais ferrosos, caldeireiro, serralheiro de alumínio, pintor de obras imobiliárias, pintor restaurador, conformador de peças em metal, auxiliar de laboratório de entomologia médica, auxiliar de laboratório de saúde, auxiliar de farmácia de manipulação, administrador de banco de dados, churrasqueiro, sushiman, pizzaiolo, instalador e reparador de linhas e sistemas de telefonia, eletricista instalador predial de baixa tensão, eletricista industrial, instalador e reparador de rede de tv a cabo, cabista de sistema de telecomunicações, eletricista de rede de distribuição de energia elétrica, instalador e reparador de redes de computadores, manutenção elétrica de usina de beneficiamento de minérios, montador e instalador de móveis, monitor de atividades de lazer, recreador, recreador cultural.

Total: 117 (do número 222 da lista até o número 339)

Metropolitanas

Vendedor, frentista, vendedor de produtos e serviços ópticos, operador de supermercados, balconista de farmácia, promotor de vendas, assistente de contabilidade, assistente de crédito e cobrança, assistente de faturamento, agente de regularização ambiental rural, agente de microcrédito, agente de desenvolvimento cooperativista, assistente de secretaria escolar, assistente de despachante aduaneiro, assistente de serviços em comércio exterior, assistente de recursos humanos, assistente administrativo, comprador, assistente de manutenção predial, tratador de piscinas, higienista de serviços de saúde, recepcionista em serviços de saúde, recepcionista, agente de recepção e reservas em meio de hospedagem, mensageiro em meio de hospedagem, almoxarife, almoxarife de obras, operador de pontes rolantes, auxiliar de transporte, movimentação e distribuição de cargas, operador de rampas de aeronaves, estivador, operador de carregador de correia espiral, salgadeiro, auxiliar de cozinha, agente de alimentação escolar, motorista de transporte de lixo urbano, motorista de transporte de carga, motorista de transporte de produtos perigosos, motorista de transporte de carga viva, operador de cavalo mecânico e hidráulico, motorista de transporte de carga de produto alimentícios, administrador de banco de dados, manobrista de veículos de passeio, zelador, assistente financeiro, assistente de tesouraria, bombeiro civil, programador web, programador de dispositivos móveis, programador de sistemas, desenvolvedor de aplicativos para mídias digitais.

Total: 54 (do número 340 da lista até o número 394)

Anexo 7

Implementação da Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual do Rio de Janeiro

2018

Abril

Resolução SEEduc-RJ nº 5.635, de abril de 2018, instituiu uma comissão estadual de implementação da BNCC no âmbito da educação básica

2019

Dezembro

Resolução SEEduc-RJ nº 5.812, de 27 de dezembro de 2019, fixou diretrizes para a implementação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública.

2021

Janeiro

Em janeiro de 2021, a SEEduc-RJ apresentou ao CEE-RJ o Documento Preliminar de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro para que fosse elaborado o parecer. O referido documento foi apresentado pela SEEduc-RJ ao CEE-RJ antes da realização do Seminário de Apresentação da BNCC-EM nas unidades escolares e do “Dia D” nas escolas, cujo objetivo declarado era fazer com que as comunidades escolares não só tomassem conhecimento do documento como discutissem o conteúdo do mesmo e se posicionassem a respeito. A SEEduc-RJ justificou que o CEE iria aguardar o resultado da “escuta”.

Fevereiro

Resolução SEEduc-RJ nº 5911, de 02 de fevereiro de 2021, instituiu o Comitê de Implementação da Reforma do Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro.

Março

Em 25 de março, a Subsecretaria de Gestão de Ensino da SEEduc-RJ enviou um documento para os diretores pedagógicos das regionais da Secretaria com o calendário das ações que seriam desenvolvidas com o objetivo de dar início à implementação da Reforma (uma das ações previstas no calendário era a realização do Seminário de Apresentação da BNCC-EM nas unidades escolares e do “Dia D” nas escolas).

Maior

Resolução SEEduc-RJ nº 5946, de 26 de maio de 2021, estabeleceu o calendário das ações de implementação do Novo Ensino Médio.

Junho

Audiência Pública – Proposta de Reforma Curricular do Ensino Médio – realizada pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro para discutir a Reforma do Ensino Médio e a BNCC-EM

Julho

Primeira escuta realizada pelo CEE-RJ - *O Novo Ensino Médio do Rio de Janeiro à luz da BNCC* - sobre o Documento Preliminar de Orientação (encaminhado pela SEEduc-RJ ao CEE-RJ em janeiro).

Segunda escuta realizada pelo CEE-RJ - *O Novo Ensino Médio do Rio de Janeiro à luz da BNCC* - sobre o Documento Preliminar de Orientação (encaminhado pela SEEduc-RJ ao CEE-RJ em janeiro).

Dezembro

Deliberação CEE nº 394 de 07 de dezembro de 2021, instituiu diretrizes para a implantação do Documento de Orientação Curricular do estado do Rio de Janeiro, ensino médio (Doc-RJ) e definiu princípios e referências curriculares para as instituições de educação básica que integram o sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Resolução Seeduc nº 6018, de 15 de dezembro de 2021, dispôs sobre rotinas de organização de Quadro de Horários e alocação de professores dentro das unidades escolares da SEEduc-RJ

2022

Janeiro

Resolução Seeduc nº 6035 de 28 de janeiro de 2022, fixou diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública.

Março

A Resolução SEEduc-RJ nº 6069, de 29 de março de 2022, criou um grupo de trabalho para discutir o currículo do novo ensino médio.

Anexo 8

Dispositivos legais nível estadual

1 Poder executivo

1.1 Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro –SEEduc-RJ

➤ Municipalização

Resolução Seeduc nº 1411, de 03 de dezembro de 1987. Institui o Programa de Municipalização do Ensino Fundamental – PROMURJ.

Resolução SEEduc nº 5549, de 23 de agosto de 2017. Estabelece critérios para a municipalização do ensino fundamental da rede estadual de ensino, e dá outras providências (D. O. 25.08.2017).

➤ Matriz curricular

Resolução Seeduc nº 4746 de 30 de novembro de 2011. Fixa diretrizes para a implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades curriculares da rede pública e dá outras providências (D. O. 01.12. 2011).

Resolução Seeduc nº 4842 de 03 de dezembro de 2012. Fixa diretrizes para a implantação de matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Ensino Médio Experimental, e dá outras providências (D.O. 06.12.2012).

Resolução Seeduc nº 5330 de 10 de setembro de 2015. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências (D. O. 16.09.2015).

Resolução Seeduc nº 5440 de 10 de maio de 2016. Dispõe sobre o anexo II da Resolução Seeduc nº 5330/2015 e dá outras providências (D. O. 11.05. 2016).

Resolução Seeduc nº 5578 de 25 de outubro de 2017. Dispõe sobre o anexo único da resolução Seeduc Nº 5440/2016 e dá outras providências (D. O. 26.10.2017).

Resolução Seeduc nº 5812 de 27 de dezembro de 2019. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências (D. O. 30.12.2019).

➤ Avaliação

Portaria Seeduc/Sugen nº 875 de 24 de julho de 2020. Estabelece de forma excepcional normas complementares de avaliação do desempenho escolar para o ano letivo de 2020, e dá outras providências (D.O. 28.07.2020).

Resolução Seeduc nº 5595 de 02 de julho de 2021. Estabelece diretrizes para os registros escolares da educação de jovens e adultos da rede estadual de ensino e correção de fluxo, do 1º bimestre de 2021, e dá outras providências.

➤ Ensino Médio em Tempo Integral

Decreto nº 45.368/2015. Designa o Programa de Educação Integral para as unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Resolução Seeduc nº 5424 de 02 de maio de 2016. Conceitua o Programa de Educação Integral.

Resolução Seeduc nº 5508/2017. Implanta o Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho em 37 unidades escolares da Seeduc.

Resolução Seeduc nº 5698 de 12.11. 2018. Transforma o ensino médio integral, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho em curso técnico em administração nas unidades escolares que menciona, e dá outras providências.

➤ Organização e reestruturação de oferta de cursos

Resolução Seeduc nº 5879 de 13 de outubro de 2020. Estabelece de forma excepcional normas complementares para a organização e estruturação de oferta de cursos de ensino fundamental e médio, no ano letivo de 2020, e dá outras providências (D. O. 14.10.2020)

➤ Ingresso e permanência de alunos na rede estadual

Resolução Seeduc nº 5697 de 12.11.2018. Altera dispositivos da resolução Seeduc Nº 5674, de 17 de agosto de 2018, que estabelece normas e procedimentos para o ingresso e permanência de alunos na rede estadual de ensino para o ano letivo de 2019, e dá outras providências.

Resolução Seeduc nº 5777 de 30 de agosto de 2019. Estabelece normas e procedimentos para o ingresso e a permanência de alunos na rede estadual de ensino para o ano de 2020, e dá outras providências.

Resolução Seeduc nº 5817 de 13 de janeiro de 2020. Altera dispositivos e anexo da Resolução Seeduc nº 5777, de 30 de agosto de 2019, que estabelece normas para a permanência de alunos da rede estadual de ensino para o ano letivo de 2020 e dá outras providências (D.O. 14 de janeiro de 2020).

Portaria Seeduc/Subpae nº 09 de 25 de junho de 2020. Dispõe sobre o regime diferenciado de confirmação de matrícula e transferência informatizada para o ano letivo de 2020, e dá outras orientações (D. O. 25.06.2020).

Resolução Seeduc nº 5846 de 19 de junho de 2020. Inclui parágrafo único ao art. 31 da Resolução Seeduc nº 5777/2019 e dá outras providências.

Resolução Seeduc nº 5983 de 24 de agosto de 2021. Estabelece normas e procedimentos para o ingresso e a permanência de alunos na rede estadual de ensino/Seeduc para o ano letivo de 2022.

- Acompanhamento e melhoria de resultados

Resolução Seeduc nº 5803 de 22 de novembro de 2019. Estabelece procedimentos para acompanhamento e melhoria de resultados da rede estadual de ensino e dá outras providências.

- Fechamento de unidades escolares

Resolução Seeduc nº 5702 DE 28.11.2018. Extingue as unidades escolares que menciona e dá outras providências.

- Oferta de educação básica

Resolução Seeduc nº 5532 de 28.07.2017. Regulamenta ações de adequação de oferta da educação básica em escolas da secretaria de estado de educação (DO 31.07.2017)

➤ Combate à infrequência

Resolução Seeduc nº 5533 de 31.07.2017. Estabelece normas e procedimentos relativos ao combate à infrequência nas unidades escolares da SEEduc. (DO 01.08.2017)

➤ Registro das notas

Portaria Seeduc/Subex nº 64 de 10.05.2010. Estabelece procedimentos para o registro das notas bimestrais dos alunos matriculados nas unidades escolares da seeduc no ano letivo de 2010 (DO 11.05.2010)

Portaria Seeduc/Subex nº 78 de 20.07.2010. Estabelece procedimentos para o registro das notas bimestrais dos alunos matriculados nas unidades escolares da seeduc no ano letivo de 2010 (DO 22.07.2010)

➤ Conexão Educação

Resolução Seeduc nº 4784 de 20.03.2012. Atribui responsabilidades pelas informações lançadas no sistema conexão educação da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Portaria Seeduc/Subgp nº 06 de 01.04.2013. Dispõe sobre os procedimentos quanto à carga horária dos professores no Sistema Conexão Educação da Secretaria de Estado de educação - SEEduc, e dá outras providências (DO 03.04.2013).

➤ Avaliação

Portaria Seeduc/Sugen nº 174 de 26 de agosto de 2011. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências (DO 30.08.2011).

Portaria Seeduc-Sugen nº 419 de 27 de setembro de 2013. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências (DO 30.09.2013)

➤ Montagem do quadro de horários e alocação de professores

Portaria Conjunta Sugem/Subgp nº 02 de 28.11.2011. Dispõe sobre os procedimentos de montagem de quadro de horários e alocação de professores dentro das unidades escolares da Seeduc e dá outras providências (DO 30.11.2011)

Portaria Seeduc nº 316 de 23 de novembro de 2012. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências (D.O. 26.11.2012).

Portaria Conjunta Sugem/Subgp nº 06 de 05.03.2013. Altera a Portaria Conjunta Sugem/Subgp nº 2, que dispõe sobre os procedimentos de montagem de quadro de horários e alocação de professores dentro das unidades escolares da Seeduc e dá outras providências. (DO 07.03.2013)

Portaria Conjunta Seeduc/Subgp nº 07 de 28.11.2013. Dispõe sobre os procedimentos de organização de quadro de horários e alocação de professores dentro das unidades escolares da seeduc e dá outras providências (DO 29.11.2013).

Resolução Seeduc nº 5531 de 19.07.2017. Dispões sobre rotinas de organização de quadro de horários e alocação de professores nas unidades escolares da Seeduc.

Resolução Seeduc nº 5804 de 17.11.2019. Dispõe sobre rotinas de organização de quadro de horários e alocação de professores dentro das unidades escolares da Seeduc, e dá outras providências.

Resolução Seeduc nº 6018 de 15 de dezembro de 2021. Dispoe sobre rotinas de organização de quadro de horários e alocação de professores dentro das unidades escolares da Seeduc e dá outras providências (D.O. 05.01.2022).

➤ Otimização de turmas e realocação docente

Portaria Conjunta Sugem/Subgp nº 05 de 14 de fevereiro de 2013. Dispõe sobre os procedimentos de otimização de turmas e realocação docente de acordo com as demandas regionalizadas e dá outras providências

Portaria Conjunta Seeduc/Subgp nº 06 de 01.04.2013. Dispõe sobre os procedimentos quanto à carga horária dos professores no Sistema Conexão Educação da Secretaria de Estado de Educação – Seeduc, e dá outras providências.

➤ Migração Professor Docente I de 16 horas para 30 horas

Resolução Seeduc nº 5985 de 23 de setembro de 2021. Institui comissão mista objetivando elaborar os critérios a serem estabelecidos para migração do professor docente I, integrante do quadro de pessoal da carreira do magistério público estadual, para a nova jornada de trabalho e dá outras providências.

➤ Reposição de aulas

C. I. Conjunta Supge/Suped nº 84 de 01 de agosto de 2016. Assunto: Orientações sobre os procedimentos que deverão ser adotados durante a reposição de aulas pelos professores.

➤ Realização de atividades laborais

C. I. Seeduc/Gabsec Sei nº 16 de 21.06.2021. Assunto: Esclarecimento sobre os principais pontos quanto à realização das atividades laborais em suas unidades administrativas/escolares.

➤ Gratificação por Lotação Prioritária (GLP)/Suspensão contagem tempo de serviço

Resolução Seeduc nº 5833 de 10 de fevereiro de 2020. Regulamenta o Decreto nº 46.920, de 3 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre os procedimentos para a solicitação e concessão do regime de ampliação da jornada de trabalho mediante o pagamento de Gratificação por

Lotação Prioritária/GLP, aos professores da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências (D.O. 11.02.2020).

Despacho do Governador em Exercício. Expediente de 02 de dezembro de 2020. Processo administrativo Sei nº 030029/005421/2020 – Autorizo, de acordo com o que consta no Processo Administrativo Sei nº 030029/005421/2020, a ampliação em 5.000 (cinco mil) Gratificações por Lotação Prioritária (GLP) concedidas aos professores da rede pública de ensino estadual, de acordo com o Decreto nº 46.920 de 03 de fevereiro de 2020, considerando o plano de retomada das atividades educacionais presenciais e a necessidade de atendimento ao protocolo para garantir a segurança da comunidade escolar no que tange à transmissão do coronavírus. Processo Administrativo nº E-16/002/006708/2019. Id. 2284763.

C. I. Seeduc/Supgp Sei nº 5 de 06 de março de 2021. Assunto: Liberação da solicitação de GLP para o ano de 2021.

C. I. Seeduc/Supgp Sei nº 8 de 12 de março de 2021. Assunto: Gratificação de Lotação Prioritária

Secretaria de Estado de Educação. Despacho do Secretário de 22.01.2021. Processo nº Sei-030029007336/2020. Autorizo a implementação de 15.000 (quinze mil) Gratificações por Lotação Prioritária (GLP) para o ano letivo de 2021.

C. I. Conjunta Seeduc/Codiv Sei nº 2. Assunto: Lei Complementar nº 173 de 28 de maio de 2019.

➤ Auxílio Transporte

Resolução Seeduc 6016 de 13 de dezembro de 2021. Concede aumento do auxílio transporte aos servidores da Seeduc.

➤ Atividades escolares não presenciais/trabalho remoto

Circular Interna Seeduc/Supge nº 19 de 05 de abril de 2020. Assunto: Orientações para os alunos em relação a plataforma Google for Education e o conjunto de ferramentas que compõem o Gsuite, em especial o Google Classroom. GT Fórum 19.06.2020

Circular Interna Seeduc/Sugen nº 22 de 05 de abril de 2020. Assunto: Orientações pedagógicas em relação à Plataforma Google for Education e ao conjunto de ferramentas que a compõem, em especial o Google Classroom. GT Fórum 19.06.2020

Circular Interna Seeduc/Subpae nº 38 de 08 de abril de 2020. Assunto: Formação da Jornada da Educação Online – Professores Google Drive/GT Fórum 19.06.2020

Circular Interna Seeduc/Subpae Sei nº 40 de 08 de abril de 2020. Assunto: Formação da Jornada da Educação Online – Equipes Gestoras EQ GT Fórum 19.06.2020

Circular Interna Seeduc/Supad Sei nº 6 de 30 de abril de 2020. Assunto: Orientações Complementares da Circular Interna Seeduc/Supad Sei nº. 5, de 27 de abril de 2020.

Circular Interna Seeduc/Coeja Sei nº 03 de 14.05.2020. Assunto: Orientações – Material impresso para EJA. (SOS1)

Circular Interna Seeduc/Subad nº 46 de 27.05.2020. Assunto: Acompanhamento da frequência mensal durante as atividades remotas. (EQ)

Circular Interna Seeduc/Subad nº 26 de 23 de abril de 2020. Divulgação de Plano de Ação Pedagógica. (Doc/pandemia ead mar abr mai 2020.1)

Circular Interna Seeduc/Subad Sei nº 42 de 04 de maio de 2020. Assunto: Acompanhamento do exercício da carga horária dos docentes em atividades remotas.

Resolução Seeduc nº 5843 de 11 de maio de 2020. Orienta as unidades integrantes da rede Seeduc sobre o desenvolvimento de atividades escolares não presenciais e regularização da vida funcional de servidores, em caráter de excepcionalidade, enquanto permanecerem as medidas de isolamento previstas pelas autoridades estaduais como prevenção e combate ao coronavírus (covid-19) e dá outras providências.

Portaria Seeduc/Sugen nº 875 de 24 de julho de 2020. Estabelece de forma excepcional normas complementares de avaliação do desempenho escolar para o ano letivo de 2020, e dá outras providências.

Resolução Seeduc nº 5854 de 30 de julho de 2020. Orienta as redes de ensino do estado do Rio de Janeiro quanto aos protocolos sanitários e pedagógicos básicos que devem pautar as ações para o retorno às atividades escolares presenciais (D. O. 31.07.2020).

Resolução Seeduc nº 5879 de 13 de outubro de 2020. Estabelece de forma excepcional normas complementares para a organização e reestrutura de oferta dos cursos de ensino fundamental e médio, no ano letivo de 2020, e dá outras providências.

Resolução Seeduc nº 5883 de 20 de outubro de 2020. Dispõe sobre a instituição de comissão mista de estudos de demanda e levantamento de necessidades de soluções tecnológicas a serem destinadas à rede pública estadual de ensino, e dá outras providências (D. O. 21.10.2020).

Circular Interna Seeduc nº 18 de 06 de outubro de 2020. Assunto: Formulário de Pesquisa de Residência dos Servidores.

Circular Interna Seeduc/Sugen Sei nº 63 de 16 de outubro de 2020. Assunto: Funcionamento das Unidades Escolares no período do ensino híbrido.

Circular Interna Seeduc/Subexe Sei nº 1 de 13 de janeiro de 2021. Assunto: Termo de Ajuste de Gestão (TAG 2121-2021)

Circular Interna Seeduc/Subpae Sei nº4 de 21 de janeiro de 2021. Assusnto: Minuta de Resolução Conjunta. Visa instituir protocolos e orientações complementares para atendimento escolar nas unidades da Rede Estadual, Redes Públicas Municipais e Rede Privada de Ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, no período de pandemia da COVID-19 e da outras providências.

Resolução Conjunta Seeduc/Ses n. 1536 de 25 de janeiro de 2021. Institui protocolos e orientações complementares para atendimento escolar nas unidades da rede estadual e da rede privada de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, no período de pandemia da Covid-19 e dá outras providências.

Resolução Seeduc n. 5908 de 27 de janeiro de 2021. Institui protocolos e orientações complementares para atendimento escolar nas unidades da Rede Seeduc, no período de pandemia da covid-19 e dá outras providências.

Circular Interna Seeduc/Subge/Subad/Subpae/Subex Sei nº 02 de fevereiro de 2021. Assunto: Procedimentos de retomada das atividades escolares para o ano de 2021.

➤ Contratação de professores

Resolução Seeduc nº 5757 de 10 de junho de 2019. Dispõe sobre os procedimentos a serem adotados na contratação por tempo determinado de professores para atuação nos anos iniciais e finais do fundamental e ensino médio para o ano letivo de 2019, e dá outras providências. (Documento/valeria/2015-2019/2018-2019.2/pol educ gov est 2019)

➤ Implementação da Reforma do Ensino Médio/BNCC-EM

Ofício Seeduc/Gabsec Sei nº 13 de 18 de janeiro de 2021. Assunto: Versão Preliminar do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro – Ensino Médio, para ser apresentado ao CEE-RJ.

Minuta de Ofício Seeduc/Suped de 18 de janeiro de 2021. Assunto: Versão Preliminar do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro – Ensino Médio, para ser apresentado ao CEE-RJ.

Documento Curricular do Rio de Janeiro: Ensino Médio. Versão Preliminar. Equipe Técnica ProBNCC do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. (Versão apresentada ao CEE-RJ).

CI Seeduc/Comed Sei nº46 Rio de Janeiro, 08 de dezembro de 2020. Assunto: Orientação quanto à inclusão da Proposta Pedagógica e da Matriz Curricular referentes ao Programa Novo Ensino Médio na Plataforma do PDDE Interativo.

Resolução Seeduc nº 5911 de 02 de fevereiro de 2021. Institui o Comitê de Implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. (DO 05.02.2021)

Resolução Seeduc nº 5946 de 26 de maio de 2021. Estabelece as ações de implementação do Novo Ensino Médio e calendário das respectivas ações no âmbito desta Secretaria, e dá outras providências. (D.O. de 27.05.2021)

Resolução Seeduc nº 6018 de 15 de dezembro de 2021. Dispõe sobre rotinas de organização de Quadro de Horários e alocação de professores dentro das unidades escolares da SEEDUC, e dá outras providências.

Despacho do Secretário de 24.08.2021. Processo Sei nº 030029/008170/2020. Ratifica o Ato de Dispensa de Licitação para a contratação do Senai com o objetivo de ofertar, junto à Seeduc, um projeto de implementação do Ensino Médio Integral.

Resolução Conjunta Seeduc/UERJ nº 1552 de 31 de maio de 2021. Descentraliza a execução de crédito orçamentário para a UERJ (D.O. 01.06.2021).

➤ Gestão

CI Seeduc/Subex/Sei nº 1 de 13 de janeiro de 2021. Assunto: Termo de Ajuste de Gestão (TAG 2021-2022)

1.2 Conselho Estadual de Educação

➤ Implementação atividades escolares não presenciais/trabalho remoto

Deliberação CEE nº 376 de 23 de março de 2020. Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do estado do Rio de Janeiro sobre o desenvolvimento das atividades escolares não presenciais, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de isolamento previstas pelas autoridades estaduais na prevenção e combate ao Coronavírus – COVID-19.

Deliberação CEE nº 384 de 01 de setembro de 2020. Regulamenta o processo de retomada das atividades presenciais no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências (D. O. 04.09.2020).

Portaria CEE nº 3775 de 16 de setembro de 2020. Homologa parecer CEE nº 36 (N) de 15 de setembro de 2020, que responde as consultas oriundas da Deliberação CEE nº 384/2020, e dá outras providências

➤ Atos autorizativos

Deliberação CEE nº 381 de 16 de junho de 2020. Prorroga até 31.12.2020 os atos autorizativos das instituições de ensino e dos cursos por elas ofertados, vinculados ao Sistema Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

➤ Contratação e Aproveitamento de Professores (Habilitação/Desabilitação)

Parecer CEE nº 033/2006 (N). Responde a consulta da Secretaria Estadual de Educação sobre a contratação e o aproveitamento de docentes para ministrar aulas de disciplinas do currículo da Educação Básica e da Educação Profissional. (idem)

Parecer CEE nº 134/ 2010. Responde a consulta da Secretaria Estadual de Educação sobre a contratação e o aproveitamento de docentes para ministrarem aulas de disciplinas do currículo da Educação Básica e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Parecer CEE nº 086/2011(N). Responde a consulta da Secretaria de Estado de Educação sobre o aproveitamento de professores legalmente habilitados nas disciplinas da Base Nacional Comum, atuantes na rede pública estadual, para ministrarem outros componentes curriculares

da Educação Básica e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, além daqueles para os quais foram concursados e dá outras providências.

Parecer CEE nº 087/2013 (N). Prorroga, por 02 (dois) anos, a validade do Parecer CEE nº 086/2011(N) e dá outras providências.

Parecer CEE (N) nº 030/2020. Responde a consulta quanto às rotinas de aproveitamento docente na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, em especial no caso da disciplina de Sociologia, e dá outras providências.

➤ Organização curricular

Deliberação CEE nº 344 de 22 de julho de 2014. Define Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

➤ Curso Técnico em Administração

Parecer CEE nº 074 de 12 de novembro de 2019. Reconhece a regularidade do Curso Técnico em Administração, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, SEEDUC/RJ, e dá outras providências.

Portaria CEE nº 3756 DE 26 de novembro de 2019. Homologa Parecer CEE nº 074 de 12 de novembro de 2019.

Resolução Seeduc nº 5508/2017. Implanta em 37 unidades escolares o Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho em 37 unidades escolares da Seeduc. (D.O.01.02.2017)

➤ Implementação da Reforma do Ensino Médio/BNCC-EM

Deliberação CEE nº 394 de 07 de dezembro de 2021. Institui diretrizes para a implantação do documento de orientação curricular do estado do Rio de Janeiro, ensino médio (Doc-RJ) e define princípios e referências curriculares para as instituições de educação básica que integram o sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro.

1.3 Secretaria de Estado de Fazenda

- Ampliação da Jornada de Trabalho (GLP)

Decreto Poder Executivo nº 46920 de 03 de fevereiro de 2020. Regulamenta o Regime de Ampliação da Jornada de Trabalho mediante pagamento de Gratificação por Lotação Prioritária/GLP, dos professores da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências (D.O. 03.02.2020).

Decreto Poder Executivo nº 47.466 de 01 de fevereiro de 2021. Dispõe sobre a excepcionalidade das atividades referentes ao regime de ampliação da jornada de trabalho mediante pagamento de Gratificação por Lotação Prioritária/GLP da Secretaria de Estado de Educação – SEEduc, enquanto permanecerem as medidas de isolamento previstas pelas autoridades estaduais como prevenção e combate ao coronavírus (covid-19).

2 Poder Legislativo

- Realização de parcerias público-privadas

Lei Estadual nº 5.068/2007. Instituiu o Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas (Propar), destinado a promover a realização de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública, em diferentes áreas, dentre elas, a educação. O Decreto Estadual nº 45.368/2015 designou o Programa de Educação Integral para as unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e a Resolução Seeduc nº 5424 estabeleceu o conceito para a implementação do programa. (RIO DE JANEIRO, 2016b)

- Ensino religioso

Lei Estadual 3459 de 14.09.2000. Dispõe sobre ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro.

- Fechamento de unidades escolares

Lei nº 8.175, de 30 de novembro de 2018. Regulamenta o fechamento ou transferência de unidades de ensino público no âmbito do Estado do Rio de Janeiro.

- Alteração do calendário escolar 2020

Lei nº 8901, de 18 de junho de 2020. Altera o calendário escolar 2020.

- Medidas de enfrentamento à propagação do novo coronavírus

Decreto nº 47129, de 19 de junho de 2020. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento à propagação do novo coronavírus (covid-19), em decorrência da situação de emergência em saúde e dá outras providências. EQ 19.06

Decreto nº 47.196 de 04.08.2020. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento da propagação do novo coronavírus (Covid-19), em decorrência da situação de emergência em saúde, e dá outras providências (Doc/pesqdout/dispositivoslegais).

- Estado de calamidade pública

Decreto nº 47870 de 13 de dezembro de 2021. Renova o estado de calamidade pública em virtude da situação de emergência decorrente do novo coronavírus (covid 19), reconhecido por meio da Lei Estadual nº 8.794/2020.

- Ensino Remoto/Trabalho remoto

Lei Estadual nº 8802 de 04.05.2020. Autoriza o poder executivo a reduzir a carga horária ou a adotar regime de trabalho remoto para servidores públicos estaduais e trabalhadores terceirizados na forma que menciona.

Lei Estadual nº 8.991 de 27.08.2020. Dispõe sobre a garantia de opção pelo ensino remoto, quando da retomada das aulas presenciais, até que seja oficialmente disponibilizada vacina ou medicamento eficaz contra a Covid-19, na forma que menciona (D. O. 27.08.2020).

Lei nº 8.991/2020. Ensino remoto. (D.O.E. RJ nº158, publicado em 27 de agosto de 2020, p.1-2).

- Criação do cargo de professor docente I 30 horas

Lei nº 6.027 de 29.08.2011. Dispõe sobre a criação do cargo de professor docente I de regime de 30 horas semanais, estrutura o quadro base da carreira do magistério público estadual e dá outras providências.

➤ Reforma administrativa

Lei complementar nº 194 de 05 de outubro de 2021. Extingue o adicional de tempo de serviço para os novos servidores públicos do estado do Rio de Janeiro, veda a conversão em pecúnia da licença-prêmio e da licença especial, e dá outras providências.