

DOSSIÊ

Políticas de formação de professores(as) e valorização docente em contextos neoliberais

Editora

Andreza Barbosa

Apoio

CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021 –
Faixa B – Grupos Consolidados.

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão
disponíveis no corpo do documento.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses para a
publicação do artigo.

Recebido

16 maio 2025

Aprovado

6 out. 2025

O novo Ensino Médio em debate: impactos no currículo e no trabalho docente

The new High School under discussion: impacts on the curriculum and teaching work

John Mateus **Barbosa**¹ , Jefferson Cândido de **Carvalho**² 

¹ Instituto Federal do Ceará, Campus Iguatu, Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão no Ensino Médio. Iguatu, CE, Brasil. Correspondência para: J. M. BARBOSA. E-mail: <john.mateus@ifce.edu.br>.

² Prefeitura Municipal de Cedro, Secretaria de Educação. Cedro, CE, Brasil.

Artigo elaborado a partir da pesquisa em rede intitulada “O Novo Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e nas Escolas Técnicas Estaduais dos estados do Ceará, Pará e Pernambuco – desafios para o trabalho docente e para a formação da juventude”.

Como citar este artigo: Barbosa J. M., Carvalho, J. C. C. O novo Ensino Médio em debate: impactos no currículo e no trabalho docente. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 31, e15879, 2026. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e15879>

Resumo

O texto examina a dinâmica e o papel das secretarias estaduais de ensino nas recentes reformas educacionais sob indução do chamado “Novo Ensino Médio”. A análise se debruça especificamente sobre os estados de Pernambuco e Ceará, reconhecidos por conduzirem experiências exitosas recentes neste nível da educação básica. Para tanto, foi realizada a análise de documentos oficiais e de instituições privadas, além de entrevistas com professores das redes estaduais em análise. O quadro teórico-metodológico tem como categorias centrais oriundas do pensamento gramsciano, “hegemonia”, “intelectuais orgânicos” e “revolução passiva”. Concluiu-se que a que as redes estaduais de ensino nestes dois estados têm atuado como laboratórios de formulação e testagem de orientações, diretrizes e propostas de educação sob influência do empresariado, a partir de mudanças moleculares, gradativas e de longa duração que vão estabelecendo a concepção empresarial de educação, especialmente através da iniciativa de flexibilização curricular e da inserção do gerencialismo na gestão do trabalho docente, como um senso-comum entre os professores(as), gestores(as), estudantes, sindicatos e profissionais da educação, buscando apassivar iniciativas e reações antagônicas a este projeto.

Palavras-chave: Ceará; Currículo flexível; Ensino médio; Gerencialismo; Pernambuco.

Abstract

The text examines the dynamics and role of state education departments in recent educational reforms driven by the so-called New Secondary Education. The analysis focuses specifically on the states of Pernambuco and Ceará, recognized for conducting recent successful experiences at this level of basic education. To this end, an analysis of official documents and private institutions was carried out, in addition to interviews with teachers from the state networks under analysis. The theoretical-methodological framework has, as its central categories, those originating from Gramscian thought: hegemony, organic intellectuals, and passive revolution. It was concluded that the state education networks in these two states have acted as laboratories for formulating

and testing guidelines, directives, and education proposals under the influence of business interests. These are based on molecular, gradual, and long-lasting changes that establish the business conception of education – especially through the initiative of curricular flexibility and the insertion of managerialism in the management of teaching work – as a common sense among teachers, managers, students, unions, and education professionals, seeking to dissuade initiatives and antagonistic reactions to this project.

Keywords: Ceará; Flexible curriculum; High school; Managerialism; Pernambuco.

Introdução

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2022 e os inúmeros problemas e fragilidades constatados no que tange à implementação da Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017) que orienta o Novo Ensino Médio, ganharam ainda mais força as vozes e iniciativas em torno da revogação dessa política, especialmente da crítica ao conjunto de mudanças escolares induzidas pela estratégia de flexibilização curricular que impacta negativamente tanto na qualidade da oferta formativa disponível à juventude brasileira, quanto na concepção e condições do trabalho docente. Dentre elas: (a) escalonamento da Educação à Distância (EaD) e das parcerias com o setor privado; (b) redução da formação geral básica para 1800 (antes eram 2400); (c) criação de itinerários formativos, trilhas de aprendizagem e eletivas sem diálogo com os saberes científicos-escolares; (d) dispensa de disciplinas escolares importantes à formação, tais como filosofia, sociologia, educação física e espanhol; (e) mecanismos de desprofissionalização do trabalho docente.

Apesar das reivindicações e protestos de especialistas, professores(as), profissionais da educação e estudantes do Ensino Médio, os primeiros meses do terceiro governo presidencial de Lula já davam inúmeros indícios de uma continuidade deste projeto com, no máximo, uma revisão daqueles aspectos de maior tensionamento com a sociedade civil para manter o essencial aos interesses dos setores empresariais que encamparam a proposta aprovada no governo de Michel Temer (2016–2018), a saber: uma proposta de currículo flexível subordinado à lógica do aprender a aprender que desqualifica a formação escolar e a sofisticação de mecanismos de controle do trabalho docente que simplificam, precarizam e desprofissionalizam o exercício da docência.

Este texto busca examinar o papel de processos de modernização da política do Ensino Médio conduzidos por redes estaduais de ensino, especialmente nos estados de Pernambuco e do Ceará, para a estruturação e consolidação de reformas educacionais de envergadura nacional, a exemplo do Novo Ensino Médio. A hipótese colocada no início da investigação concebia que as redes estaduais de ensino nestes dois estados têm atuado como laboratórios de formulação e testagem de orientações, diretrizes e propostas de educação sob influência do empresariado, a partir de mudanças moleculares, gradativas e de longa duração que vão estabelecendo a concepção empresarial de educação, especialmente a proposta de flexibilização curricular e gerencialismo no trabalho docente, como um senso-comum entre os professores(as), gestores(as), estudantes, sindicatos e profissionais da educação, buscando apassivar iniciativas e reações antagônicas a este projeto. Tal hipótese pode ser confirmada nas análises que apresentaremos ao longo do texto. A análise contou com categorias centrais do pensamento gramsciano, em particular, os conceitos de hegemonia, intelectuais orgânicos e revolução passiva, os quais trataremos a seguir.

Entendendo as reformas educacionais como modificações moleculares: aportes gramscianos

Em linhas gerais, é possível dizer que o conceito de *revolução passiva* na formulação gramsciana expressa uma modalidade antijacobina de transição ao capitalismo (caso do

Risorgimento) e uma via de mudança no próprio capitalismo (como no fascismo e no Fordismo). No primeiro caso, Gramsci busca apreender a transição para o capitalismo naquelas formações sociais nas quais essa transição se deu pelo alto, sem a iniciativa popular, e sem rupturas na estrutura de classes.

Gramsci utiliza o conceito de *Revolução Passiva*³ para analisar dois casos distintos de modernização do Estado burguês na Itália, ambos impulsionados pelos impactos da Revolução Francesa. O primeiro, Gramsci remete às próprias transformações francesas que, conforme o autor italiano, são perpassadas, inicialmente, por um movimento reacionário ao caráter da revolução, que contava com a participação política ativa dos trabalhadores. Em seguida, por um movimento de restauração da ordem, constituído por acordos entre as forças políticas progressistas (da burguesia e remanescentes da ordem monárquica-absolutista, para reprimir qualquer avanço organizativo proletário. Gramsci sintetizou esse processo com a fórmula revolução-restauração⁴. No segundo caso, entra em cena o processo hegemônico burguês italiano, responsável pela unificação e modernização do Estado, no período que ficou conhecido como a era do *Risorgimento*⁵.

Gramsci chega à conclusão de que o processo de revolução passiva ocorrido na Itália, considerando um conjunto de particularidades que condicionam a dinâmica hegemônica nesse país, define-se pela ausência de rupturas ou choques revolucionários como na fórmula clássica do jacobinismo identificada na fórmula revolução-restauração. Nesse caso, ocorre um longo processo de “mudanças pelo alto”, que acolhe uma parcela das demandas dos subalternos, todavia, sem imprimir consequências mais radicais nas relações sociais de produção e políticas na Itália, à luz do que ocorreu na França. Conforme Gramsci, tal modalidade de revolução passiva se deu pela debilidade das classes dirigentes tradicionais italianas, “[...] fraqueza e inconsistência orgânica da classe dirigente, [além da] grande miséria e atraso do país” (Gramsci, 2002, p. 31), que refletem o nível de desenvolvimento das forças produtivas na Itália e suas relações econômicas “tradicionais” (ligadas à propriedade rural e ao comércio) nesse período. Daí a caracterização dessa forma de direção burguesa na Itália como uma revolução nas superestruturas, mais especificamente no Estado, desprovida de hegemonia econômica.

Nesse sentido, a ideia de revolução passiva está associada ao que Gramsci chama de dialética “inovação-conservação/revolução-restauração”, que do ponto de vista político-programático expressa uma gramática restauracionista que se opõe às mais distintas formas de atuação política ativa dos “debaixo”, isto é, das massas populares. Daí a recusa de Gramsci em torno da revolução passiva como um programa político, como defenderam os liberais italianos do *Risorgimento*, e a denúncia de seu caráter contrarrevolucionário. Com base nessa crítica, o italiano comunista propõe a aplicação do conceito como critério interpretativo das “[...] *modificações moleculares que, na realidade, modificam progressivamente* a composição anterior das forças e, portanto, *transformam-se em matriz de novas modificações*” (Gramsci, 2002, p. 317, grifos nossos).

Na dinâmica das revoluções passivas, as “modificações moleculares” são expressões das contradições histórico-concretas do capitalismo que refletem, de um lado, a incapacidade política das forças opositoras de imprimirem rupturas à dominação capitalista, e de outro, a capacidade dos grupos dominantes de atraírem seus antagonistas, submetendo-os, no limite, a uma gramática política progressista e/ou moderada, dinâmica que Gramsci definiu como “transformismo”.

³ Gramsci toma por empréstimo o termo de Vincenzo Cuoco em sua análise do processo de revolução napolitana de 1799 que, conforme o autor, nasceram de uma mobilização fracionada e sem muito consenso entre as classes dominantes em torno da modernização burguesa do Estado de Nápoles, uma vez que foram fomentadas por impulsos de acontecimentos externos (revolução francesa e as guerras napoleônicas), desacopladas da participação e demandas de setores populares.

⁴ O conceito de revolução-restauração é uma influência direta de Edgar Quinet. Observar Caderno 8, § 25.

⁵ Fenômeno histórico que tem seus marcos no século XVIII e encerramento no fascismo italiano.

É nesse ponto que o autor italiano chama a atenção para o papel dos intelectuais na direção dos Estados europeus modernos não nascidos da revolução de tipo jacobino-francês, como no caso da Itália, onde os impulsos de modernização não são baseados no desenvolvimento econômico nacional, mas sob a influência internacional que prepara e “envia para a periferia suas correntes ideológicas, nascidas com base no desenvolvimento produtivo dos países mais evoluídos – o grupo portador das novas ideias não é o grupo econômico, mas a camada dos intelectuais” (Gramsci, 2002, p. 428).

Sobre esse encadeamento histórico-conceitual entre hegemonia, revolução passiva e transformismo, o próprio Gramsci (2002) afirma que não deve ser entendido como um simples ato de virar a casaca no plano político. Essa tendência de absorção/cooptação, mobilizada pelo partido da ordem (progressista e/ou moderada), a princípio gradualmente, e depois, com um grau maior de articulação e experiência, de lideranças e grupos representativos das forças populares, só é possível a partir da função “organizativa” e “conectiva” cumprida pelos intelectuais, articulando o campo político, econômico e ideológico da dominação, ou seja, a infraestrutura e a superestrutura (bloco histórico) para legitimar a direção e a dominação de uma classe sob as demais. No caso das dinâmicas de revoluções passivas, os intelectuais orgânicos desenvolvem a atividade da formulação ético-política e concepções de mundo necessárias à manutenção da ordem social, mesmo travestida de proposições reformistas modernas. Desdobra-se assim uma questão fundamental: nada pode ser organizado “[...] sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes” (Gramsci, 1999, p. 104).

Partimos do pressuposto de que funcionários ligados às redes estaduais de ensino dos estados de Pernambuco e Ceará, bem como dos demais aparelhos de hegemonia envolvidos em seus projetos, programas e políticas de educação (fundações, ONGs, partidos políticos, sindicatos, dentre outros) atuam como “pessoas especializadas”, isto é, desenvolvem funções intelectuais orgânicas que estão a serviço da hegemonia empresarial na educação brasileira. Mais especificamente, da flexibilização curricular e do gerencialismo como modelo de gestão do trabalho docente. Desta forma, os intelectuais e aparelhos de hegemonia são forças ideológicas do *Estado educador* para tornar consenso as reformas que têm sido implementadas, especialmente, no Ensino Médio na era do neoliberalismo. Vejamos a seguir como essa dinâmica ocorreu em cada um dos estados analisados.

Reformas no Ensino Médio em Pernambuco: laboratório de reestruturação do trabalho docente

Ao longo das duas últimas décadas, a política para o Ensino Médio desenvolvida no estado de Pernambuco ganhou notoriedade, após alcançar lugar de destaque nos rankings do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dirigido por um partido político situado no amplo campo progressista, o Partido Socialista Brasileiro (PSB), o governo de Pernambuco articulou estratégias político-ideológicas e de gestão da máquina estatal que reordenaram a relação entre o público e o privado, estabelecidas no governo anterior, dirigido pelo Partido do Movimento Democrático (PMDB), de modo que, a despeito dos limites impostos à atuação do setor empresarial, este continuou a influenciar fortemente o modelo de gestão e as concepções político-pedagógicas do projeto anterior dirigido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Em outro texto, definimos esse processo como uma “modernização-restauradora” (Barbosa; Silva, 2024).

Com a chegada do arco de alianças liderado por Eduardo Campos, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), no governo de Pernambuco, ocorre a ruptura com o convênio que celebrava a

parceria com o ICE. No entanto, analisando o documento intitulado Frente Popular de Pernambuco (Pernambuco, 2006) – programa de governo do PSB para o quadriênio 2007–2010 – encontramos a manutenção das diretrizes gerenciais de gestão que orientavam o projeto do ICE: “Três eixos dão a tônica a essa tarefa democrática: o da *organização gerencial*, o da democratização da relação com servidores públicos, e o do *sistema de controle das funções estatais*” (Pernambuco, 2006, p. 66, grifos nossos).

Como é possível observar, a “nova” concepção de gestão pública busca conciliar, de um lado, a racionalidade empresarial como modelo a ser adotado na “organização gerencial” e no “sistema de controle das funções estatais”; e, de outro, a democratização da relação com os agentes públicos, demanda dos setores progressistas e populares da sociedade. Isso implica numa reconfiguração das relações com o setor privado sob novas bases morais e intelectuais que articulam: responsabilização das metas/indicadores, avaliação em larga escala e bonificação por desempenho.

No campo da educação, o governo de Eduardo Campos incorpora as diretrizes gerenciais que fundamentam as políticas educacionais em âmbito nacional, com destaque para a avaliação em larga escala e o currículo escolar padronizado, que tiveram início nos governos de Fernando Henrique Cardoso e se consolidaram durante a gestão do presidente Lula, especialmente com a criação do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007.

Dessa maneira, visando adequar mecanismos de gestão que articulem, simultaneamente, “melhoria do desempenho”, “redução de custos” e “controle mais direto sobre o currículo e a avaliação”, com uma relativa e limitada “participação da comunidade local”, a rede estadual de ensino de Pernambuco foi, gradativamente e de maneira molecular, se transformando num laboratório de protótipos gerenciais para a gestão educacional/escolar que pudesse atender as metas do PDE e do IDEB. Uma de suas criações fundamentais foi o “Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação” (PMGP-PE), que implanta na rede estadual de ensino a racionalidade gerencial de gestão concebida a partir do Procentro.

Sem a atuação direta da empresa na gestão das escolas, ou seja, do ICE, a organização do trabalho pedagógico escolar sob os moldes gerenciais (prestação de contas, desempenho e resultados) ganhou mais mediações do aparato institucional (gestão escolar, gerência regional, secretaria de educação, secretaria de planejamento e governo) que correspondem à concepção de Estado e governança do governo de Eduardo Campos na tentativa de conciliar a estrutura de gestão gerencial com uma limitada participação social. Esse hibridismo buscava, no plano ideológico, sustentar as possibilidades de um “gerencialismo inclusivo” (Barbosa; Silva, 2024).

Com o amadurecimento da política, no entanto, foi ficando evidente que a estrutura do Estado, sob a batuta empresarial, tinha como prioridade a estruturação e generalização na rede de ensino de um modelo gerencial de gestão escolar que tivesse implicações no controle da rotina do trabalho docente. São expressões dessa estrutura as inovações pedagógicas, administrativas e jurídico-normativas financiadas pelo estado pernambucano e implementadas, principalmente, no governo de Eduardo Campos, que conservam a essência do projeto administrativo e pedagógico do ICE sob novas bases. Vejamos estas inovações.

Uma primeira inovação está relacionada ao sistema de avaliação educacional do estado. Apesar de antecipar vários elementos da avaliação em larga escala, o Procentro, buscando pressionar uma rotina de trabalho docente focada em resultados, desenvolveu uma concepção de avaliação inspirada na ideia de “julgamento” e de opinião pública da sociedade civil (investidores). Um dos lemas do Procentro era: satisfação e avaliação direta do cliente com vistas a legitimar o modelo de gestão por concessão. Seus gestores afirmavam: “[...] as redes municipais e estaduais

não oferecem canais de informação voltados a servir ao aluno de forma eficiente, na perspectiva de ‘cliente’” (Dias; Guedes, 2010, p. 49).

Portanto, buscando generalizar a “cultura de auditoria” nas escolas, inaugurada com o Procentro, retomada pelo PMGP/ME e aprimorada pelo Pacto pela Educação(PPE), surge o Sistema de Avaliação de Pernambuco (SAEPE), realizado pela primeira vez em 2000, e que se consolida como a política pública de avaliação do estado, sendo realizada anualmente a partir de 2008. Trata-se de uma versão estadual do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A metodologia utilizada pelo sistema está fundamentada na Teoria de Resposta ao Item (TRI) e na escala do Saeb. Conforme Freitas (2014, p. 1095) trata-se de um processo de produção, aplicação e processamento dos “itens de avaliação das provas (calibração de itens). Tais processos são vitais na padronização dos resultados da aprendizagem e, por medirem ‘traços latente’”.

Nessa perspectiva, o domínio dos conteúdos referentes a português e matemática, que juntamente com o fluxo escolar definem o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), passou a orientar o conceito de qualidade educacional. São estes que irão demonstrar em que medida as metas definidas no Termo de Compromisso e Responsabilidade Metas pela Educação foram atingidas.

Esses fatores demonstram a existência de uma relação orgânica entre SAEPE, IDEPE e o PPE, formando um robusto aparato articulado de controle da rotina do trabalho docente em Pernambuco. Este sistema de avaliação recebeu financiamento do Banco Mundial através do projeto de desenvolvimento da educação e da gestão pública no estado de Pernambuco, no valor de US\$ 154 milhões (Santos, 2016). Esta parceria internacional aponta o nexo da articulação do bloco empresarial, partidos políticos e do estado pernambucano com os grupos, fundações e frações de classe internacionais, em sua maioria frações do capital financeiro, que atuam como representantes da agenda global de educação neoliberal, especialmente para os países da periferia do sistema capitalista.

O salto fundamental e qualitativo em relação aos instrumentos mais artesanais de vigilância da rotina de trabalho é a instantaneidade com que se obtêm informações precisas e dados diários da totalidade das escolas da rede de ensino sem tantas mediações, como acontecia no Procentro. Nesse sentido, a segunda inovação que gostaríamos de destacar refere-se ao tipo de vigilância em tempo real das escolas pernambucanas com o Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco (SIEPE). Este substituiu a plataforma do Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações (SIASI), um sistema micro implantado em 2007 através do Programa Gestão Nota 10 em parceria com o Instituto Ayrton Senna.

O SIEPE foi implementado em 2011 a partir da contratação, via processo licitatório⁶, da empresa mineira Auge Tecnologia e Sistemas Ltda⁷. O sistema permite que o monitoramento das escolas possa ser realizado em tempo real, estando à disposição, inclusive, da comunidade escolar para avaliação do nível de cumprimento do termo de compromisso assinado e dos índices difundidos na mídia e opinião pública. O ambiente totalmente web do sistema permite ainda a consulta de dados conforme interesses administrativos da Secretaria de Educação, Gerências Regionais ou das Escolas.

Após estudos para aprimoramento da ferramenta, criou-se na gestão do governo de Paulo Câmara⁸ (PSB), em 2018, o SIEPE – Diário de Classe Móvel. Trata-se de um aplicativo desenvolvido

⁶ Homologada pelo MEC no Diário Oficial da União em 01 de dezembro de 2008.

⁷ Auge atua em 1.370 municípios, 9.736 escolas e monitora 2.084.133 alunos, conforme informações disponíveis em seu site: <https://www.auge.com.br/#/>. Acesso em: 15 ago. 2018.

⁸ Sucessor de Eduardo Campos em 2014 e depois foi eleito por dois mandatos: 2015-2018/2019-2022.

que condensa todas as informações do SIEPE no celular, inclusive permite que seja registrada a frequência (alunos e professores), apontamentos diários (notas, aulas-conteúdos etc.) mesmo sem estar online. Notícia divulgada na própria plataforma do SIEPE apresenta aos professores e à comunidade escolar todas as “vantagens” do aplicativo (Sistema de Informações da Educação de Pernambuco, 2020). Dentre elas estão: “[...] visualização das escolas e turmas que leciona, apontamento e consulta de frequência, apontamento e consulta de desempenho e apontamento e consulta dos conteúdos curriculares ministrados” (Sistema de Informações da Educação de Pernambuco, 2023). Outro recurso que merece ser destacado é a possibilidade de interação online entre os professores, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar a partir de mensagens simultâneas no aplicativo.

Uma terceira importante inovação na política do Ensino Médio pernambucano foi a padronização dos conteúdos, habilidades, competências, atividades e procedimentos das disciplinas escolares, sejam elas avaliadas pelo SAEPE e SAEB (português e matemática) ou não. Para pressionar que os(as) docentes exerçam suas atividades pedagógicas pautadas nos conteúdos, habilidades e competências previstas dos indicadores do PPE, páginas web vinculadas à Secretaria de Educação do Estado, tais como: “Espaço Professor: Leis e Orientação⁹” e “Parâmetros Curriculares¹⁰” foram criadas e disponibilizadas aos docentes.

Essa iniciativa moderniza os chamados “Guias de Aprendizagem” do Procentro que apontavam a tentativa de padronização de conteúdos a serem ensinados no eixo acadêmico. A priorização destes conteúdos era fundamental para sustentar a alcunha dos CEE como ilhas de excelência a partir destes resultados, conforme confirma trecho retirado de um dos documentos: “As escolas do Procentro, ao adotar expectativas claras de aprendizagem e apoio prático ao professor, conseguiram construir um padrão de qualidade presente em todas as unidades” (Dias; Guedes, 2010, p. 48).

Aqui ganha relevância a participação direta do estado de Pernambuco na produção de materiais com orientações que envolvem tanto conteúdos/expectativas de aprendizagem, como também a padronização de atividades e procedimentos, até mesmo os mais simples e técnicos, que fazem parte da rotina do trabalho docente. Exemplo disso é o documento intitulado Ações de Fortalecimento da Aprendizagem que propõe uma série de atividades coordenadas “[...] com os Descritores da Matriz do SAEPE e visam ao alcance das expectativas de aprendizagem contidas nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco” (Pernambuco, 2015, p. 3).

A padronização (conteúdos, atividades e procedimentos) é um outro aspecto de racionalização da rotina de trabalho docente que possui profundos nexos com a automatização das tarefas realizadas nas fábricas/empresas. Levado às últimas consequências, permite eliminar os movimentos falhos, lentos e inúteis. Isso facilita “[...] o que deve ser feito e como fazê-lo, além do tempo exato concebido para a execução” (Taylor, 2006, p. 42). Fazendo um paralelo com o trabalho produtivo capitalista, principalmente a sua necessidade imanente de eliminação dos gestos improdutivos, a padronização das ações docentes avança na eliminação dos gestos, tarefas e tempo gasto na rotina com aquilo que não se relaciona com os indicadores e metas acordadas.

Por fim, uma última inovação a ser destacada é a política de bonificação do estado de Pernambuco. A retribuição especial ou complementar ao salário em função da realização de determinadas tarefas esperadas ou cumprimento de metas já era uma mediação essencial ao

⁹ Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=56>. Acesso em: 13 dez. 2024.

¹⁰ Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047>. Acesso em: 13 dez. 2024.

modelo de gestão e organização do trabalho na Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), inspirada na Tecnologia Empresarial da Odebrecht (TEO), que embasa a concepção de gestão do trabalho pedagógico do Procentro.

Com o PMGP/ME e o PPE, a lógica organizacional da rotina meritocrática, já presente no Procentro, foi institucionalizada em diversas políticas públicas, como podemos observar tanto em uma das principais diretrizes do PPE: *“reconhecimento do mérito, desempenho, monitoramento e avaliação dos processos”* (Pernambuco, 2008a, p. 264, grifos nossos) ou no art. 2º do Programa de Educação Integral (PEI) de Pernambuco que dentre suas finalidades busca: *“VI - consolidar o modelo de gestão por resultados nas Escolas de Referência e Escolas Técnicas do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação”* (Pernambuco, 2008b, *online*, grifos nossos).

No caso de Pernambuco, a estratégia de bonificação se transforma em política pública da rede estadual de ensino em 2008, passando a se chamar Bônus de Desempenho Educacional (BDE)¹¹ vinculado ao PMGP/ME e ao pacto. No novo formato, as escolas que alcançassem 50% da meta receberiam a metade do bônus, e a partir daí será considerado o intervalo de 10% até atingir 100% da meta.

Aprofundando a política gerencial da bonificação, em 2016, o governo de Paulo Câmara criou o Adicional de Eficiência da Gestão (AEG) – Lei nº 15.973. A partir desta medida, gestores, gestores adjuntos, secretários e educadores de apoio também passaram a receber uma gratificação concedida para estimular a equipe gestora. Este adicional é concedido mensalmente e se traduz, dependendo da função exercida, num aumento que beira os 135% em relação à gratificação de representação do cargo. Os valores variavam de R\$ 300,00 a R\$ 1.140,00, dependendo do porte da escola e função dos profissionais. Quando somados os valores das gratificações de representação e o AEG, as bonificações podem chegar a R\$ 2.400,00 (Pernambuco, 2016). O AEG gerou forte reação na categoria dos(as) docentes, 148 que denunciaram tal medida como incentivo desmotivador e que inferioriza a importância dos professores na escola¹².

Reforma do Ensino Médio no Ceará: laboratório de reestruturação curricular

O projeto de flexibilização curricular apresentado pelo novo Ensino Médio já era uma realidade no Ceará antes mesmo da implementação das proposições do novo Ensino Médio, embora tenha sido oficializado na rede estadual de Ensino Médio somente com a Lei nº 16.287/2017 – que regulamentou o “currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais” (Ceará, 2017, p. 1).

Para compreender a base das mudanças que culminaram nesse projeto curricular, faz-se necessário que entendamos um fenômeno político observado no Ceará no final do século XX. O movimento “Mudancista”, grupo político formado por empresários, apresentou-se no período como uma força opositora às alianças políticas conservadoras representadas pelo coronelismo e que conseguiu pautar o debate político em torno de uma agenda de reorganização do Estado baseada nos princípios empresariais e na ruptura com o clientelismo.

¹¹ Para um estudo mais aprofundado do BDE e de como as estratégias de punição/premiação repercutem na organização do trabalho pedagógico e na gestão escolar da rede estadual de Pernambuco, especialmente das escolas do PEI, recomenda-se a pesquisa de Santos (2016).

¹² Consultar em: <https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/publicacoes/coluna-semanal/3651-bde-emunicipalizacao>. Acesso em: 31 dez. 2024.

O crescimento do movimento Mudancista resultou na eleição de Tasso Jereissat¹³ (PSDB) para o governo do estado, que, ao assumir, promove uma reforma gerencial, objetivando cumprir com o que o seu grupo defendia: romper com o clientelismo e instituir o gerencialismo e a lógica da eficiência nas instituições públicas (Barbalho, 2007). A reforma apresentada articulava-se com a reforma administrativa do Governo Fernando Henrique Cardoso e atendia às novas determinações do “Consenso de Washington”: privatização das estatais, enxugamento dos gastos públicos e a abertura para o capital externo e para as transnacionais.

Na esteira da reforma neoliberal do Governo de Tasso Jereissati no Ceará, a educação passou por alterações que se baseavam no princípio da gestão descentralizada, prometendo a concessão de mais “autonomia” às escolas. Todavia, ao longo do tempo, tais medidas se revelaram muito mais alinhadas às estratégias de desresponsabilização do Estado e de abertura de setores importantes da administração pública para instituições privadas por meio de terceirizações, parcerias e concessões fomentadas pelo arcabouço legal produzido no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, já aludidos nesse texto.

Nessa esteira e sob a batuta das orientações internacionais de organizações financeiras como Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), e nacionais como o Todos pela Educação de qualidade para todos, ainda no início da década de 1990, o estado do Ceará incorporou as seguintes orientações: “reestruturação de toda a Secretaria de Educação – Seduc – e dos órgãos intermediários, para conferir mais autonomia às unidades escolares. Ficou instituída, por exemplo, a obrigação das escolas de elaborarem seu projeto político-pedagógico” (Zibas, 2005, p. 207).

A descentralização defendida na reforma de Tasso Jereissati tinha suas raízes na tradição estadunidense, que tem como slogan as liberdades individuais e o livre mercado. Nessa direção, “a descentralização é defendida em nome da concorrência, do papel do consumidor, da eficiência, da redução de custos e da colaboração escola-empresa” (Laval, 2019, p. 1667).

Tendo em vista essa aproximação da escola com os princípios empresariais, a Seduc introduziu na gestão escolar o “Programa 5 Ss – Qualidade Total”, que constituiu

mais uma evidência da tentativa de se transformar a gestão escolar para moldá-la aos princípios e estratégias da empresa privada. Como se sabe, o programa é uma adaptação de um modelo japonês de indução de qualidade industrial. A sigla representa as iniciais de cinco palavras japonesas que foram interpretadas em português como os “cinco sentidos” ou seja: senso de utilização, senso de ordenação, senso de limpeza, senso de saúde e senso de autodisciplina. O núcleo do sistema 5 Ss refere-se ao treinamento de todo o pessoal da instituição, de modo que estabeleçam metas prioritárias referentes a cada um dos cinco sentidos, bem como os respectivos meios para alcançá-las. O gerenciamento do programa em cada escola previa quatro tipos de ação: planejar, desenvolver ou executar, verificar ou checar, atuar ou agir corretivamente (Zibas, 2005, p. 210).

A despeito do movimento Mudancista ter tido êxito em emplacar mudanças no nível da gestão educacional e escolar que adquiriram um caráter empresarial, foi no governo de Cid Gomes¹⁴ (PSB), que não estava entre os Mudancistas, que a relação entre o currículo escolar e a racionalidade empresarial foi aprofundada, tendo como marco a aprovação da Lei 14.237/2008 que instituiu as Escolas de Ensino Estadual Profissionalizante (EEEP).

Em seu art. 1º, a Lei nº 14.237/2008 apresenta o seguinte

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação - SEDUC, Escolas Estaduais de

¹³ Governou o Estado do Ceará por três mandatos: de 1987 a 1991, pela sigla do PMDB, e de 1995 a 2002 já filiado ao seu atual partido, o PSDB.

¹⁴ Governador por dois mandatos: 2007 a 2010/ 2011 a 2014.

Educação Profissional – EEEP, sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho.

Parágrafo único. Para garantir a necessária articulação entre a escola e o trabalho, o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, terá jornada de tempo integral (Ceará, 2008, p. 3).

Ao instituir as escolas profissionalizantes, o governo de Cid Gomes inaugurou o formato da jornada escolar em tempo integral no estado e, por meio de sua filosofia pedagógica, possibilitou a abertura à concepção empresarial da educação que teve como inspiração a experiência do Procentro e o modelo de gestão gerencial difundido pela TESE, ambos iniciados em Pernambuco, como já vimos na seção anterior.

Por meio do projeto das escolas profissionalizantes, o Ceará avançou não somente na oferta do ensino em tempo integral, mas construiu, oficialmente, a primeira experiência de currículo diversificado que passou a ocupar espaço importante na política educacional cearense.

Constata-se que a parte diversificada do currículo das EEEPs teve como referência duas unidades temáticas, sendo ambas inspiradas na experiência do Procentro. A primeira unidade temática correspondia a ações voltadas para o Projeto de Vida e a segunda referia-se ao *empreendedorismo*, ambas eram denominadas, respectivamente, de Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE e Temáticas, Práticas e Vivências.

A efetivação do projeto de escolas profissionalizantes também se inspirou nos Centros Experimentais de Ensino, como vimos, resultado da parceria entre o Governo de Pernambuco e o ICE que, dentre seus principais projetos, tinha a “Escola da Escolha” pautada nos princípios do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver” e “aprender a ser” (Delors *et al.*, 2006). Esse projeto foi idealizado a partir do pressuposto de que o projeto de vida é a solução para “atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro” (Instituto De Corresponsabilidade Pela Educação, 2021).

Sobre a base filosófica das escolas profissionalizantes do Ceará, a tecnologia empresarial – que foi inserida no próprio currículo – fundamentada na teoria de Odebrecht, tem como fundamento

a consciência de que o ser humano é capaz de desenvolver a si mesmo e de humanizar-se por meio do trabalho. A motivação e o estímulo devem ser provocados através da autoaprendizagem, através de inúmeras perguntas, pois ‘para a Odebrecht perguntar é mais importante que responder, porque promove a reflexão e a busca pela resposta é caminho correto para atingir a resposta’ (Branco; Junior, 2015, p. 43).

Essa proposta curricular inserida nas EEEPs foi um projeto piloto que, posteriormente, foi generalizado para toda a rede estadual por meio da Lei nº 16.287/2017, servindo de plataforma para a estruturação da “flexibilização curricular”, cerne do que, no mesmo ano, seria o “núcleo duro” da reforma nacional do Ensino Médio. Além disso, as EEEPs efetivaram-se mediante um hibridismo entre aspectos do “neotecnicismo”, que busca adequar os currículos a nova realidade produtiva do trabalho, estruturada, dentre outras coisas, sob a desregulamentação de direitos; e do “neoescolanovismo”, que foi caracterizado por Duarte (2001) como “pedagogia do aprender-a-aprender” e que está muito bem representado nos pressupostos de Jacques Delors na ideia da Escola de Escolha e na centralização do processo de ensino-aprendizagem mediante a construção dos projetos de vida dos/as educandos/as.

Como produto desse processo, temos a consolidação de componentes curriculares montados pela Seduc para cumprir os anseios do setor empresarial, demandando um currículo cada vez mais esvaziado dos saberes escolares que correspondem à cultura e ao conhecimento científico, adequando a formação da juventude mais pobre à nova realidade produtiva do capital: informalização, baixíssima qualificação, intensificação da jornada, multiplicação das tarefas e rebaixamento salarial. Com isso, aspectos ideológicos que permeavam o mundo do trabalho passaram a ganhar cada vez mais espaço nas matrizes curriculares, como o empreendedorismo.

No caso específico do Ceará, o empreendedorismo passou a ser um componente curricular como parte integrante da parte diversificada do currículo das EEEPs, mas foi levado à parte flexível do currículo das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral (EEEMTI), sendo um componente presente em praticamente todas as escolas da rede estadual. Para compreender a efetivação desse componente na realidade das escolas, entrevistamos quatro (4) professores de quatro escolas da rede estadual, os quais nos permitiram entender como esse componente tem sido trabalhado.

O fundamento do projeto curricular do empreendedorismo escolar, como se observou, é o que classificamos como “pedagogia do bom exemplo”. Isto é, o culto de ações, estratégias e ideários abstratos, representados por habilidades e valores subjetivos e individualizantes, tais como iniciativa, proatividade, resiliência etc., como uma receita para o sucesso sem qualquer evidência empírica e concreta que comprove seus resultados. De acordo com um dos entrevistados:

*a disciplina de empreendedorismo ela proporciona, além da questão das **crenças**, a questão da **criatividade e da inovação**. O aluno ele reconhece que ele pode sim ser um empreendedor, ele reconhece isso. Então ele está dentro de um sistema formal de ensino, justamente, para ele ir contra o pensamento empreendedor amador, que é um fator de insucesso de muitos negócios. **Então ele vai reconhecer que o planejamento, a viabilidade de uma ideia, ela é um fator essencial para que um negócio pequeno, de baixo orçamento** (Professor 3, 2023, grifos nossos).*

As atividades desenvolvidas durante o componente curricular do empreendedorismo nas escolas são, como analisamos, voltadas para o desenvolvimento de projetos empresariais ideais, desconectados da realidade, como pode ser observado na fala abaixo:

*É, por exemplo, uma delas que é ligada ao mercado formal, ela faz **simulação** de entrevistas; **simulação de pequenos negócios** né, chamado de minimercado. No Jovem Empreendedor II, também faz a **simulação de uma miniempresa** né, com aqueles processos ligados a uma empresa mesmo, com cálculos de despesa, cálculos de lucro é, então, **toda uma simulação para que ele entenda é...** que uma empresa, no fim das contas, tem que dar resultados, tem que dar lucro (Professor 2, 2023, grifos nossos).*

Como pode ser observado, atividades no componente curricular empreendedorismo são concebidas como simulacros, tentativas de transpor a dinâmica de uma empresa idealizada para o interior da sala de aula, simulando as etapas de produção e comercialização de mercadorias, repassando para os educandos os valores da ética empresarial a fim de transformá-los em agentes do seu próprio negócio e, por consequência, do seu sucesso.

Por meio disso, a escola deixa de promover uma formação baseada nos saberes histórica e socialmente construídos, tornando-se um espaço de transmissão de valores e comportamentos socioemocionais moldados pela racionalidade empresarial e pautados na ideologia da meritocracia, adequando a juventude à uma suposta competição, antagônica a qualquer perspectiva de educação humanista ou que pressuponha a transformação social, aspectos que confirmam o caráter reacionário e conservador desse tipo de educação.

Todo o projeto pedagógico do componente curricular já vem estruturado por fundações empresariais que funcionam como os intelectuais orgânicos desse processo. É o caso da fundação *Junior Achievement*¹⁵, como confirma um dos professores abaixo:

*a instituição é... que promove o curso, que cria os currículos do curso e tudo, eles **dão uma formação para os professores onde tem a disciplina Jovem Empreendedor** é... eles mandam pessoas, contratadas pela Seduc ou pela própria instituição e dão a formação. Esse do jovem empreendedor é uma instituição chamada é **JA, Junior Achievement**, [...]. É uma espécie de fundação, “ong,” que tem no Brasil e em outros lugares (Professor 2, 2023, grifos nossos).*

Frente a isso, compreendemos que a rotina das escolas de Ensino Médio cearenses se alinha à racionalidade empresarial, a partir de uma articulação entre a Seduc e fundações privadas que assumiram o papel de organizadoras dos conteúdos e dinâmica de ensino-aprendizagem por meio dos seus manuais. O empreendedorismo, enquanto componente curricular, cumpre o papel de mistificação da realidade, a partir da vivência de situações/problemáticas projetadas idealmente, alimentando a falsa ideia do pleno emprego e do sucesso profissional pela via da autonomia individual e da sábia escolha e planejamento dos respectivos projetos de vida. A escola, nessa perspectiva, torna-se promotora de prosperidade e sucesso, reafirmando a ideologia da meritocracia, e redentora das mazelas sociais, com a atribuição de salvar a sociedade da miséria e do desemprego estrutural.

Considerações Finais

As análises evidenciadas neste artigo apontam a função orgânica que cumprem as secretarias estaduais de educação, especialmente dos estados de Pernambuco e Ceará, para a legitimação da racionalidade empresarial nas redes de ensino público. Essa hegemonia conta com a participação de fundações empresariais no âmbito da sociedade civil, mas também com o papel “educador” do Estado através do financiamento e criação de um aparato de inovações pedagógicas, administrativas e jurídico-normativas para generalizar e rotinizar suas orientações morais e intelectuais como um senso comum no chão da escola.

Nos casos examinados (Pernambuco e Ceará), buscou-se a testagem e aprimoramento de protótipos empresariais de educação em dois aspectos: a reestruturação do trabalho docente sob os moldes gerenciais em Pernambuco e, no Ceará, a reestruturação do currículo (flexível) inspirado na pedagogia do aprender-a-aprender, com a inserção de eletivas e eixos formativos destinados à apropriação de saberes e competências do mundo empresarial. Tais reestruturações (trabalho docente e currículo) possuem profundas correspondências e conexões com pilares fundamentais das alterações previstas no processo de reforma nacional do Ensino Médio iniciado em 2017, tais como a reestruturação do trabalho docente a partir do notório saber¹⁶ e do escalonamento da educação à distância (EaD)¹⁷, bem como com as mudanças no currículo previstas a partir da Base Nacional Comum Curricular e dos itinerários formativos¹⁸.

Com base nestes indícios, defendemos que as secretarias estaduais de educação de Pernambuco e Ceará, a partir de seus funcionários e em parcerias com fundações empresariais,

¹⁵ Para saber mais, acessar: <https://jabrasil.org.br/#~:text=Somos%20uma%20das%20maiores%20organiza%C3%A7%C3%B5es,o%20desenvolvimento%20econ%C3%B4mico%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 13 jan. 2025.

¹⁶ Artigos 6º e 7º da Lei nº 13415/2017.

¹⁷ Artigo 4º, §11, inciso VI Lei nº 13415/2017.

¹⁸ Artigos 3º e 4º da Lei nº 13415/2017.

atuam como intelectuais orgânicos para o consenso em torno do Novo Ensino Médio e, de maneira mais ampla, à hegemonia empresarial na educação pública. Essa estratégia hegemônica se constitui através de modificações moleculares, isto é, mudanças graduais, realizadas pelo alto, que não se caracterizam por rupturas totais. Pelo contrário, se modificam conservando aquilo que é fundamental à racionalidade empresarial (reestruturação do trabalho docente e do currículo) e são orgânicas à acumulação flexível e à financeirização da economia.

O caráter molecular destas modernizações empresariais também está associado à sua capacidade de se combinar com conceitos e insígnias ideológicas consideradas progressistas no campo da educação (transdisciplinaridade, professor reflexivo, professor 4.0, educação socioemocional, dentre outras) para renovar e revisar seus postulados, visando fortalecer-se como consenso, domesticando as forças antagônicas e provocando fenômenos típicos de transformismo.

Portanto, o fortalecimento da hegemonia empresarial observadas nestas reformas educacionais também denunciam o grau de apassivamento de parte importante de intelectuais acadêmicos, sindicatos de técnicos e docentes, gestores das instituições e amplos setores que constituem a chamada “frente ampla¹⁹” em torno do programa político-ideológico do “Lulismo”, especialmente no que diz respeito à adesão às reformas gerenciais por parte de setores progressistas, dentro de um ciclo histórico mais amplo e de longa duração de revolução passiva à brasileira.

Referências

- Barbalho, A. Os modernos e os tradicionais: cultura política no Ceará contemporâneo. *Estudos de Sociologia, Araraquara*, v. 12, n. 22, p. 27-42, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/347>. Acesso em: 14 fev. 2024.
- Barbosa, J. M.; Silva, J. A. A. Modernização-restauradora e transformismo na política do ensino médio Pernambuco: estratégias de apassivamento da hegemonia empresarial. *Educação em Revista*, v. 40, n. 40, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/42109>. Acesso em: 14 jan. 2025.
- Branco, C. S. C.; Junior, A. G. M. Política de ensino profissionalizante do Governo do estado do Ceará (2008-2013). *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 3, n. 13, 2015. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1167>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- Brasil. Presidência da República. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: seção 1, ano 154, n. 35, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 dez. 2024.
- Ceará (Estado). Lei nº 14.273, 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2008.
- Ceará (Estado). Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017. Institui o currículo flexível do Ensino Médio e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*: série 3, ano 9, n. 137, Fortaleza, 21 jul. 2017.
- Delors, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.
- Dias, M. C. N.; Guedes, P. M. *O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/09-escola-charterartigo_1510163083.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.

¹⁹ Expressão utilizada para caracterizar a unidade política construída para derrotar Jair Messias Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2022 que elegeram o atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

- Duarte, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, 2001.
- Freitas, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, 2014.
- Gramsci, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.
- Gramsci, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.
- Instituto De Corresponsabilidade Pela Educação. *Um novo jeito de ver, senti e cuidar dos estudantes brasileiros*. Recife: ICE, 2021. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/#>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- Laval, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- Pernambuco (Estado). *Programa de Governo Eduardo Campos (2007-2010)*: Frente Popular de Pernambuco. Pernambuco, 2006. Disponível em: https://www.acervo.pe.gov.br/uploads/r/arquivo-publico-estadual-jordaoemerenciano/f/a/e/faefaab48a8dedc8d61e7d5dd9b1632d4f2a3081d065f55787013af52c53457a/94c6a586-3624-440c-9186-4844e743b238-1_Programa_de_Governo_-_eduardo_campos_1.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.
- Pernambuco (Estado). Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008. Institui o Bônus de Desempenho da Educacional – BDE no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. *Diário Oficial Estado de Pernambuco*, ano 85, n. 111, Recife, 1 jul. 2008a. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4369&tipo=TEXTO ORIGINAL>. Acesso em: 22 ago. 2020.
- Pernambuco (Estado). Projeto de Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008. Dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral e dá outras providências. *Diário Oficial Estado de Pernambuco*, ano 85, n. 117, Recife, 10 jul. 2008b. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTTOORIGINAL>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- Pernambuco (Estado). Lei nº 15.973, de 23 de dezembro de 2016. Institui o Adicional de Eficiência Gerencial – AEG no âmbito da Rede Estadual de Educação e altera a legislação que indica. *Diário Oficial Estado de Pernambuco*, ano 93, n. 239, Recife, 24 set. 2016. Disponível em: <https://acervo.sdoe.com.br/docreader/docreader.aspx?bib=2016&pesq=15.973&pagfis=10900>. Acesso em: 29 set. 2019.
- Pernambuco. Secretaria Executiva de Desenvolvimento Educação. *Cadernos de Orientações para implementação dos itinerários formativos de aprofundamento (IFA)*. Recife: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/AcaoDeFortalecimento_DaAprendizagem_CADERNO_DE_ORIENTACOES_ENSINO_MEDIO_Portugues.pdf. Acesso em: 29 set. 2019.
- Santos, M. L. S. *Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18456/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-%20MARIA%20LUCIV%C3%82NIA%20SOUZA%20DOS%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.
- Sistema de Informações da Educação de Pernambuco. Aplicativo SIEPE Diário de Classe é lançado para professores de Pernambuco. *Siepe. Educação*, Pernambuco, 28 set. 2023. Informes. Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/informes/ImprimeInforme.ew?idInforme=11116&idInstituicao=60&idUnidadeFuncional=604843&idPaginaAvulsaPortal=&idAtor=:#:text=O%20SIEPE%20Di%C3%A1rio%20de%20Classe,conex%C3%A3o%20permanente%20com%20a%20internet>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- Sistema de Informações da Educação de Pernambuco. Mobile – IOS. A partir do dia 30/06/2020 às 23:59hs. este aplicativo será descontinuado e apenas a nova versão funcionará, por isso, baixe agora nova versão do SIEPE – Diário de classe. Acesse o Portal do SIEPE pelo seu celular e siga as instruções de instalação. *Siepe. Educação*, Pernambuco, 23 jun. 2020. Informes. Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/informes/exibeChamadaInforme.do?idInforme=11118&idUnidadeFuncional=604843&idGrupoPortal=21>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- Taylor, F. W. *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Atlas, 2006.
- Zibas, D. M. L. A reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 201-226, 2005.

Colaboradores

J. M. BARBOSA: Conceituação, Análise formal, Metodologia, Supervisão, Escrita (rascunho original) e escrita (revisão e edição). J. C. CARVALHO: Conceituação, Análise formal, Escrita (rascunho original).