



Tristes trópicos: a cultura empresarial aplicada à educação pública

Selma Venco*

Eu me pergunto se o que se costuma chamar de “ética empresarial” (...) não é a arte de realizar esse tipo de ações sem dúvida geralmente conformes à moral, mas sem nenhum valor moral – já que lhes explicam no jornal que essa ética empresarial é, precisamente, do interesse de vocês (...) (COMTE-SPONVILLE, 2011. P. 42)

Resumo: O presente artigo analisa a política de ensino integral no estado de Pernambuco, implementada por atores privados desde 2008, com enfoque privilegiado sobre as formas de contratação de docentes e sua incidência no território. A hipótese aqui considerada faz analogia ao pensamento de Lévi-Strauss, por ocasião de sua passagem pelo Brasil em 1930, quando remarcou o arrasamento da população indígena pela cultura do homem branco e seus interesses econômicos sustentados pelo discurso da modernidade. Problematisa-se, assim, em que medida o avanço do segmento empresarial na educação pública assemelha-se à constatação tecida nos “Tristes trópicos” (1955) à medida que arrasa uma cultura educacional que passa da estabilidade e reflexividade para o pragmatismo e a racionalidade econômica. A concepção teórica que sustenta o debate sobre o tema apoia-se em Robert Castel (1998) e Cingolani (2005), os quais destacam que a precariedade nas relações de trabalho conduz a um processo de precarização das condições de vida, posto que trabalhadores sujeitados a trabalhos intermitentes, contratos por tempo determinado, tempo parcial, entre outros, resultam em vulnerabilidade social.

* Livre-docente na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora associada Centre de Recherches Sociologiques et Politiques de Paris (CRESPPA). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com doutorado-sanduiche na Université Paris X. Docente na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: selma.venco@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8164993192480435>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2637-3687>.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Privatização; Precariedade; Política Educacional.

Sad tropics: the business culture of precarity applied to public education.

Abstract: This article analyzes the policy of full-time education in the state of Pernambuco, implemented by private actors since 2008, with a privileged focus on the ways of hiring teachers and its impact on the territory. The hypothesis here considered makes analogy with the thought of Lévi-Strauss, on his passage in Brazil in 1930, when he remarked the destruction of the indigenous population by the white man's culture and his economic interests supported by the discourse of modernity. It problematized how much the advance of the entrepreneurial segment in public education is similar to the observation made in "Sad tropics" (1955) as it devastates an educational culture that moves from stability and reflexivity to pragmatism and economic rationality. The theoretical conception that sustained the debate about the theme is based on Robert Castel (1998) and Cingolani (2005), who point out that the precarity in work relations leads to a process of precariousness in living conditions, since subjected to intermittent work, fixed-term contracts, part-time work, among others, result in social vulnerability.

Keywords: Teaching Work; Privatization; Precarity; Educational Politics.

Tropiques tristes : la culture entrepreneuriale de la précarité appliquée à l'éducation publique.

Resumé: Cet article analyse la politique d'éducation à temps pleins dans l'État de Pernambuco, mise en œuvre par des acteurs privés depuis 2008, en se concentrant de manière privilégiée sur les formes d'embauche des enseignants et leur impact sur le territoire. L'hypothèse envisagée ici fait analogie à la pensée de Lévi-Strauss, à l'occasion de son passage au Brésil en 1930, lorsqu'il remarquait la destruction de la population indigène par la culture de l'homme blanc et ses intérêts économiques soutenus par le discours de la modernité. Le problème est donc de savoir dans quelle mesure l'avancée du segment entrepreneurial dans l'enseignement public est similaire à l'observation faite dans "Tristes trópicos" (1955) car elle dévaste une culture éducative qui passe de la stabilité et de la réflexivité au pragmatisme et à la rationalité économique. La conception théorique qui soutient le débat sur le sujet est basée sur Robert Castel (1998) et Cingolani (2005), qui soulignent que la précarité dans les relations de travail conduit à un processus de précarisation des conditions de vie, puisque soumis au travail intermittent, aux contrats à durée déterminée, au temps partiel, entre autres, entraînent une vulnérabilité sociale.

Mots clés: Travail Enseignant ; Privatisation ; Précarité ; Politique Éducative.

Introdução

O presente artigo analisa as formas de contratação praticadas junto aos docentes, à luz da política de ensino integral implementada em Pernambuco com atores privados desde 2008. A hipótese considerada é análoga ao pensamento de Lévi-Strauss, por ocasião de sua passagem pelo Brasil em 1930. O antropólogo remarcou o arrasamento da população indígena, via a introjeção da cultura do homem branco e seus interesses econômicos embalados pelo discurso da modernidade. Visa-se, assim, problematizar em que medida o avanço do segmento empresarial na educação pública assemelha-se à constatação tecida nos “Tristes trópicos” (1955), de forma a aprimorar o gerencialismo já em curso desde a Reforma Educacional, nos anos 1990.

O Programa de Educação Integral (PEI) no referido estado surge em 2004, no governo Jarbas Vasconcelos (PMDB) e pelo então Secretário da Educação Mozart Neves Ramos, atualmente diretor do Instituto Ayrton Senna. Implementado inicialmente em 13 escolas como Centro de Ensino Experimental em coadjuvação com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) até 2007. Em 2008, o, então governador Eduardo Campos (PSB) instituiu o Programa de Educação Integral¹, aperfeiçoa o sistema de privatização da educação e incorpora na gestão das escolas outros Institutos, a exemplo do Natura e Sonho Grande. O Programa vislumbra melhorar a qualidade da educação, mensurada a partir de um sistema estadual de avaliação em grande escala, aprimorar as instalações prediais e a infraestrutura com recursos provenientes do setor privado e com formato integral, de 45 horas, e semi-integral, com 35 horas. (INSTITUTO NATURA, s/d.).

Amparou-se na matriz teórica da educação interdimensional, cujo mentor, Antônio Carlos Gomes da Costa, concebe tal protótipo para

¹ Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008.

ressocializar menores infratores, assemelhando-se, assim, às proposições do início do século, quando Nilo Peçanha cria as escolas de aprendizes artífices, em 1906, destinadas a combater “a ociosidade, situação definida como ‘escola do vício e do crime’”. (CUNHA, 2000, p. 66)².

A concepção de Jacques Delors (1996), amplamente propagada no Brasil via constituição de políticas educacionais orientadas pela pedagogia das competências e dos resultados, era parte constitutiva do Programa nos anos 1990, a qual defende os princípios do “aprender” a ser, fazer, conviver e conhecer (COSTA, 2001), baseados no pragmatismo empresarial no qual se inspira a pedagogia das habilidades e competências (ROPÉ, TANGUY, 1997).

Soma-se a tal perspectiva, a adesão aos ditames da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que associa a ampliação do tempo de permanência na escola à melhoria da qualidade da educação. Todavia, autores a exemplo de Paro et al. (1988) e Castro e Lopes (2011), consideram essa opção política como destinatária às frações mais pauperizadas da classe trabalhadora, com vistas a conter a marginalidade. Mas, é relevante problematizar o fator limitador da escola de tempo integral aos estudantes trabalhadores, em especial no Ensino Médio, como no caso em tela, uma vez que alçam a idade de 14 anos e, portanto, são possibilitados de integrar o mercado de trabalho como aprendizes, ou, 16 anos, para ingresso regular.

É neste contexto que se inscreve o objeto de investigação desenvolvido no presente artigo, a partir de duas pesquisas as quais aqui têm abordado exclusivamente seu caráter documental, posto que ambas se inserem em estudos mais amplos³, relacionados à ação dos atores privados e às formas de contratação de professores da educação básica no país.

Assim, são focalizadas, prioritariamente, cinquenta das trezentas escolas integrantes do Programa. Ainda que a totalidade das escolas seja

² Sobre isso ver: BRAZOROTTO, C. A desigualdade de acesso ao ensino profissional no Brasil e na Alemanha. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

³ Pesquisas financiadas pela FAPESP, processos nº xxx e nº yyy (a ser informado posteriormente à avaliação)

considerada, o recorte incide naquelas que o integram desde seu início, em 2008, até 2018, ano final do governo estadual.

E está organizado, além desse, em dois tópicos, um apresentando o Programa e seu nascimento nos braços empresariais; outro que debate as relações de trabalho associadas à caracterização socioeconômica das escolas; e as considerações finais.

O programa de Educação Integral nascido em berço empresarial

“O que eu prego é o que chamo de ética da co-responsabilidade. Ou nós assumimos a co-responsabilidade por esse processo ou a conta vai ser paga muito duramente pela geração que está chegando aí”

Marcos Mendonça, ICE

O PEI tem sido amplamente estudado (VENCO et al, 2021, DUTRA, 2014, LEITE, 2021) possivelmente por inaugurar no Brasil o modelo estadunidense de escola *charter*, o qual prevê a gestão privada de uma escola pública. (ADRIAO, 2018). A propalação da versão romaneada sobre seu início vincula-se à iniciativa de um ex-estudante e seu sentimento de pertencimento ao Ginásio Pernambucano, comovido com a destruição da escola que frequentou e que, por essa razão, decide reunir empresas para recuperá-la.

De férias em Recife, em 1999, o engenheiro Marcos Magalhães, presidente da Philips para a América Latina, passando em frente ao Ginásio Pernambucano, sua antiga escola, resolveu entrar. Surpreendido pelas péssimas condições das instalações do prédio, telefonou para o então governador de Pernambuco, Jarbas Vasconcelos, e se ofereceu para ajudar a recuperar a escola. A partir dessa iniciativa, foram criados, naquele estado, os Centros Experimentais de Ensino e o Instituto de CoResponsabilidade pela Educação (ICE s/d apud LEITE, 2021, p.49)

O vácuo fez a oportunidade. Concebido e gestado no berço empresarial, o programa teve como gestor inicialmente, o Instituto de Co-responsabilidade Educacional (ICE), cujo abandono da educação pelo poder público enlevou a empresa a um lócus de suposta excelência para interferir na formação de jovens, à medida que opta e estimula sua participação na gestão, que traz em sua bagagem os valores caros ao capitalismo, entre eles o empreendedorismo. A análise de Lucie Tanguy (2016) remete à prevalência dos comportamentos sobre o conhecimento, tidos pelos empresários entrevistados como essenciais para o desenvolvimento dos jovens. Apesar de não ser diretamente objeto do presente artigo, cabe lembrar que a versão brasileira sobre o tema foi encampada pelo Ministério da Educação, via a elevação das competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular, sustentada por competências, as quais estimulam conservar o espírito otimista, controlar o estresse, ser empático e propositivo na solução de conflitos

Nesse contexto, apreende-se que a atuação não se restringiu à reforma predial, mas avançou sobre a proposta educacional. Como ressalta Adrião e outros (2018), o que se mostrava uma ação entre empresas para recuperação física do Ginásio, logo transformou-se em uma Organização Social, a qual avançou para uma atuação pedagógica e mesmo de seleção de docentes, como será debatido em item específico.

Em 2008 a ideia inicial se torna política pública, via Lei Complementar nº 125, de 10 de julho que cria o Programa de Educação Integral e aponta a intenção de promover a melhoria da qualidade da educação no estado. Todavia, com participação explícita de entidades públicas ou privadas, conforme Inciso VIII do art. 2º da mesma lei.

A política para ampliação da permanência na escola é reafirmada no Plano Estadual de Educação⁴, dado que a Meta 6 indica a adesão mínima de 38,4% de escolas públicas em período integral, com vistas a atender pouco mais da metade dos estudantes na educação básica.

⁴ Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015.

O avanço dos valores privatistas segue, como mencionado, além dos aspectos físicos das escolas. Segundo Dutra (2014), o Programa adota como matriz teórica a “Educação Interdimensional”, construída por Antônio Carlos Gomes da Costa, a qual associa quatro dimensões com vistas a superar a interdisciplinaridade, quais sejam:

o logos, a dimensão do pensamento, do conceito ordenador e dominador da realidade pela razão, ciência e técnica; 2. o pathos, a dimensão do sentimento, da afetividade, geradora da simpatia, da empatia, da antipatia e da apatia na relação do homem consigo mesmo e com os outros; 3. o eros, a dimensão do desejo, das pulsões, dos impulsos, da corporeidade, das emanções vitais básicas, do élan vital; 4. o mytho, a dimensão da relação do homem com o mistério da vida e da morte, do bem e do mal. (COSTA, 2008, p.17)

Compreende-se, no entanto, que tais princípios dialogam diretamente com os propalados pela Unesco, via Jacques Delors (2003), os quais incentivam o estabelecimento da harmonia e da capacidade de gerir conflitos, em detrimento da construção do pensamento reflexivo.

Tais dimensões associam-se à Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação (TEAR), cujo objetivo primordial é formar “líderes e liderados para assumirem postura empresarial” (LIMA, 2011, p. 13).

Assim, tanto a educação interdimensional, quanto a TEAR assumem o cântico Unesco sustentado por Delors que prega o:

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. (DELORS, 2003, p. 102).

Pelo conjunto de intencionalidades presente no Programa ora analisado, defende-se que as empresas, uma vez participando da educação, entreviram muito além da obtenção direta do lucro que lhes é inerente, mas é calculado um vultoso lucro indireto a ser obtido na tentativa de manipular

corpos e mentes. Em síntese, é inculcar o “espírito do capitalismo” (WEBER, 2004) que pressupõe a formatação do raciocínio no enfrentamento da vida futura inscrita no capitalismo e pode, assim, assegurar sua vitalidade e seu desenvolvimento.

Compreende-se, portanto, que a invasão do setor privado sobre as políticas educacionais visa exercer uma “barbárie doce”, tal como expressa por Jean-Pierre Le Goff (1998). Em outras palavras, atuam diretamente na formação da “auto servidão”, inicialmente no contexto da escola e futuramente no da empresa. Analogamente ao autor, apreende-se a evolução da perda da cultura educacional no país, via a participação das empresas na educação, as quais disseminam uma perspectiva romântica da privatização da educação pública, invariavelmente envolta em roupagem salvacionista, dado que ela é incapaz de responder às demandas de uma sociedade em constante e rápida mutação, no “melhor” estilo da Nova Gestão Pública.

Seus discursos e suas práticas veiculam a utopia de uma sociedade que poderia se tornar transparente a si mesma, na qual tudo se resolveria pela argumentação racional, pela negociação e por um contrato estritamente igualitário, no qual todos ganhariam. Um tal angelismo é significativo na prevenção de confrontos e conflitos. E quando pretende pacificar os espíritos, este angelismo torna-se manipulador e perverso. (LE GOFF, 1999, p. 86, tradução livre)⁵

Esclarece-se, com base em Tanguy (2016, 2021), que a relação educação e produção é reivindicação histórica do movimento operário - particularmente aquele afiliado ao marxismo -de diversos países, nos quais figuram tanto a França quanto o Brasil, e é diametralmente distinta da pregada pelo setor empresarial. Pois, do lado da classe trabalhadora, ser educado com base na produção não significa reproduzir os valores

⁵ No original: “Ses discours et ses pratiques véhiculent l’utopie d’une société qui pourrait devenir transparente à elle-même, où tout se résoudrait par l’argumentation rationnelle, la négociation et un contrat strictement égalitaire et sans reste, dans lequel tout le monde serait gagnant. Une tel angélisme est significatif de l’évitement de l’affrontement et des conflits. Et quand il entend pacifier les esprits, cet angélisme devient manipulateur et pervers”

capitalistas, mas, sim ao contrário, uma perspectiva que que aprender com o trabalho é a oportunidade de refletir sobre os processos de acumulação e decidir sobre a divisão social do trabalho e seus rumos.

Refuta-se na concepção privatista a formação do cidadão em primeira instância, mas sim moldar o futuro trabalhador.

Com vistas a articular a presença privatista e a intencionalidade da escolha das escolas, optou-se por analisar o território no qual as 300 escolas se inserem e, mais especificamente, aquelas que permanecem no Programa de 2008 a 2018, posto que se intenciona verificar se o PEI atua, ou não, no sentido de reduzir as desigualdades sociais, via acesso às escolas de tempo integral.

Cabe previamente apresentar alguns marcos do desenvolvimento teórico ao longo dos anos, concernentes à relação socioespacial das escolas. Oliveira (2020) aporta importante contribuição ao elencar os principais estudos dedicados ao tema e destaca que nos anos 1960 a pesquisa realizada por Pereira EM 1967 sob orientação de Florestan Fernandes, constatou a inter-relação entre o espaço urbano e a unidade escolar. Sposito nos anos 1990 trilhou a mesma matriz teórica empregada por Pereira e analisa o crescimento das escolas entre os anos 1940 e 1970, o qual resulta em crescimento desordenado, posto que se dá dissociado de estudos fundamentais, a exemplo do movimento das matrículas e infraestrutura adequada. Na continuidade, os estudos produzidos pelo Centro de Estudos da Metrópole (CEM) relacionaram a conjugação entre a conclusão do Ensino Médio e a localização das escolas, ou seja, para além da ponderação acerca das variáveis básicas como sexo, renda e escolaridade dos pais, Torres (2002) considerou a residência e concluiu que a despeito da ascensão da escolarização, houve efetiva redução do aproveitamento escolar nas áreas periféricas. (OLIVEIRA, 2020)

O mesmo autor, no entanto, alerta para a premência em se compreender o espaço como categoria social, pois “as relações sociais definidas historicamente e estabelecidas nos lugares, são aquilo que oferece sentido ao espaço” (*ibidem*, p. 32),

Visando aproximar a presente análise à perspectiva defendida no campo da geografia adota-se o Índice de Nível Socioeconômico (INSE), construído pelo INEP a partir da aplicação de questionário junto aos participantes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do 5º e 9º anos do ensino fundamental e das 3ª e 4ª séries do ensino médio regular e o integrado. O índice resulta fundamentalmente da combinação de duas variáveis: escolaridade dos pais e posse de bens e serviços, de forma a contemplar tanto as acomodações físicas da residência, bens duráveis – da geladeira ao computador - quanto o acesso à internet e mesa para estudos. Dessa conjugação resulta a classificação expressa no Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição dos níveis socioeconômicos dos estudantes

Nível I	Este é o nível inferior da escala. O pai/responsável não completou o 5º ano do ensino fundamental e a mãe/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria dos estudantes deste nível possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados.
Nível II	A mãe/responsável e/ou o pai/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro, mas sem alguns bens e serviços pesquisados, exceto uma parte dos estudantes deste nível passa a ter freezer, máquina de lavar roupa e três ou mais quartos para dormir em sua casa.
Nível III	A mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro, garagem e aspirador de pó. Parte dos estudantes passa a ter também freezer e forno de micro-ondas.
Nível IV	A mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi,

	máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões.
Nível V	A mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros.
Nível VI	A mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm o ensino médio completo ou o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, dois ou três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais computadores e três ou mais televisões.
Nível VII	A mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino médio completo ou ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais carros, três ou mais banheiros e duas ou mais geladeiras.
Nível VIII	A mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino superior completo. Além de possuírem os bens dos níveis anteriores, a maioria dos estudantes deste nível passa a ter duas ou mais geladeiras, dois ou mais computadores, três ou mais televisões, três ou mais banheiros e dois ou mais carros.

Fonte: Adaptado de SAEB, 2019.

Observa-se na Tabela 1 que a escolha das escolas pelo Programa privilegiou aquelas cujas famílias inscrevem-se nos níveis III e IV do INSE. Consoante a Oliveira (2020) constata-se que, assim como em São Paulo –

cujo modelo foi importado do estado em análise – as PEIs pernambucanas também se destinam a uma população que:

mesmo não dispondo de privilégios, possui alguma condição material para suprir esse déficit. Aqueles desamparados, caso optem por frequentar uma unidade do Programa deverão arcar individualmente com suas condições sócio-espaciais “desfavoráveis”, evidenciando como educação e espaço agem sobre/nas desigualdades (OLIVEIRA, 2020, p.87)

Aspecto tal já alertado por Coleman em 1966, cuja relação entre o melhor desenvolvimento escolar nas localidades com nível socioeconômico era mais elevada. Assim, pondera-se que se, entre elas, 47% encontram-se no Nível III e outras 34% no Nível IV, pressupõe-se a existência de uma intencionalidade em aprimorar o que já apresentava bons resultados e, portanto, a divulgação dos resultados do Programa seria mais satisfatória.

Tabela 1 – Distribuição das 300 escolas participantes do PEI/PE, segundo o INSE (2019) (nº abs)

Nível	Nº de escolas
I	0
II	55
III	140
IV	100
V	5
VI	0
VII	0
VIII	0

Fonte: INEP, Censo Educacional e INSE 2019.

O recorte das cinquenta escolas que permanecem no Programa desde seu início, reafirma a lógica presente no total das participantes, porém as unidades escolares concentram-se fundamentalmente no Nível IV, com 70% delas.

Tabela 2 – Distribuição das 50 escolas participantes do PEI/PE, segundo o INSE (2019)

Nível	Nº de escolas
I	0
II	2
III	10
IV	35
V	3
VI	0
VII	0
VIII	0

Fonte: INEP, Censo Educacional e INSE 2019.

Com vistas a melhor compreender a distribuição das escolas por municípios, recorreu-se a dados complementares. Entre as 50 escolas, foco do presente artigo, dez delas concentram-se em faixas populacionais de 20.001 a 50.000 e outras 16 nos municípios compreendidos entre 50.001 e 100.000 habitantes, conforme demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição das 50 escolas selecionadas, por município, segundo faixa populacional (nº abs)

Faixa Populacional	Nº escolas	Municípios
até 5000	0	-
De 5 001 até 10 00	1	Sairé
De 10 001 até 20 000	1	Carnaíba
De 20 001 até 50 000	10	Floresta, Rio Formoso, Sirinhaém, Lajedo, Sta. Maria da Boa Vista, Vertentes, Cabrobó, Nazaré da Mata, Canhotinho, S Jose Coroa Grande
De 50 001 até 100 000	16	Limoeiro*, Goiana, Carpina, S. Bento Una, Arcoverde, Salgueiro*, Surubim, Palmares*, Timbaúba, Belo Jardim, Araripina, Bezerros, Serra Talhada
De 100 001 até 500 000	7	Olinda, Petrolina*, Caruaru*, Camaragibe, Abreu e Lima
Mais de 500 000	1	Recife**

Fonte: IBGE, 2021

*Municípios com duas unidades escolares.

** Município com nove unidades escolares

Além de Recife, com nove unidades do Programa, outros cinco municípios possuem duas escolas. São eles, como indicado na Tabela 2: Limoeiro, Salgueiro, Palmares, Petrolina e Caruaru. O governo pernambucano informa que as escolas foram selecionadas de forma a reunir alguns aspectos, destacadamente o estabelecimento de acordos com as prefeituras. Buscou-se, no presente artigo, analisar dados populacionais, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), com vistas a vislumbrar aspectos colaborativos para a decisão. Todavia, foram encontradas mais

similaridades entre eles do que possíveis justificativas. Três deles possuem população entre 50.001 e 100.000, outros dois de 100.001 até 500.000 e Recife com 1.661.017 habitantes, segundo estimativa para 2021.

Tabela 3 – Municípios, entre as 50 escolas selecionadas, com mais de uma unidade, segundo população, PIB *per capita* e IDHM

Município	nº escolas	População	PIB <i>per capita</i>	IDHM
Recife	9	1.661.017	33.232,26	0,772
Arcoverde	2	75.295	14.727,75	0,667
Petrolina	2	359.372	20.811,26	0,697
Limoeiro	2	56.149	14.315,00	0,651
Caruaru	2	369.343	21.075,72	0,677
Palmares	2	63.745	13.471,22	0,622

Fonte: IBGE, Cidades, 2021.

A despeito de outros municípios apresentarem características semelhantes aos descritos na Tabela 3, não possuem, contudo, mais de uma unidade. Os dados referentes à atividade econômica também não resultaram em importantes diferenciações entre esses e os demais. Além da capital e suas próprias desigualdades sociais e concentração de atividades econômicas e riqueza, Arcoverde é um polo comercial e de serviços; Petrolina, é predominantemente rural; Caruaru conta com o maior PIB entre eles, exceto Recife e industrialização modesta; Limoeiro não registra vigor nos setores da economia, afora a comercialização de gado com a promoção de feiras regulares; e, por fim, Palmares tem um marco importante na história do País e do estado, tem como foco econômico a agroindústria e comércio e serviços. Frente a isso aventa-se a possibilidade de a escolha ter base essencialmente política e distante, portanto, dos princípios da política pública.

As relações de trabalho praticadas junto aos docentes

Os professores eu os classifico simultaneamente como vítimas e vilões. Vítimas da degradação da profissão (a classe média a abandonou), de uma infraestrutura escolar precária, da ausência de sistemas de reconhecimento e incentivo, de formação desvinculada da realidade escolar, das ingerências políticas no sistema. E vilões porque fazem o jogo dos sindicatos, entregam muito pouco resultado do seu trabalho à sociedade e ainda se consideram injustiçados.

Marcos Mendonça

Antes da apresentação dos dados oficiais, cabe esclarecer os preceitos teóricos aos quais nos filiamos, os quais, se compreende, são empregados de formas distintas no campo da educação e menos no da sociologia do trabalho. As relações de trabalho são ora sustentadas por teóricos do direito do trabalho, aqui ilustrados por Maurício Delgado, Ministro do Supremo Tribunal do Trabalho, definidas como sendo aquelas referentes às diferentes formas de contratos, acompanhadas da regulamentação da jornada e direitos vinculados ao trabalho (DELGADO, 2007).

A flexibilização das relações de trabalho vem ocorrendo desde a década de 1990, momento da reestruturação produtiva e quando o governo federal, inspirado pela vaga neoliberal, construiu um arcabouço jurídico que promoveu alterações substantivas na plasticidade da proteção aos trabalhadores, ao viabilizar o tempo parcial e o contrato por tempo determinado em 1998⁶, situação ainda mais agravada pela Reforma Trabalhista de 2017⁷, que legitimou o trabalho intermitente, ou seja, o *trabalhador on demand*, intrínseco ao toyotismo e infringindo direitos historicamente conquistados. Além disso, `permitiu a prática da jornada de trabalho de doze por trinta e seis horas, anteriormente autorizadas a

⁶ Lei nº 9.601, de 21 de janeiro de 1998

⁷ Lei nº 13.467, e 13 de julho de 2017.

atividades profissionais que assim exigissem, e a demissão consensual, entre outros aspectos.

Assim, em termos metodológicos, as relações de trabalho podem ser analisadas por meio da pesquisa documental expressa nos dados estatísticos oficiais, que mensuram, por exemplo, as formas de contratação, a jornada contratual de trabalho, salário e direitos e benefícios atrelados ao trabalho.

Portanto, essas são distintas das condições de trabalho, pois são apreendidas mediante entrevistas dos trabalhadores, principalmente nas de caráter qualitativo, cujos aspectos podem ser aprofundados no que tange às circunstâncias nas quais o trabalho se concretiza. Em outras palavras, sustenta-se que as condições de trabalho se referem às instalações dos locais de trabalho, a exemplo da poluição causada por substâncias nocivas à saúde, luminosidade e ventilação adequadas; mas, igualmente, à organização e à gestão do trabalho. Essas, no caso das escolas, podem ser avaliadas, por exemplo, por meio da observação roteirizada das salas de aula, bem como uma análise da política de resultados praticada pelo poder público, como o estabelecimento de metas, a pressão por índices de difícil alcance, entre outros, ou o comum prolongamento da jornada de trabalho de professores (VENCO, 2021), porém constatadas pela declaração dos que as vivenciam ou pelo levantamento de hipóteses a serem confirmadas por outros estudos, estado esse que pode, inclusive, causar danos psicossociais aos trabalhadores (CINGOLANI, 2012).

Nesse contexto teórico, são aqui analisadas as formas de contratação praticadas junto aos docentes que atuam nas escolas PEI de Pernambuco.

Em termos de jornada, os docentes podem optar pela duração mínima de cento e cinquenta horas e no máximo duzentas horas-aula mensais. A legislação atinente ao PEI prevê gratificação aos que estiverem lotados em escolas de difícil acesso, cuja lista é publicada anualmente pela Secretaria da Educação.

A mesma legislação concede nos meses de junho e dezembro: “gratificação de desempenho, em valor correspondente a até 30% (trinta por cento) do valor total anual da Gratificação de Localização Especial, incluindo o 13º (décimo terceiro) salário” (art.2º, Inciso II, alínea a).

Concernente às formas de contratação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) passou a coletar dados referentes às formas de contratação somente a partir de 2011, e, por essa razão, não são aqui destacados os referentes a 2008, ano de criação do PEI. Esses são classificados em quatro grupos, quais sejam: concursados, temporários, terceirizados e contratados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Em razão das baixas frequências nas categorias terceirizados e CLT, optou-se, para fins de análise, por reuni-los em duas categorias: concursados e não concursados.

À luz do que reza a Constituição Federal de 1988, o ingresso no setor público deve ser obrigatoriamente via concurso público e os contratos temporários são admitidos em situações inusitadas como catástrofes naturais ou competições esportivas de grande monta. Por essa razão, são considerados contratos precários todos aqueles que desrespeitam o concurso público como forma de admissão no funcionalismo público.

O conceito de precariedade era pouco comum na literatura especializada nos anos 1970 e, gradativamente, vai adquirindo relevância em concomitância com a evolução da reestruturação produtiva ocorrida na década de 1980 nos países centrais e no Brasil, de forma mais acentuada na década de 1990.

A sociologia do trabalho francesa foi pioneira na sistematização crítica do fenômeno que transformava trabalhadores com direitos em uma massa desprovida de proteção social. No caso do setor público, Linhart e Maruani (1982) anunciaram a concretude da supressão de empregos com direitos, do avanço de programas de incentivo à demissão voluntária, além das formas de contratação antes atípicas, como os com tempo determinado e com jornadas parciais.

Portanto, apoiamo-nos em tais referenciais, além de Robert Castel (1998) que indica a precariedade como um fenômeno e a precarização como um processo de degradação das condições de vida, em razão de um trabalho mais desprotegido socialmente. (VENCO, 2021).

Apreende-se que o setor público acompanhou o movimento do setor privado e passa a adotar formas de contratação precária, embalado pela adoção da Nova Gestão Pública, a partir dos anos 1990. (VENCO, 2016).

Assim, constata-se, com raras exceções, que os estados optaram por contratar, em larga escala, professores sem concurso público.

Pernambuco não foge à regra da maioria nacional e, mesmo que o Estatuto do Magistério⁸ de 1996 preveja que o ingresso no magistério público seja exclusivamente via concurso público de provas ou provas e títulos, evidencia-se não somente um movimento crescente de contratos precários, como também a supressão dos postos de trabalho para professores.

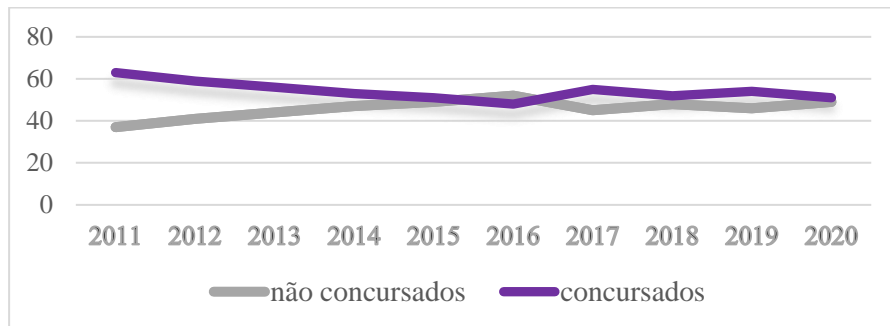
A observação dos dados nacionais revela que metade dos governos estaduais tem optado por reduzir significativamente o número de professores concursados, reafirmando a supremacia da racionalidade econômica em detrimento da educação de qualidade. As situações, averigua-se, não se restringem à dimensão do estado ou à pobreza. Acre e Espírito Santo, por exemplo, atingem percentuais próximos a 80% de docentes contratados sem concurso público e, assim, consolidam a noção que a educação básica pública nestes estados é feita essencialmente por docentes não concursados (VENCO, 2020).

Segundo o Censo Educacional, em 2011 o governo pernambucano contava com 24.140 docentes na educação básica; e em 2020 foram suprimidos 6.557 postos de trabalho, totalizando 17.583.

O Gráfico 1 demonstra o encontro dos percentuais entre concursados e não concursados: uma elevação expressiva entre 2011 e 2016, com oscilações nos anos ulteriores, mas ambos permanecem *pari passu* ao longo da série histórica.

⁸ Lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996.

Gráfico 1 – Distribuição de docentes da educação básica estadual de Pernambuco, segundo tipo de contrato. 2011-2020 (%)*



Fonte: Censo Educacional, INEP. Elaboração própria.

*exceto EJA e educação profissional

Os mesmos dados concernentes às escolas PEI revela que não obstante os documentos propaguem a ideia da melhoria da qualidade da educação, essa não se reflete na compreensão acerca da importância da estabilidade da função pública.

Advoga-se que a função pública acompanhada do seu fortalecimento concretiza o direito à população, pois o trabalho realizado pelo funcionalismo público volta-se aos cidadãos e não a interesses, por exemplo, do capital. (PORS, ASCHIERI, 2015). E, com base em tais premissas, pondera-se que ser estável não estabelece relação como vantagem, mas do ponto de vista político confere a garantia da continuidade do direito, no caso, à educação, e, atua diretamente na consecução de uma sociedade mais igualitária (CASTEL, 2003).

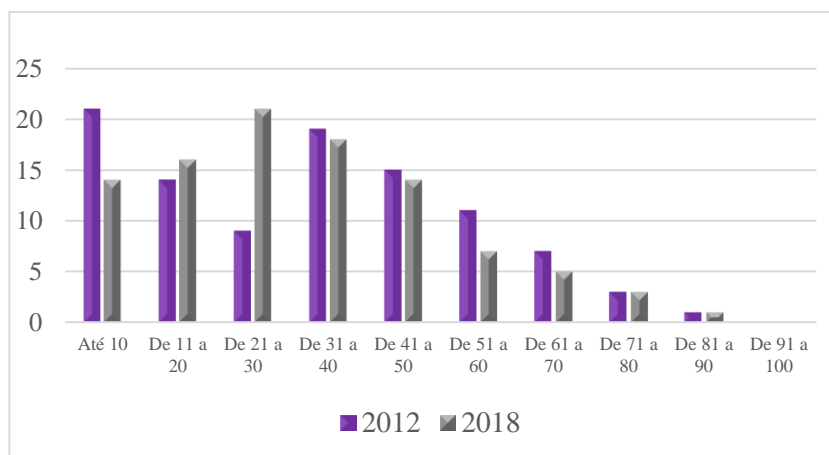
As escolas PEI à luz de tais ponderações registram, conforme dados do censo educacional, dois movimentos: por um lado, há sensível redução de escolas com até 10% de docentes não concursados, pois em 2012 totalizavam 21% delas, mas caem para 14% em 2018; por outro lado, aumenta sensivelmente a faixa de 21 a 30% de precariedade, saltando de 9 para 21%.

Tabela 4 – Distribuição do total de escolas PEI/PE, segundo intervalos percentuais de contratos precários, 2012 e 2018 (%)

Intervalos percentuais	2012	2018
Até 10	21	14
De 11 a 20	14	16
De 21 a 30	9	21
De 31 a 40	19	18
De 41 a 50	15	14
De 51 a 60	11	7
De 61 a 70	7	5
De 71 a 80	3	3
De 81 a 90	1	1
De 91 a 100	0	0

Fonte: Censo Educacional, Inep. Elaboração própria

Gráfico 2 – Distribuição do total de escolas PEI/PE, segundo intervalos percentuais de contratos precários, 2012 e 2018 (%)



Fonte: Censo Educacional, Inep. Elaboração própria

Ainda que o percentual atinja somente 4%, é relevante destacar a existência de escolas PEI com percentuais elevados de professores não concursados, acima de 70%, entre elas uma situada no município considerado o mais pobre de 2000. Chama a atenção a Escola Arquipélago Fernando de Noronha que, diferente das demais em todo o Brasil que, prioritariamente, classificam os contratos espúrios como “temporários”, lá são registrados além da clássica “temporários”, com 26% em 2018, mas também 67% em “terceirizados”.

Quadro 2 – Escolas PEI/PE com percentual elevado de docentes temporários, segundo caracterização do município (2012 e 2018)

Escola de Referência	Município	População	IDH	PIB <i>per capita</i>	% temporários 2012	% temporários 2018
Cel. Manoel de Souza Neto	Manari	22.110	0,487	6.186,80	90	80
Fabio da Silveira Barros	Maraial	11.098	0,534	7.494,18	80	71
Arquipélago Fernando de Noronha	Fernando de Noronha	3.140	0,788	63.035,23	77	93

Fonte: Censo Educacional, Inep. IBGE. Elaboração própria

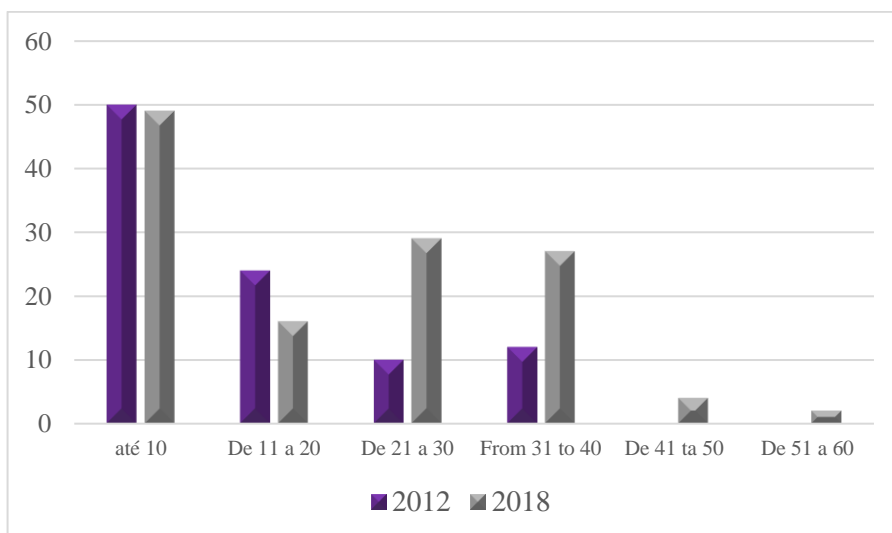
No recorte analítico das cinquenta escolas selecionadas, a maior parte contemplava relações de trabalho estáveis, pois praticamente oito em cada dez registraram, em 2012, até 20% de docentes temporários, sendo metade delas com concentração até 10%. Porém, em 2018, a situação se altera significativamente: menos de quatro em cada dez unidades escolares tinham até 20% de professores temporários. Soma-se a isso, o fato de em 2012 não haver nenhuma escola com percentuais de contratação acima de 41%, mas, em 2018, são registrados seis pontos percentuais.

Tabela 4 – Distribuição das 50 escolas PEI/PE selecionadas, segundo intervalos percentuais de contratos precários, 2012 e 2018 (%)

%	2012	2018
Até 10	50	49
De 11 a 20	24	16
De 21 a 30	10	29
De 31 a 40	12	27
De 41 a 50	0	4
De 51 a 60	0	2

Fonte: Censo Educacional, Inep. Elaboração própria

Gráfico 3 – Distribuição das 50 escolas PEI/PE selecionadas, segundo intervalos percentuais de contratos precários, 2012 e 2018 (%)

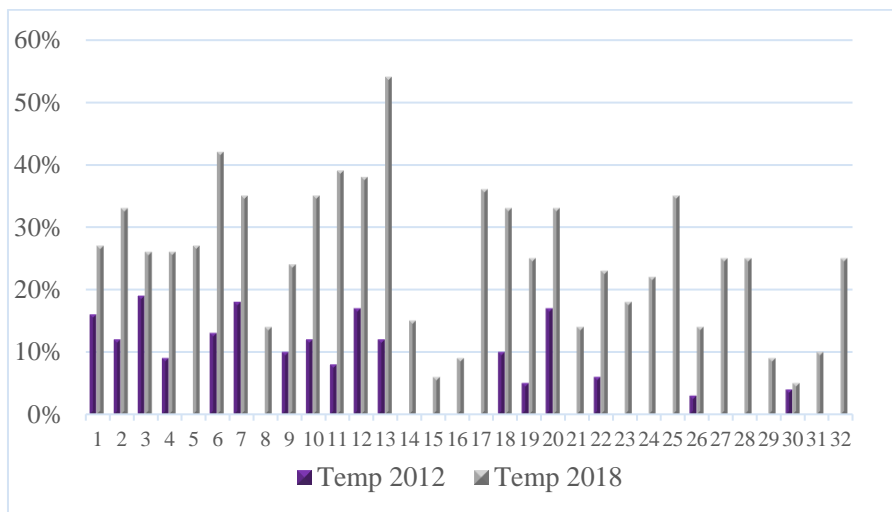


Fonte: Censo Educacional, Inep. Elaboração própria

A fim de refinar a análise acerca dos contratos precários, foram selecionadas as escolas que registraram movimento crescente entre 2012 e 2018 neste quesito. Constatou-se que 65% delas apresentaram tal comportamento.

O gráfico 4 demonstra a expansão da quantidade de docentes temporários, sendo cada ponto uma escola.

Gráfico 4 – Distribuição das escolas PEI/PE selecionadas, com precariedade crescente, 2012 e 2018 (%)



Fonte: Censo Educacional, Inep. Elaboração própria

São destacadas, no Quadro 3, quatro delas cujo ascensão percentual foi extrema: a de Timbaúba, caso tivesse 1% de temporários em 2012 teria registrado uma elevação de 3.600%; a localizada em Surubim registrou aumento da ordem de 487%; a Escola Don Vieira, em Nazaré da Mata, aumentou 450% no período em análise e, por fim, José Patrocínio Mota, em São Bento do Uma, com o menor IDHM entre elas: 323%.

**Quadro 3 - Escolas com percentual crescente de docentes temporários,
PEI/PE (2012 e 2018)**

Escola de Referência	Município	População	IDH	PIB <i>per capita</i>	% temporários 2012	% temporários 2018
Don Vieira	Nazaré da Mata	32.673	0,662	16.867,00	12	54
José do Patrocínio Mota	São Bento do Una	60.567	0,593	21.797,56	13	42
Natalícia Maria Figueirôa da Silva	Surubim	66.192	0,635	12.455,57	8	39
Timbaúba	Timbaúba	52.587	0,618	12.722,07	0	36

Fonte: Censo Educacional, Inep. Elaboração própria

A observância do Inse das mesmas escolas aponta que três delas (Don Vieira, Natalícia Maria Figueirôa da Silva e Timbaúba) inscrevem-se no Nível IV do Índice Socioeconômico (Inse) elaborado pelo Inep e outra no III (José do Patrocínio Mota), ambos, como já mencionado, se referem às famílias que, ainda que enfrentem dificuldades, registram maior escolaridade da mãe e melhores condições de vida em relação às faixas precedentes.

Constata-se, assim, que a caracterização socioeconômica dos municípios e das escolas não possuem relação com maiores níveis de precariedade nas relações de trabalho, mas sim consolida-se como uma opção política do estado apoiada na racionalidade econômica de redução de custos e distante da compreensão que a função pública, acompanhada do seu ingresso por concurso público e estabilidade, são aspectos fundamentais para a melhoria da educação pública.

Considerações finais

O artigo visou apresentar um aspecto frequentemente ocultado na política educacional: os contratos precários praticados pelos governos estaduais junto aos docentes. Ação essa embalada pela vaga neoliberal que em sua contradição privilegia, de um lado, a redução de custos, ao contratar professores com salários mais reduzidos e com direitos diferenciados dos do funcionalismo e, quando questionados culpabilizam a estabilidade no emprego pelo fracasso do serviço público; e, por outro, criam programas, a exemplo do PEI, que defendem ser a grande solução para os males da educação pública.

Recorrem ao setor privado para enfrentar os dois aspectos citados, posto este ser elevado à excelência pelo poder público. O gerencialismo em sua face mais perversa vislumbra, além da lucratividade, formatar gerações futuras de trabalhadoras e trabalhadores em suas tentativas de pregar a docilidade, a solução de conflitos, a ideia de ser empreendedor atestando a ausência de empregos protegidos socialmente, em quantidade suficiente aos jovens.

Aprende-se no desenho do PEI a intencionalidade em não destinar a ampliação da permanência na escola às camadas mais pauperizadas da população pernambucana, conforme atesta o Índice de Nível Socioeconômico desenvolvido pelo governo federal. A constatação coaduna-se com a análise tecida por Giroto e Cássio (2018) sobre as escolas do PEI na cidade de São Paulo, política que reproduz as desigualdades sociais, em razão da localização das escolas em áreas de baixa vulnerabilidade social e com expressiva incidência de estudantes cujas mães possuem ensino superior completo e, portanto, realiza uma “expulsão velada” (p.22) daqueles impossibilitados de frequentá-las.

Na mesma linha de compreensão, Oliveira (2020) conclui que o PEI contribui mais à ampliação das desigualdades educacionais, e adicionamos: sociais, do que uma inversão do quadro de pobreza.

No estado de Pernambuco inexistente um programa de permanência nas escolas de tempo integral, aspecto que, igualmente ao observado em São

Paulo, impede os estudantes trabalhadores a participar do Programa. Um de seus apoiadores privados, o empresário e presidente do “Parceiros da Educação”, Jair Ribeiro, contesta as críticas sobre esse aspecto ao reconhecer a imensa desigualdade que paira no país ao mencionar a ínfima parcela de estudantes que trabalham com carteira assinada e que “precisam investir no seu capital humano para quebrar o círculo de pobreza a que estão destinados” (2020, s.p.).

A escolha das escolas privilegiou os níveis III e IV do Inse (Inep, 2019) e, além disso, as contratações de docentes sem concurso público crescem, especialmente em localidades mais pobres. Ilustra-se aqui a Escola de Referência José do Patrocínio Mota, localizada em São Bento do Una, município que conta com IDHM de 0,593 e salta em seis anos de 13 para 42% de professores sem os mesmos direitos que os concursados, aspecto que remete a uma possível instabilidade no interior da escola, dado a temporariedade dos contratos e, portanto, distante de um modelo de educação de qualidade.

É esta a cultural empresarial levada a cabo nas escolas de tempo integral.

Lévi-Strauss (1955) destaca em seu livro “Tristes Trópicos” a tentativa branca em impingir uma referência de modo de vida europeia aos povos indígenas e deixa como rastro o aniquilamento não apenas de uma cultura, que teima em permanecer viva. A padronização cultural, com seus ares de modernismos e evolução arrasaram povos. Analogamente, a cultura empresarial visa destruir a cultura educacional apresentando-se como o “cartucho de prata” (RIBEIRO, 2020) da educação, mas, de fato “a realidade manifestada, dissimula cuidadosamente a verdade (...) a natureza da verdade transparece no cuidado que ela se empenha em ocultar” (LÉVI-STRAUSS, 1955, p. 50).⁹

Como vaticina Tanguy (2016, p. 11): “a crise da educação faz, de fato, fortuna”.

⁹ No original: “(...) a réalité manifestée dissimule soigneusement sa vérité (...) “et la nature du vrai transparaît déjà dans le soin qu’il met à se dérober”

Referências

ADRIÃO, T., *et al.* Privatização na rede estadual de ensino de Pernambuco: atores privados e programas de ensino médio integral (2005-2015). In GARCIA, T., ADRIÃO, T. (orgs.). *Currículo, gestão e oferta da educação básica: incidência de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)*. Curitiba: CRV, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. DAEB. *Indicador de nível socioeconômico do SAEB 2019*. Nota técnica. Disponível em <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf> Acesso em 07.abr.2022.

BRASIL. *Lei nº 13.467*, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13467.htm Acesso em 21.abr.2022.

BRASIL. MEC, INEP. *Indicador de Nível Socioeconômico do SAEB 2019*. Disponível em <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf> Acesso em 07.abr.2022

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CINGOLANI, Patrick. *La précarité*. Paris: PUF, 2005.

<https://doi.org/10.3917/puf.cingo.2006.01>

COLEMAN, J.S. *et al.* *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare, 1966. Disponível em <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>> Acesso em 07.abr.2022.

COMTE-SPONVILLE, A. *O capitalismo é moral?* São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COSTA, A. C. *Educação: uma perspectiva para o século XXI*. Editora Canção Nova: São Paulo, 2008.

CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Unesp, 2006. <https://doi.org/10.7476/9788539303014>

DELGADO, M. G. *Curso de Direito do Trabalho*. São Paulo: LTR, 2007.

- DELORS, J. *et al. Educação*, um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1996.
- DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez 2001 Nº 18. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 18.nov.2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>
- GIROTTO, E. D., CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(109), 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3499>
- LE GOFF, J.-P. *La barbarie douce*: la modernisation aveugle des entreprises et de l'école. Paris: La Découverte, 1999.
- LEITE J. C. Z. *Parcerias em educação*: o caso do Ginásio Pernambucano. Brasília: Anpae, 2021. Disponível em <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Parcerias-em-educacao-19-04-021.pdf>> Acesso em 14.abr.2022
- LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes tropiques*. Paris: Plon, 1955.
- LIMA, I.Á. *TEAR – Tecnologia empresarial aplicada à educação: gestão e resultados*. Olinda: Livro rápido, 2011.
- LINHART, D.; MARUANI, M. Précarisation et destabilisation des emplois ouvriers, quelques hypothèses. *Travail et Emploi*, [Paris], n. 11, 01, p. 27-36, 1982.
- MAGALHÃES, M. A. *A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio*. São Paulo: Albatroz, 2008. <https://alfredoreisviegas.files.wordpress.com/2017/07/ice.pdf>
- OLIVEIRA, J. V. P. *Geografia, escola e política educacional*: um estudo do Programa de Ensino Integral (PEI) 2011-2019 na cidade de São Paulo. Dissertação de mestrado.2020. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-25022021-120246/publico/2020_JoaoVictorPavesiOliveira_VCorr.pdf> Acesso em 07.abr.2022
- PERNAMBUCO. *Lei nº 15.533*, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação. Disponível em<<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15533&complemento=0&ano=2015&tipo=&url=>>Acesso em 07.abr.2022

- PERNAMBUCO. *Decreto nº 28.975*, de 06 de março de 2006. Regulamenta a Lei nº 12.965, de 25 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a implantação e funcionamento dos Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. Disponível em <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto>. > Acesso em 07.abr.2022
- PORS, Anicet; ASCHIERI, Gérard. *La fonction publique du XXIème*. Ivry-sur-Seine: Les éditions de l'atelier, 2015.
- RIBEIRO, J. *O cartucho de prata da educação*. Disponível em <https://www.poder360.com.br/opiniao/o-cartucho-de-prata-da-educacao-escreve-jair-ribeiro/> Acesso em 23.abr.2022.
- ROPÉ, F., TANGUY, L. (Orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997
- TANGUY, L. 2016. *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*. Le tournant politique des années 1980-2000 en France. Paris: La Dispute, 2016.
- TANGUY, L. Pensar as relações entre educação e trabalho: a experiência de Lucie Tanguy. *Cadernos CERU*. V.31 nº2 (2020). Dossiê Trabalho & Família (Entrevista). Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/181996>> Acesso em 23.abr.2022. <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v31i2p41-68>
- WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

Data de registro: 29/05/2022

Data de aceite: 28/06/2022