



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO
DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DA REDE
ESTADUAL DE PERNAMBUCO.**

PEDRO HENRIQUE DE MELO TEIXEIRA

Caruaru - 2017

PEDRO HENRIQUE DE MELO TEIXEIRA

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO
DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DA REDE
ESTADUAL DE PERNAMBUCO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Estado e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Katharine Nínive Pinto Silva

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva – CRB/4-1223

T266c Teixeira, Pedro Henrique de Melo.
 Condições de trabalho docente e processo de implementação do programa de
 educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco. / Pedro Henrique de
 Melo Teixeira. - 2017.
 273f.: il.; 30 cm.

 Orientadora: Katharine Nínive Pinto Silva.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pós-
 Graduação em Educação Contemporânea, 2017.
 Inclui Referências.

 1. Professores de ensino médio (Pernambuco). 2. Condições de trabalho. 3.
 Programas de ensino. 4. Educação integral (Pernambuco). 5. Responsabilidade
 (Pernambuco). I. Silva, Katharine Nínive Pinto (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2017-078)

PEDRO HENRIQUE DE MELO TEIXEIRA

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO
DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DA REDE
ESTADUAL DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Comissão Examinadora considera o candidato: APROVADO.

Aprovado em: 10/03/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Katharine Ninive Pinto Silva (UFPE-PPGEduC)

(Presidenta/orientadora)

Prof. Dr. Jamerson Antonio de Almeida da Silva (UFPE-PPGEduC)

(Examinador Interno)

Prof.^a Dra. Marise Ramos (UERJ-PPFH)

(Examinador Externo)

Prof. Dr. Ramon Oliveira (UFPE-PPG)

(Examinador Externo)

*Dedico este trabalho ao meu Pai (ainda vivo na minha alma e na força que me anima à luta),
Joao Bernardino Teixeira Neto, um homem simples, um guardador de rebanhos.*

AGRADECIMENTOS

À Margarete Jane de Melo Teixeira, minha mãe, amor no coração, suor e lágrimas no rosto. Os braços cansados do trabalho me trouxeram aqui. A mim só resta agradecer teu olhar materno e teus cuidados.

À Karinna Teixeira, exemplo de companheirismo, desde o primeiro contato, apoio eterno em qualquer luta! Se há guerra, caminhamos por entre ela de mãos dadas! Você é a certeza em momentos como este de luta, em que as incertezas são maiores, para você o meu coração. “Eu vi o que a gente fez pra chegar aqui no que a gente faz”.

Agradeço, de coração e de alma, à Katharine, minha orientadora, minha professora, uma trabalhadora “que aprendeu a dizer não”, a quem devo a realização desse objetivo. Obrigado pela oportunidade, pela confiança, todas as suas orientações estão guardadas e vão comigo, não estão impressas neste papel, são preciosas demais para se restringir a uma dissertação, vou levá-las pela vida. Agradeço, por me servir de inspiração na busca do conhecimento. Agradeço, pela paciência de orientar alguém com déficit de atenção agudo como eu. Agradeço por tudo professora! Suas convicções, seus ideais, a sua vontade de ajudar a construir um mundo melhor, mais justo, são inspirações, lições aprendidas, que serão ensinadas.

A Jamerson Silva, professor, um homem que vive o que ensina! Compartilha o que aprende! E que me ensinou a não defender ideias sem antes mergulhar em fundamentos, que a filosofia nos ajuda a refletir e a transformar o mundo material, que o professor não se deve deixar alienar, que deve tomar as rédeas de sua aula, ter autonomia e conhecimento. Ensinou-me que não há Everest mais difícil de se escalar que a Filosofia.

À Allene, Janssen, Nina, Kátia Cunha (obrigado pelos abraços fraternos) e Conceição. A todos os professores desse mestrado pelos ensinamentos, pelos debates, pela inspiração para tentar ser melhor, porque somos professores e a nossa profissão exige que sejamos seres humanos diferenciados, dispostos a doar liberdade! Autonomia! Inteligência! De vocês, trago agora uma vontade transformadora no olhar.

A Gilberto Miranda! Giba, os milhares de quilômetros que rodamos em busca desse objetivo, as centenas de páginas que escrevemos, as “cartas súplicas” para pagarmos disciplinas, essa luta é nossa. “Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só! Mas sonho que se sonha junto é realidade”. Obrigado, irmão!

A Fábio da Silva Paiva, um “Dark Knight”, coordenador do Pré-pós na UFPE/Recife, que compreendeu que eu tinha que ter um olho nos textos e outro na UTI do HC, onde meu pai lutava pela vida. Obrigado, cara!

Ao grupo Gestor, todos os encontros, todas as leituras, as fraternas e enriquecedoras troca de ideias, foram para mim um incentivo e uma força impulsionadora para que este trabalho fosse possível e eu pudesse entender que não é o fim o mais interessante e valioso bem de uma pesquisa, mas o meio, a transformação intelectual e ativa que passamos no processo do mestrado.

Aos meus amigos de sala de aula, nós, eternos estudantes, aprendendo juntos! Que nunca me fizeram esquecer que "a subida mais escarpada e mais à mercê dos ventos, é sorrir de alegria".

Agradeço a Sérgio Rêgo, pelo exemplo de inteligência aguçada que sempre me fez ler mais, de Nietzsche a Marx, de Bourdieu a Thomas Hobbes! Aprendizado sempre! Amizade sempre!

Agradeço a Everaldo, um homem de convicções políticas e posicionamento! Um batalhador!

A John Mateus, professor! Pelos importantes diálogos sobre o método dialético, pelas dicas para defesa deste trabalho, pela amizade sincera.

A Ikaro, meu companheiro de desespero e troca de ideias na hora de escrever a dissertação!

A André, filósofo, amigo, continue na batalha!

À Rubneuza, intelectual a quem Gramsci olharia com admiração!

À Marcia, pelos ensinamentos sobre como redigir textos!

À Fernanda pela companhia nas cansativas viagens de estudo!

À Jessica Fláine pela amizade sincera!

À Dayse pelas sempre produtivas trocas de ideias.

A Otávio pelas incontáveis lições de bondade, de generosidade gratuita e sincera e pelas sementes de girassol!

À Lucivânia, obrigado pelas dicas, obrigado por me ajudar a polir este trabalho.

*E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia sim
Começou a dizer não.
E aprendeu a notar coisas
A que não dava atenção:
Notou que sua marmita
Era o prato do patrão
Que sua cerveja preta
Era o uísque do patrão
Que seu macacão de zuarte
Era o terno do patrão
Que o casebre onde morava
Era a mansão do patrão
Que seus dois pés andarilhos
Eram as rodas do patrão
Que a dureza do seu dia
Era a noite do patrão
Que sua imensa fadiga
Era amiga do patrão.
E o operário disse: Não!*

Vinícius de Moraes, Rio de Janeiro, 1959.

“Quando a autoridade de um governo é usada com certa dose de amabilidade e acompanhada de prêmios e recompensas, torna-se assustadoramente desmoralizante. Os indivíduos, neste caso, têm menos consciência da horrível pressão a que estão sujeitos. Assim, atravessam a vida numa espécie rude de conforto, como animais domesticados, sem jamais se darem conta de que estão pensando pensamentos alheios, vivendo segundo padrões alheios, vestindo praticamente o que se pode chamar de roupas usadas do alheio, sem nunca serem eles mesmos por um único momento. Quem é livre, diz arguto pensador, não se conforma. E a autoridade, ao seduzir as pessoas a se conformarem, cria e alimenta uma espécie muito grosseira de barbárie. ”

Oscar Wilde

RESUMO

Pernambuco tornou-se modelo de educação integral para o Brasil porque os índices do IDEB têm, apesar de variações recentes, demonstrado curvas de crescimento que colocam o estado nas primeiras colocações no ranqueamento entre os entes da federação. O Programa de Educação Integral (PEI), implantado na gestão Eduardo Campos, tem sido apontado como importante para tal crescimento nos índices. Estudos como os de Freitas (2011;2012) Silva e Silva (2014; 2016) verificaram grande impacto da política de responsabilização nos aspectos relacionados ao gerenciamento do trabalho docente. Considerando estes estudos, definimos como nosso problema de pesquisa: *Será que as condições de trabalho docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco são suficientes para garantir a implementação da política de educação integral na Rede Estadual de Ensino?* Para tanto, o estudo voltou-se para as condições do trabalho docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM's) e a intensificação e precarização do trabalho docente via política de responsabilização adotada no PEI. O objetivo geral desta pesquisa foi o de *avaliar as condições de trabalho docente envolvidas no processo de implementação do PEI como uma política de educação integral*. Assim, esta pesquisa realizou uma avaliação de política pública e procurou aferir os impactos (Castro, 1989) que esta política tem tido sobre os professores que atuam no ensino integral em Pernambuco. O levantamento de dados deu-se através de pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com professores e gestores das EREM's, participantes da pesquisa. A política de educação integral implantada no estado desde 2008 guarda intrínsecas relações com o gerencialismo, que por sua vez é base de sustentação para outros fenômenos que têm se ligado à educação tais como a meritocracia, a avaliação por desempenho, o estreitamento curricular e a intensificação do trabalho (Freitas, 2012) e tenta importar uma política de *Accountability* do Programa norte americano para educação do governo Bush denominado de *No Child Left Behind* (NCLB) que tinha um caráter ideológico ligado, sobretudo às concepções privatizantes neoliberais (Ravitch, 2011) sustentadas pelos “*corporate reformers*” e que coloca para a educação elementos do mundo empresarial, como a teoria do capital humano e a política de *Accountability*. Esta pesquisa demonstrou que o sentido do trabalho docente no PEI é o da responsabilização para obter resultados positivos mesmo em meio a precarização presente neste programa. Desvelou ainda que aquilo que os documentos oficiais do estado anunciam como sendo condições de trabalho adequadas ao funcionamento do programa não está em consonância com a realidade das EREM's apresentadas pelos professores de todo o estado nas entrevistas e seminários utilizados na construção deste trabalho. Por fim, comprovamos que o PEI não oferece condições de trabalho suficientes para garantir a implementação de uma educação integral na Rede Estadual de Ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação integral. Ensino médio. Responsabilização. Intensificação do trabalho.

ABSTRACT

Pernambuco became a model of integral education for Brazil, because the IDEB indices have, despite recent variations, demonstrated growth curves that put the state in the first places in the rankings between the entities of the federation. The Integral Education Program (PEI), implemented in Eduardo Campos' management, has been pointed out as important for such index growth. Studies such as Freitas (2011; 2012) Silva e Silva (2014; 2016) verified a great impact of the accountability policy on aspects related to the management of teaching work. Considering these studies, we defined as our research problem: *Will the working conditions of teachers in the Reference Schools in High School in the State of Pernambuco suffice to guarantee the implementation of the policy of integral education in the State Education Network?* Therefore, the study focused on the conditions of teaching work in the Reference Schools in High School (EREM's) and the intensification and precarization of the teaching work through the policy of accountability adopted in the IEP. The general objective of this research was *to evaluate the working conditions of teachers involved in the process of implementing the IEP as a policy of integral education*. Thus, this research carried out an evaluation of public policy and tried to gauge the impacts (Castro, 1989) that this policy has had on teachers who work in integral education in Pernambuco. Data collection was done through documentary research, bibliographical and semi-structured interviews with teachers and managers of the EREM's, participants of the research. The policy of integral education implemented in the state since 2008 has intrinsic relations with managerialism, which in turn is the basis of support for other phenomena that have been linked to education such as meritocracy, performance evaluation, curricular narrowing and intensification (Freitas, 2012) and attempts to import an Accountability policy from the Bush Administration's North American Program for Education, called the No Child Left Behind (NCLB), which had an ideological character linked to neo-liberal privatization conceptions (Ravitch, 2011) Supported by corporate reformers and that puts elements of the business world, such as human capital theory and Accountability policy, into education. This research demonstrated that the meaning of the teaching work in the IEP is that of being accountable for obtaining positive results even in the midst of the precariousness present in this program. It also revealed that what the official state documents announce as working conditions adequate to the operation of the program is not in line with the reality of the EREM's presented by teachers from all over the state in the interviews and seminars used in the construction of this work. Finally, we have verified that the IEP does not offer sufficient working conditions to guarantee the implementation of an integral education in the State Education Network.

KEYWORDS: Education. Integral education. Secondary education. Accountability. Work intensification.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Quanto ganha o professor estadual.....	28
Figura 2. Performance do Brasil em Leitura no PISA.....	86
Figura 3. Performance do Brasil em Matemática no PISA.....	87
Figura 4. Gráfico com Taxa de Aprovação no Ensino Médio no Brasil.....	92
Figura 5. Gráfico com Taxa de Reprovação no Ensino Médio no Brasil.....	92
Figura 6. Resultados do IDEB em Pernambuco.....	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quadro Documental.....	48
Quadro 2- Escolas Participantes da Pesquisa.....	54
Quadro 3 - Requisitos para Investidura em Cargo de Professor do Estado de Pernambuco.....	99
Quadro 4 - Publicações sobre Trabalho Docente e Educação Integral.....	119
Quadro 5 - Legislação e Programas das Reformas de Gestão do Estado Brasileiro.....	140
Quadro 6 - Legislação e Programas das Reformas Gerencialistas no Estado de Pernambuco.....	141
Quadro 7 - Quadro conceitual 1.	142
Quadro 8 - Quadro conceitual 2	142
Quadro 9 - Quadro conceitual 3	144
Quadro 10 - Dados Colhidos nas EREM'S	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional de História
AIB – Ação Integralista Brasileira
AIE – Aparelhos ideológicos do Estado
AIR – American Institute of Research
ALEPE - Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco
AM – Agreste Meridional
BDE – Bônus de Desempenho Educacional
BID – Banco Interamericano para o Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CEEG - Centro de Ensino Experimental de Garanhuns
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DJMA – Dom João da Mata Amaral
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EPJG – Escola Professor Jerônimo Gueiros
EREM's - Escolas de Referência em Ensino Médio
ETE – Escola Técnica Estadual
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNE – Fórum Nacional de Educação
GEM- Gerente de Ensino Médio
GESTRADO - Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GRE – AM – Gerência Regional de Educação – Agreste Meridional.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE - Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
IES – Instituição de Ensino Superior
INDG – Instituto de Desenvolvimento Gerencial

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MBC – Movimento Brasil Competitivo
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MP – Medida Provisória
MPOG – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
ONU – Organização das Nações Unidas
PAR – Programa de Ações Articuladas
PDE – Plano De Desenvolvimento da Educação
PEE – Plano Estadual de Educação
PEI – Programa de Educação Integral
PI's – Pesquisadores institucionais
PISA - Programme for International Student Assessment
PLC – Projeto de Lei de Conversão
PMGP – Programa de Modernização da Gestão Pública
PNE – Plano Nacional de Educação
PROETI - Programa de Educação de Tempo Integral
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
RP – Respostas Positivas
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SIEPE – Sistema de Informações da Educação em Pernambuco
SINTEPE – Sindicato dos trabalhadores em Educação de Pernambuco
NCLB - No Child Left Behind
TEAR - Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados
TEO - Tecnologia Empresarial Odebrecht

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	37
2.1	O materialismo histórico-dialético	37
2.2	Avaliação de políticas públicas	42
2.3	Procedimentos teórico-metodológicos	45
2.4	Tratamento de dados	51
2.5	Caracterização dos participantes da pesquisa	53
3	PROBLEMATIZANDO O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL E EM PERNAMBUCO	56
3.1	O contexto do trabalho docente hoje – meritocracia, responsabilização e privatização	73
3.2	Meritocracia e educação pública no Brasil	76
3.3	Responsabilização na educação	78
3.4	O trabalho docente a partir da política educacional brasileira	81
3.5	O trabalho docente a partir da política educacional pernambucana: PEI e PROEMI	89
3.6	Condição de trabalho docente desde o oferecimento de concurso	97
4	ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR	102
4.1	O ensino médio a partir da política educacional brasileira	106
4.2	Educação integral no Brasil: um breve histórico	110
4.3	Educação integral em Pernambuco e ampliação da jornada escolar	115
5	ESTADO DA ARTE: TRABALHO DOCENTE, EDUCAÇÃO INTEGRAL E RESPONSABILIZAÇÃO	118

6	O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO E AS EXIGÊNCIAS PARA O TRABALHO DOCENTE	138
6.1	O ensino de tempo integral e a construção de políticas reformadoras do papel do estado	138
6.2	O PEI e a responsabilização como sentido do trabalho docente nas EREM's	143
6.3	A Responsabilização como auto-responsabilização e auto-punição no PEI	154
6.4	Balanço da educação de Pernambuco 2015, SINTEPE, professores e as condições de trabalho docente	157
7	CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS EREM's	167
7.1	O projeto de educação integral em Pernambuco: serviço público intensificado	169
7.2	Instrumentos de intensificação do trabalho de Dal Rosso (2008): entre os resultados da pesquisa de Dal Rosso (2008) e os de nossa pesquisa	170
7.3	Condições de trabalho docente nas EREM's: com a palavra professores, gestores e o sindicato	175
7.4	Impactos do PEI	176
7.5	Condições de trabalho no PEI	185
7.6	Responsabilização e intensificação no PEI	189
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
	REFERÊNCIAS	199
	APÊNDICES	208
	APÊNDICE A – Questionário aplicado para professores, gestores e representantes do SINTEPE	209
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	211
	APÊNDICE C – Questionário do Dal Rosso (2008) aplicado nas pesquisas realizadas com professores nas EREMS Agreste Meridional	212
	ANEXOS	213
	ANEXO A – Resultado SAEPE Escola de Referência em Ensino Médio de Garanhuns em Língua Portuguesa	214
	ANEXO B – Resultado SAEPE Escola de Referência em Ensino Médio de Garanhuns em Matemática	215

ANEXO C – Resultado SAEPE Escola Professor Jerônimo Gueiros em Língua Portuguesa	216
ANEXO D – Resultado SAEPE Escola Professor Jerônimo Gueiros em Matemática	217
ANEXO E – Resultado SAEPE Escola Dom João da Mata Amaral em Língua Portuguesa	218
ANEXO F – Resultado SAEPE Escola Dom João da Mata Amaral em Matemática	219
ANEXO G – Seminário – Escolas de Referência: Qual Escola queremos? (Documento do SINTEPE)	220

1. INTRODUÇÃO

Pernambuco tem testemunhado mudanças expressivas no seu sistema educacional nos últimos anos. A população tem convivido com um misto de “inovações”, quando se depara com a implantação de experiências de educação integral ou semi-integral, e “atrasos” em relação à sua política de valorização do trabalho docente e manutenção das condições das escolas públicas estaduais. Além disso, as próprias modificações na estrutura do sistema educacional são acompanhadas de tensões em vários pontos desse sistema, onde se tem de adaptar profissionais da educação e estudantes às novas diretrizes de trabalho que tem emergido no bojo da história recente no Brasil e no mundo.

Todas essas mudanças estruturais têm representado um desafio para os pesquisadores que pretendem entender o fenômeno da implantação do ensino integral e/ou semi-integral no estado de Pernambuco, como um elemento de mudança importante no sistema educacional pernambucano e suas consequências para as condições de trabalho dos professores. Os docentes são sujeitos essenciais na promoção de educação e enfrentam lutas constantes para que suas condições de trabalho e, conseqüentemente, a qualidade da educação, melhore.

No estado de Pernambuco, diversos pesquisadores, dentre eles os que fazem parte do grupo de pesquisa GESTOR – Pesquisa em Gestão de Educação e Políticas de Tempo Livre, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), têm desenvolvido pesquisas no campo de investigação que abrange as políticas públicas para o ensino médio, o ensino médio integral e as políticas educacionais que tencionam esta área de pesquisa em educação (BENITTES, 2014; MORAIS, 2016; PEREIRA, 2016; SANTIAGO, 2014; SANTOS, 2016; SILVA e SILVA, 2014; 2016). Essas pesquisas têm colaborado para desvelar o grau de mudanças que as chamadas reformas empresariais na educação têm promovido no sistema educacional desse Estado, bem como têm identificado pontos de tensão nas políticas públicas para o ensino médio em implementação em Pernambuco, tanto na questão curricular, financiamento por órgãos multilaterais, avaliação do sistema, quanto nas questões referentes às condições de trabalho dos docentes que atuam no Programa de Educação integral (PEI) no Estado.

Esse contexto de mudanças também nos instigou a investigar os possíveis resultados desse processo, no que diz respeito às condições de trabalho oferecidas aos profissionais da educação do nosso Estado. Especialmente no que diz respeito à qualidade das condições de trabalho dos docentes pernambucanos no contexto da política de educação integral implantada neste Estado desde 2008.

O estudo de Silva e Silva (2014) é significativo por apontar as contradições do sistema de ensino integral em Pernambuco e como a intensificação e a precarização do trabalho docente tem avançando no estado. Em estudo mais recente, os mesmos autores tratam do processo de responsabilização como um elemento que serve ao propósito de implementar uma reforma de cunho estrutural na própria ideia de gestão educacional pública e até mesmo, se observada as características dessas reformas, na ideia de gestão própria do Estado.

Na verdade, essa perspectiva de responsabilização traz uma série de medidas que buscam expor não só os resultados dos desempenhos dos alunos das escolas públicas. Mas principalmente o próprio sistema educacional público. A perspectiva que existe por trás dessa exposição do serviço público na área de educação (mas também de outras políticas públicas), é a perspectiva neoliberal que permeia esse projeto de desmonte do estado para dar conta de mais uma exigência do capitalismo: a de colocar o público a serviço dos interesses do capital. (SILVA e SILVA, 2016, p.743).

Baseamo-nos aqui ainda no mesmo estudo (Ibid.) para afirmar que, o ensino médio em Pernambuco, vem se organizando nos últimos tempos, especialmente se levado em consideração reformas educacionais que se operam desde o Governo Jarbas Vasconcelos, passando pela gestão Eduardo Campos, e encontrando solo fértil na gestão Paulo Câmara, num conjunto de características que levam o sistema educacional a passar por uma pressão política, que o condiciona a incorporar elementos de setores empresariais à educação, e cria uma ambiência de destruição da escola pública que “esconde o real interesse da reforma neoliberal, que é o de destruir a escola pública e enriquecer os empresários da educação”. (p.745)

Esses elementos tais como, a meritocracia, que leva em consideração o controle de processos e punições de servidores, o neotecnicismo, o gerencialismo, e a própria política de *Accountability*, estão sendo alçados à condição de elementos basilares para o funcionamento desse sistema de educação integral de Pernambuco. Estudos como os de Freitas (2012), baseado em avaliações anteriores do mesmo modelo educacional (Ravitch, 2011), apontam problemas estruturais graves, como o estreitamento curricular; competição entre profissionais e escolas; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes; fraudes; aumento da segregação socioeconômica no território; aumento da segregação socioeconômica dentro da

escola; precarização da formação do professor; destruição moral do professor; destruição do sistema público de ensino e, por fim, ameaça à própria noção liberal de democracia.

Essa continuidade de uma política educacional calcada no gerencialismo que “é caracterizado por modelos aparentemente democráticos que configuram o neoliberalismo” (SILVA e SILVA, 2016, p. 8) vem dando o tom do tipo de organização educacional que se tem implantado no estado de Pernambuco, no decorrer de um período que já ultrapassa a marca de uma década e que se consolida como uma política pública de educação, mas que ao mesmo tempo é investigada e tem, lançada sobre si, o olhar crítico de vários pesquisadores. Esses estudos vêm apontando, no estado de Pernambuco, elementos de intensificação e de precarização que foram apontados em âmbito nacional por Freitas (2012), onde este faz um balanço das reformas de cunho empresarial inseridas no contexto educacional, e analisa os principais efeitos dessas reformas sobre a questão pedagógica e sobretudo sobre a questão trabalhista, o que interessa aos estudos sobre a precarização e a intensificação do trabalho docente, objeto de estudo deste trabalho.

Silva e Silva (2014) alertam sobre “o fato de que o número de contratos temporários chegou a 16.000, mesmo depois do último concurso realizado em 2008. Até hoje, em 2013, não foi realizado outro concurso e nem todos os concursados em 2008 foram nomeados” (p. 128). É importante ressaltar que, na época da elaboração de nossa pesquisa, esteve em vigor o edital para concurso de professor da rede estadual de Pernambuco de número 02/2015¹ e que tinha no seu anexo disposições sobre critérios para investidura no cargo de professor.

Interessante notar que, por exemplo, para o cargo de professor de Física o edital abria a possibilidade de pessoas com formação em Engenharia Civil assumirem a sala de aula. No caso de Matemática era ainda mais amplo o leque de formação para que uma pessoa atendesse às exigências de investidura no cargo. Para ser professor de matemática na rede estadual de Pernambuco, segundo o próprio edital, o candidato poderia ser formado em Arquitetura, Administração, Ciência da Computação, Tecnologia da Informação, Bacharel em Engenharia, Engenharia, Estatística, Economia ou Ciências Contábeis, ou seja, um leque bem amplo para uma área que as políticas de aferição de qualidade do atual sistema de educação consideram crucial. A inserção de profissionais de outras áreas na sala de aula é um indicativo do nível de falta de interesse com a qualidade de ensino que vem sendo oferecido nas escolas estaduais de

¹ Disponível em < <http://fgvprojetos.fgv.br/concursos/sec-pe/magisterioregular> > Acesso em fev. /2016.

Pernambuco, onde os elementos essenciais para o exercício do magistério, e que são transmitidos em curso de licenciatura, não são sequer requeridos para investidura no cargo de professor.

Eliminar a necessidade de uma formação, de licenciatura, para que o profissional atue na sala de aula com mais propriedade, exercendo sua profissão com critérios científicos, pedagógicos, é um dos pontos críticos da reforma do ensino médio proposta pela MP 746, já aprovada no senado sob a forma de Projeto de lei de Conversão (PLC 34/2016) e sancionada pelo presidente Michel Temer sob a forma da Lei Nº 13.415, DE 16 de fevereiro de 2017, via exploração do “notório saber”, o que, precariza a profissão docente, eliminando a necessidade de licenciatura e abre, no ensino, espaço para o jogo político, onde este setor pode se transformar em setor de “cabide de emprego” para pessoas sem a devida formação atuarem.

Vale ressaltar que a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 5692/71 no seu artigo 78 abria possibilidade de profissionais de outras áreas ou áreas afins atuarem no magistério, se, e somente se, a oferta de profissionais habilitados em licenciaturas não fosse suficiente para atender as necessidades de ensino de determinada área, e, desde que se incluísse formação pedagógica e fossem observados critérios que eram estabelecidos pelo Conselho Federal de educação. Já a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 9394/96 declara em seu artigo 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL,1996)

Outro elemento importante que compõe esse quadro foi inserido pelas modificações que da Lei 13.415 promoveu no contexto de exigências para o exercício do magistério, em seu artigo 61, inciso IV, a medida provisória insere o “notório saber” como requisito para investidura no magistério, o que reduz critérios para o exercício da profissão, abre brecha na lei para a criação de cabides de emprego na educação para pessoas pedagogicamente desqualificadas para o trabalho docente e precariza ainda mais a profissão.

Dados como este, nos levaram a refletir sobre em quais condições os professores estariam trabalhando para fazer o sistema educacional da rede estadual prosseguir em funcionamento, uma vez que, as condições mínimas de formação estabelecidas pela lei não

estariam sendo sequer atendidas. Esses elementos, por si, já nos forneciam indícios que justificavam a necessidade de tratarmos nesta pesquisa a questão do trabalho docente e das condições que este se encontra nesse contexto de mudanças.

No entender de Marx (1985), do ponto de vista ontológico, o ser humano se constrói, na medida em que transforma as suas condições de vida, e a essa ação transformadora se dá o nome trabalho. No entanto, considerando o trabalho no sentido histórico, na sociedade capitalista, há uma relação de caráter dialético entre Capital e Trabalho, entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores, que se dá através da exploração pela mais valia². Esse processo é marcado pela alienação, que Colman e Pola (2009) indicam como sendo um processo de expropriação do trabalhador do seu poder de produção para a geração de sua própria riqueza, para que esse poder produtivo seja vendido em nome de um proprietário de meios de produção, alienando o trabalhador do produto do seu trabalho. Segundo Barros Filho (2014), a alienação é um elemento impeditivo da revolução, um elemento que dá continuidade à exploração do homem pelo homem uma vez que o trabalhador que perde o: “controle sobre o seu trabalho e sobre o produto do seu trabalho” (p. 64) deixa de converter a soberania do controle sobre seu trabalho em força política, econômica e social e assim promover sua emancipação.

De acordo com Colman e Pola (2009):

O desenvolvimento do modo de produção especificamente capitalista exige, como condição prévia, a separação entre o trabalho e os meios de produção, de forma que o proprietário do trabalho, ou para ser mais exato da força de trabalho, se veja obrigado a vendê-la ao proprietário dos meios de produção em troca de um salário. Isto ocorre porque o trabalhador direto – o verdadeiro e genuíno produtor – foi expropriado previamente de toda propriedade e vê-se obrigado, para sobreviver, a vender a única coisa de que dispõe: sua força de trabalho, tornando-se assim um trabalhador assalariado. (COLMAN; POLA, 2009, p. 2).

Em relação aos professores e seu trabalho imaterial, nos baseamos nas ideias de (HARDT & NEGRI, 2005) para afirmarmos que essa nova configuração de trabalho que produz conhecimento, informação, ideias também sofre alienação e intensificação, na medida em que desaparece a distinção entre horários de trabalho e não trabalho, flexibilização, o que provoca,

² A mais-valia é o termo utilizado por Karl Marx (1974) em alusão ao processo de exploração da mão de obra assalariada que é utilizada na produção de mercadorias. Trata-se de um processo de extorsão por meio da apropriação do trabalho excedente na produção de produtos com valor de troca.

Disponível em <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/sociologia/mais-valia.htm>> Acesso em abr./2016.

sobretudo nas escolas privadas e no contexto do PEI, um estranhamento do trabalho docente, uma vez que esse é apropriado pela escola, e no caso do PEI, apropriado pelas exigências curriculares e avaliações externas, provocando a alienação do trabalho docente.

No caso da educação pública, os apontamentos de exploração capitalista têm tomado corpo no âmbito das políticas que regem esse setor, criando uma tendência de reformas de caráter empresarial (FREITAS, 2012), que têm modificado as condições de trabalho dos professores. Essas reformas nas políticas públicas vêm sendo caracterizadas nos princípios do neoliberalismo³, atuando de forma a desregulamentar e flexibilizar⁴ o trabalho. Autores como Bezerra e Silva (2006), Freitas (2011; 2012) e Mészáros (2008), tratam dessa questão, bem como da tendência de mudanças nas relações de trabalho, nos diversos setores e, em especial, na área de educação.

A educação escolar apresentada nos moldes do modo de produção capitalista, no processo de reprodução desta relação Capital-Trabalho, de acordo com Rummert *et al.* (2012), atua de forma a garantir uma “permanente ação pedagógica de construção e manutenção da hegemonia” do sistema produtivo dominante. Assim, do ponto de vista da educação e sua inserção no modelo de capital imperialismo, a autora (Ibid.) considera que há, de forma cada vez mais aguda:

A ênfase na educação como solução individual para a precarização da vida e para o intensificado processo de destruição de direitos; a captura de movimentos (Sociais e sindicais) de organização dos trabalhadores, visando a torna-los coparticipes de sua própria condição de expropriação. (RUMMERT *et al.*, 2012. p. 33).

³ O termo neoliberalismo utilizado aqui obedece a conceituação de David Harvey, que diferencia o termo neoliberalismo do termo liberalismo, utilizado pelo grupo que se autodenominou *Mont Pelerin Society*, reunidos em torno das ideias do filósofo austríaco Friedrich Von Hayek, esse grupo, que tinha Milton Friedman entre seus integrantes, preferia utilizar o termo “liberais” no sentido clássico da palavra, que denota a defesa das liberdades individuais, mas Segundo Harvey (2005) “O rótulo ‘neoliberal’ marcava sua adesão aos princípios de livre Mercado da economia neoclássica que emergira na segunda metade do século XIX (graças aos trabalhos de Alfred Marshall, Willian Stanley, Jevons e Leon Walras) para substituir as teorias clássicas de Adam Smith, David Ricardo.” (p. 15).

⁴ Para Pierre Bourdieu, a flexibilização unilateral por parte do empregado justifica-se pela precariedade que está por toda a parte, dando aos trabalhadores a impressão de que são, facilmente, substituíveis e que estão ameaçados pela perda do emprego. E diante disto: “A precariedade atua diretamente sobre aqueles que ela afeta e indiretamente sobre todos os outros pelo temor que ela suscita e que é metodicamente explorado pelas estratégias de precarização, com a introdução da famosa “flexibilidade”. Começa-se assim a suspeitar que a precariedade é o produto de uma vontade política, e não de uma fatalidade econômica, identificada com a famosa “mundialização”. Nesse sentido, tratar-se, em bem verdade do enfraquecimento das relações de trabalho, bem como do contrato de trabalho, em si, alguns pensadores acreditam que se trata, em bem verdade, de precarização das relações, e não flexibilização, como, ideologicamente, quer fazer crer o neoliberalismo. Disponível em: < http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7332 > Acesso em Jul./2016.

Nestas condições, há uma tentativa de traçar um quadro da situação da educação, em meio ao avanço da globalização, e retirar desse quadro algumas características que possam elucidar os fenômenos de precarização que têm se abatido sobre a educação no Brasil. Como consequência desse avanço, essa questão tem se refletido na qualidade do trabalho do professor.

Ainda de acordo com esta autora (Ibid.), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) vem contribuindo para a ofensiva em relação aos docentes, asseverando uma condição precarizada de modo que a intensificação do trabalho se dá na escola, via preenchimento dos poros⁵ de intervalos de tempo durante a jornada de trabalho, ou no incentivo ao trabalho extra para complementar a renda do professor. Segundo o Relatório Jacques Delors (UNESCO):

A formação ministrada aos professores tem tendência a ser uma formação à parte que os isola das outras profissões: esta situação deve ser corrigida. Os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões, fora do contexto escolar, afim de se familiarizarem com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas, que muitas vezes conhecem mal. (DELORS, 1998, p. 163).

Exercer concomitantemente outras profissões promove uma descaracterização na atividade profissional, seja ela qual for. E, no caso da educação, atividade profissional de grande responsabilidade, pelo fato do professor estar contribuindo para a formação das pessoas, atividade para a qual se exige preparo, estudo e planejamento, a dedicação deve ser levada em consideração se o que se pretende é o aumento da qualidade educacional. Mas, de fato, não é isso que se tem observado na prática das políticas públicas voltadas para o melhoramento do sistema educacional. Essa questão se dá de forma integrada com o processo de desregulamentação do trabalho e do serviço público como um todo, bem como da área da educação em específico, que também contribui tanto para o processo de precarização, quanto para o processo de intensificação do trabalho docente.

Alguns elementos de uma reconfiguração neoliberal na educação têm aparecido com frequência nas reformas educacionais com características empresariais, de acordo com Freitas

⁵ Dal Rosso (2008) utiliza-se da metáfora marxista para a explicação sobre a intensificação do trabalho onde o trabalho é “poroso” se permite intervalos de “Não- trabalho” no meio do expediente. Dividindo-se a jornada de trabalhos em dois tipos do momento “trabalhos e não-trabalho”. A diminuição da “porosidade”, ou seja, do tempo de não trabalhos no meio da jornada, significa intensificação do trabalho onde o trabalhador passará a quase totalidade do tempo em atividade produtiva. Segundo este autor, ainda que, ao longo do tempo e das lutas trabalhistas, o tempo de trabalho, que na Revolução industrial chegava a 16 horas por dia, tenha diminuído, a porosidade do trabalho aumentou significativamente, para compensar as perdas de horas de trabalho, o que consequentemente causa a intensificação do trabalho.

(2012). Para este autor, diversas redes de ensino, sobretudo estaduais, vêm implementando nos seus sistemas de educação a lógica de que é necessário trazer para a escola o comportamento administrativo do setor privado.

Assim como trata Saviani (2011), esse momento é marcado por um neotecnicismo, que articulado com o neoprodutivismo e o neoconstrutivismo, se articula também a uma perspectiva gerencialista⁶. Através dessa articulação, haveria um processo de precarização das condições de trabalho na perspectiva do controle do produto e do controle do processo através da centralidade da avaliação por resultados, do ranqueamento das escolas, da responsabilização da escola e do professor pelo sucesso ou fracasso nas avaliações, e da falta de autonomia pedagógica do professor. Neste âmbito, os pressupostos de neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade, buscam construir uma pedagogia que seja objetiva e operacional, reproduzindo na escola os mecanismos de controle do processo produtivo das fábricas.

Esse mesmo pensamento de transferência da realidade do mercado para o chão da escola, onde professores e estudantes darão conta da educação nos moldes de avaliações por resultados, é examinado por Freitas (2012), quando afirma que:

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo” (FREITAS, 2012, p. 383).

⁶ Segundo Luiz Carlos de Freitas o modelo gerencialista em educação: “acredita que a melhoria da educação é uma questão apenas de gestão, ou seja, para ele não é preciso mesmo mexer no pedagógico. Basta melhorar os sistemas e gerir bem (leia-se controlar os professores) e as coisas melhorarão pela subordinação do pedagógico ao controle da gestão. Com isso, a autoria e necessária autonomia do professor são prejudicadas, em nome de se cumprir metas. ” Assim, se submete as questões pedagógicas ao modelo de gestão empregados no setor privado, buscando a melhoria de índices que são determinados por avaliações externas à realidade escolar. Ainda segundo Freitas o termo “gerencialismo” carrega a mesma definição do termo “tecnicismo”, mudando seu uso de acordo com o autor que o utiliza. Freitas caracteriza o tecnicismo como um elemento que: “parte do princípio de que os problemas da educação são antes, problemas técnicos e de gestão. Formando-se bem o gestor e dotando-o de sistemas de controle, então haverá melhoria na educação. Naquela época (implantação desse modelo de gestão na educação brasileira) já não deu resultado algum, já que obtidos sob pressão tais resultados não se sustentam ao longo do tempo e geram um grande número de efeitos colaterais indesejáveis”. Disponível em: < <http://avaliacaoeducacional.com/2014/08/16/campinas-subordinando-o-pedagogico-a-gestao/> > Acesso em Jan./2016.

De acordo com dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁷, o professor no Brasil sofre com uma acelerada desvalorização social e salarial em relação aos outros países membros. Esses dados mostram que o Brasil investe em média U\$ 3.441,00 anuais (três mil, quatrocentos e quarenta e um dólares/estudante/ano do ensino básico ao superior) enquanto que a média dos outros membros da OCDE (34 países pesquisados) é de U\$ 10.000,00 (dez mil dólares/estudante). Ficamos à frente apenas da Colômbia, que investe U\$3.300,00 (três mil e trezentos dólares/estudante) e da Indonésia, que investe U\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos dólares/estudante).

Dados mais recentes⁸ apontam que houve aumento nesses números, onde entre 2005 e 2013, o gasto com educação evoluiu de 4,1% para 5,5%, no entanto, o mesmo relatório aponta que o Brasil paga menos da metade da média da OCDE aos seus professores. Esses dados dão conta de que o salário mínimo, em Dólar, do professor no Brasil⁹ é de U\$ 12.337 (Doze mil trezentos e trinta e sete dólares/estudante/ano), o que representa menos da metade da média salarial da OCDE.

A precarização do trabalho docente é caracterizada por Freitas (2012) como o conjunto de uma série de questões como a intensificação do trabalho, terceirização dos serviços públicos, que maximiza a flexibilização das relações trabalhistas, passando pela desvalorização e desmoralização social do professor. Silva e Silva (2014) afirmam que a precarização é um elemento “caracterizado pela baixa remuneração, desqualificação e fragmentação do trabalho; perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social e heteronomia crescente em relação ao seu trabalho” (p. 124). Esse processo está avançando nos últimos tempos no Brasil e, segundo dados do Ministério da Educação, o número de interessados na carreira de professor está caindo a cada ano.

⁷ Dados obtidos em: < <http://www.bj1.com.br/noticia/brasil-e-o-terceiro-pais-que-menos-gasta-com-educacao-segundo-levantamento-da-ocde/> > Acesso em 5 Dez./2015.

⁸ Dados do relatório “Education at a Glance” da OCDE, divulgados em 15/09/2016, esses dados atualizam os gastos, em Dólar, por ano, de 2015 (3.300,00) para 2016 (3.822,00). Disponível em < <http://www.valor.com.br/brasil/4710587/no-ciclo-basico-brasil-gasta-menos-por-aluno-que-paises-da-ocde> > Acesso em Jan/2017

⁹ Disponível em < <http://www.valor.com.br/brasil/4710579/professor-no-brasil-ganha-menos-da-metade-da-media-dos-paises-da-ocde> > Acesso em Jan/2017

De acordo com dados da CNTE¹⁰, de 2006 a 2011, o número de alunos que entraram em Licenciatura e Pedagogia caiu 7,5%. Em 2011, último ano em que os dados estão disponíveis, foi registrado o menor volume de pessoas que ingressaram nesses cursos desde 2004. Foram 662 mil matriculados em cursos presenciais e na modalidade a distância em todo País. O total de diplomados interrompeu crescimento registrado entre 2000 e 2009. Desde então, já apresentou queda de 11%. Em 2011, 358 mil pessoas formaram-se em Licenciatura ou Pedagogia, formação padrão para atuação na educação básica (do ensino infantil ao médio). Isso se deve às condições de trabalho docente que vêm sofrendo com questões como baixos salários e carreira marcada por processos de desregulamentação que mantém os professores da Educação Básica como os profissionais de carreiras que exigem Ensino Superior que recebem a menor remuneração dentre as demais atividades e profissões¹¹.

Os últimos dados apresentados pela CNTE¹² demonstram que o Brasil é um dos países que menos investem em salários dos profissionais de educação, e temos Pernambuco como um dos últimos lugares no ranking dos estados da federação em relação aos salários dos professores (Figura 1).

¹⁰ Dados disponíveis em <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/12497-falta-de-interesse-pela-carreira-de-professor-e-comum-em-todo-o-pais.html>> Acesso em out./2015.

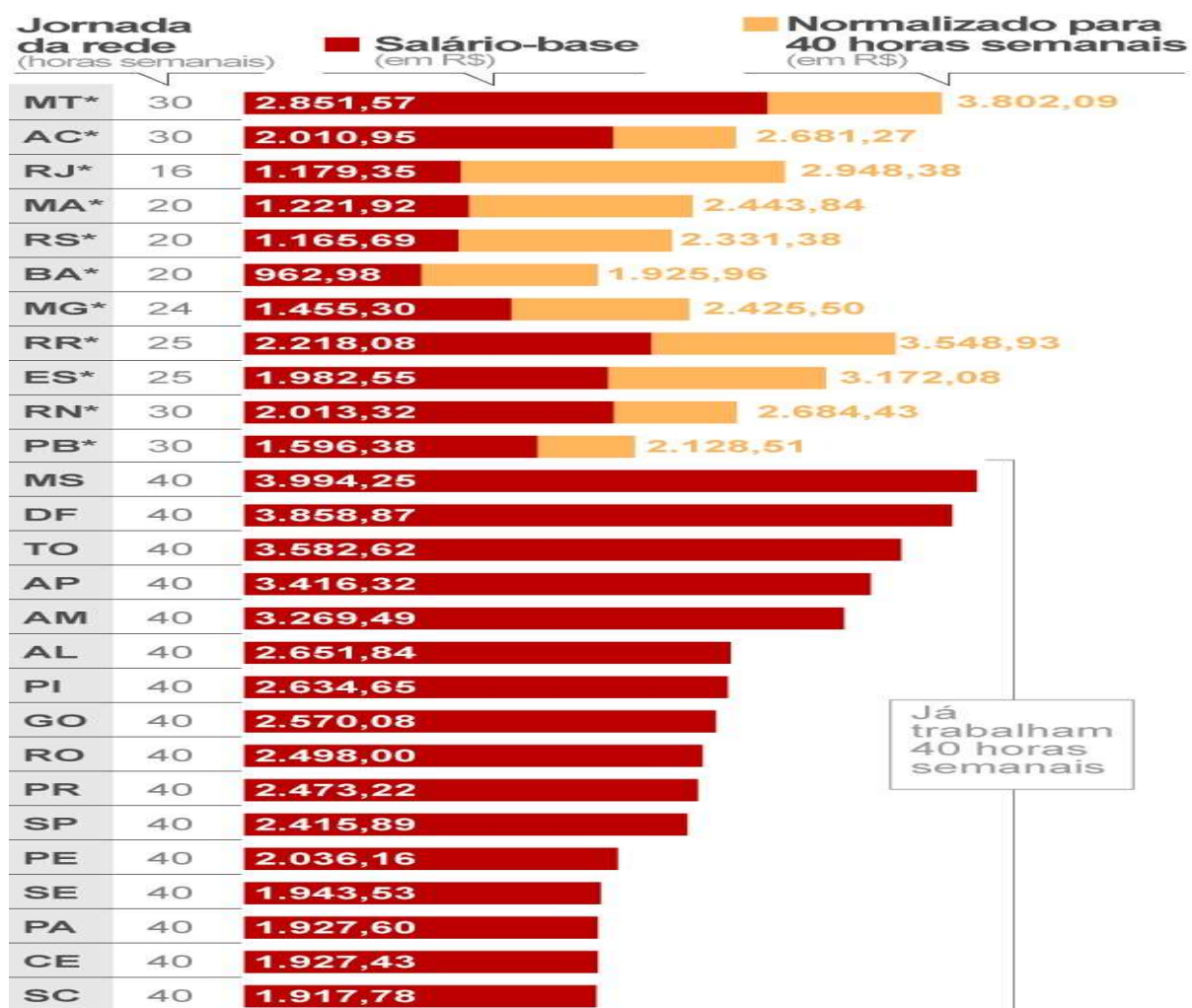
¹¹ De acordo com o INEP os professores brasileiros recebem entre 18% e 39 % a menos que os outros profissionais com ensino superior, o estudo leva em conta dados obtidos junto ao IBGE entre 2004 e 2014. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1832095-professor-recebe-ate-39-menos-que-profissional-com-igual-escolaridade.shtml>> Acesso em Jan/2017

¹² Dados disponíveis em <<http://www.cnte.org.br/index.php/educacao-na-midia/15179-g1-professor-estadual-com-licenciatura-ganha-em-media-r-16-95-por-hora.html>> Acesso em fev./2016.

Figura 1. Quanto ganha o professor estadual.

Quanto ganha o professor estadual

Veja o salário-base inicial do professor com licenciatura para 40 horas semanais nas redes estaduais



*Nesses estados, a jornada padrão varia, mas, para efeito de comparação, o valor do salário-base foi convertido para 40 horas semanais:

- Jornada de 16 horas: Rio de Janeiro
- Jornada de 20 horas: Bahia, Maranhão e Rio Grande do Sul
- Jornada de 24 horas: Minas Gerais
- Jornada de 25 horas: Espírito Santo e Roraima
- Jornada de 30 horas: Acre, Mato Grosso, Paraíba, Rio Grande do Norte

Fonte: g1.com.br

Esses dados já apontavam para uma situação de precarização do trabalho, uma vez que a desvalorização salarial constitui um dos elementos dessa situação de precarização que os professores no Brasil e em especial em Pernambuco vem sofrendo. Lembremos que o Brasil, como demonstrado nos dados da OCDE, é um dos piores salários do mundo e que Pernambuco,

de acordo com dados da CNTE, se apresenta como um dos piores salários do Brasil, revelando o nível de precarização em que os profissionais da educação deste Estado se encontram. Os dados da OCDE, indicam também que a educação tem sido tratada com negligência em escala global, pois este processo faz parte de um contexto de desvalorização da educação dentro do sistema capitalista.

Esses dados apontam para um processo de desregulamentação do trabalho na área de educação, em função dos interesses do Capital. De acordo com Rummert *et al.* (2012), esse processo se configura como um mecanismo que age em escala global, com referências culturais supranacionais, onde sua atuação se dá no mundo do mercado e das representações, bem como dos seres humanos em constante ampliação. Desta forma, o capital imperialismo explora os seres humanos em suas dimensões de individualidade, singularidade e particularidades que, por sua vez, são associadas via poder midiático, empregado no projeto hegemônico do capital. Nesse contexto, há uma onda totalizante, caracterizada como um processo de dilapidação dos sistemas educacionais ou sua adaptação a seus projetos socioeconômicos.

A educação em nossos tempos, de acordo com Saviani (2009), é a chave de acesso à cidadania, visto que é um bem que pode dar ao cidadão a capacidade de acessar os elementos essenciais da civilização. Para este autor, é pelo letramento e desenvolvimento dos conhecimentos históricos produzidos pela cultura humana, pelo trabalho, que o homem se reconhece como parte integrante de uma sociedade. Ainda para este autor,

Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino. (SAVIANI, 2009, p. 5).

Por isso o acesso aos conhecimentos científicos são um direito do ser humano, nesse sentido e em relação ao Ensino Médio, é importante caracterizar as formulações em torno de sua oferta, sobretudo considerando as que dizem respeito à perspectiva de Educação Integral/ Integrada e/ou em Jornada Ampliada. É também importante considerar essa questão no âmbito em que se constitui, dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹³, lançado em abril de 2007, como uma tentativa de se alcançar novos níveis de desenvolvimento da educação (BRASIL, 2008), implementando testes e avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio

¹³ Decreto nº 6.094 de 24 de Abril de 2007.

(ENEM¹⁴), que tem entre suas funções o diagnóstico do desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o *Programme for International Student Assessment* (PISA) para diagnosticar a situação do ensino básico no Brasil, incluindo o ensino médio.

Em torno desta questão foram tomadas várias medidas como, por exemplo, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que foi alçado à condição de referencial para mensuração da qualidade da educação. De acordo com Freitas (2012), no entanto, mais que avaliar e tentar sugerir alternativas de desenvolvimento, a perspectiva que predomina através dessa lógica é a de, ao longo do tempo, assumir um caráter punitivo, responsabilizando as escolas e, sobretudo, seus professores, por resultados não favoráveis. De acordo com Freitas (2012) e Silva e Silva (2014), as principais sanções se dão pela exposição pública dos resultados e do ranqueamento das escolas, o que tem contribuído para agravar as condições de trabalho dos professores, que trabalham sobre pressão de resultados, que na maioria dos casos não dependem exclusivamente deles para acontecer.

Essa política de avaliação tem gerado problemas para as escolas e para os professores, e vários são os especialistas que têm apontado para os perigos de uma avaliação que é, primordialmente, competitiva, e se utiliza da lógica de mercado para realizar controle do processo e controle dos resultados. Na perspectiva de Paz e Rafael (2012),

Diante desse quadro, duras críticas têm sido feitas contra esse tipo de política de avaliação, visto que desconsideram que parte dos problemas educacionais advém do próprio formato do projeto ideológico neoliberal, no qual se reduz à qualidade da igualdade de acesso às escolas, mas, em contrapartida, se estimula a competição e o ranqueamento entre elas, gerando espaços para ricos e espaços para pobres segregando ainda mais as camadas populares no interior dos sistemas de ensino (PAZ; RAFHAEL, 2012, p. 109).

Em Pernambuco, a Política Educacional centrada na Gestão por Resultados conta também com o Bônus de Desempenho Educacional (BDE). O Programa de Bônus por Desempenho, instituído em 2008 para as escolas e em 2009 para as Gerências Regionais de

¹⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios. O Enem também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos – ProUni. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>> Acesso em Fev./2016.

Educação, é uma premiação por resultados que beneficia os servidores lotados e em exercício nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino e nas GRE's, de acordo com as legislações específicas. É um incentivo para promover a qualidade do ensino e valorizar a remuneração dos profissionais da educação, mas não faz parte do salário mensal dos servidores. Para participar do BDE, é necessário que a escola tenha o seu IDEPE, que é calculado utilizando o resultado do SAEPE e da taxa de aprovação medida pelo Censo Escolar. As escolas que não apresentam matrículas na 4ª e/ou 8ª séries (5º e/ou 9º anos) do Ensino Fundamental e/ou 3º ano do Ensino Médio não participam do Bônus de Desempenho Educacional.

O Governo do Estado de Pernambuco reserva um valor corresponde à soma de todos os salários-base dos funcionários lotados nas escolas estaduais e Gerências Regionais de Educação, excetuando o pessoal terceirizado. Todo esse montante será distribuído entre os que alcançarem a partir de 50% de suas metas.

O valor máximo que um funcionário ganhará poderá ser de mais de uma remuneração, dependendo do número de escolas que atingirem mais de 50% de sua meta. Para o servidor, o bônus será proporcional ao: - Cumprimento da Meta: A escola ou GRE deverá ter atingido, no mínimo, 50% da meta projetada para o período. O valor a ser recebido será proporcional ao percentual realizado da meta, até atingir o máximo de 100%. - Exercício mínimo: Para ter direito ao bônus, o servidor deverá ter permanecido em efetivo exercício por, no mínimo, seis meses no ano letivo de referência para a concessão da premiação.

De acordo com Paz e Raphael (2012), esses índices são extraídos levando-se em consideração “os indicadores de fluxo e os indicadores de desempenho” (p. 106), que são respectivamente o fluxo escolar (as taxas de aprovação, reprovação e evasão) e o desempenho nos exames externos e padronizados como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil. Os autores afirmam ainda que essas avaliações simplistas levam muitas escolas a se adaptar a estes padrões avaliativos, fazendo com que os critérios para a liberação do fluxo escolar estejam submetidos às necessidades de obtenção de índices mais “positivos” do ponto de vista das políticas de avaliação.

Essa prática vai criando uma realidade onde exista, na verdade, um treino para que esses estudantes adquiram a habilidade necessária à obtenção de resultados em avaliações externas, numa lógica de ranqueamento. Esse processo leva a um estreitamento curricular, assim como trata Freitas (2012) em seu estudo sobre a privatização do sistema escolar e a influência das empresas na gestão das questões que envolvem a educação.

Tanto docentes quanto discentes estão sendo submetidos a um processo em que a autonomia pedagógica está sendo substituída, através do avanço das reformas das políticas educacionais para o setor público, por um ensino voltado exclusivamente para obtenção de índices. E assim, Freitas (2012), Ravicth (2011) e Oliveira e Menegão (2012) chamam atenção especial para o processo de “estreitamento curricular” que é implementado, uma vez que as disciplinas que servem de parâmetro de avaliação são supervalorizadas, levando a um menosprezo daquelas disciplinas que ficam de fora das avaliações. Dessa forma, os professores das disciplinas que servem de parâmetro nos testes, (Português e Matemática), podem sofrer intensificação do trabalho ao mesmo tempo em que os professores que não atuam nessas áreas privilegiadas pelas políticas sejam também menosprezados pela gestão e pelos estudantes, o que contribui para a precarização do trabalho desses profissionais.

Para Freitas (2012), o estreitamento curricular se trata de um processo dado pela ênfase em conteúdos e formas situadas dentro do contexto da avaliação em questão. Nesse contexto, o currículo básico é “suficiente” em detrimento de uma educação mais fundamentada e completa, na qual as diversas disciplinas que compõem o currículo pudessem contribuir para uma formação mais abrangente e significativa, que desse mais autonomia e liberdade ao educando. Assim o autor (Ibid.) afirma que:

O argumento para justificar a limitação ao básico é que os outros aspectos mais complexos dependem de se saber o básico, primeiro. Um argumento muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficientes para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências). (FREITAS, 2012, p. 389).

Esse mesmo autor (Ibid.), em sua análise sobre a precarização do trabalho docente, aponta outros elementos que levam a educação à uma situação de dilapidação curricular e de condições de trabalho: competição entre profissionais e escolas; pressão sobre o desempenho dos alunos e a preparação para os testes; fraudes (para obtenção de resultados); precarização da formação do professor e destruição moral do próprio professor. Sobre a destruição moral do professor, Freitas (Ibid.) é enfático quando afirma que:

Os processos de avaliação de professores cada vez mais estão individualizando os profissionais. No Brasil, tal individualização ainda é feita tomando-se por base a escola, mas em outros países chega-se a divulgar a avaliação individual dos professores em jornais locais com grande desgaste para estes profissionais. (FREITAS, 2012, p. 394).

Pernambuco vem investindo muito nesse modelo de educação, sobretudo, na educação integral nos últimos governos (Eduardo Campos / Paulo Câmara), nesse caso, implementando o PEI para consolidação do modelo de EREM's. Ainda sobre o tema Silva e Silva (2013) afirmam que:

O Estado de Pernambuco, de acordo com os dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica 2013, está em primeiro lugar no que diz respeito à oferta de ensino médio em tempo integral (com referência no ano de 2011), com 70.085 matrículas. Ensino Médio integral nesse Estado é considerado aquele no qual a jornada diária é ampliada e que a escolarização se dá em três anos, com ênfase no ensino propedêutico e na formação para o protagonismo juvenil e para a empregabilidade. (SILVA e SILVA, 2013, p. 01).

Dados como estes atestam o quanto o estado de Pernambuco tem priorizado esse tipo de política educacional, cabe saber como se tem realizado a implantação dessas políticas sob a ótica de seus protagonistas: professores, gestores de escolas, alunos. Apesar do PEI prever uma educação integral, que visa uma “educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo” (PERNAMBUCO, 2016)¹⁵, para Silva e Silva (2013),

As primeiras aproximações ao objeto de estudo também apontam que nas Escolas de Referência há uma tendência de aumento da jornada escolar dos alunos, com a exacerbação do conteúdo propedêutico no currículo, submetido aos ditames das avaliações centralizadas e dos resultados no vestibular. Para tanto, inferimos que a opção feita pelo governo de Pernambuco ancora-se numa perspectiva generalista, neoprodutivista e neotecnista de gestão, que vêm norteando todo esse processo de mudanças. Tal perspectiva pressiona o Trabalho Docente através de um intenso processo de responsabilização (também chamado na literatura de Accountability). (SILVA; SILVA, 2013, p. 08).

Esses processos devem ser olhados pela ótica crítica para que suas políticas sejam avaliadas à luz das tendências neoliberais de destruição da educação pública, em nome de um processo de privatização do sistema educacional. Sendo assim, é através dessas questões e levando-se em consideração o momento de mudanças profundas pelo qual o sistema educacional de Pernambuco está passando, visto que a implantação das EREM's tem movido recursos e profissionais para sua implementação, que buscamos responder ao seguinte problema: *Será que as condições de trabalho docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco são suficientes para garantir a implementação da política de educação integral da Rede Estadual de Ensino?*

¹⁵ Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>> Acesso em Fev./2016.

Em 2014, Pernambuco passou a contar com 125 escolas integrais, que oferecem aulas nos dois turnos durante todos os dias da semana, 175 escolas semi-integrais onde os estudantes possuem aulas em horário integral três vezes por semana e 28 Escolas Técnicas Estaduais com ensino médio integrado em jornada integral. Esse total de 328 escolas coloca o estado na vanguarda da educação do ensino médio, garantindo a maior rede de educação integral do país, e consequentemente oferece a maior carga-horária de estudos. Para 2016, a perspectiva é a ampliação para ingresso de mais 10% dos estudantes do ensino médio na Educação Integral. Tendo em vista que a partir de 2015 teremos mais 12 Escolas Técnicas e as 300 EREM com capacidade máxima para atendimento, ou seja, com os 1º, 2º e 3º anos em horário integral.

Nesse contexto de mudanças, buscamos entender os mecanismos que levam à implementação do Ensino integral no estado de Pernambuco, tendo como objeto de pesquisa a situação de trabalho dos professores que atuam no modelo de escola de referência da rede estadual, onde se adota o gerencialismo como estratégia para possíveis melhorias no sistema educacional.

O termo gerencialismo – utilizado por estudiosos do campo educacional para se referir à adoção de “ferramentas” da gestão empresarial na educação – tem sua origem no chamado modelo da “Nova Gestão Pública”. Este modelo, referenciado nas estratégias de gestão das organizações empresariais, surgiu na década de 1980, nos governos de Ronald Reagan, nos EUA, e de Margareth Thatcher, na Inglaterra. Ambos os governos se tornaram conhecidos por seus ataques aos chamados estados de bem-estar social, implementando em seus países ajustes de cunho neoliberal; traçando fortes críticas aos estados, ressaltando a ineficiência da gestão dos serviços públicos. Na ótica do gerencialismo, a administração pública deve orientar suas atividades de modo a garantir controle, eficiência e competitividade.

Para tentar responder tal problema de pesquisa buscamos, como mais uma ferramenta para reforçar nosso estudo, entender o conceito de trabalho docente, focando na concepção de algumas categorias ligadas ao problema educacional, como os próprios docentes, os gestores, os sindicatos e a categoria estudantil. Consideramos, a partir de estudos como o de Shiroma e Campos (2006), que o gerencialismo aplicado ao campo educacional produz transformações nas subjetividades dos educadores, fazendo com que estes se tornem gerentes do processo educacional, tomando para si toda responsabilidade pelo sucesso e fracasso do processo educativo e seus resultados. Isso se dá pelo fato de que a responsabilização trabalha com outros

elementos que compõem o quadro dos mecanismos que levam características próprias da gestão empresarial para o setor educativo, como a avaliação por resultados e a bonificação dos trabalhadores.

Diante de tal problemática, temos como objetivo geral, *Avaliar as condições de trabalho docente envolvidas no processo de implementação do PEI como uma política de educação integral*. E nossos objetivos específicos são:

- Refletir sobre o sentido do trabalho docente no processo de implementação do Ensino Médio Integral nas EREM's;
- Identificar as condições de trabalho docente a partir do que propõe o governo do estado de Pernambuco via programa de educação integral;
- Analisar as condições de trabalho docente nas EREM's a partir da ótica dos professores envolvidos nessa modalidade de ensino.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos, de forma que haja a explanação teórica das principais questões para o entendimento do nosso objeto de estudo.

No primeiro capítulo, *Referencial Teórico Metodológico*, trazemos as bases teóricas que dão sustentação ao nosso debate, afirmando o materialismo histórico dialético como método teórico essencial para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Ainda neste capítulo, apresentamos os procedimentos teórico metodológicos utilizados por nós para realizarmos a pesquisa.

No capítulo 2, *Problematizando o trabalho docente no Brasil e em Pernambuco*, buscamos relacionar o trabalho docente com as reformas que estão inserindo elementos gerencialistas na educação pública, no âmbito nacional e, sobretudo em Pernambuco. Meritocracia e responsabilização, entram nesse contexto como elementos importantes na construção de uma ambiência de privatização que está dando a tônica das reformas empresariais e, por sua vez, tem criado tensões e modificações nas características do trabalho docente no Brasil e em especial em Pernambuco. Caracterizamos assim, o trabalho docente a partir da política educacional brasileira, e esse mesmo trabalho no contexto pernambucano, onde o PEI criou condições específicas de uma política de educação integral e, por conseguinte, condições de trabalho que mereciam investigação cuidadosa de nossa parte.

O capítulo 3, *Ensino Médio, Educação Integral e Ampliação da Jornada Escolar*, apresenta uma reflexão a respeito da construção de políticas para o ensino médio no Brasil, a partir de um levantamento histórico das leis que compuseram, e compõem os avanços e

retrocessos do ensino médio no Brasil. Em seguida abordamos o ensino médio integral e sua elaboração enquanto política pública no Brasil e em Pernambuco.

O Estado da Arte desta pesquisa se encontra no capítulo 4, onde trazemos as contribuições teóricas e as pesquisas que tratam dos temas afins de nossa investigação, para demonstrarmos de onde partem alguns elementos essenciais de nossas reflexões a respeito da educação integral, bem como da precarização e intensificação do trabalho docente.

O capítulo 5, *O Programa de Educação Integral nas Escolas de Ensino Médio de Pernambuco e as exigências para o trabalho docente*, procedemos estudo a respeito da relação entre a construção de uma política de ensino médio integral e políticas que visam reformas no papel do estado, sobretudo na educação. Nesse contexto, a responsabilização entra como característica principal do sentido do trabalho docente em Pernambuco, uma vez que é através desse mecanismo que se obtém os resultados que justificam investimentos nas políticas educacionais atualmente em vigência no estado, mormente no que diz respeito a política de educação integral.

No capítulo 6, *Condições de trabalho docente nas EREM's*, apresentamos discussão sobre questões pertinentes ao nosso objeto de estudo, assim, os impactos do PEI na educação de Pernambuco, as condições de trabalho que este programa apresenta para os docentes que nele atuam, e o grau de responsabilização e intensificação de trabalho que se imprime sobre os docentes são debatidos e problematizados de forma a clarificar como essa política tem influenciado nas condições de trabalho docente a partir das falas dos participantes da pesquisa, a saber: Gestor de ensino médio da gerência regional de educação, gestores de escolas de ensino médio integral, sindicato dos professores e docentes que atuam nas EREM's, nas modalidades integral e semi-integral.

Nas nossas *Considerações Finais* apresentamos as conclusões e resultados aos quais chegamos após avaliar todo material colhido na pesquisa de campo e confronta-lo com as leituras e análises dos documentos e bibliografia que levantamos para construção do nosso aporte teórico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O nosso referencial teórico metodológico visa fornecer elementos para que se proceda uma avaliação de políticas públicas, neste caso, a que se implementa no Estado de Pernambuco e que tem como bandeira principal o Ensino Médio integral. A avaliação de política pública busca “avaliar o grau de sucesso/fracasso das intervenções estatais na área social” (CASTRO, 1989.p.2) e este parâmetro nos serve para investigarmos o PEI em sua política de oferecimento de condições de trabalho aos docentes da rede.

O Norte deste referencial teórico é o materialismo Histórico- dialético, tendo como centralidade da investigação a experiência dos sujeitos com o nosso objeto de estudo, sendo, a partir desse referencial que desenvolvemos a pesquisa, nos utilizando de investigação bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturada como fontes de recolhimento de dados para elaboração do nosso estudo.

2.1 O materialismo histórico-dialético

A dialética¹⁶ foi utilizada como categoria de análise por diversos filósofos através dos tempos na história do pensamento filosófico. De acordo com Konder (2004), pensadores como Zênon de Eléa, Sócrates, Heráclito de Éfeso, Parmênides, Aristóteles, Pascal, Giambattista Vico, Hegel e Marx, se utilizaram da dialética para desenvolver explicações sobre o mundo e nossa existência. A dialética ainda aparece no pensamento de outros filósofos, mas com um caráter menos expressivo, por isso a predileção de citar apenas os filósofos acima.

A dialética como pressuposto do materialismo histórico-dialético, se propõe a buscar o entendimento do mundo pela própria observância da dinâmica da vida em todos os seus aspectos, que se renova a cada instante, pelo movimento das contradições, e se finda como que num movimento eterno de criação e de morte. É também o eterno movimento das ideias, pelo desenvolvimento de teses e antíteses, ante o fenômeno, do diálogo, que existe entre nós, humanos efêmeros e o mundo, entre nós e nossas ideias, entre nós e as contradições que se colocam diante de nossa existência e que nos mantém eternamente em movimento.

¹⁶ Dialética é uma palavra com origem no termo em grego *dialektiké* e significa a arte do diálogo, a arte de debater, de persuadir ou raciocinar. Disponível em < <http://www.significados.com.br/dialetica/>> Acesso em Mai. /2015.

Para Heráclito, que descreve o mundo como movimento onde “tudo flui”¹⁷, nada está parado, estático, nada dura para sempre, uma eterna mudança que impede de sermos os mesmos ou de mergulharmos no mesmo rio¹⁸ duas vezes (KONDER, 2004. p.8). A eterna mudança que o pensador de Éfeso descrevia como exemplo de que a dialética modifica o mundo e os seres humanos.

Konder (2004) ainda aponta que houve um retrocesso em relação à dialética na Idade Média, no sentido de que o movimento proposto por esta teoria seria contrário à inércia social vivida no sistema feudal. A característica principal desta época era o imobilismo social, gerando uma estratificação que, beneficiando classes dominantes, encontraria justificativa para afastar dos debates filosóficos da época a Dialética e sua proposição de mudanças, sendo esta substituída, no medievo, pela metafísica.

A dialética moderna adquire outros significados. Livres dos dogmatismos medievais, os filósofos modernos puderam repensar uma dialética mais livre de preceitos religiosos e da metafísica dominante na época. Ainda nos apoiando em Konder (2004), afirmamos que, na modernidade, o trabalho passa a constituir um dos elementos importantes na compreensão da dialética e do conceito de “superação dialética” em Hegel, que consiste na negação de uma realidade, a conservação de elementos essenciais dessa determinada realidade e, por fim, a elevação dessa realidade a um nível superior. Para Hegel, na sua *Ciência da Lógica*:

É o negativo que constitui a qualidade não só da razão dialética, mas também do entendimento. Quando nega o que é simples, põe o que o diferencia do entendimento, e, suprimindo essa diferença, torna-se dialético. Mas, longe de ater-se ao aspecto negativo desse resultado, afirma-se, igualmente, de modo positivo, reconstituindo assim o simples que começara por negar. Somente seguindo esse caminho, que se constrói ele mesmo, a filosofia, eu afirmo, é capaz de ser uma ciência objetiva, demonstrada. (HEGEL apud CORBISIER, 1981, p. 46).

Negar uma tese colocada, gerando uma antítese, algo que se contraponha ao que está posto, à realidade, gerando questionamentos, dúvidas, divergências que irão gerar novos

¹⁷ “O fluir é a natureza de qualquer materialidade, nada permanece igual, a não ser a substância como mudança da natureza das formas” Disponível em <<http://institutoparthenon.com.br/clubedeescritores/2014/04/o-pensamento-dialetico-de-heraclito-de-efeso/>> Acesso em 30 mai./2015.

¹⁸ Há um estudo que aponta o texto “rios” de Heráclito como uma explicação sobre a origem das almas como sendo produto da exalação substancias úmidas, nesse sentido o próprio Heráclito declara que: “Para aqueles que entram no mesmo rio, afluem outras e ainda outras águas, e as almas por outro lado exalam a partir das coisas úmidas” que no entender da Professora Lucia Saudelli da Universidade de Sorbonne explicaria o surgimento das almas que exalando se tornariam cada vez mais inteligentes. A autora adverte ainda que o texto de Heráclito foi interpretado por vários filósofos, entre eles, Zenão e Cleanto e que isso poderia dar vários significados a passagem de “rios” de Heráclito, propondo assim que hajam novos estudos para poder atribuir definitivamente a passagem dos rios à explicação da dialética.

conhecimentos quando “suprimido essa diferença”, de acordo com Hegel apud Corbisier (1981) gera uma síntese¹⁹, um novo conhecimento num movimento constante de ida e volta que gera uma nova ideia, um novo entendimento, uma nova realidade. Sobre esse dispositivo da dialética Hegel afirma que

No movimento é preciso considerar e distinguir, inicialmente, a passagem do uno à dualidade e, em seguida, ao (no) uno; devemos salientar que a diferença, enquanto é, se desvanece, é ideal, é posta de lado, simplesmente, porém, para que a unidade plena, concreta, chegue ao ser para si e não a unidade vazia do entendimento. (HEGEL apud CORBISIER, 1981, p. 48).

Para explicitar de forma mais clara, o conceito de dialética de Hegel reforça a ideia de que a dialética é a superação eterna que vem pela negação e que leva a auto supressão, num movimento constante de mudança, dos seres, das ideias, do mundo em constante dialética, em constante transformação:

A dialética, ao contrário, é esse ato imanente de superação, em que o caráter unilateral e limitado das determinações que procedem do entendimento é representado tal qual é, quer dizer, como sua negação. O caráter de todo (ser) finito é o de suprimir-se. A dialética constitui, pois, a alma motora do progresso científico, é o único princípio que confere ao conteúdo da ciência a *correlação e necessidade imanescentes*, assim como inclui, absolutamente falando, a verdadeira elevação acima do finito. (HEGEL apud CORBISIER, 1981, p. 50).

Mas há uma inversão importante entre a dialética vista pela ótica hegeliana e o movimento das ideias, a fluidez do entendimento do mundo vista sob a ótica de Karl Marx. O Marxismo inverte a lógica hegeliana uma vez que entende os resultados da dialética como produzidos pela História e pelos sujeitos históricos. O marxismo, como método de análise da realidade e filosofia propositora de mudanças nas estruturas sociais, é fundamental para expor as contradições existentes no âmbito do sistema capitalista, fazendo com que suas principais contradições venham à tona para que sejam efetivamente subvertidas.

Marx se opõe ao idealismo de Hegel na medida em que afirma a importância do mundo material na configuração e determinação do entendimento da realidade. A dicotomia entre o materialismo de Marx e o idealismo de Hegel é uma marca profunda da divergência das correntes da dialética moderna. Isso porque, de acordo com Konder (2004), Hegel oferece um

¹⁹ Síntese é um substantivo feminino proveniente da palavra grega *synthesis* que indicava uma composição ou arranjo. Uma síntese pode ser um resumo, sumário, sinopse, ou seja, uma descrição abreviada de um texto. Na filosofia, a síntese é uma composição ou reunião das diversas partes de um todo em uma unidade: "unificação". Para Kant, consiste na união do que é dado empiricamente com a experiência objetiva. Para Hegel, é o assumir de entidades opostas (tese e antítese) numa unidade superior (dialética). A síntese filosófica é um processo que procede do simples para o composto, dos elementos para o todo, das causas para as consequências. Quando relacionada com a dialética, a síntese tem como objetivo defender uma tese ou ideia através da argumentação. Disponível em <<http://www.significados.com.br/sintese/>> Acesso em Maio./2015.

modelo de dialética em que o caráter da história humana é excessivamente abstrato onde as transformações que ocorriam na história estavam ligadas a uma “autoconsciência” que não tinha relação com as questões concretas do homem e com as questões que os afetam materialmente.

Para Marx, a dialética está ligada às questões materiais e à dimensão histórica do homem, onde este realiza transformações na natureza e em si através do trabalho que, segundo Marx (1985) “é a forma pela qual o homem se apropria da natureza a fim de satisfazer suas necessidades” (p. 153). Desta forma, Marx, de acordo com Konder (2004), “não reconhece a existência de nenhum aspecto da realidade humana situado acima da História ou fora dela” (p. 53). Sendo assim, a dialética marxista se dá no meio material, em contato com a História, fazendo-se na medida em que transforma a própria História através do trabalho.

De acordo com Marx (1991), há duas rupturas em relação à dialética Hegeliana que diferenciam essas formas de entendimento da realidade. A primeira diz respeito à compreensão hegeliana sobre a realidade que, de acordo com este autor se dá como essência alienada para o ser humano onde há “uma *apropriação* que se passa apenas na *consciência*, no *pensamento puro*, isto é, na *abstração*” (p. 197). A segunda ruptura marxista se dá no fato de que, além de apontar a dialética de Hegel como um “positivismo acrítico” (p. 196) o filósofo afirma que, para Hegel, por exemplo,

A religião, o poder do estado, etc.; são essências espirituais, pois só o Espírito é a verdadeira essência do homem, e a verdadeira forma do Espírito é o Espírito pensante, o Espírito lógico, especulativo. A humanidade da natureza e da natureza produzida pela história, dos produtos do homem, aparece no fato de que eles são produtos do Espírito abstrato e, portanto, nessa mesma medida, momentos espirituais, seres de pensamento (MARX, 1991, p. 197).

Nessa perspectiva, o idealismo Hegeliano contrasta com o materialismo de Marx que se fundamenta no trabalho e nas modificações que este produz na natureza e no próprio homem. Assim, de acordo com Lessa e Tonet (2011), é criada uma nova forma de se perceber a realidade onde “o mundo dos homens não é pura ideia nem é só matéria, mas sim uma síntese de ideia e de matéria que apenas poderia existir a partir da transformação da realidade” (p. 41). Assim, Marx (1991) passa a produzir o conhecimento sobre a sociedade tomando por base o trabalho como categoria fundante de uma intensa interação entre as ideias e o mundo material.

É a partir do mundo material que se concebe a realidade e o conhecimento. O trabalho transforma a consciência em conhecimento objetivo. Sendo assim, a partir de Marx (Ibid.), “é pelo trabalho que os projetos ideais são convertidos em produtos objetivos, isto é, que passam

a existir fora da consciência” (p. 45). Dessa forma, passam a existir no plano da realidade. Saem do âmbito das ideias e se concretizam, se realizam, constituindo realidade objetiva, concreta.

Para Favoreto (2007), Marx resignificou o conceito dialético do pensamento de Hegel, na medida em que este se atinha ao debate de conceitos, enquanto a nova lógica materialista apontava para a necessidade do repensar a crítica pela crítica, propondo que a reflexão sobre a História deveria ir além do debate conceitual e atingir a ação do homem na História para tentar modificá-la. Para este autor, Marx operou uma “inversão da dialética hegeliana”.

Desta forma, segundo Pires (1997), o materialismo histórico-dialético é “uma busca pela compreensão da relação sujeito-objeto, ou seja, como os seres humanos se relacionam com as coisas que os cercam, com a natureza, com a vida”. Para a autora, “o trabalho é uma categoria central de análise do materialismo histórico dos homens, porque é a forma mais simples, mais objetiva, que eles desenvolveram para se organizar em sociedade” (p. 85). Porque é na interação do homem com seu meio pelo trabalho que se dão as transformações sociais e econômicas que movimentam a sociedade.

Nessa perspectiva, dentro do debate materialista, de acordo com Barata-Moura (2003), distingue-se o materialismo Marxista do materialismo do filósofo alemão Ludwig Feuerbach, pois,

O materialismo de Feuerbach não confunde objetos apenas pensados (ou objetos que apenas são, na medida em que algum pensamento os constitui – o que, no fundo, corresponde a posições do idealismo) e coisas realmente existentes (detentoras de autonomia ontológica). No entanto, ele não atenta em que a atividade humana também pode ser prática, isto é, objetiva, no duplo sentido de que é ela própria formadora de objetos materiais (no decurso do processo de trabalho) e atividade materialmente transformadora. (BARATA-MOURA, 2003, p. 2).

Ainda de acordo com este autor, a intervenção na realidade objetiva é uma prática que leva a transformações dialéticas importantes, revolucionárias, porque alteram as condições conservadoras e exploratórias que levam às desigualdades e às injustiças.

O entendimento dessa realidade e a intervenção prática na mesma devem ser elementos constitutivos da prática de mudanças sociais, visto que:

Daí que uma prática revolucionária seja, em simultâneo, transformação material da realidade (sem o que não seria revolucionária) e transformação (no plano das ideias e no plano dos comportamentos) da atividade humana (sem o que nem sequer os humanos seriam levados a revolucionar). Não se trata, de maneira nenhuma, de um círculo vicioso, mas de algo que decorre da própria implantação da cultura no terreno da prática e da função que esta desempenha no estimular das exigências do pensamento e da ação. A virtude deste círculo, desde que convenientemente prosseguido, consiste em que dele não sai uma mera reprodução de estados-de-coisas

vigentes, mas o transitar para novas etapas da história (BARATA-MOURA, 2003, p. 4).

No entender de Gamboa (1989), o método dialético considera o homem como um ser social e histórico que, sendo ele determinado por elementos econômicos, culturais e sociais, é autor de sua própria existência e tem a capacidade de transformar sua realidade sendo protagonista de sua história.

Para este mesmo autor, a educação se coloca, neste processo, como um “espaço de reprodução da ideologia dominante e um espaço de reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais” (p.115). Dessa forma, pesquisar em educação com o método Histórico-dialético é promover reflexões que confrontem dados obtidos no campo de uma determinada realidade, e a análise de um fenômeno sócio histórico produzindo assim uma interpretação da realidade com o intuito de tentar modificá-la, contribuindo para o desenvolvimento social via educação.

No tópico a seguir, trataremos de abordar questões teórico-metodológicas no sentido de definir o método da pesquisa, considerando que se trata de uma pesquisa em torno da avaliação de uma Política Educacional, que vem se estabelecendo no estado de Pernambuco e que ainda não conta com estudos avaliativos suficientes para que haja o entendimento de suas contradições e nem mesmo de suas possibilidades.

2.2 Avaliação de políticas públicas

A avaliação de políticas públicas é de fundamental importância para o entendimento do funcionamento de determinados setores de um governo, e como esses setores, no nosso caso o da Educação, têm reagido ou se acomodado às políticas que orientam os Estados na adoção de práticas políticas que influenciam a sociedade. No entender de Arretche (1998), a avaliação de políticas tem caráter de compreensão das configurações desta e se dão no sentido de caracterizar sua dimensão, significado, abrangência, funções, efeitos, de forma a garantir uma melhor compreensão da efetividade e objetivos das mesmas.

Existem demandas históricas por boa gestão de políticas públicas no Brasil, sobretudo na educação, onde há uma tradição de tentar se importar modelos de políticas públicas numa tentativa apressada e descuidada de resolver problemas estruturais profundos, como por exemplo o modelo de educação por resultados, que se pauta na meritocracia e na responsabilização e que fracassou nos Estados Unidos (Ravitch, 2011), (Freitas, 2012), (Silva

e Silva, 2016) e que encontra em Pernambuco terreno fértil para tentar se reproduzir. No entender de Freitas

Praticar política pública sem evidência empírica, mais do que gastar dinheiro inadequadamente, caracteriza violação da ética já que não se devem fazer experimentos sociais com ideias pouco consolidadas pela evidência empírica disponível. A avaliação mexe com a vida de alunos, professores, pais e gestores. Responsabilização e meritocracia são duas categorias, intimamente relacionadas. A terceira categoria é a da privatização. Pode-se dizer que, de fato, as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação. (FREITAS, 2012, p. 386).

Tomando como base a intervenção neoliberal e sua crescente influência na formulação de políticas públicas voltadas à educação no Brasil, Frigotto (1987) considera que as classes dominantes e o capital financeiro orientam suas políticas de forma a especular para auferir lucros, independente da produção e isso não é diferente para formulação de políticas educacionais.

Essa nova caracterização estatal tem se refletido nas políticas públicas educacionais, de acordo com Freitas (2012). Neste ponto, buscamos destacar a importância das pesquisas que se lançam sobre essas novas configurações das políticas públicas para melhor tentar entendê-las. Assim, se pode concorrer para a crítica mais apurada dessas políticas ou, através de uma avaliação mais cuidadosa, entender que caminhos as políticas tomam e quais seus objetivos em relação ao melhoramento das estruturas educacionais, por exemplo.

A avaliação de políticas públicas também pode revelar o quanto, e quais resultados essas políticas estão gerando para a sociedade, tornando mais claras as possibilidades de investimento nessas políticas ou de reformas para torná-las mais eficientes. Segundo Silva e Silva (2012):

A pesquisa de avaliação pode ser um instrumento viável para conhecermos como uma política está sendo implementada, no sentido de observar criticamente a distância entre os resultados pretendidos e os que foram realmente efetivados, entretanto, detalhando os interstícios e disparidades entre as metas e os resultados (SILVA; SILVA, 2012, p.17).

A avaliação é, assim, um instrumento importante para a orientação de reformas ou manutenção de políticas, bem como seu reordenamento, se essa for a necessidade revelada nos resultados colhidos por essa avaliação. Buscar o entendimento sobre a relação que existe entre o conteúdo das políticas, seus objetivos e seus resultados deve partir, sobretudo, de uma avaliação crítica e cuidadosa em busca de resultados claros que possam ser analisados, permitindo, inclusive, possíveis correções de rumo.

Ainda nos apoiando no pensamento de Silva e Silva (2012), entendemos que um dos objetivos das avaliações seria a medição da eficácia de uma política bem como a constatação

do sucesso no alcance dos seus objetivos, se os custos dessas políticas têm trazido resultados que justifiquem os investimentos dos impostos que são captados da população. Há ainda o entendimento, via avaliação, dos impactos causados pelas políticas sobre as condições de vida da população e, no caso do setor educacional, em torno da consideração sobre se os resultados pretendidos estão sendo alcançados, se os estudantes estão sendo atendidos em suas necessidades e que tipo de impacto tem essas políticas exercido sobre a qualidade o trabalho dos docentes.

Os professores, no contexto da política de responsabilização que está em implantação, têm sido a categoria mais responsabilizada pelos resultados do sistema educacional brasileiro, a exemplo do que ocorreu nos Estados Unidos (Ravitch,2011) quando da implantação do Programa educacional No Child Left Behind (NCLB). Esse programa implementado no governo George W. Bush, foi resultado de avaliações que “pretendiam que as escolas mensurassem se os seus estudantes estavam aprendendo” (Idem, p. 115) e os técnicos e políticos que implementavam o sistema pretendiam, segundo a mesma autora, promover “recompensas e punições para os responsáveis” (idem, ibidem) pelo desempenho escolar, no caso, os docentes e gestores das escolas.

De acordo com Silva e Silva (2014), esse mesmo fenômeno pode ser observado na Rede de Ensino de Pernambuco, onde os professores também passam por esse processo de responsabilização, sendo punidos e recompensados pelo seu desempenho no trabalho. Ainda de acordo com esses autores, “as sanções são devidas à exposição pública dos resultados das escolas, e as recompensas são creditadas a uma política de bonificação para as escolas que atingirem as metas estipuladas”. (Silva e Silva, 2014.p.130). Esse tipo de política descarrega sobre os docentes o peso da responsabilidade pelo sistema, eximindo políticos, integrantes de secretarias de educação e gestores de gerências regionais da responsabilidade pela educação.

Esses elementos expostos seriam apenas parte do processo de precarização e intensificação do trabalho docente que vem sendo implantado nas escolas, via política pública do Programa de Educação Integral (PEI), e que tirariam, por exemplo, a autonomia do profissional de educação sobre a elaboração dos seus objetivos pedagógicos, de seus temas para a aula e dos debates que pretende vivenciar com seus estudantes. Assim, faz-se necessário que os pesquisadores em educação investiguem as políticas educacionais que levam ao processo de responsabilização e que esses pesquisadores possam, pela observância e avaliação dessas

políticas entender se o processo de intensificação e precarização são elementos resultantes desse tipo de política.

Faz-se necessário ainda, que os pesquisadores entendam como essas políticas são geradas no âmbito das pressões que os organismos multilaterais de fomento de políticas educacionais, como o FMI e o BM, exercem sobre os governos, para que reformas de caráter gerencialistas e privatizantes sejam fomentadas, e assim haja o desmonte da educação pública e dessa forma a educação possa servir ao capital mais que ao seu objetivo primordial que é o da formação humana mais completa (Ramos, 2008). É ainda importante que a avaliação crítica possa mensurar a relevância do fenômeno da intensificação e da precarização na atividade docente, mensurar as implicações na vida profissional do professor e como este reage e está reagindo às políticas de responsabilização. Nesse sentido Castro (1989) afirma que

A “avaliação de impactos” examina as mudanças provocadas por certas ações governamentais sobre as condições de vida da população, com base no critério de efetividade, buscando avaliar as mudanças quantitativas e qualitativas ocorridas com a implementação de uma dada política. Os limites desse tipo de avaliação referem-se ao fato de tomar como objeto políticas ou programas que causam um efeito esperado, provocado pela implementação de ações que visam alterar o futuro previsível. (CASTRO, 1989, p. 6)

Desta feita, a avaliação dos impactos que o PEI, enquanto política pública educacional, voltada à uma modificação de certas estruturas da realidade escolar, nas instituições que aderirem ao programa, tais como a carga horária, o currículo, e a modificação do regime de trabalho dos professores, visa, sobremaneira, a mensurar esses impactos nas condições de trabalho docente, no sentido de se medir a intensificação e a precarização do trabalho dos professores.

2.3 Procedimentos teórico- metodológicos

A presente pesquisa apresentou caráter qualitativo e, segundo Minayo (1998), esse tipo de pesquisa leva em consideração a análise da História, das representações, percepções e opiniões que, por sua vez, são fruto das interpretações humanas sobre como produzem sua trajetória histórica, como vivem e constroem sua realidade, na medida em que se transformam.

Desta forma, segundo esta autora, a pesquisa do tipo qualitativa busca interagir com os sujeitos históricos para alcançar elementos que possam fornecer respostas a problemas previamente elaborados. Sendo assim, segundo esta autora,

Essa corrente não se preocupa de quantificar, mas de lograr explicar os meandros das relações sociais consideradas essência e resultado da atividade humana criadora,

afetiva e racional, que pode ser apreendida através do cotidiano, da vivência, e da explicação do senso comum (MINAYO, 1998, p.11).

Assim buscamos fazer uma análise que levasse em consideração a experiência histórica dos sujeitos do processo, procurando observar como sentiam as contradições vivenciadas no sistema educacional brasileiro e em especial no estado de Pernambuco. Sobre a importância da experiência histórica já ressaltada por Minayo, Paulo Netto (2011), afirma que

Obviamente, afirmando-se que o presente ilumina o passado (ou, noutras palavras: que a forma mais complexa permite compreender aquilo que, numa forma menos complexa, indica potencialidade de ulterior desenvolvimento), não se descarta a necessidade de se conhecer a gênese histórica de uma categoria ou processo – tal conhecimento é absolutamente necessário. (PAULO NETTO, 2011, p. 48).

Deste modo, buscamos sempre a compreensão de que a construção histórica deveria permear nossa pesquisa e nossos procedimentos metodológicos buscaram balizar nossas buscas por informações de maneira que fossem feitas nas pesquisas bibliográficas, nas análises documentais ou mesmo nas entrevistas semiestruturadas, das quais lançamos mão para o levantamento dos dados dessa pesquisa.

Esses procedimentos metodológicos visavam tão somente o levantamento dos dados relativos ao nosso objeto de pesquisa e o posterior tratamento analítico que seria dado às informações colhidas em campo, configurando uma pesquisa analítica, que buscou reunir informações de várias fontes, para que houvesse mais consistência teórica no trabalho dissertativo.

De acordo com Lakatos (2003), a natureza analítica desta pesquisa perpassa por várias fontes documentais, que vão desde fontes bibliográficas, onde a pesquisa “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, até meios de comunicação orais e audiovisuais: filmes e televisão” (p 183), montando assim um aporte teórico consistente para dar suporte à pesquisa.

Essa análise documental, ainda segundo Lakatos (2003), levou em consideração a “pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)” (p. 174) para que houvesse uma segurança maior na obtenção das informações.

Gil (2002) afirma que, a pesquisa bibliográfica tem a vantagem de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (p. 45), classificando assim a pesquisa bibliográfica como vantajosa por ampliar a visão do pesquisador sobre o objeto de estudo.

Em relação às fontes primárias ou à pesquisa documental, Gil ainda assevera que: “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto de pesquisa” (p.46). Na compreensão deste autor, a pesquisa documental tem o mesmo direcionamento da pesquisa bibliográfica, com a distinção de que na primeira as fontes de pesquisa são muito mais diversificadas e dispersas, mas que não há uma diferenciação clara entre ambas já que, a rigor, as fontes bibliográficas podem ser consideradas como documentos que foram impressos para determinado público.

Desta forma utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental para que houvesse um aporte teórico consistente no nosso trabalho, ampliando o conhecimento sobre o objeto estudado, o que foi de fundamental importância para que se pudesse discorrer sobre este, apoiados em autores que, com vasta experiência acadêmica e com práxis no mundo educacional e político educacional pudessemos referenciar com suas opiniões e conceitos a discussão do tema sobre a precarização do trabalho docente, e que nos permitiu evitar redundâncias e nos auxiliou na construção de nossas reflexões a respeito deste objeto de estudo. Foram fontes de pesquisa, documentos que continham informações relevantes para a construção da pesquisa, trazendo mais sustentação para o debate a respeito das políticas públicas voltadas à educação integral/semi-integral e situação oficial dos professores no processo de implantação desse sistema no estado de Pernambuco. Analisamos alguns documentos que estavam direta ou indiretamente relacionados ao objeto de pesquisa do nosso trabalho e construímos um quadro documental para análise, onde pretendíamos que este nos fornecesse elementos reflexivos importantes para a colaborar no esclarecimento do nosso objeto de pesquisa. A nossa análise ainda perpassou por documentos produzidos pelas instituições oficiais que cuidam da administração, em âmbito público, da educação brasileira e pernambucana, até as fontes digitais que tratavam do assunto e que forneciam elementos contributivos para o desenvolvimento desta reflexão, conforme quadro abaixo:

Quadro 1. Quadro documental.

DOCUMENTO	FONTE	OBJETIVOS
Achieving World-Class Education in Brazil : The Next Agenda	Banco Mundial.	Fornece recomendações para melhorar a performance dos professores e reformas para o ensino médio.
Balanço da Educação 2015.	Secretaria de Educação de Pernambuco.	Faz uma avaliação da educação em Pernambuco apresentando os resultados do ano letivo de 2015.
Edital SEE/PE – 02/ 2015 – Magistério Regular	Edital para concurso público para investidura no cargo de professor do estado de Pernambuco.	Abrir Concurso Público de Provas e Títulos para o preenchimento de 2.458 (duas mil, quatrocentas e cinquenta e oito) vagas efetivas de nível superior, integrantes do grupo ocupacional Magistério, do Quadro Permanente de Pessoal do Sistema Público Estadual de Educação, cargo Professor, para diversas disciplinas do currículo regular, que será regido por este Edital, pelos diplomas legais e regulamentares, seus anexos e por posteriores retificações, caso existam, constantes do Anexo Único desta Portaria, integrando-a para todos os efeitos.
Brasil. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB nacional [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 159)	CONGRESSO NACIONAL	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei Nº 13.415	Casa Civil – da Presidência da República.	Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Lei Complementar Nº 125	ALEPE (Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco)	Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências.
PEE (2015-2025)	LEI N. 15.533	Plano Estadual de Educação. Documento norteador para a educação no decênio (2015-2025).

PROEMI: Documento orientador (2013)		Documento orientador para implantação de políticas educacionais voltadas à modificação de estruturas curriculares para adequá-las ao tempo integral nas escolas de Ensino médio.
PNE	Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: INEP, 2015. 404 p. : il. ISBN 978-85-7863-046-1 1. Educação - Brasil. 2. Plano Nacional de Educação. I. Título.	Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para o período 2014 -2024.
Seminários de Escolas de Referência. Qual a escola que queremos?	SINTEPE, 2015. (Anexo 7)	Promove análise do andamento do PEI a partir dos seminários realizados por todas as regiões do Estado de Pernambuco, com gestores e professores das EREM's.

Fonte: do autor.

Dal Rosso (2008) elenca técnicas que são apropriadas às pesquisas que lidam com o tema da intensificação do trabalho e que foram de grande utilidade na construção do estudo do nosso objeto de pesquisa, segundo o autor um grupo dessas técnicas consiste:

De diálogos mantidos pelos pesquisadores diretamente com os trabalhadores, ou indiretamente com seus representantes sindicais ou empregadores [...]. As técnicas dialogais, do tipo entrevista ou questionário permitem explorar situações objetivas que dependeriam menos da avaliação subjetiva dos trabalhadores tais como duração, velocidade, ritmo, consequências individuais e coletivas etc. (DAL ROSSO, 2008, p.92).

Os diálogos podem ser úteis na obtenção de experiências diretas com os envolvidos no processo de intensificação do trabalho e dessa forma pudemos ter acesso aos elementos mais particulares das situações cotidianas que podiam configurar a intensificação e a precarização do trabalho docente.

Assim, por meio de entrevistas semiestruturadas, a obtenção de informações importantes pode ocorrer na interatividade com os participantes da pesquisa, fazer o participante se colocar, vislumbrar o ponto de vista de quem vivencia o processo ao qual o pesquisador se propõe investigar é uma maneira bastante eficaz de coleta de dados numa pesquisa qualitativa. Segundo Triviños (1987):

O pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos do seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos, que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as

informações. Neste sentido, talvez sejam a entrevista semiestruturada, a entrevista aberta ou livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo. (TRIVINOS, 1987, p. 138).

Desta forma optamos pelo método de entrevista semiestruturada por entendermos que este meio de coleta de dados: “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (p. 146).

Buscamos, para realização de entrevistas, trabalhar com uma amostra de 30 por cento do corpo docente de cada escola pesquisada, e seu gestor, para que obtivéssemos um patamar razoável de entrevistados que de fato pudessem oferecer uma amostra consistente dos itens que buscamos pesquisar. Para isso elaboramos um questionário²⁰ que tratou de elementos concernentes ao cotidiano escolar, condições de trabalho nas EREM's, estrutura das escolas e impressões dos professores em relação ao PEI, de forma a avaliarem sob quais condições esse programa estava operando em suas escolas.

Ainda no processo de levantamento de informações via entrevista semiestruturada ouvimos o SINTEPE²¹, para que questões sobre as condições de trabalho dos docentes, analisadas sob a ótica sindical, fossem trazidas ao debate proposto neste trabalho, uma vez que a representação sindical guarda intrínseca relação com as causas trabalhistas dos docentes e suas reivindicações mais importantes.

Aplicamos também um outro questionário (Apêndice 3) utilizado por Dal Rosso (2008) para tentarmos aferir se havia aumento da intensidade do trabalho²² no serviço público, em especial, entre os docentes das escolas escolhidas para realização da nossa pesquisa, com respostas objetivas em relação ao aumento ou não da intensidade do trabalho nas escolas pesquisadas.

²⁰ Ver Apêndice 1.

²¹ O SINTEPE disponibilizou um levantamento feito em todas as regiões do estado de Pernambuco onde, através de seminários realizados junto a professores e gestores questões como condição de trabalho e impactos do programa de educação integral foram debatidas e registradas pelo sindicato, sob o título de: Seminário Escolas de Referência. Qual escolas queremos? Disponível nos anexos desse trabalho.

²² Dal Rosso (2008) parte, para elaboração do questionário sobre a intensidade do trabalho no serviço público, da mesma premissa de Freitas (2012), de que elementos gerencialistas do setor privado são incorporados no setor público na tentativa de se melhorar a eficiência dos serviços através de: “práticas que objetivam aumentar o rendimento do trabalho – por alongamento de jornada, aumento do ritmo e velocidade, flexibilidade ou intensificação do trabalho” (p.182) Desta forma o autor elabora um questionário que concentra sua atenção sobre: “os resultados do levantamento das condições de trabalho” (p. 183) assim nossa intenção era aplicar o mesmo questionário e o mesmo tratamento na interpretação dos dados obtidos entre os trabalhadores das EREMs para termos um aferimento da intensificação do trabalho nas escolas de tempo integral implantadas no nosso estado.

Dessa forma a realização das entrevistas semiestruturadas com os professores e gestores das EREM's, juntamente com a aplicação do questionário para aferição de níveis de intensificação, flexibilização, versatilidade e responsabilização proposto por Dal Rosso (2008) e ainda a utilização do conteúdo produzido nos seminários do SINTEPE em todo o estado, formam o corpo do nosso levantamento de dados para essa pesquisa.

Para a realização das entrevistas foram necessárias “negociações” com alguns participantes da nossa pesquisa, no sentido de criarmos um laço de confiança, para que pudéssemos dialogar mais tranquilamente e assim colhermos as informações para a pesquisa. Os gestores se mostraram mais reticentes que professores para falar, chegando muitas vezes a solicitarem a leitura dos questionários antes da gravação das entrevistas, o que à nós parece revelar certo comedimento e cuidado com as palavras que seriam ditas nas entrevistas.

Muitos professores alegaram falta de tempo para conceder entrevistas, o que dificultou a coleta de dados, outros não se permitiram falar depois que o intervalo terminava alegando não poder atrasar as aulas.

Todas as entrevistas foram autorizadas e todas as falas foram gravadas, sendo avisado aos entrevistados os momentos em que suas falas começavam e terminavam de ser gravadas.

2.4 Tratamento de dados

Sobre o tratamento dado às informações coletadas no andamento da pesquisa, Minayo (1998), descrevendo métodos de análise e tratamento de material de pesquisa coletado, indica técnicas para análise de conteúdo, que têm como finalidade a obtenção crítica de informações, via interpretação de dados coletados nos documentos e nas entrevistas. Minayo (1998), afirma que:

O resumo das tendências históricas da Análise de Conteúdo conduz-nos a uma certeza. Todo esforço teórico para o desenvolvimento de técnicas, visa – ainda que de formas diversas e até contraditórias – a ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo da interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação (MINAYO, 1998, p. 203).

Procedemos essa análise, assim, nos utilizando de uma modalidade analítica descrita por Minayo (1988) como análise de enunciação, onde a comunicação é vista como: “processo e não como dado estático. E do discurso como palavra em ato”. (p.206). Dessa forma, entendemos a palavra e o discurso como produto das relações sociais que se estabelecem no âmbito do local de pesquisa.

Por fim, lançamos mão das reflexões de Frigotto (1997) apoiado em Kosik (1976) para descrever os passos que uma pesquisa no campo materialista, com “implicações para a ação concreta” (p.98), deve seguir para que haja a construção de um conhecimento que seja concreto e que traga contribuições para um melhor entendimento da realidade e consequentemente produza possibilidades reais de modificação social.

Para iniciarmos a pesquisa, nunca partimos do zero, elaboramos um problema a partir de uma problemática, fazendo um “recorte teórico e temporal numa totalidade mais ampla” (Frigotto, 1997, p.96). Em seguida, segundo este autor, deve ser realizado um levantamento da produção teórica referente ao objeto de estudo, no sentido de promover um “resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo” (p.97). Na sequência, após realizado o levantamento e composto o aporte teórico que deu sustentação ao trabalho de pesquisa, procedemos na definição de um método de organização para a análise e para a exposição dos dados coletados.

Para o tratamento dos dados obtidos em pesquisa, nos utilizamos da hermenêutica-dialética, como um elemento de reflexão sobre as informações que o trabalho de campo proporcionou à pesquisa.

Sobre essa questão, Minayo (1998), tendo como aporte teórico as ideias de Gadamer²³ sobre a Hermenêutica, sustenta que o homem, enquanto ser histórico, compreende seu contexto via interpretação da comunicação que existem entre seus pares.

No entanto, essa compreensão pode estar ligada a um determinado grupo social num determinado recorte de tempo. Dessa forma, se utilizar da hermenêutica para a interpretação das questões que a pesquisa pode trazer à tona é uma forma de conceber um pensamento sobre

²³ Hans-Georg Gadamer (1900-2002) foi um filósofo alemão do século XX que impactou profundamente o pensamento ocidental com a publicação de sua obra *Verdade e Método* (1960). Nesta obra, uma hermenêutica filosófica é elaborada pelo filósofo, mas devemos ter em mente que Martin Heidegger exerceu grande influência sobre o pensamento de Gadamer ao trazer a historicidade para as reflexões deste, isto é, por apresentar uma “hermenêutica da facticidade” que se volta à investigação das estruturas basilares da existência factual. A compreensão é dependente e situada segundo nossa condição histórica e o objeto é compreendido pelo seu desvelamento durante seu dar-se para nós. É neste mesmo ato que nos compreendemos. A compreensão se dá, pois, inserida em uma situação na qual já estávamos envolvidos, a saber, o pano de fundo histórico – haja vista que a compreensão é um efeito da história. Logo, o pensamento gadameriano define o termo “horizonte de compreensão” como um representante do conjunto de conceitos e crenças que temos ou que são erigidos por nós em nosso relacionamento e entendimento do mundo: não há como nos despojarmos de nossas vivências, de nossos preconceitos e pré-compreensões, sendo este horizonte de compreensão crucial à existência humana e a interpretação e compreensão do objeto. Disponível em: < <http://www.psicologiamsn.com/2014/11/o-horizonte-de-compreensao-em-gadamer.html> > Acesso em: 22 Novembro 2015.

o tema, e dar-lhe um sentido de compreensão e contextualização mais fundamentadas num método científico de pesquisa. Segundo Minayo (1998)

A hermenêutica traz para o primeiro plano, no tratamento de dados, as condições cotidianas da vida e promove o esclarecimento sobre as estruturas profundas desse mundo do dia-a-dia. A pesquisa hermenêutica também analisa os dados da realidade tendo como ponto de partida a manutenção e a extensão da intersubjetividade de uma intenção possível como núcleo orientador da ação (MINAYO, 1998, p. 221).

Temos, desta forma, a compreensão de um determinado fenômeno social pela interação entre o pesquisador, o pesquisado (textos, documentos, bibliografia, entrevistados) e a interação que deve existir entre a realidade e os resultados da pesquisa.

Sendo assim, a hermenêutica significa um conjunto com o contraditório dialético, que “se dirige contra o seu tempo” (Minayo, 1998, p.227). Um entendimento da realidade pela apreensão de um determinado movimento, através da compreensão, pelas linguagens, que um fenômeno social no seu tempo e espaços delimitados.

2.5 Caracterização dos participantes da pesquisa

São participantes dessa pesquisa os docentes e gestores das escolas de referência que atuam na cidade de Garanhuns, agreste meridional de Pernambuco, no sistema integral e/ou semi-integral. Os relatos colhidos pelo SINTEPE, de professores de EREM's espalhados por todo território de Pernambuco também constituem o fornecimento de dados dessa pesquisa, sendo assim, a abrangência dos depoimentos contidos neste trabalho, são de alcance estadual.

Os docentes e gestores são sujeitos históricos que estão em contato direto com as políticas de implementação de escolas de referência; e podem fornecer informações mais concretas sobre as condições de trabalho no ambiente de educação integral, e como o PEI tem impactado essas mesmas condições ao longo do processo de implantação e desenvolvimento dessa política pública aplicada à educação.

O *lôcus* de pesquisa foi definido assim pela importância que essas escolas têm no Agreste Meridional e pela quantidade de alunos e comunidades que elas atendem, sendo assim escolas-pólo, com abrangência significativa na região, recebendo alunos de diversas cidades que compõem a mesorregião do Agreste. Estas escolas são destacadas no quadro abaixo, incluindo as principais informações sobre cada uma delas.

Quadro 2. Escolas Participantes da Pesquisa.

ESCOLA	REGIME	ENDEREÇO	CÓDIGO MEC
Escola de Referência em Ensino Médio de Garanhuns (EREM-GUS)	EREM-Jornada Integral	Rua Ernesto Dourado 82 Heliópolis	26178702
Escola de Referência em Ensino Médio Dom João da Mata Amaral (DJMA)	EREM-Jornada Semi-integral	Av. Julia Brasileiro Vila Nova, s/n Boa Vista	26075687
Escola de Referência em Ensino Médio Prof. Jerônimo Gueiros (EMJG)	EREM-Jornada Integral	Avenida Coronel Antonio Victor 359, São José.	26075903

Fonte: do autor.

As referidas escolas foram escolhidas para a nossa pesquisa por sua importância no atendimento de estudantes não só da cidade de Garanhuns, mas por atenderem a estudantes de várias cidades do Agreste meridional²⁴ e nesse sentido serem “escolas-pólo”²⁵, onde os resultados produzidos por seus professores têm abrangência não só na comunidade em que estão inseridas, mas pelo fato de alcançarem diversos municípios. É interessante notar que em levantamentos prévios sobre as escolas encontramos números bastante positivos em relação aos indicadores de desempenho nas avaliações externas²⁶.

Para Escola de Referência em Ensino Médio de Garanhuns o resultado do SAEPE em Português e Matemática colhidos se mostravam acima da meta do estado, enquanto o score de proficiência média em Português do estado de Pernambuco é de 266,0, o da Gerência Regional de Educação – Agreste Meridional é de 269,3 a da escola pesquisada é de 298,3. O mesmo aconteceu com a Escola Dom João da Mata Amaral onde o escore para matemática do Estado é de 267,0, enquanto a GRE- AM registra 270,4 a escola pesquisada registra 273,6. Para a Escola Jerônimo Gueiros em matemática o score apresentado era de 284,8 enquanto o indicador estadual é de 267,0.

No levantamento prévio realizado sobre as escolas identificamos na Escola de Referência em Ensino Médio de Garanhuns um número de 19 professores sendo 04 contratados e o restante efetivo. No Jerônimo Gueiros 16 professores sendo que apenas 01 contratado e na

²⁴ A GRE- Agreste meridional tem como Gestora a senhora Adelma Elias da Silva e tem, sob sua jurisdição, as cidades de: Águas Belas, Angelim, Bom Conselho, Brejão, Caetés, Calçado, Canhotinho, Capoeiras, Correntes, Garanhuns, Iati, Jucati, Jupi, Jurema, Lagoa do Ouro, Lajedo, Palmeirinha, Paratama, Salóá, São Bento do Una, São João, Terezinha. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=95>> Acesso em Out./2016.

²⁵ Um ponto a ser ressaltado nesse levantamento é o número de estudantes atendidos por estas escolas, um total de 1663 estudantes desenvolvem suas atividades nessas escolas, sendo 250 atendidos no Jerônimo Gueiros, 963 no Dom João da Mata Amaral e 450 atendidos na EREM-GUS.

²⁶ Verificar os anexos 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

Escola Dom João da Mata Amaral foi constatado o número de 21 professores sendo 04 contratos.

Foram ouvidos, nas entrevistas, e no questionário elaborado a partir do modelo de Dal Rosso, dezoito professores, dois gestores (um se recusou a nos conceder entrevista), um técnico da GRE/ Agreste meridional. Além disso o SINTEPE, nos forneceu um documento, intitulado: Seminários de Escolas de Referência. Qual a escola que queremos? Que potencializou o alcance desta pesquisa, trazendo depoimentos de professores, a respeito da situação das escolas integrais de todas as regiões do estado de Pernambuco (Zona da mata, Agreste e Sertão), versando sobre temas que vão de intensificação do trabalho docente à condições de trabalho nas escolas, bem como, currículo e formação continuada, o que nos forneceu material importante para este estudo.

3 PROBLEMATIZANDO O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL E EM PERNAMBUCO

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) foi criada para estruturar o sistema de ensino no Brasil, organizar e distribuir atribuições educacionais entre aqueles sistemas que compõem a união, bem como implementar “no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis” (SAVIANI, 2011.p. 439). Segundo a própria LDB:

No seu texto se encontram disposições sobre a organização da educação escolar; as responsabilidades dos entes federados, das escolas, dos pais e dos educadores; os níveis e modalidades de ensino; os requisitos para a formação e a valorização do magistério; e o financiamento da educação. (BRASIL, 2014, p.7)

Nesse contexto buscamos identificar os dispositivos legais da LDB que tratam dos docentes, seus direitos, seus deveres e a regulamentação de suas atribuições. Segundo Demo (1997): “Como toda lei brasileira, também a LDB vale pouco, não porque seja tão ruim assim, mas, precisamente porque, mais do que outras leis, carece de exalar em seus poros compromisso educativo, inviável em textos rígidos e no fundo ditatoriais” (p. 27). Esse fato indica que pode, para o mundo educativo, haver uma flexibilização nas leis que regem esse setor uma vez que as realidades são mais flexíveis e mutáveis que aquilo que a lei supõe, adiciona-se a isso a fragilidade das leis no Brasil, que cria um distanciamento entre a letra e a realidade, atrapalhando o movimento de melhoria, na qualidade da condição do trabalho docente por exemplo, que a lei propõe.

A recente Lei Nº 13.415 do ensino médio é um exemplo da fragilidade das leis a respeito da educação no Brasil (RAMOS, 2016; FRIGOTTO, 2016), que tenta reformar o ensino médio com base numa MP, excluindo professores, gestores e comunidade acadêmica do debate, só demonstra a fragilidade institucional e legal para a educação no país.

Logo no seu artigo terceiro, inciso sétimo a LDB é taxativa em afirmar que entre os seus princípios norteadores está a “valorização do profissional da educação escolar” (DEMO, 1997, p.10) abrindo assim, portanto, a possibilidade de se construir debates sobre a diferenciação entre o discurso e aquela realidade que os professores vivem no seu cotidiano.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi a LDB como uma lei que garante que o “[...] dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: 3I – educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade²⁷, organizada da seguinte forma: 4a) pré-escola; 5b) ensino fundamental; 6c) ensino médio [...]” (DEMO, 1997, p. 10).

Essas determinações parecem lógicas uma vez que a educação é um direito estabelecido inclusive na declaração dos direitos do homem no seu artigo vinte e seis, incisos um e dois onde se declara que:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1948).

Uma educação que seja pública, gratuita e sobretudo de qualidade é um direito de todo ser humano e a LDB tenta regulamentar esse direito, dar-lhe forma e conteúdo. Considerando aqui que o professor é um elo importante na construção desse espaço de aprendizado.

No artigo treze a LDB trata das incumbências dos docentes no exercício de suas atividades, entre elas encontramos:

I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – Zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – Ministras os dias letivos e horas- aula estabelecido, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação, e ao desenvolvimento profissional; VI – Colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 2014, p. 15).

²⁷ Referente à EC 59/2010, que altera os incisos I e VII do artigo 208 da Constituição Federal, ficando os mesmos com a seguintes características:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde." Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm > Acesso em : Março/2017

A respeito dos profissionais da educação a LDB versa, no artigo 61, vários pontos de reflexão sobre os docentes que buscam regulamentar a prática do ensino, sobretudo no que diz respeito aos requisitos para o exercício do magistério.

Os incisos de I ao III do artigo que declaram ser profissionais da educação pessoas habilitadas através de formação na área de pedagogia e que tenham como fundamento “sólida formação básica que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (p.35) o que dá ao professor condições de exercer sua atividade com capacidade de formar o discente de forma satisfatória. É sabido que as condições materiais, que garantiriam uma formação sólida para os professores, estão cada vez mais escassas, e a procura por esse tipo de formação está enfrentando grave declínio entre os jovens, o que deixa em alerta o setor educacional.

Novos debates têm tomado conta das reflexões sobre o trabalho docente, no contexto das reformas que esse setor vem sofrendo, na medida em que reformas de características neoliberais avançam e promovem modificações nas políticas públicas voltadas à área educacional. Segundo Oliveira (2004),

[...] os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo da gestão escolar. As teses sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarianização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de carácter teórico e empírico. Tais estudos indicam que as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico. (OLIVEIRA, 2004, p. 1128).

Essa reestruturação tem produzido efeitos como a intensificação do trabalho e a responsabilização dos professores pelos resultados obtidos na educação, dentre outros efeitos que as novas formas de gestão educacional tem inserido no contexto do trabalho docente, “essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos” (p. 1132) o que descaracteriza de certa forma a natureza do trabalho do professor.

Mas é importante distinguirmos a natureza do trabalho do professor, para melhor entender a relação do docente com sua profissão. Assim, a compreensão dos elementos que compõem a atividade dos mestres é de suma importância para a pesquisa que estamos desenvolvendo.

Há distinções entre a natureza da práxis proletária e a natureza do trabalho docente, ambos produzirem mais-valia por exemplo. No entanto, segundo Lessa (2011), o proletário

“produz mais-valia ao converter a natureza em conteúdo material da riqueza social” (p.173) enquanto que o docente, classificado pelo próprio Lessa produz mais valia “sem necessariamente produzir o conteúdo material da riqueza social” (idem). As diferenças mais significativas aparecem nas relações sociais de ambas as categorias de trabalhadores onde “a função social do professor não é a produção desses produtos, mas sim atuar na transformação da substancia da personalidade de seus alunos pelo ensino de novos conhecimentos, costumes, valores etc.” (idem).

Ambas as categorias de trabalho são produtivas, mas o autor ressalta que “o proletariado, por definição, é sempre e necessariamente trabalhador produtivo. Já o mesmo não pode ser dito das outras práxis. O mestre-escola, por exemplo, pode ser produtivo se é empregado em uma escola privada, ou improdutivo se for funcionário de uma escola pública”. (p.175)

Lessa afirma ainda que: “pode-se acumular um montante de capital em toneladas de ferro, prédios, barras de ouro ou estoques de carro. Contudo não se pode acumular capital sob a forma de tantas horas de aulas de um mestre-escola” (p.176). Isso significa dizer que o trabalho do proletário em comparação com o trabalho docente não gera as riquezas imediatas necessárias à obtenção de lucro que o capital tanto preza, onde “o primeiro transforma a natureza, o segundo a substancia social da personalidade dos seus alunos” (p. 173).

Isso seria um indício de que a precarização ou desvalorização da atividade docente pode ter elementos fundantes dentro do próprio sistema capitalista e que expliquem os motivos pelos quais a profissão tenha passado por processo de desvalorização, tendo como elemento mais representativo a precarização. E que merece ser investigado, para que se tenha respostas que expliquem, de forma mais satisfatória, a relação entre a categoria trabalho e a atividade docente na sociedade brasileira e em especial pernambucana.

O que vem a ser bastante característico na educação brasileira no contexto das reformas empresariais é a influência cada vez maior dos organismos multilaterais como o Banco Mundial nas políticas educacionais. O governo Fernando Henrique Cardoso a partir da década de 90, e os governos Lula e Dilma, procuraram, através da implementação de políticas públicas de caráter neoliberal alinhadas às propostas do Banco Mundial para a educação, transformar o sistema educacional, dando-lhe as características próprias daquelas propostas pelo BM.

Entre as diretrizes para a educação que o Banco Mundial traz encontramos: foco no investimento em educação básica, programas de avaliação educacional (SAEBE, Prova Brasil), gerencialismo e tecnicismo. (p.19). Esse processo que já caminha para três décadas de reformas,

visa alinhar as políticas públicas educacionais brasileiras aos modelos de gestão propostos pelas instituições financeiras multilaterais, trazendo para o sistema educacional brasileiro muita das características que Freitas (2012), aponta em seu estudo sobre as reformas empresariais, que estão ganhando espaço no meio educacional no Brasil, a partir da execução de políticas neoliberais nos setores públicos sobretudo na educação.

É importante notar que a continuidade das políticas de Fernando Henrique Cardoso nos governos Lula e Dilma Rousseff encontrou algumas diferenças, como por exemplo a criação do FUNDEB (Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) e de valorização dos profissionais da Educação na gestão Luiz Inácio Lula da Silva, que em suas propostas conseguiu abarcar “todos os níveis e modalidades da Educação Básica” (SILVA, 2012, p. 21). No entanto, o que se observa é a continuidade da política de diretrizes educacionais do BM, onde a própria instituição financeira reconhece que: “Administração Lula da Silva, eleita em 2002, não só manteve o corpo dessas políticas como expandiu-as e reforçou-as” (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012, p.19).

Silva (2012) afirma que há uma atuação direta do Banco Mundial na educação brasileira e que essa atuação se inicia no governo FHC mas continua, por meio dos projetos que esta instituição financia, nas gestões que se seguem. A mesma autora ainda afirma que o Banco Mundial é o maior financiador externo de programas de educação no Brasil e já proveu o país com mais de 2,1 bilhões de dólares em investimentos.

Segundo dados do próprio Banco Mundial Pernambuco recebeu no período 2005- 2009, 31,5 milhões de dólares para cumprir com os objetivos de aumentar a inclusão a eficiência e a qualidade do sistema de ensino público; fortalecer e modernizar a Secretaria da Educação; modernizar o estado como intervenções executadas pela secretaria de educação e replicados por outras instituições (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012, p.22). Esse fato pode dar indícios de que as reformas empresariais que o programa de educação integral no estado tem implementado são também diretrizes do BM para a educação.

O Banco mundial lançou em 2012, uma análise sobre a educação no Brasil e seus desafios. O estudo, intitulado “Achieving World-Class Education in Brazil: The next Agenda”²⁸ (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012) faz um levantamento das características da educação no Brasil e dos impactos das reformas, de caráter empresarial (FREITAS, 2012), sobre o sistema

²⁸ Alcançando educação de nível mundial no Brasil: A próxima Agenda (tradução nossa).

Educacional brasileira, especialmente nos estados de Pernambuco, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

O documento declara que no Brasil os estudantes de ensino médio têm apresentado melhores e consistentes resultados em matemática e linguagem no decorrer da última década.: “Essas melhoras decorrem da atenção prioritária que os governos federais têm dado à educação em termos de reformas e recursos nos últimos quinze anos” (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012, p. 9). No entanto, apesar do crescimento nos níveis de aprendizado, os estudantes brasileiros ainda estão longe de alcançar níveis de educacionais como os das nações mais desenvolvidas nesse item. O documento do Banco Mundial traz “recomendações detalhadas” (Ibid.) para melhorar o desempenho dos professores, dar suporte ao desenvolvimento das crianças e reformar o ensino médio.

É grande a influência do Banco Mundial nas políticas públicas educacionais no Brasil, vale lembrar que essa influência advém do grande volume de investimentos que essa instituição faz no país.

O Brasil é um dos maiores clientes Banco mundial, tendo contraído desde 1949 empréstimos que chegam a 30 bilhões de dólares. O montante dos empréstimos vem crescendo, e no período 1999-2002 houve privilegio aos setores de proteção social, finanças, leis, justiça e administração pública. Já o investimento em políticas setoriais, tais como saúde, agricultura e ampliação em relação ao período 1995-1998 meio ambiente diminuíram, exceto no caso da educação, no qual se verifica ampliação no período 1995 a 1998. (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012, p. 19).

Como demonstrado no texto, o maior aporte de investimentos se dá no período no qual Fernando Henrique Cardoso promove reformas que viabilizaram a influência de setores privados da economia na educação. Nesse contexto é importante notar que o Banco mundial sempre se refere às reformas e aos investimentos na educação do Brasil como de “natureza vital no desenvolvimento de capital humano” (Ibid., p. 9). Essa expressão traz elementos como o neotecnicismo como suporte na formação de indivíduos “economicamente aproveitáveis”.

O Banco aponta como principais benefícios do projeto aspectos relacionados à concepção estritamente econômica, tais como: os estudantes entrarem mais bem preparados no mercado de trabalho, terem a possibilidade de incremento na sua renda, custando menos aos cofres públicos para serem educados. (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012, p. 31).

Essa metodologia de gestão educacional, com elementos do tecnicismo, tenciona o sistema escolar a adotar as características do mundo corporativo, fazendo com que a teoria do capital humano, citada pelo BM, seja um elemento orientador das práticas escolares. A teoria

do capital humano utiliza a ótica do reducionismo em relação à educação. Apoiados no pensamento de Frigotto (2001), afirmamos que esse reducionismo se apresenta na forma de uma educação com função de desenvolver nos indivíduos habilidades intelectuais que funcionam apenas para o desenvolvimento de habilidades voltadas ao trabalho, assim: “A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho. Nesse sentido é um investimento como qualquer outro”. (p. 40). O homem é, via teoria do capital humano aplicada à educação, transformado em ferramenta de trabalho, reduzido e reificado.

O homo economicus é, pois, o produto do sistema social capitalista. Para a economia burguesa não interessa o homem enquanto homem, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo. Todas as características humanas que dificultam o funcionamento desse sistema (reflexão, ética, etc.)²⁹ são indesejáveis e tidas como não científicas. As duas características básicas exigidas deste homem desprovido de si mesmo enquanto totalidade, são a racionalidade do comportamento e o egoísmo. (FRIGOTTO, 2001, p. 58).

Assim, no contexto de valorização da teoria do capital humano, a elaboração do estudo do BM contou com o apoio do então ministro da educação Fernando Haddad, e o ex-secretário de Educação do estado de Pernambuco Danilo Cabral, entre outros representantes de políticas educacionais no Brasil.

O documento do Banco Mundial ainda revela um crescimento substancial dos scores do Brasil em relação, por exemplo, à matemática que, segundo Bruns, Evans e Luque (2012, p. 17) cresceu de “368 para 401” na medição do PISA de 2009, sendo o terceiro maior recorde de crescimento onde “poucos países alcançaram ganhos mais rápidos e mais consistentes”.

O Banco Mundial atribui esse sucesso educacional a alguns fatores que estão relacionados a dois movimentos, o primeiro à algumas reformas realizadas no Governo FHC, como por exemplo: 1. Equalização dos financiamentos para investimento nas regiões, estados e municípios do Brasil via reforma do FUNDEF; 2. Avaliação do aprendizado de todas as crianças através do SAEB; 3. Proteção das crianças das famílias mais pobres via Bolsa Família,

²⁹ Não é de se espantar que a proposta de modificação do Ensino Médio sancionada pelo Governo Michel Temer, via Lei Nº 13.415 propõe a retirada das disciplinas de Filosofia e Sociologia do currículo, no que se constitui num aprimoramento da teoria do capital humano, uma vez que a educação brasileira, sobretudo o ensino médio, vem sofrendo assédio dos chamados reformadores empresariais, capitaneado pelo movimento todos pela educação.

mais a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que formam o bojo das reformas educacionais de sucesso segundo o Banco Mundial.

O segundo fator que contribuiu para o desenvolvimento educacional do Brasil foi a continuidade dada às políticas do governo FHC pela administração de Lula já que esta administração: “não apenas reiterou essas políticas como as expandiu e fortaleceu” (Bruns, Evans e Luque, 2012 p. 19)

As recomendações do Banco Mundial, segundo Bruns, Evans e Luque (2012), para a educação no Brasil visam fornecer elementos para que se solucione quatro desafios importantes, a saber: 1) aumentar a qualidade dos professores; 2) proteger o desenvolvimento das crianças mais vulneráveis; 3) Construir um Ensino Médio com níveis internacionais em seus scores e 4) maximizar os impactos das políticas federais na educação básica.

Nos chama a atenção o tópico de recomendações para o “aumento da qualidade dos professores”, o tópico anuncia que “no Brasil ensinar se tornou uma profissão de baixo status e que não atrai acadêmicos de alto desempenho” (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012, p. 25) desta forma é argumentado que dados tem oferecido informações sobre o recrutamento de professores no Brasil onde:

Professores têm sido recrutados das três piores notas de estudantes do ensino médio, em contraste com Singapura, Coreia e Finlândia, onde os professores são advindos das três primeiras notas. Aumentar a qualidade dos professores no Brasil vai requerer o recrutamento de pessoas com alta capacidade, apoio para um contínuo treinamento em prática didática, e recompensa por desempenho. (BRUNS; EVANS, LUQUE, 2012, p. 25).

Já se nota pela recomendação do Banco Mundial que suas políticas para o melhoramento do desempenho dos professores passam, necessariamente, por uma política de “recompensa” que já vivenciamos em Pernambuco, pela implementação do BDE, e que reforça problemas já citados por Freitas (2012) como o aumento da disputa entre escolas e as fraudes nos números para se tentar alcançar o bônus, por exemplo. O que se pode apreender é que essas “recomendações” estão sendo seguidas pelas gestões e que sua implantação está em pleno curso no estado. Vale salientar que os recursos que o BM disponibiliza para que os programas educacionais sejam implantados geralmente estão condicionados às reformas estruturais que os estados receptores têm de fazer nos seus sistemas, o que abre espaço para que medidas que transformam a gestão da educação em gestão do tipo empresarial sejam fomentadas cada vez mais.

Entre as reformas anunciadas pelo BM no Brasil e em alguns estados, “para a melhora do desempenho dos professores” encontramos as já anunciadas e debatidas nessa dissertação tais como:

Programas de Bônus para professores, (pagamento por desempenho) tem sido implementado nos estados de Minas Gerais, Pernambuco, São Paulo e no município do Rio de Janeiro onde, com o apoio do BM escolas tem sido observada de forma padronizadas em salas de aula com método desenvolvidos em países da OCDE, para olhar dentro da “caixa preta” da sala de aula e identificar exemplos de excelentes práticas de professores que podem servir de ancora para melhoramento de seus programas profissionais. (BRUNS; EVANS, LUQUE, 2012, p. 25).

A partir dessas observações, o BM identifica que o problema do desempenho dos professores é unicamente o gerenciamento das atividades que são desenvolvidas em sala de aula. O BM não cita problemas como falta de estrutura nas escolas, questão salarial, intensificação do trabalho (provocada entre outras razões pelas próprias reformas recomendadas pelo banco) e precarização do trabalho docente. Segundo o BM:

Professores brasileiros gastam tempo substancial na rotina de sala de aula, tais como atendendo aos alunos e organizando papeis. Muitos professores também falham na hora de utilizar os materiais didáticos e os alunos ficam visivelmente desocupados entre 43 e 64 por cento do tempo de aula (em países da OCDE a referência para alunos “fora de atividade” é de 6 por cento do tempo ou menos). No lugar de cursos teóricos professores são treinados com programas desenvolvidos como resultados de observações de sala de aula, usando vídeos e exercícios práticos para transmitir técnicas efetivas de manejo de sala de aula, usando material didático e mantendo os estudantes em atividade por mais tempo. (BRUNS; EVANS, LUQUE, 2012, p. 26).

Nesse caso nota-se claramente o neotecnicismo sendo incentivado não apenas como técnica para que os alunos obtenham conhecimentos, mas também como aporte de treinamento de professores para que se melhore seu desempenho em sala de aula.

É notável, na leitura do documento do BM, que o eixo de importância do professor é deslocado para outros elementos quando se fala de implementação de melhorias na educação. O neotecnicismo implícito nas ações propostas pelo banco, as reformas nas próprias políticas públicas educacionais, a defesa da continuidade no governo Lula das políticas neoliberais do governo FHC, a grande importância dada ao pagamento de bônus por desempenho e a difusão da ideia de que o aumento de custo com professores “tem pouca evidencia, no Brasil ou em qualquer lugar, que possa melhorar os resultados educacionais” (Bruns, Evans e Luque, p.48) reforça nossa hipótese de que os resultados positivos estão sendo obtidos via intensificação do trabalho.

Nesse contexto a pedagogia que recebe estímulo do BM, e que tem forte influência sobre a educação integral em Pernambuco, tenta moldar os indivíduos para que estes sejam mais produtivos e eficientes no mercado procurando

Maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. E ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Significa, para Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia. (SAVIANI, 2011, p. 438).

Lembremos que o próprio Saviani (Ibid.) enfatiza as características do neotecnicismo, elemento orientador de políticas educacionais do BM, como um elemento que imprime mais importância nos resultados do que no processo, e que tem na avaliação o principal papel que o estado pode exercer, criando um sistema de diagnóstico que pode inferir os resultados das escolas, bem como do sistema como um todo, para promover a distribuição de verbas e a responsabilização dos agentes educacionais. O BM cita como exemplo de programa de responsabilização de professores e avaliação por resultado o programa IMPACT, que está em curso na administração Obama e que tem, segundo o banco três principais objetivos a saber: estabelecer padrões de ensino para professores nos distritos em Língua Portuguesa e Matemática (promovendo reducionismo curricular como apontado por Ravicht (2011) e Freitas (2012)); estabelecer um processo de revisão anual de performance de professores, que inclui observação direta na sala de aula por avaliadores; estabelecer demissão imediata como consequência para ensino ineficaz. Em seu documento o BM ainda afirma que:

Professores com as menores notas nas avaliações de desempenho tem seus salários congelados e tem um ano para melhorar sua avaliação, professores com pontuação ineficaz são imediatamente demitidos. Em 2010, 165 professores de Washington foram demitidos. Em 2011, algo entre 200 e 600 professores, de 4200 estavam para ser demitidos, a maior taxa de demissões do país. (BRUNS; EVANS, LUQUE, 2012, p. 71).

Nota-se que esse tipo de programa não leva em consideração fatores externos à sala de aula uma vez que apenas os “scores” dos professores são avaliados na hora de demitir sumariamente o professor por aquilo que o programa avalia como baixa performance do professor.

Se o programa já tem boa penetração nos Estados Unidos como citado acima, para o Brasil as perspectivas são de avanço do sistema ou, como analisa o BM

O Brasil é atualmente um dos locais mais importantes do mundo para programas de pagamento por resultados em educação, por muitas razões. Primeiramente, estima-se que 15 estados tenham lançado bônus por desempenho e muitos ainda estão no

segundo ou terceiro ano de implementação. Segundo, apesar dos programas dividirem os mesmos objetivos e estarem conectados com o IDEB eles tem características diferentes (diferentes medias de bônus, como os objetivos são alcançados) o que afeta o poder de incentivo. Terceiro, e mais importante, por causa da oportunidade única de gerar conhecimento global sobre a experiência brasileira em curso, muitos estados tem colaborado com pesquisadores internacionais para o estudo desses diferentes desenhos no sistema de avaliação. (BRUNS; EVANS, LUQUE, 2012, p.72).

Ainda que o Brasil apresente no seu sistema educacional desenhos diferenciados de avaliação, pagamentos de bônus e níveis de responsabilização dos professores e da gestão escolar, o modelo de Pernambuco é considerado pelo Banco Mundial como um modelo padrão de implementação de políticas avaliativas de professores. Nesse contexto Pernambuco tem se tornado modelo para a implementação de políticas de avaliação e de educação integral para outros estados do Brasil.

O BM considera o sistema de bonificação empregado em Pernambuco como sendo: “altamente inovador” (p.73) e explica que o estado lançou um programa de recompensa para as escolas que atingissem seus objetivos anuais. Todas as escolas que alcançassem pelo menos 50% dos seus objetivos receberiam um bônus proporcional, no limite de 100% (do salário), por exemplo, se a escola atingir 60% dos seus objetivos cada membro da equipe escolar (professor ou não professor) recebe 60% do bônus (rateado em seu salário) como pagamento adicional. No primeiro ano do programa, 52 por cento das escolas atingiram suas metas, e os prêmios em média 1,8 meses de salário. No segundo ano, 79 por cento das escolas receberam o bônus, e a indenização média foi de 1,4 meses de salário. Este é um grande incentivo em comparação com outros programas de nível internacional, afirma o BM (Ibid.).

O Banco mundial alega que, em pesquisas correntes a respeito do sistema de bônus (responsabilização) que sessenta e quatro por cento dos gestores de escolas concordavam com o bônus, e sessenta e seis por cento achavam o impacto do bônus positivo mesmo se não o tivessem recebido (Ibid., p. 73). Alega ainda que Escolas com pontuações mais altas tendem a buscar aumento em suas pontuações para se manter no topo.

O Banco mundial parece desconhecer as grandes contradições existentes no sistema educacional brasileiro, em especial no sistema Pernambucano, o Banco parece desconhecer as gritantes diferenças de infraestrutura das escolas, as gritantes diferenças existentes entre as realidades diversas vivenciadas por alunos com níveis de renda diferenciados e condições ainda mais diferenciadas de acesso à educação. A visão “homogeneizada” desse sistema faz parecer

que todas as realidades escolares são iguais e que a avaliação que se faz nelas poderia obter os mesmos resultados partindo das mesmas condições de avaliação.

O foco no bônus por desempenho, em Pernambuco denominado de BDE, é pelo fato deste dispositivo ser uma ferramenta de detecção não apenas de desempenho escolar, mas de professores responsabilizados por esse tipo de avaliação. Nesse contexto a avaliação por desempenho acaba se tornando um instrumento eficaz de responsabilização e por sua vez de precarização da atividade docente.

A relação do BM com Pernambuco vai além de uma simples admiração por políticas educacionais implementadas no estado. O BM é um financiador de políticas para educação ao mesmo tempo que promove “recomendações” para a reforma educacional da rede pernambucana. Assim, suas recomendações se tornam diretrizes que muitas vezes estão condicionadas às concessões de empréstimos e investimentos na educação do estado.

A leitura do documento do BM nos faz compreender o papel secundário do professor no desenvolvimento da educação segundo a visão dessa instituição, a desvinculação, por exemplo, de formação superior e de aumento salarial com a obtenção dos resultados positivos das escolas pode ser uma amostra de que para essa instituição e, por consequência, para as políticas educacionais do estado, a preocupação com a melhoria das condições de trabalho dos professores é mínima e assim, a situação de precarização do trabalho docente se reproduz, a situação de intensificação do trabalho para obtenção de resultados positivos³⁰ se reproduz.

Outro ponto interessante inferido da análise das “recomendações” do BM para a educação na América latina e que influencia de forma decisiva a educação em Pernambuco é que os processos educativos, bem como a forma como essas reformas devem assistir os professores e o desenvolvimento do seu trabalho, são vistos de forma homogênea pelo BM. Nos apoiamos aqui nas afirmações de Compton & Weiner (2016), para entendermos que essas recomendações do BM para a educação de forma a homogeneizar práticas sem levar em consideração as realidades múltiplas. Impondo reformas que são geridas nos Estados Unidos

³⁰ O resultado do IDEB 2015 coloca Pernambuco como o número um no raking da educação brasileira. Segundo o Site da Secretaria de Educação de Pernambuco: “Após anos evoluindo no ranking, Pernambuco chegou ao primeiro lugar do Brasil do ensino médio. O Estado saiu da 4ª para a 1ª posição no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB divulgado pelo Ministério da Educação, nesta quinta-feira (08). O resultado subiu de 3,6 para 3,9, superando sua meta (de 3,6) para o ano de 2015”. Disponível em <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=3103>> Acesso em Set./2016.

para a América Latina, constituindo uma imposição cultural grave ou um “neocolonialismo”, que massifica as práticas pedagógicas e recomenda o desmonte dos direitos trabalhistas dos professores e sua consequente precarização profissional, fazendo com que essa categoria, que já enfrenta contradições históricas na busca de melhorias de condições de trabalho e valorização social, passe a enfrentar novos desafios e dificuldades ainda maiores, quando se trata do contexto das reformas nas políticas educacionais, que vêm ganhando espaço cada vez maior a partir das políticas para tais reformas impostas pelo BM.

Outra importante modificação, que caminha no sentido de aprofundar ainda mais as reformas empresariais em curso no país, é a recente edição de uma medida provisória (MP) que visa promover mudanças estruturais e curriculares no ensino médio brasileiro, já sancionada pela Lei Nº 13.415 editada no governo de Michel Temer, empossado após controverso processo de Impeachment, promovendo ruptura constitucional e inviabilizando a continuidade do governo de Dilma Rousseff. Assim, via MP, o ensino médio brasileiro vem sofrendo modificações importantes, que foram, adotadas por Michel Temer em 22 de setembro de 2016, em que modificações curriculares e de carga horária pretendem melhorar a “eficácia” do ensino médio no Brasil.

A supressão de disciplinas como Sociologia e Filosofia, abre um precedente para a não obrigatoriedade de disciplinas que são fundamentais como formadoras do ser humano numa perspectiva mais completa de formação. A supressão dessas disciplinas corrompe o sentido da formação dos estudantes.

Com efeito, se a educação é uma atividade específicas dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isto significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem. E a filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 15).

O acesso ao conhecimento produzido pela humanidade é um direito fundamental do ser humano e suprimir qualquer que seja o conhecimento é negar um importante elemento formativo pois “o acesso aos clássicos é condição necessária para a formação humana.” (Ibid., p. 6). Nessa mesma perspectiva Ramos (2016)³¹ analisando a importância das DCN para o debate da construção do currículo do Ensino Médio declara que as

DCNs são muito positivas porque estabelecem a possibilidade de o estudante ter acesso e se apropriar do patrimônio científico, cultural, social, ético, político,

³¹ Disponível em < <http://www.epsv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-desafio-da-escola-esta-nao-so-em-incorporar-os-interesses-dos-jovens-mas-em> > Acesso jan/2017

produzido pela humanidade até então e, ao mesmo tempo, confrontar, questionar essa mesma tradição, do ponto de vista, inclusive, do seu tempo, do lugar onde se encontra, da forma como vê o mundo num determinado tempo. (RAMOS, 2016)

Os precedentes de reducionismo curricular que a MP abre, tem implicações importantes na reconfiguração do ensino médio, inclusive, na ameaça de se construir currículos segregadores Frigotto (2016) interessados em ampliar as diferenças sociais e fazer com que a educação seja um elemento de reprodução das desigualdades sociais.

Outro elemento de modificação que está na MP é a carga horaria para formação do estudante no ensino médio e como essa carga horária será distribuída ao longo dos três anos etapa do ensino básico. A carga horária mínima anual do ensino médio deverá ser alterada e ampliada para 1.400 horas, a partir das 800 horas que compõem a atual carga horária, outra modificação se dá no currículo em que

[...] o currículo do ensino médio continua abrangendo, obrigatoriamente, língua portuguesa, matemática, mundo físico e natural, realidade social e política — o mesmo vale para a educação infantil e para o ensino fundamental. Temas transversais, como filosofia e sociologia, que até então eram disciplinas obrigatórias, poderão ser incluídos nesses currículos se previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dependendo de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo ministro da Educação. Tendo sido ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação e a União Nacional de Dirigentes de Educação. A medida provisória determina que o ensino médio pode ser organizado em módulos e com sistema de créditos ou disciplinas, que poderão contar até para um futuro curso superior. Estabelece também que o ensino de arte e de educação física integram obrigatoriamente os currículos do ensino infantil e do ensino fundamental. O mesmo não ocorre no caso do ensino médio. (BRASIL, 2016)

Várias são as modificações que a medida provisória apresenta para o ensino médio. Essa reforma está sendo questionada por especialistas na área educacional, que sequer foram consultados para elaboração da medida provisória, que foi editada de forma vertical, sem a participação democrática das partes interessadas em construir uma educação de qualidade no país. Nesse contexto,

A reforma de ensino médio proposta pelo bloco de poder que tomou o Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático, liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública. Uma agressão frontal à constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes da Educação Nacional que garantem a universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica. (FRIGOTTO, 2016)³²

³² Disponível em < <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra> > Acesso Jan/2017

A agressão à universalidade da educação se dá na medida em que a medida provisória, que segue recomendações do BM, como já debatido nesse trabalho, tenta transformar a educação em mercadoria que atende demanda por formação e agrega uma parte do alunado que tem a “opção” da educação profissionalizante. Ainda segundo Frigotto essa reforma

[...] retrocede e torna, e de forma pior, a reforma do ensino médio da ditadura civil militar que postulava a profissionalização compulsória do ensino profissional neste nível de ensino. Piora porque aquela reforma visava a todos e está só visa os filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública. Uma reforma que legaliza o apartheid social na educação no Brasil. (FRIGOTTO, 2016)

Os estudiosos são taxativos em suas análises da Lei Nº 13.415, inicialmente MP 746, quando afirma ser um retrocesso curricular, um desvio agudo de prioridades para o melhoramento do ensino médio, uma vez que desloca para o currículo os problemas de falta de estrutura, formação e valorização de professores e coloca em pauta o aprofundamento do tema que estamos debatendo aqui nesse trabalho, o tema da precarização do trabalho docente, da dilapidação do professor em seus aspectos materiais e simbólicos. A ANPED também se manifestou a respeito da reforma:

A MP fragiliza o princípio do Ensino Médio como direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e o trabalho, abre canais para a mercantilização da escola pública e evidencia a face mais perversa do golpe contra a sociedade brasileira, os estudantes, seus professores e a educação pública. (ANPED, 2016).

A precarização da educação, das condições de trabalho docente e dos próprios professores via reformas implementadas pelo governo Temer também é vista pela CNTE com preocupação uma vez que,

A privatização e a terceirização das escolas se mostram claras na MP. Primeiro, cria-se mais um segmento profissional (sem necessidade de habilitação) dentro da categoria dos trabalhadores em educação (art. 61 da LDB). Para a contratação desses profissionais bastaria a comprovação de “notório saber”. Depois admite-se o repasse de parte da ajuda federal aos estados para pagamento de bolsas de estudo na rede privada. E por último, ao limitar a “ajuda” da União aos estados em no máximo 4 anos – depois disso os entes estaduais terão que arcar com as despesas integrais das “novas escolas” –, abre-se caminho para as parcerias público-privadas sobretudo pela via já pavimentada das Organizações Sociais. (CNTE, 2016).

A MP precariza de forma contundente o trabalho dos docentes, diversas entidades ligadas à pesquisa educacional se manifestaram a respeito da Lei Nº 13.415³³. A Associação Nacional de História (ANPUH) entende que: “as medidas anunciadas carregam em si perigosas

³³ Todas as considerações feitas nessas análises dizem respeito a MP 746, que posteriormente foi sancionada sob forma de Lei Nº 13.415.

limitações, dentre elas: o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos implica na negação do direito a uma formação básica” (ANPUH, 2016) o que provoca um recorte de oportunidades para que a educação de fato seja um bem público e sobretudo comum a todos. Desta feita, o efeito mais agudo da reforma do ensino médio é o efeito de precarização que incide sobre os professores de todo país, esse efeito faz-se sentir com mais contundência pela diminuição drástica de exigência de formação para o exercício da profissão.

O artigo 61, inciso IV³⁴ da Lei Nº 13.415 declara que serão contratados para exercer a docência: “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins” (BRASIL, 2016). Segundo nota da ANPUH: “o reconhecimento de "notório saber" com a permissão de que professores sem formação específica assumam disciplinas para as quais não foram preparados institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade do ensino”. Essa institucionalização da precarização é oriunda justamente do fato de que o exercício da profissão de professor fica desvinculada de formação específica para a área de atuação e/ou não são requeridos elementos teóricos básicos para o conhecimento e exercício da docência³⁵. Segundo Freitas (2016)³⁶ esse tipo de mecanismo cria

[...] em cada escola uma porta giratória em que professores temporários estão entrando e saindo o tempo todo, pois converteram a profissão em “bico” de estudante universitário desempregado. Tão logo se localizam no mercado em sua profissão de origem abandonam a escola. Além disso, convertem nossas crianças em “cobaias” de professores mal formados e vão aprender com elas a dar aula durante dois anos de suposto “treinamento” em serviço (FREITAS, 2016).

A rotatividade e a transitoriedade dos professores no novo ensino médio que se desenha para o futuro, só faz aprofundar as históricas rachaduras que o ensino médio apresenta, suas discontinuidades, suas reformas de última hora e a tentativa de mudar o sistema com decretos ou medidas provisórias é apenas um indício de como a educação é tratada no Brasil. Tentar reformas o Ensino médio por medida provisória, sem o reconhecimento dos diversos setores da

³⁴ “Art. 61.

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

³⁵ A LDB em vigência trata de notório saber em seu artigo 66, parágrafo único onde admite notório saber em caso de ser “reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”. (BRASIL, 1996.p.37)

³⁶ Disponível em < <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/24/notorio-saber-vire-professor-em-5-semanas/comment-page-1/> > Acesso Jan/2017

sociedade que vem estudando reformas e buscando melhorias, sem compreender as contradições que os professores tem sofrido, é uma tentativa de remediar o sistema sem a devida participação democrática dos diversos setores que se participam do campo educacional no Brasil. Toda reestruturação que seja “gestada em gabinetes e construída a poucas mãos, para tratar de tema tão fundamental e complexo para a educação do país, não é instrumento adequado e não pode prosperar”. (FNE, 2016)³⁷.

As implicações materiais dessas reformas são de fato reflexo dos tempos de reformas de cunho empresarial que vivemos, onde a lógica que impera é a de mercado, mesmo em ambientes como o da educação, que não se entende como mercadoria e sim como um bem da humanidade. Assim, o que vemos acontecer no âmbito da educação é apenas um sinal de que a sociedade se comporta cada vez mais da forma empresarial. A esse respeito

Em momentos históricos em que os movimentos sociais estão enfraquecidos e que sua ideologia empresarial é forte, as instituições escolares tendem a fortalecer a sua missão de reproduzir trabalhadores e trabalhadoras para desempenhar com submissão postos de trabalho em empresas capitalistas, aceitando as relações de trabalho baseadas em uma divisão desigual de trabalho. (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 241).

Esse tipo de reforma aligeirada, autoritária, só reforça o caráter de abandono do debate sério sobre o ensino médio no Brasil que promove sempre um “deslocamento do ensino de sua posição central na escola e a dissimulação da ausência e das omissões do estado” (Algebaile, 2009.p.27).

É ainda notório as contradições existentes entre a Lei Nº 13.415 e o Plano Nacional de Educação (PNE)³⁸, uma vez que está é uma lei com vigência de dez anos e que regulamenta as ações necessárias para o desenvolvimento da educação e a valorização dos professores, uma medida provisória significaria uma rachadura no plano aprovado pela lei 13005/2014 e que trata no inciso nono do artigo segundo da “valorização dos (as) profissionais da educação” (BRASIL,

³⁷ Disponível em <file:///C:/Users/Pedro%20Henrique/Downloads/45%C2%AA%20Nota%20P%C3%BAblica%20FNE%20-%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf> > Acesso Jan/2017

³⁸ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>> Acesso em Nov. de 2016.

2014). A meta 15, por exemplo, que trata da garantia de formação específica em nível superior nas suas respectivas licenciaturas fica comprometida com o dispositivo de notório saber já explicitado no texto, da mesma forma a meta 16 que estimula a formação de professores em nível de pós-graduação entre em choque com os recentes cortes de orçamento para as universidades por exemplo.

Mas é a meta 17, a que trata da equivalência de salários dos professores com os demais profissionais de escolaridade equivalente, que vemos se distanciar da realidade, uma vez que essa aponta, pelos motivos mais diversos, para uma precarização e intensificação cada vez maior do trabalho docente, desta forma o horizonte de valorização profissional vai se distanciando cada vez mais do minimamente ideal, enquanto as políticas para a educação se atrelam cada vez mais ao raciocínio empresarial.

3.1 O contexto do trabalho docente hoje – meritocracia, responsabilização e privatização

As políticas educacionais têm sido tensionadas pelas tendências neoliberais de encurtamento do alcance social do Estado. Para tal, o neoliberalismo e suas práticas promovem uma tendência à mercantilização do ensino através do processo de privatização que avança sobre a educação no Brasil. É importante situarmos o contexto histórico das políticas públicas aplicadas à educação e contextualizarmos o atual modelo de Estado que se desenha no Brasil, especialmente na nova república, onde organismos multilaterais implementam políticas de reajustamento neoliberal para “adequar” o Estado brasileiro ao modelo neoliberal defendido por estes organismos.

O neoliberalismo relacionado à educação, enquanto política pública, se apoia na argumentação de que políticas sociais são assistencialistas e retiram a livre iniciativa dos cidadãos. De acordo com Hayek (1983), esses cidadãos, que perderiam o estímulo diante de um estado que provê tudo de que necessitam para sua sobrevivência e sustento, fazendo com que indivíduos negligenciem a livre iniciativa de juntar riquezas para se proverem em casos de necessidade onde o Estado poderia auxiliá-los. Ainda de acordo com Hayek (1983), “[...] hoje, mais do que nunca, não só é indefensável a ideia [sic] de que o governo deve administrar as escolas como também não mais se justifica a maioria dos argumentos antes apresentados em seu favor.” (p. 451). Assim, na visão neoliberal, o Estado não deve financiar a educação com a justificativa de que esses são argumentos utilizados para desqualificar a educação pública.

Na contramão do pensamento de Hayek (Ibid.), Torres Santomé (2003) argumenta que a iniciativa privada busca lucros, inclusive no setor educacional, e o faz, nesse caso, economizando recursos em diversas áreas da educação, inclusive com a redução dos salários dos professores, o que constitui elemento de precarização do trabalho docente. Esse mesmo autor afirma que

Se admitirmos a comparação das escolas com as empresas, teremos de admitir também que a busca de benefícios econômicos privados é um dos seus principais objetivos. Mas convém não esquecer que, enquanto os negócios privados tentam obter lucro para seus proprietários e acionistas, as instituições públicas são regidas pela busca e a conquista de bens públicos, de prestações destinadas a toda a população, dando mais atenção àqueles que mais precisam. (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 87).

Assim, a Educação pública é um bem e um direito de todos (BRASIL, 1988, Art. 205), independentes de interesses financeiros, e em função de prover atendimento à toda a sociedade de modo que sua limitação, pelo processo cada vez mais acelerado de privatização no setor educativo: “poderia afetar de forma negativa os alunos e alunas de famílias desfavorecidas” (Torres Santomé, 2003, p. 91), que num país de desigualdades sociais gritantes como o Brasil, onde a maioria da população não tem acesso a recursos que financiem sua própria educação, excluiria milhões de pessoas do acesso aos benefícios que a educação pública poderia trazer. Nesse sentido Ravitch (2011), se referindo a constante dilapidação da escola pública nos Estados Unidos, afirma que:

As nossas escolas não irão melhorar se nós esperarmos que elas ajam como empresas privadas buscando o lucro. Escolas não são negócios; elas são um bem público. O objetivo da educação não é produzir maiores escores, mas sim educar as crianças para que elas se tornem pessoas responsáveis com mentes bem desenvolvidas e bom caráter. As escolas não deveriam ter que apresentar lucros na forma de escores com valor agregado. O incessante foco nos dados que se tornou lugar-comum nos últimos anos está distorcendo a natureza e a qualidade da educação. (RAVITCH, 2011, p.254).

Desta forma se verificam as influências das ideias neoliberais sobre o sistema educacional brasileiro, principalmente quando notamos a inserção, inclusive no serviço público, de valores como a busca de metas, a superação de indicadores e a gestão como elementos mais importantes no meio educacional que a própria prática pedagógica e o ensino. De acordo com Freitas (2011), essas modificações têm tomado forma via neotecnicismo, pelo qual se acredita que a educação só desenvolva condições de melhora se equipada com tecnologia e um acentuado aumento de controle sobre o processo educacional, adequando essa educação aos modelos de avaliação “standards”, bem como à implementação de responsabilização sobre professores e recompensas que se utilizam de meritocracia para avaliar o desempenho dos profissionais docentes.

A lógica educacional que o neoliberalismo tenta implementar é a lógica da transferência de uma estratégia produtiva e de ganhos por mérito, consequentemente implantando a responsabilização que o mercado utiliza para aumentar seu lucro. Visando aumentar também a produtividade para o espaço escolar, fazendo com que toda a cadeia educativa seja movida pela ideia de que tem de se produzir muito mais, sendo as avaliações externas o elemento medidor de desempenho para que se possa aferir o mérito de cada escola, e assim proceder a bonificações ou as sanções adequadas a cada situação. Isso gera uma corrida por índices positivos que atestem a qualidade de cada escola e de seus profissionais, sob o viés meritocrático, para justificar os ganhos no final de cada processo educativo.

Dessa forma, segundo Freitas (2011), com objetivo de “organizar a educação como os negócios são organizados: o que é bom para o mercado é bom para educação” (p.03), a meritocracia gera então a responsabilização, articulada com a lógica do âmbito privado, empresarial, para as escolas. Alterando o comportamento dos professores, fazendo-os competir entre si, induzindo muitos professores a trabalhar para atingir metas estabelecidas e que atestariam qualidade de educação. No sentido neoliberal é este tipo de procedimento que vem se estabelecendo no sistema educacional pernambucano, desgastando professores, intensificando o trabalho, fazendo com que esses professores sejam expostos na medida em que escolas, que na maioria das vezes não reúnem condições mínimas para obtenção de metas, tenham seu nome divulgado em listas de escolas que não conseguem atingir metas, fazendo com que seus professores sejam taxados de incompetentes.

Esses processos têm levado os professores a sofrer um desgaste moral, psicológico e social importante, que tem levado muitos desses professores ao adoecimento e ao afastamento e/ou readaptação de função no seu local de trabalho, muitas desses desgastes se dão a partir da destruição moral que os professores estão sofrendo no contexto do avanço das reformas empresariais. De acordo com Freitas (2012), a destruição moral do professor é um desses elementos que temos presenciado na sociedade brasileira, e que contribui de forma incisiva para o processo de precarização do trabalho docente, e que o PEI contém em seu bojo, elementos que visam a transformação da educação, pela inserção de elementos gerencialistas que estão igualmente relacionados à visão neoliberal de educação. Esse processo de destruição moral do professor se manifesta na medida em que se fomenta a política de se: “submeter o professor a toda sorte de responsabilização e exposição pública” (FREITAS, 2012p. 394) fazendo que

este se cobre e internalize a responsabilização sob pena de ter seu nome exposto ou o nome de sua escola classificada como “ruim”.

3.2 Meritocracia e educação pública no Brasil

Na sociedade capitalista, onde o padrão de todas as atividades é o mercado, conceitos que promovam ajustamento dos diversos setores sociais a esses padrões mercadológicos são elementos considerados positivos, mas trazem consequências muitas vezes prejudiciais quando se trata de educação, por exemplo. É o caso do conceito de meritocracia e de como este fundamento do liberalismo passa a ser utilizado também na lógica neoliberal, relacionado com outro conceito fundamental para o neoliberalismo, que é o da responsabilização.

Aplicada à educação, a meritocracia provoca uma mercantilização do processo educativo, fazendo com que elementos próprios de situações de mercado sejam incorporados ao mundo pedagógico, trazendo consequências para os estudantes e os professores. Ao mesmo tempo, através de uma série de fenômenos mercadológicos que são inseridos na educação, promove-se a precarização do trabalho docente.

O fenômeno que se constata na educação já não é uma novidade no mundo do trabalho, onde as relações trabalhistas vêm sofrendo modificações significativas mediante o avanço de políticas neoliberais. Nesse contexto,

Com efeito, as sucessivas “revoluções” da base tecnológica e organizacional da produção, com forças cada vez mais privadas, não só dispensaram milhares de trabalhadores na produção direta, aumentando o desemprego estrutural e precarizando o trabalho/emprego no mundo inteiro, como também exacerba a exploração, combinando a mais valia absoluta e relativa para os que estão empregados (FRIGOTTO, 2009, p. 66).

De acordo com este autor, dentre as consequências da meritocracia na educação encontra-se o ranqueamento de alunos, professores e escolas, que acontece com o objetivo de premiar ou punir instituições e profissionais que não atinjam as metas estipuladas. Nessa perspectiva, a meritocracia deixa de ser um elemento de reconhecimento de “méritos” para ser um elemento de avaliação para a punição de profissionais que são avaliados por critérios não muito bem definidos e nem bem cuidados o suficiente para garantir uma avaliação segura.

Argumentando, como afirma Piketty (2014), que a estrutura da desigualdade no século XXI não será a mesma que existiu no século XIX, pois hoje haveria uma concentração menos

extrema uma vez que as duas dimensões, riqueza e trabalho, estariam bem mais correlacionadas que antes. Ora, sabe-se que a meritocracia é um elemento que demandaria igualdade de condições para que se pudesse medir, de forma mais justa possível, o quanto o esforço de um indivíduo poderia leva-lo mais longe, o quanto este esforço traria dividendos meritocráticos justos, que atestassem que numa sociedade capitalista o fruto do seu trabalho é diretamente proporcional ao esforço que você despende. Freitas (2012) afirma que, na concepção (neo) liberal,

Igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se corrigiu ou não, corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão a tira de foco da questão da própria desigualdade social, base da construção das desigualdades de resultados. (FREITAS, 2012, p. 383).

Desta forma, a meritocracia garantiria que um trabalhador que se esforçasse ao máximo lograria sucesso, mas isto não é uma verdade suprema no capitalismo e muito menos se observa esse fenômeno no Brasil, onde as desigualdades sociais são gritantes, não garantindo nenhum ponto de partida de onde se aferir o mérito de que “se esforça mais” para alcançar sucesso. No entanto, ainda na mesma linha de pensamento, tentando justificar que o mérito encontra condições de estabelecimento na sociedade contemporânea, Hayek (1983) afirma que:

Se no passado a transmissão testamentária foi a fonte de desigualdades mais criticada, hoje provavelmente não o é. A agitação igualitária tende agora a girar em torno dos desníveis decorrentes das diferenças do grau de instrução. Cada vez mais pretende-se assegurar igualdade de condições, alegando-se que a melhor educação que hoje é oferecida a alguns deve ser gratuitamente estendida a todos e que, se isso não for possível, não se deve permitir que um indivíduo obtenha uma educação melhor que a dos outros apenas porque seus pais podem arcar com o ônus (HAYEK, 1983, p. 99).

Aqui o autor debate sobre o esforço que vários setores progressistas envolvidos com sistemas educacionais vêm fazendo para garantir uma educação unitária³⁹, para que a população tenha condições iguais de aquisição de conhecimento no intuito de que obtenha as mesmas oportunidades que as classes mais favorecidas e com elevado capital cultural usufruem. É fato que um sistema público de educação que consiga promover formação de qualidade e para todos,

³⁹ Utilizaremos aqui para o conceito de unitário o mesmo que Nosella (2015) apresenta no seu: Ensino médio unitário ou multiforme? Apoiando-se nos critérios de Gramsci para justificar uma escolar unitária ele descreve e conceito da seguinte forma: “o termo “unitário”, diferentemente, refere-se ao campo conceitual, de inspiração doutrinária e política, conotando tensão ou direção para: “1. Que diz respeito à unidade; 2. Pol. Que defende a unidade, a centralização política de um país; 3. Que ou aquele que é adepto do unitarismo” (p. 127).

pode amenizar as desigualdades que assolam diversas sociedades ao redor do globo e entre elas a sociedade brasileira. Negar essa oferta, ou tentar afirmar que “não se deve permitir que um indivíduo obtenha uma educação melhor que a dos outros apenas porque seus pais podem arcar com o ônus” (idem, ibidem) é afirmar que as desigualdades sociais se reproduzam, como entendido por Saviani (2011) “já que a escola reproduzia as relações sociais vigentes por meio da formação da força de trabalho e da inculcação da ideologia dominante, sua função era garantir a exploração dos trabalhadores e reforçar e perpetuar a dominação capitalista” (p.448) através do sistema educacional, como vem acontecendo historicamente na nossa sociedade.

Em suma e nos apoiando em Freitas (2012), entendemos que os efeitos da meritocracia, aplicada ao setor educacional, gera uma responsabilização dos professores que são expostos a sanções ou aprovações públicas, o que, por publicidade de desempenho, tem desmoralizado a categoria. De acordo com Ravitch (2011), esses profissionais são avaliados através de métodos matemáticos que muitas vezes são inconsistentes, porque “as nossas escolas não podem ser aprimoradas por uma adoração cega dos dados” (p. 255). Os dados devem fornecer indicadores para aprimoramentos, eles não devem ser o fio condutor e a principal motivação do trabalho na escola, na medida em que produzem ranqueamentos, bônus e consequentes disputas entre escolas e profissionais docentes.

A importância exagerada de índices, dados, números, indicadores e medições constitui a base do “desenvolvimento” da educação em Pernambuco. Professores têm vivido sob o julgo dos indicadores de desenvolvimento da educação e tem orientado sua prática pedagógica para alimentar esse sistema. Todos os questionamentos e problematizações apontadas por Frigotto (2009), Ravitch (2011), Saviani (2011) e Freitas (2012) encontram apoio na realidade escolar de Pernambuco nas últimas administrações estaduais onde se tenta implementar um caráter empresarial à educação estadual.

3.3 Responsabilização na educação

A responsabilização, descrita por Ravitch (2011) como sendo proposta por uma perspectiva política daqueles que “pretendiam que as escolas mensurassem se os seus estudantes estavam aprendendo, e eles queriam recompensas e punições para os responsáveis por isso” (p. 115), é um processo de transferência e unilateralidade de responsabilidade, onde o governo abre mão de suas responsabilidades e as joga sobre os professores e corpo

administrativo das escolas. De acordo com Freitas (2012), este processo tem consequências nefastas para a educação, precarizando e intensificando o trabalho docente pela publicidade de resultados, tanto positivos como negativos, na maioria das vezes expondo aqueles professores considerados com “baixo desempenho” perante a sociedade. Ravitch (2011), descreve os efeitos de um processo acelerado de responsabilização, quando do avanço do programa “No Child left Behind” nos Estados Unidos, em que a maior parte dos professores:

Não se sentia respeitada pela equipe do distrito e estavam gostando menos de dar aula desde que as reformas começaram. Muitos reclamavam de “um clima de medo e suspeita” e de estarem “exaustos, estressados e, em alguns casos, temerosos de perder seus empregos se eles não agirem conforme manda esse novo programa. (RAVITCH, 2011, p. 76).

Dessa forma, um dos traços mais marcantes da política de responsabilização é o fato de se colocar sobre a gestão das escolas e de todos os demais funcionários a incumbência de se atender a promoção de “ranqueamentos” que surgem a partir de testes e avaliações. As avaliações, no atual contexto do avanço de ideias (neo) liberais no setor educacional, servem para promover a responsabilização e servem também como um componente prático da meritocracia. Assim, segundo Freitas (2007), essas avaliações “trabalham dentro da perspectiva de que ‘responsabilizar a escola’ expondo à sociedade seus resultados, irá melhorar a qualidade do ensino”. (p. 968), servindo menos como um elemento de diagnóstico de problemas que os sistemas educacionais enfrentam e sendo mais uma ferramenta de punição.

Sendo assim, segundo Oliveira e Menegão (2012), os testes, e as políticas de responsabilização e a classificação das escolas por ranqueamento que estão em crescente processo de implantação no estado de Pernambuco via EREM's:

Assumem o poder de responsabilizar as escolas como se seus resultados refletissem apenas o que nelas ocorre e o que seus profissionais fazem para educar os estudantes. Sabe-se, no entanto, que são múltiplos os fatores que afetam o desempenho nos testes. A responsabilização focada nas escolas ignora a parte de responsabilidades dos estudantes e suas famílias e do poder público em prover condições adequadas de trabalho. Os professores não são responsáveis, sozinhos, pelo aprendizado dos estudantes, e nem tudo de valor que um professor transmite aos seus alunos pode ser apreendido em um teste padronizado (OLIVEIRA E MENEGÃO, 2012, p. 653).

Os testes padronizados constituem o instrumento que é utilizado para medir a “eficácia” dos professores e fazer recair sobre eles a responsabilidade do sucesso ou do fracasso do sistema escolar. Estes testes fazem com que o estado se exima de responsabilidades com o desempenho educacional dos estudantes e muitas vezes com a responsabilidade constitucional de prover a população com escolas adequadas, e professores com condições satisfatórias de trabalho. Esse

elemento da responsabilização através de testes é também um elemento de precarização do trabalho docente na medida em que joga sobre o professor a pressão institucional e social pelo desempenho das escolas.

Nos apoiamos aqui ainda em Ravicht (2011) para afirmar que nos Estados Unidos, onde a responsabilização foi elemento forte da política educacional, a precarização chegava ao ponto de, no contexto de destruição moral dos professores, divulgar não apenas o nome das escolas que fracassavam na obtenção de scores positivos, mas o próprio nome dos professores que faziam parte dessas escolas em jornais locais. Dessa forma, pela exposição pública dos nomes, já é em si um fator grave de responsabilização e destruição moral dos docentes (Freitas, 2012) o que leva a intensificação, uma vez que os professores temerosos de terem seus nomes divulgados se esforçavam além de suas capacidades, para superar muitas vezes a própria falta de estrutura adequada para que eles realizassem seu trabalho, e de precarização.

A política de *Accountability* funciona dessa forma para forçar professores, e aqui tomamos por base a realidade de Pernambuco, a intensificarem o trabalho, para que se alcance os resultados esperados, lembremos que Pernambuco convive com contradições imensas no seu sistema educacional, que muitas vezes na mesma escola funciona uma escola do tipo integral e uma escola em horário normal, que até a merenda é servida de forma diferenciada aos estudantes, e que é nesse contexto de diferenciação gritante que os professores tem que dar os resultados esperados pelas gerências regionais. Aferir o fracasso ou o sucesso num sistema onde as escolas apresentam contextos socioeconômicos tão heterogêneos, como em Pernambuco por exemplo, demandaria, no mínimo, malabarismos, sem mencionar os falseamentos de dados (Ravicht, 2011) (Freitas, 2012) para que esses resultados fossem alcançados.

Se não há uma referência de base como avaliar de forma padronizada escolas diferentes, como ter certeza da eficácia dessas avaliações e da eficácia pedagógica da utilização de seus resultados, fica exposta assim, as fragilidades da política de responsabilização, bem como seu caráter mercadológico e coercitivo óbvio. Desta forma entende-se que fica evidente o caráter punitivo das políticas de responsabilização, expresso, sobretudo, nas avaliações padronizadas que são utilizadas para medir a eficácia de escolas da rede estadual, bem como seu caráter utilitário. A política de responsabilização (*Accountability*) é utilizada para constranger os professores e por meio disso, motiva-los a buscarem, mesmo diante de dificuldades estruturais, de formação e sem levar em consideração os contextos socioeconômicos dos seus alunos,

resultados positivos para ser expostos em rankings, estimulando a competição entre instituições que deveriam estarem unidas em nome da educação.

3.4 O trabalho docente a partir da política educacional brasileira

Diante de todas as transformações pelas quais a educação tem passado, no sentido de implantar nela elementos privatizantes, os professores, parte importantíssima do processo de desenvolvimento educacional brasileiro, têm sofrido modificações nas suas relações de trabalho no contexto da implantação de reformas neoliberais no setor educacional, uma vez que é a transformação das relações de trabalho docente que permitirá a retirada das forças de contenção, luta trabalhista, e que por sua vez viabilizará esse processo de transformação neoliberal. Muito se fala nas reformas que a década de noventa e os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) trouxeram no sentido de tencionar o estado brasileiro para que este sofresse as primeiras medidas neoliberalizantes e como isso modificou a educação, inclusive no sentido da implantação de reformas empresariais nos sistemas educacionais que implementaram políticas de responsabilização e gerencialismo no setor educacional.

Esse movimento de reformas levado a termo no Brasil pelo governo de FHC acompanhou a tendência em nível mundial que apontava na direção de maior flexibilidade na gestão, maior autonomia às escolas e maior responsabilização dos docentes. A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações. (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

Assim, o Brasil começava a introduzir no sistema educacional modelos de gestão que levavam a educação e se calcar em elementos como o gerencialismo, a implementação da responsabilização como recurso para a melhoria dos índices educacionais, avaliação e educação para cumprimento de metas no modelo gerencialistas, uma década onde segundo Saviani (2011) sobreveio o “império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras” (p. 448). Assim, e ainda segundo Oliveira (2011), a educação brasileira deixava a era FHC vivendo um

[...] quadro de (des)sistematização, para designar uma orientação de governo na contramão do que se pode considerar um sistema, ou seja, uma organização da educação nacional fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, o que não contribui para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e menos ainda entre os indivíduos na sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

Tomamos por base as ideias de Saviani (2011) para afirmar que o professor, no contexto das reformas de estado empreendidas por FHC, tem que conviver com a ideia de que tem de ser

eficiente, produtivo, como reza a cartilha do mundo empresarial no modelo neoprodutivista onde: “os dirigentes esperam que o professor exerça todo um conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio” (p. 450) o que caracteriza o papel do professor a partir de tais reformas. Para não ficarmos na análise das reformas da década de noventa, vale lembrar que a eleição em 2003 de Luiz Inácio Lula da Silva trouxe esperanças ao trabalhador da educação de aquisição de maior autonomia e melhorias no setor educativo na medida em que as orientações neoliberais do governo FHC sofressem modificações no novo governo, no entanto, o movimento político adotado por aquele governo deixou claro que “a política educacional, não seria alterada” (Ibid., p. 451). Dessa forma, o que se viu foi uma continuidade de projeto político, tanto no setor econômico quanto no setor educacional.

O continuísmo das políticas públicas para educação formou o bojo das características que levaram ao processo de responsabilização e intensificação do trabalho docente que precarizam essa profissão. Ainda a respeito desse processo de continuidade das reformas de estado e de políticas, Saviani (2011) declara que:

Obviamente as medidas tomadas pelo governo Lula, ainda que contenham alguma inovação, seguem, no fundamental, o mesmo espírito que presidiu as iniciativas de reforma educativa desencadeadas sob a administração de Paulo Renato Costa Souza, ministro de Educação nos dois mandatos presidenciais de FHC. (SAVIANI, 2011, p. 451).

No mesmo sentido de Saviani, Oliveira (2011) traz em suas análises que houve a continuidade dos projetos neoliberais implementados por FHC na elaboração das políticas públicas de educação dos Governos Lula, onde: “os primeiros anos do governo Lula foram marcados muito mais por permanências que por rupturas em relação ao governo que o antecedeu” (p. 327). No entanto a autora (Ibid.) aponta iniciativas do governo Lula de caráter permanente para a educação:

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pode ser considerado a primeira grande iniciativa do ministro Fernando Haddad, buscando uma reorientação de rumo para a educação no governo Lula. Constituindo-se na reunião de dezenas de programas que abarcam da educação básica – compreendendo suas etapas e modalidades – à educação superior, tal iniciativa procurou dar direção à política educacional no país, tendo como grande timoneiro o governo federal. (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

Os elementos que elencamos nesse trabalho e que dão suporte à política de responsabilização são articulados via implementação do Programa de Ações Articuladas (PAR) por meio do qual: “o governo federal buscou, por meio do Ministério da Educação, a adesão

dos municípios a uma política orientada pela elevação dos índices de desempenho dos alunos da educação básica no Brasil” (Ibid.). Essa política tinha por base de referência o IDEB e assim as avaliações externas passaram a orientar o trabalho dos gestores e professores no sentido de obtenção de índices para medição da qualidade da educação no Brasil. Dessa forma, há um processo claro de transferência de responsabilidades no que diz respeito aos resultados educacionais, segundo Freitas (2012), em que os professores se tornam os únicos responsáveis pelos resultados, na maioria das vezes negativos, das políticas públicas educacionais.

O Estado dissimula sua responsabilidade ao tentar transferi-la aos professores, ou por omissão e descaso nas ações para o desenvolvimento da educação. E, assim, consegue se manter na posição de gestor sem, no entanto, arcar com as verdadeiras possibilidades de mudança que nossa educação tanto necessita. De acordo com Algebaile (2009), temos hoje no Brasil um Estado omissor de “baixíssima responsabilização jurídica” (p. 98), no qual a aplicação das leis que asseguram direitos aos professores não é efetivada por omissão dos setores que fazem a gestão dos meios educacionais em que se observa que “o silêncio da lei funciona melhor que qualquer determinação expressa” (Ibid., p. 98). Ainda segundo Algebaile (2009), essas ações são:

Arremedos de ação, cujos efeitos principais são o deslocamento do ensino de sua posição central na escola e a dissimulação da ausência e das omissões do estado, de maneira a parecer que os problemas sociais, econômicos e de saúde, entre outros, decorrem da ‘carência educacional e cultural do povo’ (ALGEBAILLE, 2009, p. 27).

De acordo com Freitas (2005), a questão dos indicadores “tem de ser uma construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar” (p. 922)⁴⁰. Indicadores de qualidade construídos com a participação de professores já é em si valorização do trabalho docente, o que não se observa em Pernambuco, onde está em curso acelerado a implantação de avaliações estranhas à realidade escolar, estimuladas por benefícios financeiros para os professores, sanções, no caso de fracasso na obtenção dos índices (SILVA; SILVA, 2014) verticalizadas, impostas, e que levando a cabo o processo de responsabilização. Por outro lado, essa “baixíssima responsabilização” por parte do Estado se traduz em máxima responsabilização do professor pelos resultados construídos, em avaliações que são elaboradas

⁴⁰ Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em Abr./2015.

de forma vertical, sem sequer levar em consideração as especificidades e dificuldades de cada unidade escolar e de seus professores.

A partir desse ponto refletimos sobre as condições do trabalho docente, como forma de pensarmos sobre em quais condições o professor tem trabalhado na educação, e como essas condições contribuem para o melhoramento ou precarização da educação, num contexto onde a valorização profissional é cada vez mais rara. As semelhanças do sistema de avaliação e recompensa através de bônus, instalado na perspectiva das EREM's, onde o ensino integral leva os jovens a vivenciarem uma carga horaria diferenciada, voltada para a exclusiva jornada de aulas, com uma perspectiva de que os professores são obrigados a preencher dados em cadernetas manuais e no portal do SIEPE na internet e o tecnicismo são enormes.

O tecnicismo tem, em essência, um modelo de precarização do trabalho docente, uma vez que transfere, para aparatos tecnológicos e modelos já prontos, o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o tecnicismo, através da valorização dos meios técnicos no processo ensino-aprendizagem, segue anulando a subjetividade do professor e sua interferência no processo, uma vez que advoga a “neutralidade científica inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2009, p. 11). Assim, a educação toma para si elementos do ambiente fabril, de produção, de intensa racionalização dos processos e das relações interpessoais no sentido de que não se atrapalhe a “produção” dentro do ambiente escolar. Buscando, assim, uma adequação do processo educativo àquilo que se convencionou entender como um elemento de máximo aproveitamento dos recursos, ou seja, o processo de produção fabril buscando sempre “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (Ibid., p.11). Há precarização do trabalho do professor quando este é deslocado do seu papel de protagonista do processo educativo, perdendo assim a capacidade de implementar, planejar e construir sua prática na escola por que se entende que

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 2009, p. 12).

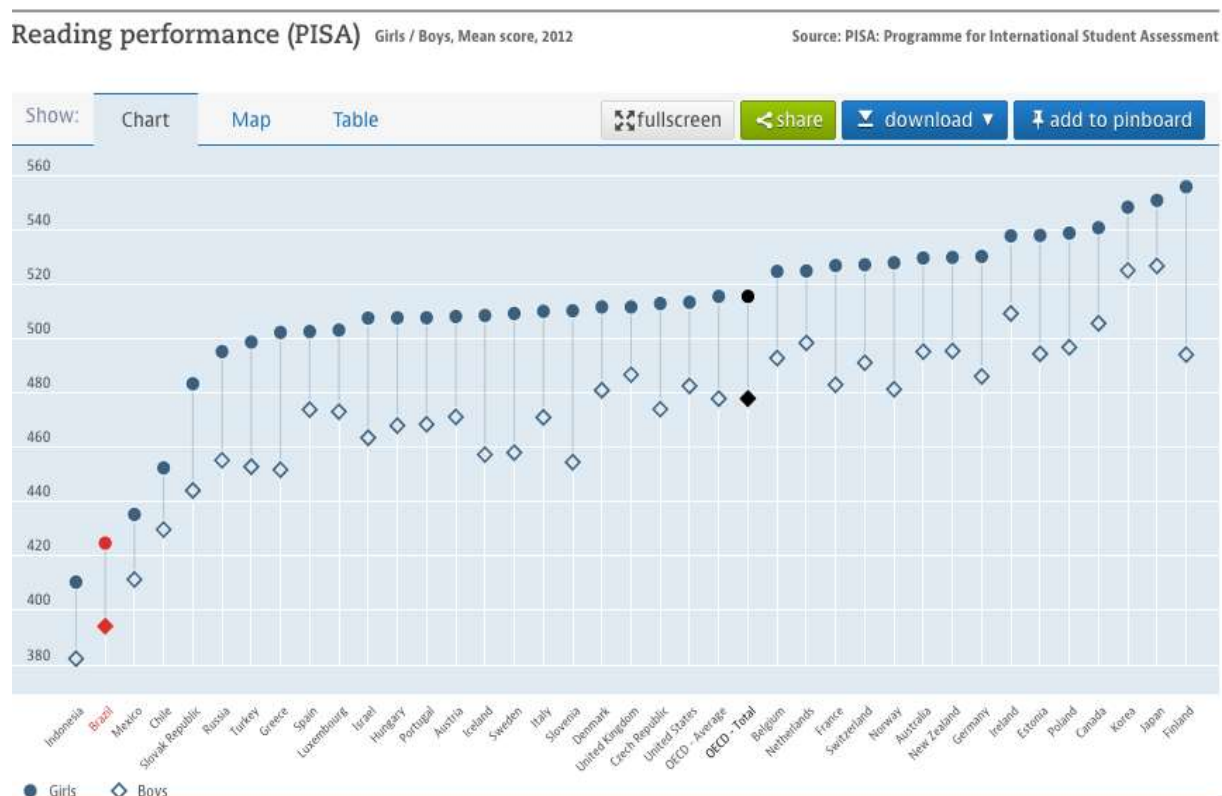
A atual situação profissional do professor e o processo de precarização do trabalho docente é descrito como sendo, no entender de (SILVA; SILVA, 2014), um processo de falta

de valorização do trabalho e de condições dignas para se exercer a atividade docente, onde os resultados são extraídos da relação simplista, que se estabelece a partir da relação entre a competência profissional do professor e os indicadores de desenvolvimento escolar, tudo isso no contexto de *Accountability*, “sobretudo como uma ferramenta de intensificação do trabalho docente” (Ibid., p. 121), onde se responsabiliza, punindo e recompensando, o professor pelos resultados escolares a partir de uma perspectiva meritocrática. Há uma aumentada carga de responsabilidade pelos resultados da educação, recaindo sobre o resultado do trabalho dos professores, e no caso pernambucano, onde há um processo de implantação de ensino médio integral, que tem a cobrança de metas educacionais a serem alcançadas, esse processo tem conhecido um acelerado desenvolvimento.

Isso estimula assim a busca por resultados que justifiquem os investimentos que têm sido implementados para elevar os índices escolares. Vale salientar que o Brasil, segundo dados da OCDE, ocupa as últimas posições no ranking internacional da Educação na avaliação do desempenho dos estudantes em Português e Matemática, como demonstrado na imagem abaixo⁴¹, que indica a performance em leitura, o Brasil encontra-se na penúltima posição do ranking mundial em leitura:

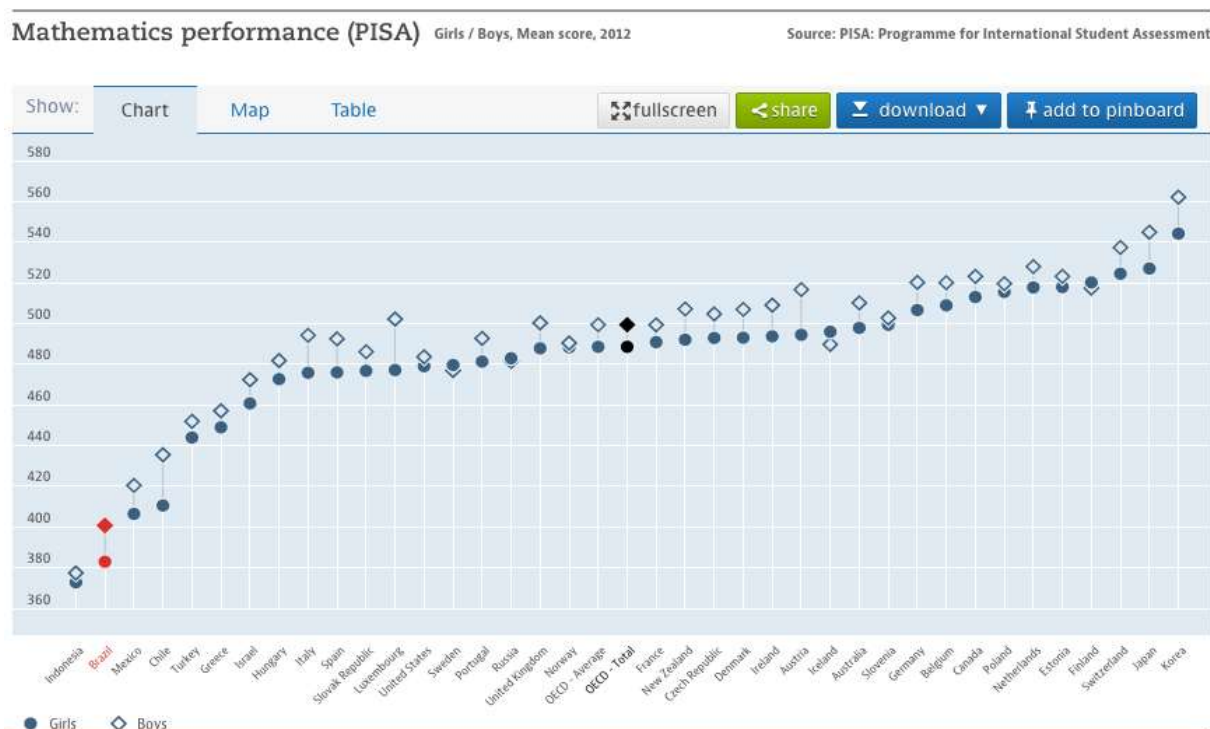
⁴¹ Disponível em <<https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm>> e são resultado da última pesquisa feita pelo órgão, realizada em 2012, e ainda não atualizada segundo a própria fonte de pesquisa. Acesso em Out./2016.

Figura 2. Performance do Brasil em Leitura no PISA.



No quesito matemática o Brasil também amarga as últimas posições no ranking mundial, como demonstrado na imagem⁴² abaixo, da educação a saber:

⁴² Disponível em <<https://data.oecd.org/pisa/mathematics-performance-pisa.htm>> Acesso em Out./2016.

Figura 3. Performance do Brasil em Matemática no PISA.

Essa busca, é um dos subterfúgios utilizados pelos reformadores empresariais para empreender mudanças no sistema que visam “aumentar a eficiência” dos serviços públicos, inserindo assim elementos do gerencialismo e da responsabilização (SILVA; SILVA, 2016) e desta forma tem colocado no professor toda a responsabilidade pelo crescimento dos índices educacionais e jogado sobre este o peso da busca e da obtenção de resultados positivos. Para Freitas (2012) e Silva e Silva (2016) essas reformas de caráter empresarial, que se baseiam na meritocracia, e na responsabilização, são um fator importante de intensificação do trabalho, e contribuem para o processo de precarização da atividade docente.

A precarização do trabalho docente é algo evidente e notório no Brasil e no estado de Pernambuco onde, por exemplo, a questão salarial é bastante defasada, tendo como base informações retiradas do site da BBC Brasil⁴³, afirma-se os professores do Brasil estão entre os mais mal pagos do ranking internacional, levando em consideração parâmetros como os salários dos professores, as condições de trabalho na escola e o desempenho escolar dos alunos.

43

Disponível em
http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2015/04/150430_educacao_eficiencia_pu?ocid=socialflow_facebook
 > Acesso em Mai./2015.

Ainda segundo o referido site o estudo internacional foi elaborado pela consultoria Gems Education Solutions usando dados dos mais de 30 países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e alguns emergentes, como o Brasil. E aponta situações evidentes de precarização do trabalho docente uma vez que nos mostra que além de estar entre os últimos no quesito valor do salário o professor brasileiro ainda é o que ministra aula a um maior número de alunos por sala de aula, evidenciando que a baixa remuneração vem acompanhada de péssimas condições de trabalho.

A primeira condição para a libertação de uma situação opressiva é a tomada de consciência desse elemento opressor. No entender de Paulo Freire:

Toda relação de dominação, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não. É ao mesmo tempo desamor e óbice ao amor. Óbice ao amor na medida em que o dominador e o dominado, desumanizando-se o primeiro, por excesso, o segundo, por falta de poder, se fazem coisas. E coisas não amam. De modo geral, porém, quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. É que, entre os incontáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem estes: o de definir violência. (FREIRE, 2000, p. 58).

A escola, entendida aqui como sistema educacional, e as políticas que são implementadas tem levado o professor a viver numa situação de opressão tendo como elementos dessa opressão a precarização de seu trabalho, e a decadência das condições que levam o professor a desempenhar sua função de forma satisfatória. O professor tem suportado a responsabilidade do fracasso do sistema escolar, a ele tem sido atribuída a culpa desse fracasso “na maioria das vezes a questão da falta de qualidade na escola é atribuída tão somente a uma falta de preparo dos professores” (Silva e Silva, 2014 p. 124).

A intensificação do trabalho e da exploração encontra suas raízes na própria construção da sociedade neoliberal que imprime a exploração nos diversos seguimentos sociais. Diante de tal quadro retomamos o pensamento de Saviani (2011) para que a educação brasileira e as políticas voltadas para os professores necessitariam de empenho dos professores no sentido de: “arregimentar forças para uma grande mobilização nacional capaz de traduzir em propostas concretas a defesa de uma educação pública e de qualidade” (p. 451) e assim se promover mudanças significativas nas políticas públicas voltadas à educação e consequentemente nas condições do trabalho docente.

3.5 O trabalho docente a partir da política educacional pernambucana: PEI e PROEMI

Vivemos em Pernambuco um processo análogo ao que se reproduziu nos Estados Unidos quando da implantação do Programa educacional No Child Left Behind, que George W. Bush implementou em seu governo.

Esse programa baseava os ganhos na educação numa lógica completamente mercadológica que trazia para o ambiente escolar as características de disputa comercial tão comuns no ambiente de mercado. Assim, a educação passava a ter elementos que prometiam benefícios e ganhos se orientando por testagens, responsabilização, escolha escolar, lógica de mercado (RAVITCH, 2011), elementos que viriam a transformar o sistema escolar num locus de disputas acirradas entre professores e encurtariam o currículo drasticamente.

Em Pernambuco o PEI, Programa de Educação Integral, tenta reproduzir esse modelo de gestão escolar que tem no gerencialismo, na responsabilização, currículo baseado nas avaliações externas (FREITAS, 2012; SILVA; SILVA, 2016) o seu palco principal. São nas EREM's onde o estado tem investido seus esforços para colher muita propaganda de eficiência educacional mesmo sendo os dados sobre a real situação da qualidade da educação ainda raros e inconclusos.

Nos Estados Unidos, quando o sistema foi baseado nesse modelo em San Diego, o conselho escolar encomendou uma pesquisa⁴⁴ para fazer um levantamento dos efeitos desse tipo de política educacional sobre os professores, lá os resultados mostraram que deixavam os pesquisadores “impressionados pelo aumento do distrito nos scores de testes em leitura e perplexos com as reclamações dos professores” (RAVITCH, 2011, p. 75) assim foram resultados constatados pelo AIR em San Diego.

O AIR elogiou o roteiro, mas relatou que os professores estavam infelizes quanto ao ritmo acelerado da implementação. A AIR disse que a maior parte dos professores não se sentia respeitada pela equipe do distrito e estava gostando menos de dar aula desde que as reformas começaram. Muitos reclamavam de “um clima de medo e suspeita” e de estarem “exaustos, estressados e, em alguns casos, temerosos de perder seus empregos se eles não agirem conforme manda esse novo programa. (RAVITCH, 2011, p. 76).

⁴⁴ A pesquisa foi realizada pelo AIR – Institutos Americanos de Pesquisa e produziu dois relatórios, um em 2002, outro em 2003.

O PEI introduz em Pernambuco uma estrutura de funcionamento que, em última análise reproduz o NCLB norte americano, que inclusive os estudos realizados por Ravitch apontam mais pontos negativos que positivos, e que está sendo implantado no estado como política pública.

O PEI é baseado num documento que lança as bases para a implantação de um programa diferenciado para o ensino médio onde o tempo pedagógico e o currículo são modificados em função da implementação do ensino médio integral. É importante mencionar que o Programa de Ensino Médio inovador

Integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio. (BRASIL, 2013, p. 9).

Esse programa foi incorporado por Pernambuco em 2009 pela secretaria de educação do estado, no sentido de fornecer as bases para o melhoramento do PEI, assim o PROEMI foi adotado para sedimentar o projeto de educação integral que Pernambuco implementara em 2008, e veio para fortalecer as novas configurações que o PEI propunha. Segundo a Secretaria de educação de Pernambuco⁴⁵

O principal objetivo do ProEMI é promover uma reestruturação nos currículos de ensino médio das escolas públicas brasileiras. Entre as mudanças propostas pelo ProEMI, está a determinação de que, ao menos duas vezes na semana, os estudantes compareçam à escola em turno oposto àquele em que estudam regularmente. Nesse horário extra, a grade não é organizada a partir das disciplinas regulares, como matemática e história, e sim por macrocampos – unidades curriculares interdisciplinares, como iniciação científica, cultura corporal, cultura digital e participação estudantil. (PERNAMBUCO, 2012).

O corpo do documento do PROEMI revela um projeto de redesenho curricular (PRC) para adequar o currículo ao ambiente de educação integral, ressaltando que são formatos diferenciados para a adequação em forma de: “disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e pesquisas interdisciplinares” (BRASIL, 2013. p. 13) buscando dessa forma integrar as novas realidades curriculares às diversas possibilidades estruturais que o programa possa encontrar no campo de implantação do projeto. A proposta do PROEMI no documento orientador:

⁴⁵ Disponível em < <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=297> > Acesso Jan

Visa orientar os sistemas de ensino e as escolas para a formação do PRC em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012)⁴⁶, e com as diretrizes para a educação das populações do campo, quilombolas e indígenas, considerando ainda as bases legais constituídas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2013, p. 10).

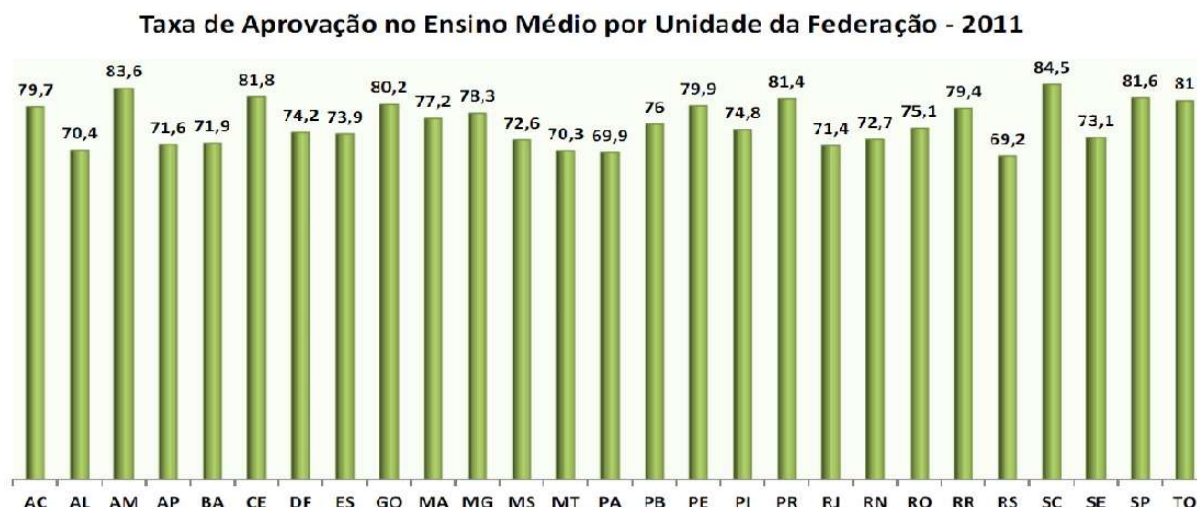
Para implementação do Ensino médio inovador o documento propõe um referencial curricular a ser implementado nas escolas contempladas com a implantação do ensino integral, nesse redesenho curricular consta

Carga horária mínima de 3000 horas, entendendo-se 2400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa; Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM; Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras; Foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão do mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento; Atividades em Língua Estrangeira/Adicionais, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes; Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes; Fomento às atividades esportivas e culturais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes; Fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento; oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento; Estimulo à atividade docente em dedicação integral a escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; Consonância com as ações do Projeto Político Pedagógico implementado com participação efetiva da comunidade escolar; Participação dos estudantes no Exame nacional do Ensino Médio (ENEM); Todas as mudanças curriculares deverão atender as normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas. (BRASIL, 2013, p. 12)

O documento ainda faz um levantamento a respeito de vários aspectos envolvendo o ensino médio no Brasil e indica o estado de Pernambuco em suas análises. A respeito do rendimento escolar, que leva em consideração a taxa de aprovação por série, Pernambuco aparece entre as taxas mais elevadas de aprovação como demonstrado no gráfico extraído do próprio documento:

⁴⁶ Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>> Acesso em Ago./2016.

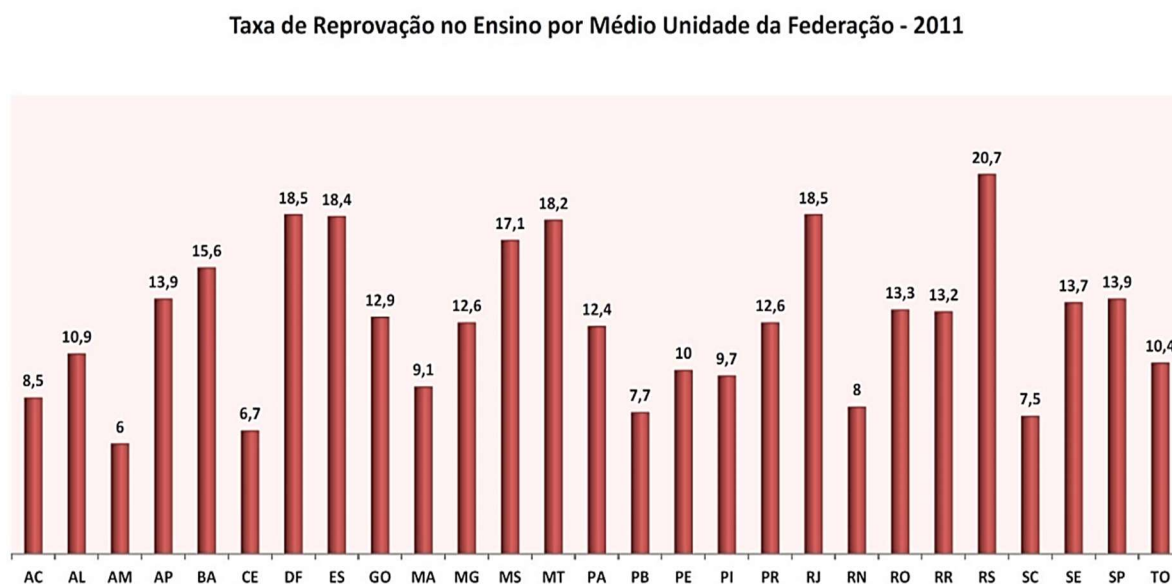
Figura 4. Gráfico com Taxa de Aprovação no Ensino Médio no Brasil.



Fonte: Brasil (2013)

Outros dados apontados pelo documento orientador do PROEMI são ainda elementos importantes para situarmos Pernambuco no cenário nacional em relação ao ensino médio. A taxa de reprovação do estado aparece entre as menores do país segundo o documento:

Figura 5. Gráfico com Taxa de Reprovação no Ensino Médio no Brasil.



Fonte: Brasil (2013)

Nossa hipótese é a de que há uma intensificação do trabalho que justificaria tais resultados uma vez que, a estrutura das EREM's, como demonstrado nas falas e depoimentos

colhidos em nossa pesquisa, é apontada como precária e insuficiente. E que os professores são sobrecarregados de atribuições dentro da escola para que os resultados se apresentem favoráveis. Hoje, as novas configurações econômicas e sociais exigem uma nova estrutura de inserção da população no sistema educacional com objetivos claros de cumprir uma agenda que passa pela implementação do capitalismo e a sua busca de mão de obra.

Dados da OCDE já mostrados nesse trabalho apontam que na comparação entre os entes da federação, com dados obtidos no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), divulgados pela OCDE, Pernambuco ocupa o vigésimo lugar em Matemática, o vigésimo quinto em Leitura e ocupa esta mesma posição em Ciências⁴⁷. No estado de Pernambuco essa responsabilização ganha um peso maximizado pelos números bastante significativos que apontam para um desempenho insatisfatório do ensino médio no Estado em relação às demais unidades da federação. Uma das soluções apontadas para esses números insatisfatórios foi a implantação, a partir da gestão Eduardo Campos, das Escolas de Referência em Ensino Médio Integral⁴⁸ (EREM's), essas escolas trabalham no regime de educação integral proposto pelo estado e seguem um modelo de ensino que, segundo o site da secretaria de educação do estado, tornou-se política pública desde 2008, ainda segundo a secretaria de educação o modelo de educação integral

Fundamenta-se na concepção da educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. Desse modo, ao concluir o ensino médio nas escolas de Educação Integral, o jovem estará mais qualificado para a continuidade da vida acadêmica, da formação profissional ou para o mundo do trabalho. A educação interdimensional compreende ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade. (PERNAMBUCO, 2016).⁴⁹

Outro aspecto a ser levado em consideração, na medida em que se pretende conhecer as características do modelo de educação integral e de gestão educacional que se implantou em

⁴⁷ Disponível em <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/es-tem-melhor-educacao-do-brasil-segundo-pisa-veja-lista>> Acesso em Nov. /2015.

⁴⁸ O tempo escolar nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) da Rede Estadual de Ensino é organizado para atender os estudantes em jornada ampliada da aprendizagem da seguinte forma: Integral – Carga horária de 45 horas aulas semanais: é uma escola funcionando com professores e estudantes, em tempo integral, durante os cinco dias da semana. Semi-integral – Carga horária de 35 horas aulas semanais: É uma escola funcionando com professores trabalhando cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs, e os estudantes, cinco manhãs e duas tardes ou cinco tardes e duas manhãs. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>> Acesso em Out./2016.

⁴⁹ Disponível em <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>> Acesso em Out./2016.

Pernambuco é a ligação intrínseca que esse modelo de educação guarda com o gerencialismo (SAVIANI, 2010) e as reformas empresariais (FREITAS, 2012), uma vez que,

A proposta da Educação Interdimensional também foi associada a premissas do referencial teórico da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR), que trata do planejamento estratégico aplicado às escolas que compõem o Programa de Educação. Nessa perspectiva, a gestão escolar assume características que favorecerem o compartilhamento de responsabilidades nas tomadas de decisões na escola integral e a equipe gestora passa a dividir as responsabilidades. (PERNAMBUCO, 2016)

Assim a escola de tempo integral de Pernambuco é permeada por elementos gerencialistas e de responsabilização que são próprios dos “referenciais teóricos da tecnologia empresarial aplicada à educação” e que trazem a responsabilização como um dos seus elementos principais para a promoção da educação integral. Pernambuco, acompanhando as mudanças na estrutura econômica, onde crises econômicas reconfiguram a característica da mão de obra a ser absorvida pelo mercado, implementa a inserção da população no sistema educacional, não apenas para promover a formação integral mas para baratear e precarizar o trabalho, onde as novas atividades econômicas, os novos postos de emprego necessitam de formação mínima para serem conduzidos. Segundo Freitas (2011):

As novas tecnologias necessitam de ambas as pontas. Precisam do engenheiro de software de baixo custo, mas precisam do trabalhador precarizado. Uma atendente do McDonald's não precisa fazer cálculos sofisticados, pois quanto o cliente deve pagar e qual o troco que deve dar é calculado pelas máquinas. As operações necessárias, portanto, são simplificadas. A questão então é salarial: quando maior a base de formandos em Faculdades (“colleges”) e quanto maior a base de desocupados com baixa qualificação, menor é o salário. Tal como na China, a receita de sucesso é constituída por mão de obra farta, barata e sem proteção trabalhista. (FREITAS, 2011, p. 8).

Essa é uma das causas da inserção de meritocracia e responsabilização também no sistema escolar pernambucano, com a implementação de testes e de uma nova forma de gerenciamento educacional que encontra no programa de modernização da gestão (PMG) ⁵⁰ suas principais diretrizes. Esse programa determina metas a serem atingidas pelas escolas a partir de testes que avaliam o desenvolvimento de cada unidade escolar, e que tem no IDEPE o seu principal medidor, este índice por sua vez é o resultado do SAEPE e do fluxo escolar que resultaria numa avaliação do desempenho dos alunos da rede estadual de ensino.

⁵⁰ Segundo o site da secretaria de Educação de Pernambuco o programa de modernização de gestão baseia-se na melhoria dos indicadores educacionais, que tem como objetivo consolidar nas unidades escolares a cultura da democracia e da participação popular que se baseia em três elementos: diagnóstico, planejamento e gestão. Disponível em <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>> Acesso em Ago./2015.

Outro elemento que se insere nesse contexto é o (BDE) Bônus por Desempenho Escolar, que é pago às escolas que alcançam metas que são estabelecidas pelas Secretaria de Educação do estado, levando em consideração as pontuações que a própria escola produz. Esse bônus é um outro elemento que também concorre para promover a responsabilização do professor e “é nesse contexto de responsabilização (Accountability) que o ensino médio vem se organizando na atualidade” (SILVA; SILVA, 2016, p. 8), uma vez que, este, se alcançadas as metas da escola, recebe uma gratificação, mas uma vez tendo falhado nessa perspectiva, o mesmo é punido, tendo o nome de sua escola divulgado. Esse tipo de mecanismo é o fator de intensificação do trabalho através de uma política de responsabilização, que faz com que o professor, mesmo enfrentando péssimas condições de trabalho, como falta de estrutura física, falta de qualificação para exercer seu trabalho no contexto de um programa de educação integral, e ainda assim, recebendo um dos piores salários do Brasil, tem que dar conta de fazer com que os alunos tenham um rendimento satisfatório em testes padronizados, que muitas vezes nem sequer refletem a realidade escolar, a realidade dos alunos, e nem mesmo, a realidade do professor.

Todos os elementos que foram levantados até aqui em relação às características da educação em tempo integral no estado de Pernambuco apontam para um modelo educacional baseado fortemente no gerencialismo, ainda segundo Silva e Silva (2016): “Esse paradigma da centralidade da gestão na produção de uma melhoria da qualidade da educação foi chegando aos poucos nas escolas” (p. 8). Outras instituições firmam parcerias com o governo do Estado de Pernambuco para que o PMG seja implementado. O Movimento Brasil Competitivo - MBC⁵¹ que no art. 4º do capítulo II do seu estatuto⁵² afirma o combate à pobreza e o estímulo à

⁵¹ Movimento Brasil Competitivo que segundo seu estatuto: é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos ou econômicos, de interesse público, regida por um estatuto que estabelece a área de atuação, traça as diretrizes e define os projetos e as metas do MBC.

⁵² Art. 4º. Em seu escopo, e tendo em vista sua finalidade, o MBC embasará sua atuação na mobilização e articulação dos agentes representativos da sociedade, com ênfase em ações de gestão e melhoria de processos produtivos que respeitem o meio ambiente e promovam o desenvolvimento sustentado, em suas dimensões econômica, social, ambiental e tecnológica, bem como o combate à pobreza e o estímulo à educação. Disponível em

<<http://www.mbc.org.br/mbc/novo/index.php?option=estatuto&Itemid=26&task=detalhe&id=2>> Acesso em Ago./2015.

educação, bem como, o Instituto de desenvolvimento gerencial, INDG, que é uma consultoria que busca o melhoramento da gestão e tem como seu valor número um a meritocracia⁵³.

Essas parcerias começaram a ser firmadas ainda no Governo Eduardo Campos e se mantêm na gestão Paulo Câmara e tinham entre seus objetivos a implantação das EREM's e implantação do pacto pela educação (modelo de gestão por resultados) (PERNAMBUCO, 2014). A partir dessas parcerias e reformas que levam em consideração os elementos neoliberais aplicados a educação, surgiu o programa de educação integral, que foi implantado no estado de Pernambuco a partir da gestão Eduardo Campos. É impossível promover uma reflexão sobre a condição do trabalho docente no estado de Pernambuco sem relacionar esta condição aos elementos que são impostos através do PEI, o gerencialismo, a responsabilização, o neotecnicismo que trazem implicações sérias ao corpo docentes da rede estadual.

Apoiamo-nos aqui nos estudos de Silva e Silva (2012; 2016) para afirmarmos que o programa de educação integral se inicia a partir da ideia de se estimular parcerias público-privadas no setor educacional, e que são exatamente pelos mecanismos implantados através dessas concessões que o estado dá vazão às ideias do setor privado que vão trazer os elementos gerencialistas, que afetam as relações trabalhistas, e as condições de trabalho dos professores da rede estadual de Pernambuco. E no âmbito do PEI é sobretudo onde observamos esses elementos com um poder maior de afetação sobre os docentes.

O sentido maior do trabalho docente, se pensando a partir dos elementos neoliberais aplicados ao setor educacional, que são uma marca importante do programa de educação integral, é o sentido da intensificação do trabalho, o que por si só já é um elemento precarizador, ainda que não levemos em consideração nesses escritos a falta de estrutura física das escolas, que faz com que muitos professores não tenham nem sequer onde descansar em seu curtíssimo horário de folga, nem tampouco o currículo com foco no ensino propedêutico, que faz com que os professores tenham que preparar e dar conteúdo aos seus alunos o dia inteiro, o que foi relatado na nossa pesquisa e no documento do SINTEPE, que tomou por base relatos de professores de todas as regiões do Estado de Pernambuco. É importante notarmos que o processo de precarização do trabalho docente não encontra sua funcionalidade apenas na prática

⁵³ Na sua apresentação o INDG coloca como valor número um a meritocracia e assim a descreve: Meritocracia: Acreditamos nas pessoas. Reconhecemos e recompensamos sua contribuição com isenção e imparcialidade, para que possam crescer e fazer nossa organização crescer junto. Disponível em < <http://www.falconi.com/quem-somos/sobre-a-falconi/> > Acesso em Ago./2015.

do docente nas escolas, quando este não encontra valorização social, salarial, quando tem que trabalhar em meio a condições muitas vezes sub-humanas.

Há uma dilapidação social da função do professor que se inicia na sua formação e na própria valorização da profissão. É importante ainda notarmos que a busca pela atividade pedagógica tem caído no Brasil nos últimos tempos. Segundo dados colhidos no Censo da Educação Superior, promovido pelo INEP⁵⁴, apesar do crescimento das matrículas no ensino superior a busca por licenciaturas está em franca queda.

O levantamento é de 2013, mas estudo semelhante realizado pela UFMG⁵⁵ mostra que houve queda de quase 90 % na procura por cursos de formação de professores nessa instituição, o mesmo estudo aponta que o índice de abandono ultrapassa os 50% em algumas licenciaturas. A universidade estima que, se mantida a atual tendência de queda, não haverá nos próximos cinco anos sequer candidatos às vagas de licenciatura. Esses dados são apenas indícios de que há em marcha um apagão de professores⁵⁶ em curto prazo no Brasil, esse processo é reforçado pela degradação da profissão do professor (SAVIANI, 2009) que tem nos salários baixos e nas péssimas condições de trabalho elementos que justificariam essa baixa no interesse pelas licenciaturas.

3.6 Condição de trabalho docente desde o oferecimento de concurso

⁵⁴ Os dados são coletados a partir do preenchimento dos questionários, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) e por importação de dados do Sistema e-MEC. Durante o período de preenchimento do questionário, os pesquisadores institucionais (PIs) podem fazer, a qualquer momento, alterações ou inclusões necessárias nos dados das respectivas instituições. Após esse período, o Inep verifica a consistência dos dados coletados. O sistema do Censo é então reaberto para conferência e validação dos dados pelas IES.

⁵⁵ Disponível em <<https://olhandodocampus.wordpress.com/2015/05/19/ufmg-estudo-da-instituicao-mostra-queda-de-quase-90-na-procura-pr-cursos-de-formacao-de-professores/>> Acesso em Set./2016.

⁵⁶ Ainda sobre o apagão de professores no Brasil: “O caso mais emblemático é o de Português. Em dez anos, entre 2003 a 2013, o número de matrículas na disciplina no ensino superior avançou mais de 1000%. Mas, a partir de 2010, tem havido queda. Naquele ano o Brasil tinha mais de 90 mil alunos matriculados no curso. Em 2013, eram 78 mil, redução de quase 13%. O cenário é o mesmo para Matemática. Em 2010, eram 82.792 estudantes na área, número que caiu para 80.891, ou 2,3% menos.

Para a professora da Faculdade de Educação da Uerj Marise Nogueira Ramos, a queda progressiva no número de matrículas em licenciaturas, tendência iniciada há quatro anos, se dá por conta da pouca atratividade do magistério. Segundo ela, o salto (e, depois, a queda) verificada em Português se explicam pela maior facilidade de acesso à carreira”. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/queda-de-matriculas-em-licenciatura-no-pais-gera-temor-de-apagao-na-formacao-de-professores-13897981>> Acesso em Set./2016.

A análise do edital 02/2015, que orientou concurso para professor da rede estadual de Pernambuco⁵⁷, nos trouxe elementos para reconhecer nas novas formas de contratação de professores por parte do governo de Pernambuco alguns elementos de precarização da já espoliada atividade docente.

O edital foi lançado em dezembro de 2015 e oferecia 2.458 vagas para preenchimento do cargo de professor da rede estadual, sendo 1206 distribuídas entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, como parte do processo de estreitamento curricular já estudado por (FREITAS, 2012), e que faz parte da cartilha dos “corporate reformers”⁵⁸ para educação, segundo Freitas

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que poderia se chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres. (Freitas, 2012.p.389)

Desta forma, Pernambuco, segue cartilha de “sugestões” do Banco Mundial para educação em países periféricos como é o caso do Brasil. Lembremos que Pernambuco tem se tornado modelo para implementação dessas reformas de caráter empresarial e que é nesse

⁵⁷ Disponível em <

http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/9756/Edital%20Final_magist%C3%A9rio%20regular_11_12_2015.pdf > Acesso Jan/2017

⁵⁸ The “reformers” say they want excellent education for all; they want great teachers; they want to “close the achievement gap”; they want innovation and effectiveness; they want the best of everything for everyone. They pursue these universally admired goals by privatizing education, lowering the qualifications for future teachers, replacing teachers with technology, increasing class sizes, endorsing for-profit organizations to manage schools, using carrots and sticks to motivate teachers and elevating standardized test scores as the ultimate measure of education quality. “Reform” is really a misnomer, because the advocates for this cause seek not to reform public education but to transform it into an entrepreneurial sector of the economy. The groups and individuals that constitute today’s reform movement have appropriated the word “reform” because it has such positive connotations in American political discourse and American history. But the roots of this so-called reform movement may be traced to a radical ideology with a fundamental distrust of public education and hostility to the public sector in general. The “reform” movement is really a “corporate reform” movement, funded to a large degree by major foundations, Wall Street hedge fund managers, entrepreneurs and the US Department of Education. The movement is determined to cut costs and maximize competition among schools and among teachers. It seeks to eliminate the geographically based system of public education as we have known it for the past 150 years and replace it with a competitive market-based system of school choice — one that includes traditional public schools, privately managed charter schools, religious schools, voucher schools, for-profit schools, virtual schools and for-profit vendors of instruction. Lacking any geographic boundaries, these schools would compete for customers. The customers would choose to send their children and their public funding wherever they wish, based on personal preference or on information such as the schools’ test scores and a letter grade conferred by the state (based largely on test scores). Disponível em: <
<http://billmoyers.com/2014/03/28/public-education-who-are-the-corporate-reformers/>> Acesso em: 26/12/2016

estado que se pode, por exemplo, observar com um pouco mais de nitidez quais são os efeitos desse tipo de política no Brasil. Segundo o edital para o concurso de 2015, no item 7.1.1 sobre os requisitos para investidura nos cargos os professores

Os candidatos que concorrem neste certame ao cargo de professor das disciplinas de matemática, física e química e não apresentarem a conclusão em licenciatura plena deverão estar cientes que terão um prazo (sic) de 3 (três) anos, a contar da data de sua posse, para comprovar essa conclusão. (PERNAMBUCO, 2015, p. 12).

Três anos, ou seja, praticamente toda a graduação, é o prazo que o edital prevê para que professores de matemática, química e física para que comprovem sua formação. Na prática o Estado dá a oportunidade de pessoas sem a formação mínima assumir uma sala de aula. Nota-se também que não há uma preocupação com a qualidade e nem com a formação do professor que ingressa na rede estatual pernambucana.

Outro ponto do edital que nos chamou a atenção faz referência aos requisitos para investidura por cargo/disciplina onde não se exige formação específica para que o professor esteja em sala de aula, os requisitos são os mais diversos para habilitar o professor na sala de aula e nos chama também a atenção que a didática não está presente em muitas das formações que são admitidas no concurso.

Quadro 3. Requisitos para Investidura em Cargo de Professor do Estado de Pernambuco.

CARGO/DISCIPLINA	REQUISITOS DE FORMAÇÃO
PROFESSOR DE BIOLOGIA.	Diploma, Declaração, Certidão ou Certificado de conclusão de curso de graduação em Licenciatura Plena em Biologia, ou Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, ou Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Biologia, devidamente registrado e fornecido por instituição reconhecida pelo Ministério da Educação.
PROFESSOR DE FÍSICA	Diploma, Declaração, Certidão ou Certificado de conclusão de curso de graduação em Licenciatura Plena em Física, ou Bacharelado em Física, ou Bacharelado em Engenharia, ou Engenharia, devidamente registrado e fornecido por instituição reconhecida pelo Ministério da Educação.
PROFESSOR DE MATEMÁTICA	Diploma, Declaração, Certidão ou Certificado de conclusão de curso de graduação em Licenciatura Plena em Matemática, ou Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Matemática, ou Bacharelado em Matemática, Arquitetura, Administração, Ciência da Computação, Tecnologia da Informação, Bacharel em Engenharia, Engenharia, Estatística, Economia ou Ciências Contábeis, devidamente registrado, e registro no conselho da categoria para os graduados em Bacharelado em Matemática, Engenharia, Estatística, Economia ou Ciências Contábeis, devidamente registrado e fornecido por instituição reconhecida pelo Ministério da Educação.
PROFESSOR DE QUÍMICA	Diploma, Declaração, Certidão ou Certificado de conclusão de curso de graduação em Licenciatura Plena em Química, ou Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Química, ou Bacharelado em Química ou em Química Industrial, Engenharia Química ou Ciências Biológicas, ou Ciências com habilitação em Biologia, devidamente registrado, e registro no conselho da categoria para os graduados em: Engenharia, Bacharelado em Química ou Química Industrial,

	devidamente registrado e fornecido por instituição reconhecida pelo Ministério da Educação.
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Diploma, Declaração, Certidão ou Certificado de conclusão de curso de graduação em Licenciatura Plena em Educação Física, devidamente registrado e fornecido por instituição reconhecida pelo Ministério da Educação.
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	Diploma, Declaração, Certidão ou Certificado de conclusão de curso de graduação em Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, devidamente registrado e fornecido por instituição reconhecida pelo Ministério da Educação.

Fonte: Pernambuco (2015)

Interessante esse quadro para nos mostrar que algumas disciplinas podem contar com uma gama maior de profissionais. Para o cargo de professor de física o diploma de bacharel em engenharia serve como habilitador na investidura do cargo, só nos resta a interrogação a respeito das disciplinas pedagógicas e didáticas. No caso de Matemática o leque é bastante amplo, para a investidura no cargo:

Diploma, Declaração, Certidão ou Certificado de conclusão de curso de graduação em Licenciatura Plena em Matemática, ou Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Matemática, ou Bacharelado em Matemática, Arquitetura, Administração, Ciência da Computação, Tecnologia da Informação, Bacharel em Engenharia, Engenharia, Estatística, Economia ou Ciências Contábeis, devidamente registrado, e registro no conselho da categoria para os graduados em Bacharelado em Matemática, Engenharia, Estatística, Economia ou Ciências Contábeis, devidamente registrado e fornecido por instituição reconhecida pelo Ministério da Educação. (PERNAMBUCO, 2015, p. 29).

Não parece praxe de outras profissões como a de médico por exemplo, abrir concessões para que profissões afins exercem as funções previstas na medicina, essa convocação geral só nos pode revelar duas evidências, uma, que há de fato uma falta desses profissionais no mercado o que faz com que se abra possibilidade de ingresso de profissionais de outras áreas na educação. Duas, esse fato também reflete a desvalorização de uma profissão que em tese poderia ser exercida por profissionais não formados para este fim. Ainda que o edital do concurso indique para a prova disciplinas pedagógicas fica evidente a desvalorização daqueles que se formaram especificamente para ser professores.

Esse fato é tão somente mais uma prova do descaso que o estado tem com a profissão e de como esse fator é também um fator de precarização, mesmo que simbólica, da profissão de professor. Portanto, refletir sobre o trabalho docente e suas características no programa de educação integral é entender que o professor pernambucano tem que se adaptar às exigências de um programa que lhe oferece pouco em termos de estrutura física e de currículo adequado, ao mesmo tempo em que exige muito em termos de trabalho e produção daquilo que o programa

entende por uma educação bem-sucedida baseados em testes padronizados e obtenção de “scores” para atingir metas.

4 ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

A educação básica, na qual está inserido o ensino médio, tem participação fundamental na formação dos indivíduos e da cidadania, condição necessária para a atuação do ser humano na sociedade em que vive, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) afirma no artigo 22, capítulo 02 que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Em relação ao ensino médio a LDB determina que essa modalidade de ensino tem por finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. 24).

Todas as finalidades da LDB para o Ensino Médio deveriam ser observadas no cotidiano escolar como sendo prioridades na aplicação desse tipo de formação para os jovens brasileiros, mas em muitos casos não se tem observado a aplicação responsável da lei para esta modalidade específica de ensino. Desta forma, a reflexão, a ação, daqueles que atuam na educação é de fundamental importância para a consolidação de um ensino médio que possibilite de fato aquilo que a lei promulga para os estudantes e que pode possibilitar um ensino médio de maior propulsão para uma educação emancipatória.

Existem perspectivas, baseadas nas leis, de que as escolas de ensino médio possam oferecer condições aos alunos, basta saber se essas condições se materializam no cotidiano escolar e os alunos recebem de fato as promessas que as leis ofertam. A respeito dessas perspectivas de futuro e fortalecimento para o ensino médio Moehleck (2012) afirma que:

[...] a aprovação e a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(FUNDEB), por meio da emenda constitucional n. 53/06, seguida da lei n. 11.494/07, incorporado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado no mesmo ano pelo governo federal, juntamente com outras ações que abrangem não só a educação básica, mas também o ensino superior. (MOEHLECKE, 2012, p. 44).

Percebe-se assim que o ensino médio é uma etapa da educação básica que tem uma característica peculiar, por estar permanentemente “em construção” nos seus aspectos estruturais e curriculares e que como tal, apresenta dificuldades de consolidação de um modelo que venha a atender muitas das demandas educacionais que a sociedade brasileira apresenta.

A modalidade de ensino médio integral vem ganhando espaço nas políticas de fomento do ensino médio nas últimas décadas. Essa nova perspectiva tem emergido como uma alternativa para tentar dar a esta etapa da formação básica, uma perspectiva curricular que nega alguns elementos que são importantes para a formação dos nossos jovens.

Desta maneira o modelo formativo que estamos vivenciando nos traz uma proposta de currículo que seja: “organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações, situações e tempos diversos, assim como de espaços intra e extraescolares, para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens” (Ibid., p.45). E que faça do ensino médio um elemento de fomento de cidadania mais eficaz do que se apresenta nos dias de hoje.

Durante muito tempo o debate sobre um ensino médio dual ou unitário se fez presente na elaboração de diretrizes que fossem marcos regulatórios do ensino médio. Segundo Ramos (2008) a dualidade educacional “é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista” (p. 2) uma vez que representa, a própria divisão de classes que esse modo de produção constitui, ao longo da História. Essa dualidade educacional se caracteriza como uma divisão entre a educação realizada para a classe operária, para os trabalhadores em geral, e aquela destinada aos filhos das classes mais abastadas da sociedade. O contrário disso, seria um projeto que vise uma educação mais democrática, que dê formação e oportunidade equitativa para todos.

A História da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isto a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquelas destinadas aos dirigentes, às elites, aos grupos e seguimentos que dão orientação e direção a sociedade. (RAMOS, 2008, p. 2).

A dualidade na educação obedece a um alinhamento com a divisão social existente na sociedade, na mesma linha de pensamento Monasta (2010) afirma que:

É necessário denunciar o caráter ideológico da dualidade entre o ensino clássico e o ensino técnico que reflete a divisão social entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; essa separação oculta a separação real que existe entre as funções “diretivas” e “subalternas” da sociedade. (MONASTA, 2010, p. 22).

Sendo assim e levando em consideração a meta de termos uma educação emancipadora e que sirva a todas as classes sociais de forma mais democrática e de forma a prover o ser humano de uma educação mais completa no sentido de formação, é que, para o ensino médio, o modelo de escola unitária é uma opção mais coerente, que atenda as demandas sociais de uma sociedade que apresenta desigualdades profundas como a sociedade brasileira.

A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. (MONASTA, 2010, p.22).

Diante das contradições mesmo das orientações mais básicas em relação ao que se almeja para um paradigma do que venha a ser um ensino médio satisfatório, busca-se um modelo que contemple toda a demanda social independente de sua origem. Já mencionamos nesse trabalho o conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu, que de certa forma contribui para a manutenção de desigualdades levando em consideração a origem social do indivíduo.

Mas a escola deve ser um elemento capaz de suprimir essas dependências, sendo ela também uma instituição capaz de fornecer capital cultural e uma formação que contemple todas as demandas culturais que os jovens necessitam, uma educação que tenha como característica a politecnia, “isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida” (p.22) Assim a educação pode garantir a humanidade uma formação mais completa, que viabilize cultura, trabalho, conhecimentos científicos à todos independente de sua origem social.

Nesse sentido nos perguntamos que tipo de ensino médio poderemos vislumbrar,

que tipo de ensino médio pode servir de parâmetro para o PEI em Pernambuco, que está calcado no ensino propedêutico (Silva e Silva, 2016). Ramos (2008) responde a essa questão quando trata da promoção de um ensino médio que leve em consideração a formação omnilateral, nesse contexto a omnilateralidade expressa a possibilidade de uma

[...] formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2008, p. 3).

Gramsci (2010) define que a superação da dualidade na educação pode promover o surgimento de um sistema pedagógico preocupado com a formação integral do ser humano, uma vez que as dimensões do trabalho e a intelectual estariam contempladas na escola do tipo unitária, assim o intelectual italiano afirma que:

A escola unitária, ou de formação humanista (entendido este termo “humanismo” em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e de uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2010, p. 108).

Por fim, na construção que tentamos elaborar, tomando por base autores especializados, de um conceito de educação integral que seja aceito na formação real de um ser humano pleno, onde o conceito de escola unitária e formação omnilateral sejam contemplados, elencamos uma outra característica para uma educação integral, a de que a educação deve ser pública, gratuita e de qualidade como inclusive encontramos na nossa constituição. Na concepção de Gramsci quando este se referia a um ensino público,

A escola unitária requer que o estado possa assumir as despesas, que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente alterado o orçamento do Ministério da Educação Nacional ampliando-o de um modo inaudito e tornando-o complexo: a inteira função de educação e formação de novas gerações torna-se, de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 2010, p. 108).

Notamos duas concepções de ensino integral, que foram levantadas para efeito de comparação. Aquela que está sendo erigida no contexto das reformas empresariais, já mencionadas aqui por Ravicht (2011), Freitas (2012) e Silva e Silva (2016), e que toma por base elementos privativos do sistema educacional, se utilizando do gerencialismo, da

Accountability, do neotecnicismo e que força o sistema a enfrentar problemas como a intensificação, a precarização do trabalho e o estreitamento curricular. E a formação integral que toma por base a omnilateralidade formativa e a supressão da dualidade escolar, pregando sua universalização via escola pública que atenda de forma igualitária a todas as camadas sociais.

O modelo atual, baseado numa formação eminentemente propedêutica, sem sequer estruturar as escolas para seu funcionamento tem sido o modelo padrão para uma educação “integral” implantada no estado de Pernambuco. Assim, os fenômenos neoliberais citados acima têm dado a tônica do programa de educação integral do estado de Pernambuco.

4.1 O Ensino médio a partir da política educacional brasileira

O ensino médio é uma etapa da educação básica onde se concentram muitos jovens⁵⁹ que por sua vez estão ou irão entrar no mercado de trabalho. Muito tem sido debatido sobre sua natureza e seus objetivos quanto a formação dessa parcela da população no Brasil. Essa etapa de educação básica foi historicamente modificada por leis que visavam sua alteração ou adequação à determinadas políticas que se impunham à sociedade através da educação.

Moehlecke (2012) aponta que: “O ensino médio era propedêutico até as reformas de Francisco de Campos (1930) que implantou o ensino profissionalizante”. Essa afirmação nos dá uma ideia de como a face do ensino médio é mutável e sua identidade enquanto etapa de ensino básico é uma identidade em permanente disputa. A autora chama atenção para o fato de que tem sido observado nas análises educacionais o caráter dual do ensino médio, sendo este propedêutico para aqueles que ingressam no ensino

⁵⁹ Dados colhidos no último censo escolar (2016) dão conta de que: São 8,1 milhões de matrículas no ensino médio

- 22,4% dos matriculados (1,8 milhões) estudam no período noturno;
- 95,6% dos matriculados frequentam escolas urbanas;
- 12,5% dos matriculados estão em escolas privadas. A rede privada cresceu 4,5% em oito anos
- Com 6,9 milhões de matrículas, a rede estadual tem uma participação de 84,8% no total do ensino médio e concentra 96,9% das matrículas da rede pública;

Disponível em: <

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf > Acesso em : Março /2017

superior e profissionalizante para as classes que são destinadas ao mercado de trabalho e que, em muitos casos, não vislumbram a vida acadêmica. Para a autora:

O modelo destinado “às massas” foi o profissionalizante, com terminalidade específica, que visava a preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país. Paralelamente, preservou-se o ensino de caráter propedêutico, destinado ao ingresso ao ensino superior. Tais opções consagraram o que educadores da época definiram como uma dualidade do nosso sistema de ensino, com duas trajetórias distintas, de acordo com aqueles a quem se destinavam. A equivalência entre os dois modelos, permitindo o ingresso ao ensino superior também aos que realizassem o curso secundário profissionalizante, foi sendo gradualmente construída (MOEHLECKE, 2012, p. 40).

Considera-se assim que há, diante do quadro exposto, “ensinos médios”, e que a formação dependeria das condições socioeconômicas daqueles que acessam a escola em busca de formação e encaminhamentos profissionais pós ensino médio. Desta feita, de acordo com Moehleck (2012) e Ciavatta e Ramos (2012), a indefinição sobre os propósitos do ensino médio no Brasil é caracterizada pela quantidade de modificações significativas que tem sido aplicadas ao longo da História desta etapa do ensino: o Decreto n. 19.890/31), que dispõe sobre a organização do ensino secundário; o Decreto n. 4.244/42, que divide o ensino médio em Ginásio (quatro anos) e Colegial (três anos); as Leis n. 1.076/50 e n. 1.821/53) e a LDB (Lei n. 4.024/61), que promoveram a equivalência entre ensino médio propedêutico e profissionalizante para o acesso ao ensino superior; a lei n. 5692/71 que declara em seu artigo primeiro que a educação básica tem como objetivo “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. (Brasil, 1971). E que por sua vez foi alterada pela lei 7044/82 que retirou a obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio.

A lei 11741/2008⁶⁰ articula a educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos. A lei número 12.061/2009 que assegura o acesso de todos os interessados ao ensino médio público, bem como a Emenda Constitucional número 59/2009 que prevê a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos e amplia a

⁶⁰ Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm> Acesso em Abr./2016.

abrangência dos programas suplementares em todas as etapas da educação básica. A Constituição de 1988 (Art. 208, Inciso II), que determinou a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino médio; a Emenda constitucional n. 14, 1996, que criou o Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério (FUNDEF); a LDB⁶¹ 1996, que determinou o ensino médio como etapa final da educação básica e a Lei n. 11.741/08, que associou o ensino médio regular ao ensino médio técnico permitindo ações integradas entre ambos.

Ainda no bojo da legislação que regulamenta o ensino médio e a LDB encontramos o decreto n. 59/2009 que segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação:

[...] amplia significativamente o direito de todos/as os/as cidadãos/ãs à educação pública gratuita, e eleva o país à condição de uma das nações com maior tempo de ensino obrigatório no mundo. Embora o foco da Emenda seja a universalização das matrículas entre a faixa etária de 4 a 17 anos, as pessoas que não tiveram acesso à escola têm o direito assegurado a partir de agora. Na prática, os estados e municípios, além do DF, encontram-se obrigados (gradualmente, até 2016) a ofertar as etapas da educação básica, com exceção da creche, que mantém a discricionariedade dos pais em matricular ou não as crianças de até 3 anos de idade. Contudo, compete ao Estado também ofertar a creche, gratuitamente, nos estabelecimentos públicos, e, à sociedade, lutar pela ampliação de vagas, sobretudo aos filhos da classe trabalhadora que é quem mais necessita dessa política pública de caráter educacional e assistencial. (CNTE, 2009).⁶²

⁶¹ Torna-se valido inserir nesta nota o decreto 2208/97 que foi um decreto regulamentador da LDB e que por sua vez foi revogado pelo decreto 5154/2004 que versa sobre a educação profissional e na sua ementa trás: ADMINISTRATIVO. EXERCÍCIO PROFISSIONAL. TÉCNICO EM RADIOLOGIA. CURSO TÉCNICO REALIZADO CONCOMITANTEMENTE COM O ENSINO MÉDIO. INSCRIÇÃO NO CONSELHO PROFISSIONAL. POSSIBILIDADE. 1. O Decreto n. 5.154 /04, regulamentando os dispositivos referentes à educação profissional previstos na Lei n. 9.394 /96, determinou que a atividade técnica será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, articulação esta que se dará de forma integrada, concomitante ou subsequente. 2. O art. 2º da Lei 7.394 /1985 impõe o porte do certificado de conclusão do ensino médio para o exercício da profissão de Técnico em Radiologia, de modo que nenhuma restrição traz quanto à realização concomitante do ensino médio e do ensino profissionalizante. 3. A propósito, a Lei n. 9.394 /96, com a inclusão do seu art. 36-C, inc. II, por meio da Lei n. 11.741 , de 16 de julho de 2008, a fim de solapar qualquer dúvida a respeito da questão, passou a prever expressamente que a educação profissional técnica de nível médio poderá ser oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando. 4. Não seria demais consignar que não parece razoável exigir que o recorrido realize novamente o Curso Técnico para obter a inscrição junto ao Conselho Profissional em tela, tendo em vista a própria escola técnica ter aceito a matrícula daquele, que já concluiu ambos os cursos e, portanto, satisfaz os requisitos exigidos à obtenção do registro. Até porque, as circunstâncias presentes na hipótese geram a presunção de que o recorrido está tecnicamente habilitado a exercer regularmente a profissão. 5. Precedente: REsp 1244114/DF, Rel. Ministro MAURO CAMPBELL MARQUES, SEGUNDA TURMA, julgado em 26/04/2011, DJe 05/05/2011 6. Recurso especial não provido. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Decreto+5154%2F04>> Acesso em Abr./2016.

⁶² Disponível em <http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/analise_ec_59_09.pdf> Acesso em Abr./2016.

A LDB (BRASIL, 1996) pode ser considerada como um marco legal no sentido de dar uma identidade ao ensino médio, buscando assim adequá-lo às demandas mercadológicas que se apresentam atualmente. Na sua seção I, art. 35, V, onde se expõem os elementos que compõem o ensino médio, o documento regulador desta modalidade de ensino, aponta como características do ensino médio:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Partimos, assim, da ideia de que se há uma previsão legal para a obrigatoriedade e gratuidade do ensino: a Constituição Federal (BRASIL, 1988. Art. 205⁶³). Dessa forma, haveria condições nas escolas para uma formação satisfatória aos estudantes e que atendesse aos padrões mínimos de qualidade.

No entanto, o distanciamento existente entre o que dizem os documentos reguladores e a realidade no chão da escola é outro. Para Moehlecke (2012), verifica-se que em muitos casos o ensino médio não tem dado conta das demandas. Freitas (2012) chama atenção para o fato de que isso acontece tanto no quesito acesso e universalização, quanto em relação à questão de qualidade de ensino e formação.

Assim, o ensino médio no Brasil passa pelo mesmo processo de busca de identidade numa sociedade que privilegia a exploração no lugar da educação. Os marcos regulatórios do ensino médio aqui apresentados revelam essa “inconstância” em suas políticas.

Atualmente tem tomado corpo nas políticas públicas voltadas à educação no Brasil, projetos que buscam implementar a Educação Integral no sentido de “proteção” integral aos jovens na idade escolar. Assim, essa nova tendência poderá também refletir as macro políticas que buscam hegemonia na sociedade.

⁶³ Em seu artigo 205 a Constituição Federal determina: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

4.2 Educação integral no Brasil: um breve histórico

O conceito de educação integral não é novo na história da educação. Já na década de 30 do século XX, a concepção de ampliação do tempo escolar havia aparecido, no sentido de dar mais proteção às crianças e adolescentes, partícipes do processo educacional. De acordo com Cavaliere (2010),

[...] encontra-se na Ação Integralista Brasileira (AIB), partido de orientação fascista atuante no Brasil nas décadas de 30 e 40 do século XX, referências a um modelo de educação integral que: envolvia o Estado, a família e a religião, postos em sintonia pela escola, numa intensiva ação educativa (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Desta forma, o modelo que educação integral que se propunha na época, tinha um caráter diverso, com impressões ideológicas das mais variadas, indo do fascismo integralista de Plínio Salgado ao projeto de educação integral defendido por Anísio Teixeira,⁶⁴ no bojo das propostas advindas do manifesto dos pioneiros da escola nova. Segundo o documento do Mais Educação:

No Brasil, na primeira metade do século XX, encontramos investidas significativas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que tanto defendiam quanto procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada. No entanto, cabe ressaltar que eram propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas e, por vezes, até contraditórias. (BRASIL, 2009, p. 15).

Ainda de acordo com Cavaliere (2010) o modelo da AIB, de educação integral, forjaria o indivíduo para servir ao estado, com base nos valores da família e da religião, por ter uma “concepção doutrinária e, dentro dela, a incorporação da dimensão religiosa à educação escolar as características específicas da educação integral, tal como a entendia o movimento Integralista” (p. 250). Ainda na década de 30 a educação integral, no sentido de ampliação da escola, ganha outros adeptos a exemplo de Anísio Teixeira, que,

⁶⁴ Apoiamo-nos em Saviani (2011) para afirmarmos que o movimento escola novista, que tinha Anísio Teixeira como um dos seus expoentes, trazia propostas de renovação da antiga concepção de educação, denominada de educação tradicional que “servia aos interesses de classes” (p. 244) e a educação nova como uma “reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista montada para uma concepção vencida” (Idem) e propunha em seu lugar a: “função essencialmente pública da educação; escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação”. (Ibid., p. 245)

influenciado pelo pragmatismo Norte-americano de Dewey⁶⁵ propõe a ampliação da rede escolar, bem como das condições de atendimento das escolas. Assim,

Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, pensando na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, propunha uma educação em que a escola “desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia” (BRASIL, 2009, p. 15).

Não se tem observado que a ampliação da rede escolar tenha sido fator de beneficiamento do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas. De acordo com Algebaile (2009), constata-se uma “ampliação para menos”, onde os conhecimentos, que deveriam ser o eixo da política escolar, dividem espaço com uma série de serviços atrelados à escola.

Outros autores, como Cavaliere (2010), Saviani (2011), Silva e Silva (2012; 2013) abordam essa questão também, referente à formação de uma “rede de proteção social” destinada a atender os filhos das classes sociais mais empobrecidas. Segundo Silva e Silva:

A ampliação da jornada escolar com atividade de cultura, esporte e lazer, visando ocupar o “tempo livre” das crianças e adolescentes, vem sendo apontada como alternativa a aspiração da sociedade, com grande repercussão na mídia e na agenda política. Isto se dá em resposta a diversos fatores que vão desde a necessidade de trabalho dos pais, passando pelas estratégias de prevenção à violência e “inclusão social”, até às iniciativas de melhoria da qualidade da educação (SILVA; SILVA, 2012, p. 11).

Os marcos legais onde a educação integral tem se apoiado são diversos e têm interpretações diversas do que venha a ser esse modelo de educação, tendo ainda o termo educação em tempo integral o viés de cobertura social para tentar fazer da (ALGEBAIL, 2009, p. 11).

⁶⁵ Em seu viés pedagógico as ideias do filósofo John Dewey dão suporte aos preceitos da pós modernidade que na educação se expressa na premissa do “aprender a aprender” (SILVA; SILVA, 2012, p. 214) e do neotecnismo que é uma das características pedagógicas das Escolas de Tempo Integral. Segundo CAVALIER (2010, p. 250) Anísio Teixeira passou a desenvolver, gradativamente, com base no pragmatismo americano, uma concepção de educação escolar ampliada, que, ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público da educação escolar. Durante todo o seu percurso como administrador e como intelectual, permaneceu fiel à visão de educação escolar que procurou reinventar, tendo como referência e finalidade a realidade educacional brasileira.

2009) educação um espaço de ampliação de serviços sociais em detrimento da própria educação. O programa Mais Educação⁶⁶ aponta que,

Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio – essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la. Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico. (BRASIL, 2009, p. 17).

Silva e Silva (2012) apontam a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDB (Lei 9394/96) como marcos legais que indicam a intencionalidade das políticas públicas na ampliação do alcance educacional via aumento da jornada escolar, como um elemento de proteção para crianças e adolescentes no Brasil. Os marcos legais buscam dar um caráter de integralidade à educação no Brasil, trazendo a ideia de que é necessário prover uma rede de proteção social que “tem como base a perspectiva de universalizar o acesso e visa manter os alunos mais tempo na escola” (SILVA; SILVA, 2012, p. 77) e que trazem consigo muito mais atribuições sociais para o âmbito da escola. Essa rede de proteção social é uma das diretrizes do Ministério da Educação quando formula políticas para a educação integral, que tira muitas das responsabilidades sociais como ações diretas do Estado para repassar essas mesmas ações para escola.

Freitas (2012) aborda que esses tipos de transferência de responsabilidades sociais fazem parte de reformas de cunho liberal e que tem gerado, no campo da educação, vias reformas empresariais o fenômeno da responsabilização. Nesse contexto, segundo Silva e Silva (2012), “o estado brasileiro, desde as reformas gerenciais realizadas a partir da década de 1990, vem se organizando segundo as orientações neoliberais de minimização,

⁶⁶ Segundo o Ministério da Educação o Programa Mais Educação: criado pela [Portaria Interministerial nº 17/2007](#) e regulamentado pelo [Decreto 7.083/10](#), constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689> > Acesso Jan/2017,o

descentralização e desresponsabilização” (p. 97), abrindo mão desta forma de suas atribuições constitucionais em favor do avanço de reformas neoliberais.

Os programas que visam a implantação de educação integral, desta forma que se apresentam, tem assim, intencionalidades que perpassam, também, pela diminuição das responsabilidades sociais garantidas na Constituição Federal, em seu Art. 205.

Mais que um programa de inovação educacional que visa a implantação de tempo integral nas escolas, os programas de educação integral servem, também, como elementos de inserção de novos parâmetros de gestão.

A educação integral, suas tentativas de implantação, suas transferências de responsabilidade social, reflete aquilo que se entende por “uma regressão da teoria social e educacional” (SILVA; SILVA, 2012, p. 99), onde o Estado encontra um campo fértil para suas políticas de caráter neoliberal. É importante ressaltar que a escola integral cumpre um papel importante na formação dita integral do ser humano, buscando desenvolver as potencialidades, no entanto os projetos desenvolvidos têm demonstrado faltas importantes para cumprir por exemplo, aquilo que a legislação recomenda. O Programa Mais Educação entende que para que uma política pública de educação integral oferecesse condições mínimas de funcionamento ela deveria contemplar vários aspectos da formação e do papel da escola pública, nesse sentido a escola integral,

[...] de tempo integral, visa, acima de tudo, resgatar os princípios republicanos de equidade, tanto na oferta do direito público e subjetivo do cidadão quanto na prestação de serviço dos educadores – agentes públicos –, com os quais o Estado Brasileiro possui imensa dívida a ser honrada para o bem comum da nação. Esse débito histórico se concentra na valorização e no reconhecimento da profissão, na perspectiva de tornar a carreira atrativa aos jovens, em melhorar as condições de saúde e trabalho, enfim, em evidenciar a importância social dos educadores. (EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2009, p. 39).

Essa assertiva do documento orientador para uma educação integral no Brasil apenas reafirma o que tantas outras políticas públicas para educação, a exemplo da LDB e do PDE, pregam, a necessidade de investimentos para a melhoria das condições de trabalho dos professores bem como da melhoria da condição social do professor, anulando exatamente o que Freitas (2012) aponta como sendo uma consequência de inserção de elementos gerencialistas na educação, a destruição moral do professor. Nesse sentido, o reconhecimento da necessidade de políticas de valorização social e profissional

dos professores, faz com que todos os documentos norteadores apontem como uma das soluções, para as questões relacionadas aos problemas enfrentados pela educação, essa valorização, embora, na realidade, a classe dos professores venha sentindo cada vez mais a precarização de sua profissão. Com a educação integral não poderia ser diferente, uma vez que, mudanças expressivas no currículo, na carga horária, exigiria um novo esforço dos professores, assim também haveria a necessidade de uma política de valorização dos profissionais que fossem atuar nesse projeto de educação integral.

O programa Mais Educação aponta elementos de valorização dos professores que atuam no ensino médio integral, e propõe que: “uma política de educação integral pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação”. (BRASIL, 2009, p. 39). Assim, para contribuir com o esforço de valorização e garantia de condições adequadas de trabalho, o mesmo documento alerta para a necessidade de

Adequação dos espaços físicos e das condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas a essa nova realidade. A participação dos trabalhadores em educação no debate para formular uma proposta de educação integral, com base em tais pressupostos, é marcada pelas negociações para regulamentar o piso salarial nacional profissional, bem como pela negociação nacional para que o piso seja operacionalizado. (BRASIL, 2009, p. 40).

Além do debate sobre o piso nacional dos professores o documento alerta para a necessidade de incentivo ao debate e participação dos professores na formulação da própria proposta de educação integral, o que, particularmente no caso de Pernambuco, não verificamos ter acontecido. A inserção, cada vez maior, de políticas gerencialistas no projeto de educação integral, as reformas⁶⁷ que tem tomado lugar dos debates democráticos para elaboração de políticas públicas de educação, são reformas que tem como elementos propositores empresários, institutos, fundações, corporações e muitas

⁶⁷ Segundo reportagem veiculada no site The Intercept Brasil a primeira audiência pública no congresso para debater a reforma do Ensino médio proposta no governo Michel Temer contou com o aconselhamento de um grupo de bilionários que presidem fundações educacionais. Esse grupo representa instituições como: Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Itaú, Instituto Inspirare, Movimento “Todos pela Educação”, Instituto Co-responsabilidade pela educação (ICE). A reportagem aponta a intenção de tantos investimentos, na ordem de 188,8 milhões de reais em 2015, apenas pelo Instituto Itaú e que teria o objetivo de estimular na educação a formação de mão de obra para atuar no mercado brasileiro. Disponível em <<https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/>> Acesso em Nov./2016.

vezes setores da mídia (FREITAS, 2012) o que tem colocado o debate público e democrático em segundo plano.

Nesse contexto de reformas empresariais e proposições de um modelo de ensino médio integral que precariza o trabalho docente, em nome da lucratividade, eficiência, e de uma pedagogia que visa sobretudo a formação de mão de obra barata em detrimento de uma formação de fato “integral”, é que se situa o modelo de educação integral que vem sendo proposto no Brasil e em Pernambuco. No entanto,

É necessário enfatizar as linhas mestras de discussão do papel do Estado na efetivação da Educação Integral em tempo Integral tal qual tratada nos marcos legais. Tais linhas são: as responsabilidades do estado, como instância maior de exercício do poder público na condução das políticas educacionais; o direito de todos os cidadãos à educação de qualidade; e o espaço privilegiado onde se concretizam as propostas educativas. Uma sociedade democrática e republicana não se consolida sem a prerrogativa da efetiva educação dos cidadãos, que perpassa os processos escolares, seguindo para além deles. (FREITAS, 2012, p. 42).

Só assim, a educação integral poderia responder às demandas sociais tão urgentes no país, de forma satisfatória e sobretudo democrática, fazendo com que todos os cidadãos tivessem acesso a uma formação mais completa, sendo esta pública, gratuita e de qualidade. Da mesma forma que os professores também pudessem ser valorizados como agentes importantes na construção de um projeto democrático de educação integral.

4.3 Educação integral em Pernambuco e ampliação da jornada escolar

É inegável que a implantação do sistema de educação integral tornou-se uma tendência no sistema educacional de Pernambuco. Dados do Governo apontam que para 2016 dez por cento dos estudantes estejam matriculados na educação integral com 300 EREM's funcionando no território pernambucano.

Juntamente com a ampliação do modelo de educação integral no estado outras reformas, curricular, pedagógica, trabalhistas, quando se trata dos professores, estão em curso. A reflexão sobre essas novas políticas torna-se importante na medida em que o acompanhamento crítico das mudanças no sistema pode apontar problemas e soluções consistentes para as situações mencionadas acima.

As orientações para implantação do sistema de educação integral no estado seguem um modelo empresarial de gestão que é orientado pela Tecnologia Empresarial

Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR) onde a educação pública adquire características de gestão empresarial seguindo o modelo de gestão como referencial a Tecnologia Empresarial Odebrecht – TEO. Segundo o site da consultoria, a visão de educação constitui o grande diferencial na gestão das escolas, pela mudança de postura de cada componente da comunidade escolar, pelo olhar do jovem sobre si mesmo e dos que o cercam, pela nova visão de mundo. Cada gestor, educador ou educando deve comportar-se como se a escola fosse sua própria empresa, estabelecendo metas e indicadores de resultados. Não uma empresa financeiramente lucrativa e sim, uma sociedade de aprendizagem, que sabe olhar o futuro com visão estratégica, consciente de sua missão (TEAR GESTÃO, 2016).

A visão empresarial na gestão da escola e os elementos privatizantes dessa visão, já explicitados por Freitas (2012), tem levado à uma responsabilização e intensificação do trabalho sobretudo em relação ao professor. A questão é saber se o Estado que, via TEAR, busca implantar uma gestão onde: “Cada gestor, educador ou educando deve comportar-se como se a escola fosse sua própria empresa, estabelecendo metas e indicadores de resultados”, estaria oferecendo condições adequadas ao exercício dessa proposta.

Caso contrário, o que se poderia assistir na rede estadual de educação, seria uma intensa responsabilização dos professores pelos resultados que se buscam, pelos indicadores de desenvolvimento educacional e consequentemente pela melhoria da educação do estado como um todo. Nessa perspectiva, o ensino médio, no Brasil e em Pernambuco, tem passado por reformas ao longo da história, que visam a desmoralização do seu caráter público e fomentam uma tendência à privatização. Segundo Saviani (2011),

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. (SAVIANI, 2011, p. 428).

Lembremos que a educação é um direito de todo ser humano e que o acesso a ela deve ser irrestrito. Portanto, privatizar poderia excluir do acesso à educação quem mais necessita dos bens por ela fornecidos. Nesse sentido, há uma contradição entre dois projetos de educação: um que advoga a necessidade de se privatizar a escola, dando-a um caráter empresarial e de foco na gestão como opção de melhoramento do sistema e outro

que advoga a defesa do caráter público escolar e o foco nas propostas pedagógicas e no trabalho e valorização do professor como proposta de melhoramento do sistema.

Reformas nos sistemas educacionais têm apenas tentado amenizar as contradições historicamente existentes na educação. Mas, de acordo com Mészáros (2008), rupturas no sistema capitalista, como forma de gerar mudanças substanciais na educação, também se colocam como alternativa para tirar a escola do seu papel de reprodutora das desigualdades, advindas do capital e do próprio papel da escola em relação a esse sistema, fazendo com que a escola se coloque como um mecanismo de reprodução, no sentido de perpetuação, das contradições e desigualdades do sistema capitalista.

5 ESTADO DA ARTE: TRABALHO DOCENTE, EDUCAÇÃO INTEGRAL E RESPONSABILIZAÇÃO

Neste estado da arte, buscaremos informações acerca das produções recentes que versam sobre os temas que estão relacionados ao trabalho docente, à precarização do trabalho docente, a ampliação do tempo nas escolas e a consequente implementação de escolas de ensino médio integral no Brasil, e em Pernambuco, como forma de construirmos o aporte teórico desta pesquisa.

Buscamos uma forma de reflexão e entendimento desse fenômeno educacional que acompanha as novas formas de ação do Estado no sentido da reforma “modernizadora” em curso também na área de Educação. Dessa forma tentamos alinhar o debate que buscamos realizar nessa pesquisa com os debates que já estão em andamento em outros campos de investigação no mesmo tema ou em temas afins.

Abaixo, para efeito de organização, apresentamos um quadro com as produções citadas nesse estado da arte, autores, títulos, datas e resumo.

ITEM	ANO	AUTORIA	TÍTULO	FOCO
01	2004	SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira e Alda Junqueira Marin.	Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.	Este artigo trata do comprometimento da função cultural da escola básica brasileira, como fruto de determinadas condições econômicas e sociais que incidem sobre seu trabalho, tornando-o frágil e insuficiente. Também expõe e analisa dados sobre a precária situação do trabalho docente e suas consequências sobre as práticas curriculares que têm origem na legislação educacional vigente no país.
02	2005	Edna Garcia Maciel Fiod ; Noeli Zanatta Milani.	Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná.	Neste artigo objetivou-se compreender como as mudanças no mundo do trabalho encontram-se refletidas no trabalho docente paranaense, com base em discussões teóricas desenvolvidas por Marx (1983), Antunes (2005), Albornoz (2002) e Bravermann (1974).
03	2006	Bezerra, Ciro; Sandra Regina Paz da SILVA	Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico.	Este artigo tem como objetivo problematizar as contradições e diferenciações epistemológicas entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. Busca analisar como a categoria prática pedagógica é utilizada como sustentáculo da ideologia da profissionalização e a consequente mercadorização e precarização do trabalho pedagógico. Ao problematizar tais categorias, o artigo questiona por que se massificou o termo prática pedagógica em detrimento da categoria trabalho pedagógico, enfatiza os interesses econômicos, ideológicos e políticos que se fazem presentes, implicitamente, nos discursos que anunciam a laboralidade pedagógica como prática pedagógica.
04	2006	BROOKE, Nigel	O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil.	Analisa as políticas de responsabilização implantadas em algumas secretarias de educação no Brasil, a saber, Ceará, Paraná e Rio de Janeiro, ao mesmo tempo que faz uma comparação com as políticas de Responsabilização dos Estados Unidos e da Inglaterra,

				países que deram origem as políticas que têm como princípio a responsabilização de professores por resultados obtidos em avaliações externas.
05	2006	SHIROMA, E. O.	Responsabilização e orientação para os resultados: prioridades do PDE escola. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	<p>O presente texto analisa o documento produzido pelo MEC denominado “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz”, problematizando sua concepção gerencialista.</p> <p>Para isso, apresenta alguns antecedentes que contribuem para compreensão do contexto de influência da produção desse Plano de educação, evidenciando suas articulações com a Reforma do Estado da década de 90 e recomendações de organismos multilaterais.</p>
06	2011	Cavalcanti, Ana Cláudia Dantas	Programa de Modernização da Gestão Pública/ metas para educação/ 2007—010: análise sobre a “Gestão Democrática” da educação de Pernambuco.	Promove uma investigação sobre o Programa de Modernização da Gestão na Educação do governo de Pernambuco, no período 2007-2010.
07	2011	Coelho, José Silvestre	O trabalho docente na Escola Integrada / José Silvestre Coelho – Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2011.	Investiga o trabalho docente na escola integrada, no ambiente da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME-BH. Teve a finalidade de traçar o perfil do Programa Escola Integrada – PEI.
08	2011	SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, Olinda	Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores.	Neste artigo discute-se a avaliação e responsabilização pelos resultados educacionais nas políticas para professores entendendo-as como eixos que pretendem instituir novos modos de governar a educação. Por meio da consulta a documentos nacionais e internacionais, e com base na literatura sobre o tema, verifica-se que as políticas dirigidas aos docentes têm em vista incutir a lógica de gestão por resultados nas instituições escolares.
09	2012	Araújo, José Valdir Damascena Carvalho, Olgamir Francisco/	A precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	Este trabalho localiza-se dentro do debate das Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista que a

		IFMA		discussão está relacionada com a precarização do trabalho docente no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
10	2013	Clementino, Ana Maria.	Trabalho docente e educação em tempo integral [manuscrito]: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral / Ana Maria Clementino, 2013.	Busca conhecer o trabalho docente no contexto da educação integral no Projeto de Educação de Tempo Integral em Minas Gerais. Traçando um quadro das condições de trabalho docente no contexto desse programa.
11	2013	Duarte, Alexandre William Barbosa.	Por que ser professor? [manuscrito] : uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil / Alexandre William Barbosa Duarte, 2013.	Busca compreender, via análise de política pública, em Minas Gerais e Pernambuco, a questão da baixa atratividade da profissão docente relacionando os elementos que precarizam esta atividade profissional ensejando inclusive a desprofissionalização do trabalho docente.
12	2013	DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos	Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio	Relaciona elementos gerencialistas, como a permanência de gestores na escola durante ciclo completo do ensino médio e implantação da escola de tempo integral com o melhoramento dos índices escolares no estado de Pernambuco na gestão Eduardo Campos. Suas análises apontam para a necessidade de um processo de formação continuada para os professores, bem como há a apresentação de sugestão para a implantação de um plano de ação educacional para uma tentativa de qualificação da política de ensino integral no estado.
13	2013	Silva, Jadilson Miguel da.	Reformas pró-capital na educação escolar: a reestruturação do ensino médio pelo programa de educação integral de Pernambuco.	Identifica os elementos contidos na reestruturação educacional promovida no estado de Pernambuco quando da implantação do programa de ensino médio integral. Analisa as estruturas dessa reforma e identifica elementos das reformas empresariais que estão em andamento concomitantemente a implantação do PEI. Entendendo que nesse caso o estado contribui para o setor privado na medida em que este se utiliza de recursos públicos para sanar uma crise que

				se faz presente na própria estrutura produtiva capitalista.
14	2014	Benittes, Valéria Lima Andrioni	A política de ensino médio no estado de Pernambuco: Um protótipo de gestão da educação em tempo integral.	A pesquisa trata da política de modernização da gestão e de educação integral implementada pelo Governo de Pernambuco nas Escolas de Referência em Ensino Médio.
15	2014	Lima, Uiara do Carmo Wanderley.	O programa de educação integral das escolas de referência em ensino médio da rede pública estadual de Pernambuco (2008-2013)	Realiza estudo sobre o ensino médio integral de Pernambuco, levando em consideração os pressupostos teóricos de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira para salientar a característica positiva de uma escola que trabalha com gestão voltada para resultados.
16	2014	Morais, Edima Verônica de.	Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do programa de educação integral.	Esta pesquisa tem como tema central a formação da juventude através da Educação Integral e propõe-se a compreender as utilizações, por parte do Governo do Estado de Pernambuco, das Escolas de Referência em Ensino Médio. Essas foram instituídas através da Lei Complementar 125/2008 que cria o Programa de Educação Integral e tem como objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Médio e qualificação dos jovens da Rede Pública Estadual.
17	2014	Oliveira, Dalila Andrade	Trabalho na educação básica em Pernambuco / Dalila Andrade Oliveira, Livia Fraga Vieira ; Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco ; prefácio Heleno Araújo Filho. – Camaragibe, PE : CCS Gráfica e Editora, 2014.	Pesquisa resultante de uma parceria, iniciada em agosto de 2011, entre o Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM) e o Sindicato de Trabalhadores da Educação do Estado de Pernambuco (Sintepe) com a finalidade de realizar uma pesquisa sobre o trabalho na educação básica nas redes públicas no estado de Pernambuco.

18	2014	Santiago, Frederico Marcio Leandro	Educação e desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014: desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da teoria do capital humano	Esta pesquisa aborda a relação entre educação e desenvolvimento no Programa de Educação Integral de Pernambuco (PEI). O Programa de Educação Integral foi instituído pela Lei Complementar nº 125/2008 e se constitui como principal estratégia do governo de Eduardo Campos para requalificar o Ensino Médio na rede pública estadual de educação se materializando através das Escolas de Referência no Ensino Médio (Erem), criadas pelo Decreto Estadual nº 34.607/2010.
19	2014	Silva, Jamerson Antonio de Almeida da da ; SILVA, Katharine Ninive Pinto	Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco.	Este trabalho conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), e tem como objetivo identificar os processos de accountability no Programa de Educação Integral (PEI), implementado nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco e suas influências em relação às condições de trabalho docente. Realizamos o estudo através de análise documental e concluímos que a perspectiva generalista, neoprodutivista e neotecnicista de gestão adotada nesta política, pressiona o Trabalho Docente através de um intenso processo de responsabilização (também chamado na literatura por accountability), cujos efeitos perversos, evidenciados por Freitas (2012), são apresentados neste trabalho.
20	2015	Alves, Maria do Socorro Valois.	O Ensino médio em Pernambuco: Gestão e Financiamento no período de 2015 a 2013.	Faz uma análise dos mecanismos de gestão e financiamento de recursos destinados pelo governo do estado (2005 a 2015) concluindo que as parcerias público-privadas, a tendência empresarial de gestão na educação, como por exemplo o pagamento do BDE, e o elevado número de contratos temporários em detrimento dos professores efetivos, são elementos de precarização do trabalho docente.

21	2016	Barbosa, John Mateus.	<p>A educação integral dos territórios educativos do programa Mais educação em</p> <p>Caruaru-PE: a institucionalização de ajustes e encurtamentos no interior das escolas.</p>	<p>A pesquisa trata das estratégias de ampliação do tempo e do espaço escolar para a oferta da educação (em tempo) integral como orienta a estratégia dos territórios educativos do Programa Mais Educação no município de Caruaru-PE. Procuramos Analisar a dinâmica de (re)configuração do espaço-tempo escolar e das funções sociais atribuídas as escolas públicas municipais de Caruaru, sob a indução do Programa Mais Educação, em particular o desafio da implementação de territórios educativos.</p>
22	2016	Mesko, Andressa de Souza Rodrigues. Silva, Arnaldo Valentim. Piolli, Evaldo.	<p>A agenda educacional dos reformadores empresariais paulistas e seus efeitos no trabalho docente.</p>	<p>Analisa as reformas que estão em andamento na rede estadual de educação do estado de São Paulo, reformas essas que tiveram início no governo Mario Covas e que estão vigorando ainda no governo Alckmin. Elenca as principais consequências dessas políticas empresariais aplicadas à educação no estado de São Paulo, como o estreitamento curricular, a intensificação do trabalho docente via hiperburocratização e o adoecimento do corpo docente no estado.</p>
23	2016	Pereira, Pamela Ranielle da Silva.	<p>Condições de trabalho do professor de química nas escolas de ensino médio integral e/ou integrado da rede estadual de Pernambuco.</p>	<p>Investiga se há condição adequada de trabalho para os professores de química nas escolas de tempo integral da rede estadual de Pernambuco. Conclui que o estado não oferece condições mínimas para que os professores de química desenvolvam experiências em laboratório ou demonstrem suas teorias para os estudantes, fazendo com que o interesse na disciplina de química seja reduzido o que, por sua vez, provoca uma situação de estresse e frustração na maioria dos professores de química. Relata adoecimento dos professores dessa disciplina pela intensificação do trabalho, uma vez que estes têm que dar conta do currículo sem ter a sua disposição condições mínimas de trabalho.</p>

24	2016	SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto	Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais.	Avalia a relação entre: 1. A Política de Responsabilidade Educacional, 2. a Política de Avaliação definida pela Rede Estadual de Pernambuco e 3. O processo de implementação do Programa de educação Integral (PEI) nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM's) e nas Escolas Técnicas Estaduais (ETE's).
----	------	--	---	--

Quadro 4. Publicações sobre Trabalho Docente e Educação Integral.

Fonte: do autor

Nosso ponto de partida para o desenvolvimento desse estado da arte foram as pesquisas no Grupo Gestor - Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas de Tempo Livre, que desenvolve pesquisas abordando temas ligados ao Ensino Médio, ao Ensino Médio integral, e desenvolve, também, pesquisas ligadas a investigações de políticas educacionais bem como realiza recolhimento de dados para análise nesse campo de debate. O grupo gestor é lotado na Universidade Federal de Pernambuco, seus trabalhos constam no repositório desta universidade, e já conta com considerável produção acadêmica no campo do ensino médio e ensino médio integrado.

Barbosa (2016) analisa a reconfiguração do espaço tempo-escolar e das funções sociais atribuídas as escolas públicas municipais de Caruaru, sob a indução do Programa Mais Educação, em particular o desafio da implementação de territórios educativos. Em suas conclusões Barbosa identifica contradições entre as estratégias do território educativo do plano municipal de educação e a prática educativa, promovendo uma reconfiguração do termo “ampliação”, onde como resultado dessa ampliação “às avessas” se constata: a) hipervalorização da instituição escolar e de atividades recreativas, de lazer e esportivas em território de ausências de políticas públicas nestes setores; b) o rebaixamento de critérios de escolha dos tempos espaços tendo em vista os limites dos territórios e das escolas; c) revigoração e inovação de recursos de ação na gestão da escola que encurtam, precarizam, e informalizam tempo, espaço e acesso ao conhecimento escolar. O autor conclui que há um gerencialismo nas escolas estaduais de Caruaru, bem como seu aparelhamento para promover a contenção de insatisfações sociais.

Pereira (2016) investiga a precarização do trabalho dos professores de química em trabalho intitulado: Condições de trabalho do professor de Química nas Escolas de Ensino Médio Integral e/ou integrado da rede estadual de Pernambuco, em seu trabalho busca-se identificar se há adequação das condições de trabalho às necessidades dos professores de química para desenvolverem suas atividades nessas escolas. Os dados obtidos na pesquisa apontam para um hiato entre as exigências para o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem em química minimamente aceitável e as condições de trabalho oferecidas pelo estado no âmbito do PEI. Esse hiato cria uma ambiência para uma prática pedagógica conservadora, fazendo com que estudantes sejam submetidos apenas a aulas teóricas todos os dias. Assim sendo a pesquisa conclui que não há condições de trabalho adequadas aos professores de química para que esses desenvolvam seu trabalho, tendo como consequências o adoecimento por estresse, depressão, problemas ligados à voz, todos esses problemas relacionados também a intensificação do trabalho docente no ambiente das EREM's.

Por sua vez Moraes (2014) busca o entendimento de como se dá a formação da juventude a partir da educação integral no estado de Pernambuco e de como o estado faz uso do programa de educação integral através das Escolas de Referência em Ensino Médio. Moraes nos revela que Pernambuco é um terreno favorável ao desenvolvimento de gestão educacional do tipo público-privada, implementada em políticas afirmativas desde a gestão Jarbas Vasconcelos e que encontrou aprofundamento no Governo Eduardo Campos com a implementação do gerencialismo nas políticas educacionais, conclui-se na pesquisa que as Escolas de Referência em Ensino Médio passam uma promessa de integração do jovem ao mercado de trabalho conforme orientação do Banco Mundial e do Governo Federal, esse movimento das instituições, por sua vez, contradizem a literatura que afirma ter o capital a incapacidade de integrar os elementos juventude e ampliação de oportunidades na sociedade, a pesquisa ainda conclui que o modelo de escola integral é um mecanismo de desmobilização e enfraquecimento dos professores, facilitando ao governo implementar cada vez mais o gerencialismo e atender aos interesses do capital dominante.

Benittes (2014) trabalha com a relação que se estabelece entre o programa de modernização da gestão e o PEI, onde há uma inversão de prioridades, que partem da educação em si para uma valorização superdimensionada do elemento gerencialista e de

elementos administrativos na educação. A pesquisa utiliza-se do materialismo histórico-dialético para alicerçar suas conclusões e aponta para uma tendência de unificação da escola média no Brasil a partir das reformas do estado implementadas na década de noventa, a pesquisa ainda aponta para o fato de que há um deslocamento dos objetivos educacionais básicos da formação humana levando essa formação a seguir os objetivos pedagógicos da pedagogia das competências para a empregabilidade, bem como é baseada em sua administração pelo reforço do gerencialismo e do *Accountability*, ou seja, a responsabilização como elemento importante na obtenção de resultados.

Santiago (2014) em sua dissertação intitulada: Educação e desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014: Desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano analisa a relação entre educação e desenvolvimento no âmbito do PEI em Pernambuco, que é descrito pelo autor como uma estratégia de requalificação do ensino médio na rede estadual de ensino e que tem na implantação das EREM's a sua materialização. Suas análises demonstram que as parcerias com o setor privado foram ampliadas no período que coincide com a implantação do programa de educação integral, aprofundando a visão empresarial aplicada ao setor educativo no estado e que no governo Eduardo Campos a teoria do capital humano viveu um processo de rejuvenescimento. Ainda segundo Santiago esse processo de rejuvenescimento da teoria do capital humano resulta na desqualificação e redução do papel na escola na formação uma vez que esta se restringe à formação que atende aos interesses das relações de produção capitalistas contemporâneas, o estado nesse contexto ganha uma reconfiguração do seu papel na relação entre educação e desenvolvimento, fazendo aqui a mediação entre a reprodução dos interesses do capital estimulando o estado para que este assuma a condução do que se denomina de neoliberalismo de terceira via, onde as políticas públicas são articuladas e conduzidas pelo estado mas sempre a partir dos pressupostos da lógica do setor privado.

Santos (2016) na sua dissertação de mestrado intitulada “Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: Contra números, há argumentos, apresenta uma investigação de políticas educacionais e de avaliação educacional que tomaram destaque nas duas gestões de Eduardo Campos, que compreendem o período (2007-2014). O Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP), o Movimento Brasil Competitivo (MBC), e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG) vieram consolidar

essas políticas de avaliação, que tem como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) que assim fixam metas a serem alcançadas pelas escolas da rede estadual de ensino do estado via Índice de Desenvolvimento da educação Básica de Pernambuco (IDEPE) esse índice por sua vez serve como métrica para a distribuição do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), colocando a avaliação como elemento centralizador da educação de Pernambuco. Nesse contexto, Santos conclui que os resultados obtidos pelo estado se deve às escolas de referência e as escolas técnicas, numa política de exclusão que seleciona os melhores alunos, por outro lado elementos como a responsabilização, treinamento para as avaliações, baseado nos preceitos das reformas empresariais aplicadas à educação.

Silva e Silva (2014) apresentam investigação a respeito da presença de *Accountability* no PEI, que fora implantado nas Escolas de Referência em Ensino Médio do estado de Pernambuco na gestão Eduardo Campos, e como o processo de implantação de *Accountability* (responsabilização) interfere nas relações de trabalho dos docentes. Além de detectar na pesquisa o neotecnicismo, o neoprodutivismo e o gerencialismo como opção do governo enquanto prática de gestão, os autores concluem nos seus apontamentos finais que as escolas de referência apresentam aumento de carga horaria para os alunos com conteúdo propedêutico sendo majoritário no currículo, que por sua vez é voltado exclusivamente para produzir resultados no vestibular. Outro elemento de destaque apontado na pesquisa é o caráter dualista que o sistema assume frente as escolas regulares e a inserção da meritocracia representada no BDE o que contribui diretamente para a precarização e intensificação do trabalho docente.

Silva e Silva (2016) avaliam a relação entre a política de responsabilidade educacional, a política de avaliação empregada na rede estadual do estado de Pernambuco, o PEI e as EREM's e a Escolas Técnicas Estaduais (ETE's). Em suas análises os autores concluem que há um engano no fato de que o aumento dos anos de estudo superaria o problema do desemprego, nesse caso os autores apontam a desconsideração dos problemas estruturais do próprio capital, os autores concluem também que a ampliação da jornada escolar no ensino médio através da ampliação da carga horária garantiria uma melhor preparação para o trabalhador e para a formação da cidadania mas que esse pressuposto não leva em consideração a diminuição dos

investimentos nas políticas sociais numa perspectiva mais sistêmica. Ainda como conclusão da pesquisa há um apontamento da contradição entre o aumento das matrículas no ensino médio integral e a retração nas matrículas no sistema como um todo, a exemplo do ensino médio convencional e na EJA (Educação de Jovens e Adultos), bem como se conclui o fracasso de uma educação que se baseia no gerencialismo, na meritocracia e no Bônus por desempenho.

Do repositório da UFPE nos valem também de Teses e Dissertações que foram objetos da nossa pesquisa e nos revelaram os tipos de abordagem sobre a precarização do trabalho docente, no contexto da implementação do PEI no estado de Pernambuco.

Em sua tese, intitulada de “Ensino médio em Pernambuco: gestão e financiamento no período de 2005 a 2013, Alves (2015) faz um recorte temporal para avaliar as políticas de gestão e financiamento do Ensino médio no estado de Pernambuco, a autora parte da premissa que os recursos públicos podem ser utilizados no interesse dos capitalistas ou os trabalhadores e isso depende da orientação política da gestão. Assim, se procede uma análise de como se configura a política de financiamento e gestão do ensino médio na rede pública estadual, através da observação da aplicação dos recursos públicos feito pela gestão estadual. Os resultados obtidos na pesquisa apontam que a aplicação de recursos ao ensino médio coaduna-se com o “ethos” empresarial que dita a política educacional, que se vê pautada pela tecnologia empresarial, parcerias público-privadas, mercantilização e financeirização da educação. Constatase também que o ensino médio é dotado de mais trabalhadores com contratos temporários que efetivos o que vem a contribuir para o processo de precarização do trabalho docente e desarticulação da organização sindical. Outro elemento de precarização apontado na pesquisa é o pagamento do BDE, que sequer apresentava clareza quantos aos critérios de distribuição. A autora conclui que por limitações de repasse e fiscalização adequada os gastos com ensino médio no estado estão ligados aos interesses governamentais mais que aos interesses educativos.

Silva (2013) busca o entendimento das transformações que se operam no estado em relação a reestruturação do ensino médio via implantação do PEI, sua dissertação, intitulada de: Reformas pró-capital na educação escolar: a reestruturação do ensino médio pelo programa de educação integral de Pernambuco, analisa o papel do estado como elemento de recomposição da acumulação do capital, ao mesmo tempo em que enxerga

na implantação do ensino médio integral no estado uma implementação políticas educacionais conservadoras que orientam suas ações no sentido de dar respostas as demandas produtivas e comerciais do capital. O autor conclui que a reestruturação do ensino médio em Pernambuco, via implantação do PEI, está ligada aos interesses do capital e da construção de alternativa para solução de crise deste modo de produção, o que resulta numa educação mais voltada aos elementos produtivos do capital que da emancipação humana da alienação capitalista.

Lima (2014) estuda, em sua dissertação, o programa de educação integral nas escolas de referência em ensino médio da rede pública estadual de Pernambuco, para tal, os fundamentos teóricos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro são utilizados. Em suas conclusões a autora afirma haver no PEI práticas pedagógicas inovadoras e gestão do tipo democrática, a ideia de protagonismo juvenil também é destacada nas conclusões da autora, afirmando ainda que a escola implementa contato com a comunidade, e que as práticas pedagógicas ultrapassam os muros da escola e se coadunam com as boas práticas educativas, que, segundo aa autora, preparam o aluno para o mercado de trabalho, para o vestibular e para a vida.

Outros campos de pesquisa foram visitados para que pudéssemos ampliar nosso entendimento sobre o tema de nossa investigação e nesse sentido entendermos se a educação integral, e mais especificamente as relações que se estabelecem entre os sistemas e os professores encontram voz nas pesquisas realizadas no campo educacional. Desta feita encontramos aproximações teóricas com autores de diversas instituições e grupos de trabalho investigativo que apontaram para pesquisas que contribuíram para a composição de nosso aporte teórico a saber:

Brooke (2006), em artigo intitulado O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil, analisa o sistema de *Accountability*, partindo de sua implantação na Inglaterra e nos Estados Unidos e suas características enquanto política pública no Brasil. Avalia ainda, se há condições de implantação no Brasil de políticas de responsabilização tal qual são implantadas nos países de origem dessas políticas. As experiências de políticas de responsabilização estudadas no Brasil perpassam programas aplicados aos sistemas educacionais a exemplo do programa Nova Escola da secretaria de educação do Rio de Janeiro; Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio – Educação Básica de qualidade no Ceará, bem como o Programa Boletim da Escola da secretaria de

Educação do Estado do Paraná. Dessas experiências com elementos de responsabilização se conclui que as condições políticas nos estados analisados são elementos impeditivos à adoção de políticas de responsabilização.

Cavalcanti (2011) analisa a política de modernização da gestão na educação implantada em Pernambuco. Sua pesquisa investiga se o PMG/ME pode ser visto como um programa de política educacional, que contribui para o fortalecimento ou para o enfraquecimento da gestão democrática da educação em Pernambuco. Os resultados apontam para a implantação da política de modernização da gestão na educação do estado se deu por continuidade de políticas governamentais adotadas em 1995, ainda no governo Jarbas Vasconcelos, e que encontraram ressonância no governo Eduardo Campos, onde o fortalecimento do gerencialismo, adotado por meio das reformas gerenciais, e adesão ao PNAGE/PE, se deu de forma eficiente. No entanto, não houve fortalecimento de ações democráticas nas escolas da rede estadual simplesmente porque não houve proposição de ações concretas que concorressem para a democratização da gestão escolar.

Dutra (2013) faz um levantamento a respeito da implementação da política pública de ensino médio integral no estado de Pernambuco, levando em consideração as reformas promovidas na gestão Eduardo campos, onde a gestão escolar ganha destaque na tentativa de melhoria da eficiência nas políticas aplicadas à educação. A pesquisa tem como resultado elementos de melhoria nos indicadores das escolas relacionados a permanência dos gestores durante o ciclo completo do ensino médio, bem como com a criação do programa de ensino médio integral.

Mesko, Silva e Pioli (2016) fazem uma análise das reformas que estão ocorrendo no sistema educacional do estado de São Paulo e que visam sobretudo inserir neste o gerencialismo, influência de institutos e consultorias (Mckinsey e Falconi) implementando a teoria do capital humano na medida em que introduz elementos como a responsabilização dos professores e a hiperburocratização dos serviços educacionais, numa “autonomia controlada” que provoca intensificação e adoecimento dos professores. As reformas tiveram início no governo Mario Covas e continuidade no governo Alckmin e resultou, segundo conclusões deste trabalho, em reordenamento da rede estadual de educação paulista tendo como consequências principais: estreitamento curricular, ênfase nas avaliações, pagamento de bônus, responsabilização, meritocracia, intensificação do trabalho, adoecimento de docentes e fechamento de escolas, o que provocou reação dos

estudantes que ocuparam mais de 200 escolas da rede sensibilizando setores da sociedade civil.

Shiroma e Evangelista (2011) fazem um levantamento em seu trabalho intitulado “Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores” onde verifica-se a responsabilização do Professor pela má qualidade da educação onde os reformadores educacionais “Disseminaram argumentos aproximando o ataque ao fracasso escolar com o ataque ao professor, considerado o principal sujeito responsável pela produção do baixo desempenho dos alunos nos exames”. (p. 130). As autoras afirmam que a implantação da gestão por resultados não se identifica com questões propriamente educativas, mas com a busca de novos modelos de gestão na educação, modelos do tipo gerencialista, as autoras concluem que o foco na responsabilização onde a avaliação e responsabilização pelos resultados indica de o resultado não é um fim em si, mas um meio para desmobilizar os professores enquanto se emprega novos meios de gerenciá-los.

Shiroma e Santos (2008) no trabalho intitulado “Responsabilização e orientação para os resultados: prioridades do PDE escola. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional” analisando o documento PDE escola (PDEE) concluem que fica mais que evidente a tentativa de se instaurar na escola os processos de gestão gerencial buscando imprimir o gerencialismo educacional, que é parte do processo de precarização do trabalho docente. Esse trabalho indica em suas conclusões que pretende-se com o PDE modifica o funcionamento da escola com o objetivo de torna-la mais eficiente e eficaz sem promover no entanto aumento de gastos com educação seguindo orientação de organismos multilaterais para educação, o que aponta novamente na direção da implantação do modelo gerencialista aplicado à educação.

Sampaio e Marin (2004) apontam como fatores de precarização do trabalho docente uma série de elementos que combinados formam o atual quadro de muitos professores brasileiros, segundo as autoras o Brasil está acima apenas da Indonésia em questão salarial onde “a pauperização profissional significa a pauperização da vida pessoal” (p. 1210). O tamanho das turmas é também relacionado pelas autoras como elementos de precarização do trabalho docente uma vez que para preencher uma carga horária de trabalho que lhe forneça subsistência, precisa trabalhar com um volume de cerca de 600 jovens! ” (Ibid., p. 1216). As autoras acreditam ser o fenômeno da

precarização do trabalho no setor educacional algo que não é recente mas, ao invés disso, constante e crescente, o que advém de elementos culturais e históricos da escola brasileira e também como elementos de condições econômicas e sociais que incidem e fragilizam o trabalho, criando as condições de precarização do trabalho para os professores.

Outra fonte importante de pesquisa que nos utilizamos para compor este estado da arte, e que apresenta trabalhos relevantes e abrangentes na temática trabalho docente, foi o GESTRADO⁶⁸ (Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente). Este grupo de estudo é formado por pesquisadores de graduação e pós-graduação da área de Saúde Pública da UFMG, este grupo de pesquisa tem como objetivo central, a análise de políticas educacionais em ação, com ênfase em gestão educacional e trabalho docente, elementos que são eixo também de nosso debate nesse trabalho.

Da pesquisa realizada por este grupo de pesquisa no Brasil entre 2009-2012, intitulada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (SEB/MEC)” destacamos o trabalho de Oliveira (2014) que realizou levantamento, juntamente com uma equipe do GESTRADO e o SINTEPE, a respeito do trabalho docente em Pernambuco. Esse destaque foi feito pela aproximação temática e territorial feita com nossa pesquisa. Intitulado “Trabalho na Educação Básica em Pernambuco” o estudo revela os mecanismos de intensificação do trabalho neste estado da federação, bem como os elementos de responsabilização como o “Termo de Compromisso”, e o BDE. O estudo aponta que “A percepção de que tem ocorrido aumento das exigências sobre o seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos é constatada em 71% dos docentes” (p.135), o que corrobora com nossos levantamentos realizados no Agreste Meridional.

Ainda no âmbito das pesquisas realizadas no GESTRADO, Duarte (2013) em dissertação de mestrado intitulada “Por que ser professor? Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil” analisa as políticas públicas em educação correntes nos estados de Minas Gerais e Pernambuco, para buscar elementos que respondam ao quadro de escassez de professores e esse fenômeno relacionado às características das políticas públicas, que continuam desvalorizando salários, condições de trabalho e carreira profissional.

Coelho (2011) investiga o trabalho docente na escola integrada, no ambiente da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME-BH. Teve a finalidade de traçar

⁶⁸ Disponível em : < <http://www.gestrado.net.br/> > Acesso em Mar./2017

o perfil do Programa Escola Integrada – PEI. Busca identificar em quais condições os professores dessa rede exercem suas funções, realiza um levantamento sobre as novas atribuições dos professores, condições de contratação e do salário desses docentes num contexto de reformas de gestão em políticas públicas realizadas nas últimas décadas, o que compõe um quadro que reúne elementos importantes a respeito do trabalho docente. Coelho aponta, em seus resultados, para falta de estrutura física, baixos salários e falta de critério na formação desses docentes, elementos vivos de uma precarização do trabalho docente.

Clementino (2013) faz uma análise da rede municipal de Belo Horizonte e do PROETI (Programa de Educação de Tempo Integral) em Minas Gerais, essa dissertação faz também o reconhecimento conceitual do que é educação de tempo integral, lançando mão de pesquisas bibliográficas, levantamento documental e observação em duas escolas de Belo Horizonte. Os resultados dessa dissertação apontam para um distanciamento das práticas do PROETI em relação a proposta de uma educação integral que vise a formação completa dos estudantes como proposta por Anísio Teixeira por exemplo. A pesquisa destaca ainda que não há exigência de formação para os professores que atuam no programa e as condições de trabalho passam também por um processo de precarização.

As pesquisas realizadas pelo GESTRADO, levantadas aqui nessa pesquisa, em relação ao trabalho docente tanto em Minas Gerais como em Pernambuco, bem como a relação desses trabalhos com Programas de ensino Integral, indicam que estes programas, implantados como políticas públicas nesses estados da federação, num contexto de reformas empresariais, tem demonstrado altos níveis de precarização e intensificação do trabalho e de responsabilização.

Nesse sentido Pernambuco e Minas Gerais, bem como o estado de São Paulo, onde o PSDB atua como gestor de políticas públicas, se colocam como estados onde um modelo de gestão baseado em responsabilização, intensificação e baixos critérios de contratação de professores formam o bojo de uma política educacional que busca sobretudo por resultados e índices em detrimento da qualidade do ensino e de uma formação integral no sentido real do termo.

Entendendo que Pernambuco passa, a partir do governo Eduardo Campos, por uma modificação nas suas políticas educacionais, sobremaneira com a implementação das EREM's (Escolas de Referência em Ensino Médio) e do sistema de educação integral

e que esse processo modifica a rotina de trabalho do corpo docente no nosso estado, e que o estado da arte nos trouxe informações sobre políticas educacionais que precarizam o trabalho docente, entendemos ser importante verificar se as novas diretrizes educacionais em Pernambuco levam em consideração as condições de trabalho do corpo docente.

A pesquisa foi realizada, para além das pesquisas do grupo GESTOR e do repositório da UFPE, em sites especializados com produções acadêmicas reconhecidas pela comunidade científica como as produções publicadas na ANPED⁶⁹ onde buscamos nos grupos de trabalho (GT) o tema de nossa pesquisa, sendo este encontrado no GT- 09- Trabalho e Educação.

Procuramos trabalhar com o tema da precarização do trabalho docente e suas consequências, buscamos também no Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) trabalhos que levam em consideração nosso objeto de estudo.

O banco de teses e dissertações do portal Domínio Público⁷⁰ também foi consultado, bem como a livraria eletrônica Scielo⁷¹ foram utilizados para a nossa pesquisa.

O portal capes⁷² abriga trabalhos sobre a precarização do trabalho docente, sua maioria artigos publicados em revistas científicas e dissertações de mestrado.

Diante da pesquisa e dos trabalhos elencados para este estado da arte concluímos que o tema da precarização do trabalho docente ganha importância na pesquisa educacional na medida em que é um elemento importante na educação mediante as mudanças históricas que se apresentam nas políticas públicas educacionais.

Vale ressaltar que a maioria dos trabalhos sobre o tema da precarização do trabalho docente referem-se ao ensino superior, como que indicando uma reflexão da Universidade brasileira sobre sua própria condição de precarização em relação aos seus professores, sendo mínimo, no recorte institucional que operamos, a menção aos estudos da precarização no ensino básico.

⁶⁹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, cujo site é: <<http://www.anped.org.br/>> Acesso em Jun./2015.

⁷⁰ Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.do>> Acesso em Jun./2015.

⁷¹ Disponível em <<http://scielo.br/>> Acesso em Jun./2015.

⁷² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em Jul./2015.

Desta forma é imperativo o desenvolvimento de estudos que levem em conta o nível de ensino onde a grande maioria dos professores brasileiros atua, numa tentativa de contribuir para o conhecimento das condições de trabalho dos professores neste nível de ensino tão importante para o desenvolvimento educacional do país.

Pernambuco passa por essas mudanças nesse momento histórico e o agreste do estado carece de pesquisas no sentido de se verificar a profundidade da precarização do trabalho docente mediante a implantação do sistema de ensino integral na nossa região.

Toda mudança requer modificações em estruturas geralmente já consolidadas de políticas públicas e de ajustamento de relações de trabalho. Assim, nosso trabalho caminha no sentido de verificar se essas mudanças não produziram alterações, na perspectiva de precarização do trabalho docente, na região do agreste meridional do Estado de Pernambuco, onde não foi observado nenhum trabalho concernente ao tema proposto.

Sobre o tema da integralidade da educação, suas contradições, suas tensões, e seus aspectos que apontem para consolidações de suas políticas, notamos que há uma lacuna e uma carência no debate no que diz respeito a implementação de projetos de educação integral no Brasil e em Pernambuco e sobretudo com relação aos impactos desses programas nas questões mais fundamentais que se relacionem aos professores.

Assim, as reflexões que dêem conta da inserção dos professores nos programas de educação integral, o sentido do trabalho docente nesses programas, as condições de trabalho, as tensões que ocorrem no interior de projetos de educação integral provocadas pelo choque que se estabelece a partir das relações trabalhistas e condições de trabalho dos professores são elementos ainda a espera de pesquisa que busquem sentido para esses fenômenos no interior das escolas e a sua relação com as diretrizes dos programas que assistem essas mudanças estruturais. Assim, as Escolas de Referência

[...] passam a ser uma amostra privilegiada de uma realidade que precisa ser investigada com profundidade, de forma a responder como essas novas formas de organização das escolas estão resultando ou não na intensificação do trabalho docente, na precarização das condições efetivas de trabalho e na baixa qualidade da educação. (Silva; Silva, 2012, p. 137).

Nos espaços onde a educação é debatida problematizações que levem em consideração a situação dos professores são relativamente escassas e se colocadas em questão essas tensões em programas tão recentes, como é o caso do PEI, há uma escassez que beira o ineditismo, o que aponta para uma necessidade urgente na fomentação de

pesquisas que investiguem o tema e tragam ao debate mais elementos que ajudem a construir uma base de informação adequada ao trabalho de entendimento das tensões e acomodações existentes entre os professores e os sistemas de ensino especialmente o programa de educação integral em Pernambuco.

6 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO E AS EXIGÊNCIAS PARA O TRABALHO DOCENTE

Apresentamos nesse capítulo o processo de reformas que o estado brasileiro sofreu, no sentido de se implantar elementos de caráter gerencialista, num contexto de mudanças a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, e a inserção de elementos neoliberais nas políticas públicas. Ainda nessa linha de pensamento, buscaremos apresentar a tomada desse modelo de reforma no âmbito estadual a partir de modificações de gestão dirigidas no governo Jarbas Vasconcelos e como houve uma dinamização e consolidação desse modelo gerencialista no governo Eduardo Campos, bem como a sua continuidade na atual gestão do governador Paulo Câmara.

Mais especificamente, a inserção de um modelo de gestão pública, com influências empresariais, aplicadas sobretudo no PEI, numa estrutura de administração pautada na gestão por resultados, meritocracia, avaliações externas e sistemas de bonificação, que levam a um processo de responsabilização, num ambiente propício à precarização e intensificação do trabalho, que vem ganhando espaço em Pernambuco.

Nesse contexto cabe refletir sobre o sentido do trabalho docente nessas novas configurações administrativas e em quais condições de trabalho se dá essa relação entre o professor e o sistema de educação integral.

6.1 O ensino de tempo integral e a construção de políticas reformadoras do papel do estado

A Lei complementar nº 125 de 10 de julho de 2008 instituiu o ensino de tempo integral no estado de Pernambuco. Segundo o artigo primeiro desta lei

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação Integral, vinculado à Secretaria de Educação, que tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2008, p. 1).

Essa lei é uma decorrência das necessidades educacionais apontadas na época pela gestão do então governador Eduardo Campos, ao mesmo tempo, em que visava a criação

de Escolas de Referência em Ensino Médio onde um novo projeto pedagógico seria implantado. Essas necessidades, por sua vez, deveriam ser atendidas através da elaboração de planos de gestão inseridos num Programa de modernização da Gestão Pública (PMGP) que se implantara na época com o objetivo de melhorar a eficiência dos serviços públicos do estado, entre eles o da educação. O PMGP foi lançado com o objetivo de implementar a gestão do setor educacional na secretaria de educação do estado, buscando com isso melhorar os indicadores educacionais que o estado registrava na época. Segundo Dutra (2013):

O referido programa priorizou a melhoria da qualidade da educação, tendo como uma das metas a ampliação de matrículas no Ensino Médio Integral. Contou com o reordenamento da Rede Estadual, criando as Escolas de Referência em Ensino Médio e as Escolas Técnicas, exclusivas de Ensino Médio. (DUTRA, 2013, p. 15)

Por sua vez o PMGP não foi uma construção isolada, ele fez parte de uma série de reformas no âmbito da administração pública, que visavam atender demandas de eficiência via melhoramento do setor gerencial, bem como a implementação de elementos reformadores que dessem ao estado uma configuração de gestão com características neoliberais.

Cavalcanti (2011) aponta essas reformas como uma tentativa de modernização do estado brasileiro, no sentido de reduzi-lo, “dinamizá-lo”, na administração Fernando Henrique Cardoso. Nesse sentido foi utilizado por este governo o MARE (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado), que foi substituído pelo MPOG (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão) que estimulava que estados e municípios fizessem, também, reformas estruturadoras no mesmo sentido das propostas em âmbito federal.

Esses ministérios buscariam, uma década mais tarde, implementar as reformas no estado nos moldes das reformas feitas na Inglaterra, Austrália e Nova Zelândia. Ainda segundo Cavalcanti, essas reformas visavam a mudança das atribuições do estado buscando reformá-lo e introduzir em sua gestão: “uma dimensão da gestão, definida pela maior autonomia e pela introdução de três novas formas de responsabilização – a administração por resultados, a competição administrada por excelência e o controle social” (Ibid., p. 77), elementos bastante utilizados pelo PMGM em Pernambuco para conduzir a gestão do ensino integral nas EREM's. O PNAGE (Programa Nacional de

Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal)⁷³ vem em complemento às reformas gerencialistas do estado, segundo o site do Ministério o Programa citado

[...] tem como objetivo geral melhorar a efetividade e a transparência institucional das administrações públicas dos Estados e do Distrito Federal, a fim de alcançar uma maior eficiência do gasto público. Na primeira fase, o PNAGE conta com recursos da ordem de US\$ 155 milhões, sendo US\$ 93 milhões oriundos de empréstimo contraído pela União junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, da ordem de US\$ 93 milhões e US\$ 62 milhões de contrapartida local (Estados e União). (BRASIL, 2016).

Pernambuco aderiu ao programa lançando o PNAGE – PE, aderindo também aos acordos financeiros que o BID fomenta via empréstimos, exercendo o poder de condicionalidade administrativa nas políticas para as quais libera empréstimos. Assim, as reformas tiveram caráter de continuidade nos governos Jarbas Vasconcelos e Eduardo Campos, estando presentes também na gestão Paulo Câmara, acompanhando a tendência de reforma que o próprio estado brasileiro imprimiu nos governos FHC e Lula.

Quadro 5. Legislação e Programas das Reformas de Gestão do Estado Brasileiro.

Emenda Constitucional Nº 19	1998	Introduz ordenamento jurídico que normatiza a administração pública, modificando o artigo 37 da constituição que estabelece para a administração pública no âmbito Federal, Estadual e Municipal os princípios da Legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.
PNAGE	2006	Incentiva os estados a adotarem medidas modernizantes em suas administrações
Decreto Nº 6170	2008	Regulamenta o repasse de verbas da União para o Estados via Caixa Econômica Federal seguindo normas preestabelecidas pelo BID.

Fonte: do autor.

⁷³ O Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal – PNAGE – tem como objetivo geral melhorar a efetividade e a transparência institucional das administrações públicas dos Estados e do Distrito Federal, a fim de alcançar uma maior eficiência do gasto público. Na primeira fase, o PNAGE conta com recursos da ordem de US\$ 155 milhões, sendo US\$ 93 milhões oriundos de empréstimo contraído pela União junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, da ordem de US\$ 93 milhões e US\$ 62 milhões de contrapartida local (Estados e União). A preparação do PNAGE _ autorizada nos termos da Recomendação Nº 654, de 10/12/2004, da COFIEIX, financiada com recursos do Programa Nacional de Apoio à Administração Fiscal para os Estados Brasileiros –PNAFE, conforme Recomendação 655, de 10 de dezembro de 2002_ teve início efetivamente a partir de abril de 2003, com a definição de uma metodologia de assistência técnica aos Estados e DF promovida pelo MP. O Conselho Nacional de Secretários de Administração -CONSAD, o Fórum Nacional de Secretários de Planejamento, o Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID e a Caixa Econômica Federal atuaram como parceiros no desenvolvimento do programa. O Contrato de Empréstimo nº 1718/OC-BR foi assinado em 31 de maio de 2006, sendo que a fase de execução terá duração até maio de 2011. Disponível em < <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/gestao-publica/programas-e-projetos-de-gestao/apresentacao> > Acesso em: Março/ 2017

Quadro 6. Legislação e Programas das Reformas Gerencialistas no Estado de Pernambuco.

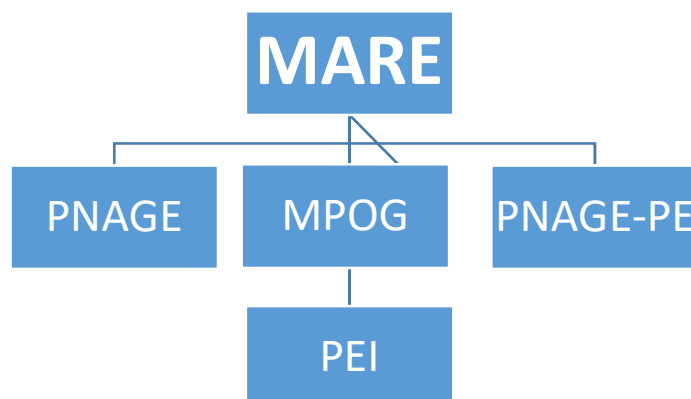
Lei Nº 11.629	1999	Normatiza a estrutura organizacional do poder executivo do Estado de Pernambuco
Decreto Governamental Nº 22.730	2000	Cria o PROGESTÃO que institui mecanismos de avaliação de desempenho na gestão do estado.
Lei Nº 12.252	2002	Cria o SAEPE
Lei complementar Nº 49	2003	Define a política de modernização da gestão, de recursos humanos na administração pública do estado.
Decreto Nº 29.289	2006	Estabelece o PNAGE-PE adequando as políticas gerencialistas adotadas no âmbito federal ao estado de Pernambuco.
Lei complementar nº 125	2008	Institui o Programa de Ensino Integral para o Estado de Pernambuco
Lei Nº 13.696	2008	Cria o BDE

Fonte: do autor.

No campo educacional as reformulações das políticas de gestão estão: “ligadas ao modelo gerencial de estado concebido através do processo de mundialização em parceria com as agências externas de cooperação e financiamento” (Ibid., p. 78). Entre elas se destaca o BID (Banco Interamericano para o Desenvolvimento), que financia e influencia o debate sobre as políticas públicas via “condicionalidades presentes nos contratos de empréstimos ou demais instrumentos utilizados pelos Bancos” (Ibid., p. 80). Todas as costuras gerencialistas foram realizadas em função da implementação de um projeto educacional que contemplasse as novas formas de gestão do estado. É nesse contexto histórico de mudanças estruturais na gestão pública, que Pernambuco promove o PMGP, em 2007, voltado para a estruturação no modelo gerencialista nas diversas áreas da administração pública pernambucana.

Ainda no campo educacional, o estado implementa um modelo de modernização de gestão que contempla estratégias de melhoria da eficiência do serviço público, que a própria secretaria de educação do estado qualifica como um programa que tem foco: “na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, trabalhando a gestão por resultados” (PERNAMBUCO, 2016). Essas características gerencialistas dão a tônica do modelo empregado nas EREM’s de Pernambuco e sinalizam o tipo de gestão encontradas no PEI. Assim, o resultado das reformas do estado, no sentido de se colocar elementos gerencialistas e de responsabilização, com consequências para educação, obedece a uma série de programas de modernização de gestão, que foram sendo implementados no Brasil e que tiveram adesão do estado de Pernambuco como demonstrado no quadro conceitual abaixo:

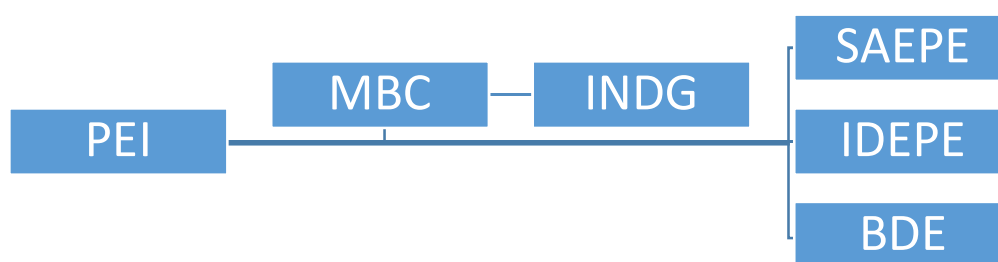
Quadro Conceitual 1. Relação dos programas de ajuste do Estado brasileiro com as reformas em Pernambuco e o Programa de Ensino Integral.



Fonte: do autor.

Em Pernambuco, as reformas no sistema educacional contaram com a acessória de instituições de caráter empresarial a exemplo do MBC, que lança elementos gerenciais do setor privado na administração pública. Esse movimento de reformas introduz, como já declarado pela própria secretaria de educação do estado, a gestão por resultados aplicada à educação, bem como o sistema de bonificação por metas alcançadas como demonstrado no quadro conceitual que segue:

Quadro conceitual 2. Relação entre Política de educação integral, institutos e movimentos reformadores, e gestão por resultados.



Fonte: do autor.

Desta feita, as reformas, realizadas em Pernambuco acompanharam a tendência de modernização de gestão que a União implementara desde a década de noventa. O programa de modernização da gestão que o Brasil tentava implementar tinha adesões nos estados da federação e, como já foi demonstrado, Pernambuco, via PNAGE-PE, incorporou a forma de gestão proposta para a melhoria da gestão.

O PEI vem a ser uma das políticas que surgem em decorrência da interação desse tipo de pensamento gerencialista que o estado adota, sobretudo a partir da gestão Eduardo Campos, e que traz, atrelado à promessa de melhoria de gestão, melhoria de eficiência gerencial nos serviços públicos, todos os elementos elencados neste trabalho e que concorrem para, no campo educacional, a intensificação e a precarização do trabalho docente.

6.2 O PEI e a responsabilização como sentido do trabalho docente nas EREM's

Para Brooke (2006) as políticas de *Accountability* consideram gestores e professores como responsáveis por sucessos ou fracassos do sistema, punindo ou bonificando, por publicidade de resultados, estes agentes educacionais pelo nível de desempenho que estas instituições ou esses sistemas escolares podem alcançar.

A responsabilização assume características diversas e pode exercer forças diferenciadas sobre o professor, fazendo com que o mesmo assuma sobre si o fardo da acusação do fracasso pelos resultados negativos que determinados sistemas possam gerar. Neste contexto Brooke anuncia três tipos de responsabilização que são vivenciadas pelos docentes.

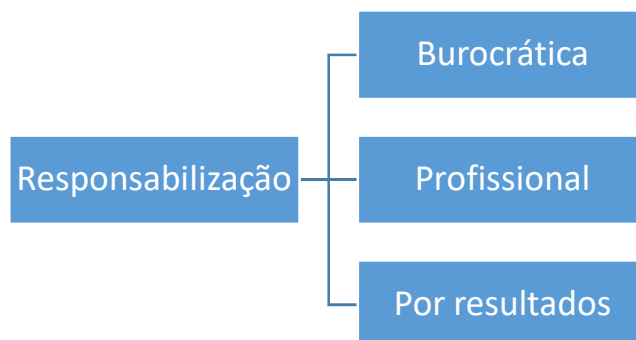
O primeiro tipo de responsabilização está relacionado à burocracia, à qual o professor está atrelado no momento em que assume contrato de trabalho, tendo que adequar suas ações às normas contratuais e agir de acordo com as determinações burocráticas, onde se procura estabelecer uma: “conformidade com as normas legais ditadas pela rede de ensino na qual o professor trabalha” (Ibid., p. 380). Um segundo tipo de responsabilização se encaixa no próprio ambiente profissional, onde o professor se sente pressionado a seguir normas estabelecidas pelos próprios colegas de profissão, que muitas vezes estão sentindo-se bem mais pressionados pelo sistema de responsabilização e buscam sintonizar todos os docentes no sentido de evitarem as sanções que são impostas

a eles caso o fracasso ocorra. Nesse sentido o: “professor é responsabilizado pela manutenção dos padrões da profissão perante seus pares” (Idem).

Num terceiro tipo de responsabilização Brooke aponta a responsabilização por resultados, onde se tem como base os resultados que a escola apresenta e o professor responde diante das autoridades pelos resultados de aprendizagem dos discentes, bem como diante do público, uma vez que a divulgação dos resultados, é, em si, um elemento próprio da responsabilização.

São várias então as faces que a responsabilização assume diante dos professores e são várias também as formas de pressão que os professores sofrem dentro dos sistemas educacionais para que, em meio a falta de estrutura adequada, se retire resultados considerados positivos pelos gestores e políticos que administram os sistemas educacionais, como podemos verificar no quadro conceitual abaixo:

Quadro conceitual 3. Tipos de responsabilização.



Fonte: do autor.

Brooke (2006) ainda considera que sistemas de responsabilização, quando aplicados à educação tem gerado resultados positivos em diversos sistemas educativos. Como exemplo prático dos benefícios da responsabilização o autor aponta que:

[...] o sistema de responsabilização do Estado do Texas melhorou o desempenho dos alunos nos exames locais e nacionais ao longo da década de 1990, sobretudo em Matemática, e que a redução nas taxas de evasão associada ao aumento nos resultados dos testes foi maior em escolas com clientela de baixa renda. (BROOKE, 2006, p. 379).

Na contramão do pensamento de Brooke (2013), Freitas (2013) argumenta que os pressupostos da responsabilização não se sustentam com argumentos científicos

consistentes e que a defesa que Brooke (2006) faz da responsabilização se baseia em alguns resultados colhidos no Estados Unidos. Por sua vez Freitas alerta que

A análise que se faz hoje da Lei de responsabilidade Educacional americana indica que um fator decisivo da aprovação da lei no Congresso americano foi a experiência do Texas quando George Bush era governador do estado. E o Texas produziu resultados sensacionais com a accountability. Hoje a accountability texana é conhecida como o “milagre do Texas”. E hoje sabemos porque aqueles resultados eram milagrosos: fraude. O Texas era uma fraude. Mas uma fraude que convenceu cada um dos republicanos e democratas a contrariar seus próprios princípios unindo-se à aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional americana. (FREITAS, 2013.p.358)

Freitas (2013) identifica outros problemas na argumentação de Brooke (2013), como a falta de consistência científica, para comprovar a eficácia dessas políticas, muitas vezes baseadas mais na vontade que a política vingue que em pressupostos científicos:

É um desejo. Mas está no campo da fé, não está no campo da ciência. Eu acredito em certos princípios, daí o termo “petição de princípio”⁷⁴, e peço que acreditem que criaremos um caminho diferente aqui no Brasil, que não é o americano. Mas o Professor não mostrou nenhuma evidência empírica tendencial que nos apontasse essa direção. Mais grave, a evidência já disponível aponta em outra direção. (Freitas, 2013.p.354)

Freitas (2013) não se opõe a uma política de avaliação. O que ele denuncia é a auditoria verticalizada, que provoca os efeitos de intensificação nos docentes, e que é combatida por aqueles que têm estudado as políticas de accountability. Freitas ainda esclarece que

⁷⁴ Uma petição de princípio é um argumento falacioso em que se tenta provar uma conclusão com base em premissas que a pressupõem como verdadeira. Dito por outras palavras: a ideia que precisa de ser justificada é usada como meio de justificação, a ideia que está em causa é dada como adquirida 1. Podemos exemplificar a petição de princípio com exemplos como “Matar não é certo, logo matar não é certo”, mas quando ocorre realmente na argumentação é frequente a conclusão apresentar algumas (por vezes consideráveis) modificações linguísticas relativamente às premissas, de forma a não parecer uma mera repetição – por exemplo: “Matar seres humanos não é moralmente certo; logo matar pessoas é eticamente errado” ou “O boxe é um desporto inseguro e arriscado; logo, o boxe é perigoso”. Trata-se, portanto, de um argumento circular. Se analisarmos as ideias realmente expressas para além dessas variações linguísticas verificamos que a relação que de facto se estabelece numa petição de princípio é P, logo P. Ora, um argumento da forma P, logo P é válido (pois é impossível a premissa ser verdadeira e a conclusão falsa) e pode até ser sólido (se P representar uma proposição verdadeira). Mas trata-se de uma validade “irrelevante e não informativa” 2. O argumento - apesar de válido ou mesmo sólido - é falacioso, pois as premissas não são mais plausíveis que a conclusão e não constituem, portanto, razões para aceitá-la. Disponível em < <http://duvida-metodica.blogspot.com.br/2012/11/peticao-de-principio.html> > Acesso Jan/2017

Temos feito críticas à accountability, não à avaliação – vamos separar bem. Uma coisa é a cultura de avaliação que defendemos, outra coisa é a cultura de auditoria que a accountability traz. São duas coisas diferentes. Sou favorável à cultura de avaliação, mas não sou favorável à cultura de auditoria – auditoria pesada em cima das escolas, os profissionais, das redes. Há outras maneiras de nos relacionarmos com esses profissionais. (p.350)

O sistema de responsabilização em Pernambuco, opera com uma estrutura de auditoria, com características fortemente gerencialista, que tem foco nas avaliações que a rede estadual promove. Esse sistema de responsabilização tem fornecido as “condições de trabalho” para que os docentes alcancem as metas do IDEPE, do IDEB e, conseqüentemente, o BDE.

O IDEPE é o parâmetro utilizado pelo estado para medir a proficiência das escolas e dessa forma distribuir o BDE. Os parâmetros avaliativos são estabelecidos no termo de compromisso, que faz com que a escola se comprometa com a secretaria de educação a trabalhar visando alcançar metas pré-estabelecidas por este documento.

Segundo informações que colhemos no site⁷⁵ do SIEPE o termo de compromisso tem a função de garantir o comprometimento das escolas com a elevação dos índices educacionais e as metas⁷⁶. Segundo a mesma fonte a secretaria de educação deve apoiar

⁷⁵

Disponível

em

<<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5906>> Acesso em Dez./2016.

⁷⁶ As metas são fixadas de acordo com o IDEPE. Melhores resultados nos testes do SAEPE significam maior IDEPE. Da mesma forma, menos reprovações e menor taxa de alunos que abandonam os estudos ou repetem o ano resultam também em maior IDEPE. Cada escola possui a sua própria meta, calculada de acordo com as particularidades de cada uma das unidades, garantindo que o esforço requerido para o cumprimento da meta seja adequado. As metas são compatíveis com o estágio atual da escola, ou seja, escolas que tiveram resultados piores no SAEPE terão uma meta mais baixa do que as melhores escolas. O objetivo, entretanto, é que, a longo prazo, as diferenças entre as escolas em Pernambuco fiquem cada vez menores, assegurando equidade e igualdade para todos os estudantes. As metas estão definidas no Termo de Compromisso, que a escola firmou com a Secretaria de Educação de Pernambuco. Para cada série avaliada são estabelecidas uma meta para língua portuguesa e uma meta para matemática. Quando a escola possui matrículas na 4ª e 8ª séries (5º e/ou 9º anos) do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio, ela terá 06 (seis) metas para o IDEPE. A diferença entre o IDEPE utilizado como referência e o esperado é a meta para cada disciplina e cada série avaliada. A média dos resultados efetivamente alcançados demonstra o percentual obtido em relação a suas metas. Assim, podemos afirmar que as metas para cada escola constituem-se no esforço necessário para alcançar o IDEPE para cada disciplina, em cada uma das séries avaliadas: 4ª e 8ª do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Disponível em <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5906>> Acesso em Dez./2016.

as escolas na elaboração de suas propostas pedagógicas, bem como se comprometer com o oferecimento de infraestrutura adequada e professores em todas as turmas e disciplinas. A contrapartida das escolas fica por conta das equipes gestoras que devem elaborar e executar um plano de ação que contemple:

- a) A implantação da matriz curricular e o desenvolvimento integral do currículo;
- b) O cumprimento do calendário escolar com um mínimo de 800 horas anuais, distribuídas em um mínimo de 200 dias letivos, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- c) A garantia de acesso e permanência do aluno na escola e o apoio a todas as ações que visem ao sucesso escolar;
- d) O preenchimento dos dados solicitados pelo Censo Escolar com informações fidedignas e de qualidade.

Dessa forma, a Secretaria Estadual de Educação, através das Gerências Regionais e as escolas estaduais firmam compromisso, ainda que estudos apontem falta de infraestrutura adequada, ou seja, que o termo de compromisso só tem peso para as escolas, uma vez que a secretaria de educação não cumpre integralmente sua parte no acordo. Dessa forma, o termo de compromisso torna-se mais um elemento de responsabilização pelos resultados apenas das escolas e dos professores.

Em Pernambuco, como apontado nos resultados do IDEB do Estado em relação ao ensino médio, o sistema de responsabilização vem produzindo resultados considerados positivos para o ensino médio. Em 2007 a meta apontada era de 2.7, o estado igualou a meta; em 2009 a meta de 2.8 foi superada tendo o estado alcançado nota 3.0; para 2011 a meta projetada de nota 3.0 foi ultrapassada em 0.1 pontos tendo o estado alcançado 3.1; em 2013 tivemos o maior salto em relação a meta projetada que era de 3.2, e foi superada em 0.4 pontos tendo o estado alcançado 3.6; em 2015 nova superação de metas, tendo sido projetada 3.6, Pernambuco atingiu 3.9, como demonstrado na imagem abaixo:

Figura 6. Resultados do IDEB em Pernambuco.

Fonte: INEP (2016)⁷⁷

Paulo Câmara, governador de Pernambuco, declara, em cerimônia realizada no Palácio do Campo das Princesas em 14 de setembro de 2016, em matéria divulgada no site do governo do estado⁷⁸ a respeito dos resultados do IDEB 2015, que alçou o estado ao primeiro lugar no ranking da educação no Brasil:

Fiz questão de receber todos aqui, hoje, para agradecer e parabenizar a todos aqueles que tanto fizeram e fazem pela educação do nosso Estado. Pernambuco só alcançou o 1º lugar no Ideb porque contou com um trabalho integrado e consistente, que se iniciou, lá atrás, na gestão do ex-governador Eduardo Campos. Nós assumimos esse compromisso de priorizar a educação e dar continuidade a esse trabalho porque sabemos que só a educação pode transformar vidas e garantir um futuro mais próspero para todos (CÂMARA, 2016).

No mesmo tom apologético, o Secretário de Educação do Estado, Frederico Amâncio ressaltou, na mesma cerimônia, os avanços dos índices de Pernambuco declarando que

Pernambuco é o único Estado do Brasil que avançou todos os anos, nos últimos dez anos, nos resultados em educação. E isso é mais um motivo de muito orgulho para todos nós. Agora somos referência. Todo mundo quer saber como um Estado pobre do Nordeste conseguiu esse feito de ter a melhor educação pública do Brasil. Mostramos a todos a nossa força (AMÂNCIO, 2016).

⁷⁷ Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em Dez./2016.

⁷⁸ Disponível em <<http://www.pe.gov.br/blog/2016/09/14/paulo-camara-pernambuco-alcançou-o-1-lugar-no-ideb-porque-contou-com-um-trabalho-integrado-e-consistente/>> Acesso em Dez./2016.

A Gestora da Gerência Regional de Educação (GRE) Sertão Submédio do São Francisco, Dilma Marques declara:

Eu tenho orgulho de ser pernambucana e dizer que fiz parte dessa trajetória vitoriosa. Esse resultado não tem visibilidade apenas no Ideb, mas, principalmente, no cotidiano das nossas escolas, dos nossos alunos, que vivenciam e compartilham diariamente das boas práticas desenvolvidas (MARQUES, 2016).

Todos os agentes de gestão que estiveram presentes no ato de agradecimentos e comemoração pelos resultados do IDEB 2015 foram enfáticos em ressaltar o sucesso da educação Pernambucana. Pontuamos, no entanto, que nenhum professor foi ouvido a respeito dos resultados alcançados, o que nos parece no mínimo estranho, que apenas agentes administrativos tiveram voz num momento como este.

O tom gerencialista implícito nas declarações de gestores pode esconder os verdadeiros princípios do que vem sendo implantado na educação pernambucana desde o governo Jarbas Vasconcelos. Os princípios do gerencialismo e o princípio da responsabilização tem dado a tônica do trabalho docente neste contexto histórico.

Para Freitas (2012) responsabilização constitui uma lógica que se instala dentro de um tipo de educação que carrega o tecnicismo e a teoria do capital humano, que transfere a lógica da produção para o espaço educacional. Essa lógica tecnicista carrega em si a “teoria da responsabilização, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de ‘standards’, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados” (p. 383), o que vai exercer pressão sobre os professores, levando-os inclusive a intensificarem o trabalho em nome de se salvaguardar da responsabilização.

A responsabilização dos professores e todas as consequências que este mecanismo de gestão tem trazido para os docentes, advém da lógica do gerencialismo, que intenta a educação para que esta atenda aos preceitos econômicos do lucro, da proficiência mercadológica, mergulhando os professores num mar de burocracia, de tecnologia, muitas vezes ineficiente e num mar de controle da atividade docente, de gerencialismo aplicado ao trabalho do professor.

Pernambuco tem sido modelo de implementação de políticas de educação integral, ao mesmo tempo em que tem estado na ponta no que diz respeito às políticas de

responsabilização dos seus professores. Nesse sentido, a legislação pernambucana, via Lei 13.273, de 05 de Julho de 2007, instituiu normas para implementar a responsabilidade educacional. No âmbito dessa legislação a responsabilidade recai sobre o secretário de educação que tem como obrigação de acordo com o artigo primeiro: “O Secretário de Educação apresentará na Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, relatório anual, contendo os indicadores educacionais até 120 (cento e vinte dias) dias após o término de cada ano letivo”. (Pernambuco, 2007). O não cumprimento das atribuições no tempo estipulado pela lei acarreta em punição como previsto no parágrafo único do mesmo artigo: “Fica estabelecido que no caso do não cumprimento do disposto no art. 1º pelo administrador público, o mesmo incorrerá nas sanções em vigor previstas na Legislação administrativa, cível e penal”. (Idem). É importante ressaltar que os dados que o secretário deve entregar no prazo sob pena de sofrer sanções vem numa escala hierárquica desde as escolas, passando pelas gerências regionais de educação (GRE's) até chegar à secretaria, estando na ponta desse processo o trabalho do professor, que deve preencher relatórios e o SIEPE.

Em 2014 houve alteração da lei de 2007, pela alteração, via Lei de número 15.362, de 02 de setembro de 2014: “O Secretário de Educação apresentará, até o mês de agosto de cada ano, à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, relatório contendo uma série histórica dos indicadores educacionais referentes aos últimos 4 (quatro) anos”. (PERNAMBUCO, 2014). Essa modificação da lei retira as punições do secretário de educação. No entanto, as sanções para professores estão mantidas, o que agrava ainda mais, por individualização da responsabilização, a situação de precarização do trabalho docente.

Os documentos orientadores da educação integral no estado parecem deixar espaço em branco quando a questão é a valorização dos professores ou a oferta de infraestrutura adequada para que esses realizem suas atividades de forma satisfatória.

Com esse objetivo buscamos referências de valorização aos professores considerando que um projeto da envergadura deste deveria necessariamente perpassar por uma reestruturação das condições de trabalho dos docentes, na mesma medida das reestruturações processadas no currículo. No entanto, as referências encontradas tratam vagamente da criação de condições de trabalho que promovessem uma adequação dos

professores às novas diretrizes colocadas pelo PROEMI, por exemplo, para promoção de uma educação integral para o ensino médio no Brasil.

No seu item, Critérios para indicação das escolas, o documento recomenda que as secretarias estaduais devam observar “a adequação da estrutura física e quadro técnico-docente das escolas que permitam a ampliação do tempo do estudante na escola, e, gradativamente, à educação em tempo integral” (p.27). Mas não é o que se observa na maioria das EREM’s em Pernambuco, como apontado neste estudo pelos professores participantes da pesquisa, onde se recolhe material suficiente para demonstrar a inadequação estrutural das escolas ao projeto de educação integral.

As menções aos professores aparecem no “Item Financiáveis”, onde recursos podem ser alocados para o “desenvolvimento de atividades de ensino e aperfeiçoamento profissional dos gestores e professores” (p.31) sem, no entanto, detalhar que tipo de aperfeiçoamento venha a ser empregado nesse caso. Aparecem ainda na criação da atribuição de “professor articulador” que tem a incumbência de desenvolver ideias que articulem a escola com à proposta de redesenho curricular. Para coordenar as articulações necessárias ao cumprimento do redesenho curricular. No mesmo documento também é descrito que deve haver “garantia de locação de professores em uma única escola” (p. 24) sem, mais uma vez, descrever estratégias para realizar tal tarefa.

Nesse contexto, o Plano Estadual de Educação, que entendemos ser uma mera cópia do PNE, também traz em seu artigo segundo, inciso nono, a: “valorização dos profissionais da educação” (PERNAMBUCO, 2015). No entanto, o que se verifica como política de valorização é o pagamento do BDE, que está condicionado ao resultado incerto de escolas, e que promove mais a responsabilização que uma valorização profissional consistente que, por sua vez, passe por uma política salarial que promova ganhos reais para os professores, bem com, pela oferta de condições adequadas de trabalho.

As EREM’s têm como proposta para garantia de exclusividade do professor na escola a adição de uma gratificação nos salários, que, professores entrevistados na pesquisa revelaram estar congelada há oito anos, e alegam ainda que a gratificação mencionada já perdeu seu valor, sendo que não vale mais a pena a condição de

exclusividade de trabalho nas EREM's, se for levado em consideração apenas a gratificação. Nesse sentido o professor (1)⁷⁹ do Colégio Gerônimo Gueiros afirma que

(1): A gente teve uma perca (sic) salarial muito grande, porque o que foi prometido no início do integral, era um valor e com o andamento do processo do integral a gente teve uma perca salarial com o congelamento da gratificação, hoje não é viável, você permanecer mais com o integral. Financeiramente não”
(PROFESSOR (1), EPJG, Trecho da entrevista.)

O mesmo discurso foi utilizado pelos professores da EREM -CEEG para avaliar a questão salarial no PEI, entre os depoimentos a ideia de que a gratificação já não responde às necessidades financeiras dos professores, nem é suficientemente compensatória para a permanência desses profissionais no programa. Assim

(1): "Houve uma defasagem muito grande, ganhamos quarenta por cento do que ganhávamos”
(2): "A primeira defasagem aconteceu quando eles congelaram a gratificação, você não tem mais aquele valor".
(3): "Nós tínhamos duzentos por cento de aumento, era muito significativo, dá um salário de dois mil, três mil, ia pra seis mil".
(Professores, EREM-CEEG, Trecho de entrevista).

Analisando o mesmo aspecto do PEI, no que diz respeito sobretudo à gratificação, os professores (1) e (2) da EDJMA afirmam que

(1): "eu acho que depois de, há uns três anos atrás, não teve mais aumento, foi quando eu comecei a sentir a consequência da questão do teto, porque agora a gratificação não passa mais daquele valor e agora sem aumento depois de Paulo Câmara".
(2): "Antes compensava porque você tinha uma carga horaria vamos dizer assim, dentro dessa carga era atribuída uma

⁷⁹ Os professores optaram por serem enumerados de acordo com a ordem das entrevistas, como opção para nomes fictícios, outros fizeram questão de terem seus nomes reais impressos na pesquisa, utilizamos as numerações para identificar as falas dos professores de suas respectivas escolas.

porcentagem, vamos colocar que era mais de cem por cento em cima de seu salário, e isso trazia um benefício que você não precisava estar se deslocando pra outra escola, ou ter dois empregos, dois vínculos, mas hoje, com a questão da crise o valor caiu e não houve mais aumento dessa remuneração, e a desvantagem é que o que era colocado não vai para o seu salário, então é uma bonificação que você recebe, então hoje não compensa mais não". (Professores EDJMA, trecho das entrevistas).

O que se verifica nas falas dos professores que estão lotados nas EREM's é que já há uma inadequação salarial, e que a gratificação, principal atrativo financeiro para adesão no programa, sofre uma defasagem tamanha que não é mais motivo para que professores busquem trabalhar no PEI.

O PEI também traça caminhos para um redesenho curricular que torna possível a implantação do sistema de educação integral no estado, estabelece as características curriculares e o tempo pedagógico necessário ao programa, mas entendemos que não traz elementos mais consistentes para articular os professores ao projeto, uma vez que orienta no sentido de estabelecer e garantir a exclusividade do professor na escola sem, no entanto, detalhar as estratégias necessárias à tanto.

Ainda em relação ao desenho curricular que o PEI oferece, onde há um aumento do tempo pedagógico, o Professor 2 da EPJG declara que:

“um professor de escola integral dá nove aulas, diárias, aí ele tem um momento de planejamento, com as aulas atividades mas é muito pouco, para o que ele faz, para o que ele trabalha, e hoje ele tem que procurar ser mais dinâmico, e procurar tornar mais agradável porque tem hora que o aluno, você percebe que o aluno olhando pra você e você também não suporta, o cansaço, você não tem tempo para pesquisar, porque a cobrança é muito grande, muito grande mesmo”. (Professor EPJG, trecho das entrevistas).

Os professores são parte importante no processo de desenvolvimento desse projeto, as tensões que se criam, as contradições já bastante aparentes, entre aquilo que se prometia e a realidade que se apresenta já começam a produzir seus primeiros resultados, muitos deles expostos aqui nesse trabalho, como as condições precárias de infraestrutura de muitas EREM's, que não oferecem condições básicas para realização do trabalho docente, congelamento das gratificações que há oito anos não são reajustadas, perda do “medo” dos professores de sair do programa uma vez que este já não oferece mais as mesmas condições de antes, adoecimento de professores, como efeito da responsabilização por resultados, e sobretudo, intensificação do trabalho para que em meio a precarização das condições que se colocam possa haver a possibilidade de se colher resultados que se consideram positivos.

6.3 A responsabilização como auto-responsabilização e auto-punição no PEI

A política de *Accountability* pode ainda ser observada sob outra ótica, outra lente teórica, que possa esmiuçar suas entranhas e tentar desvelar os efeitos que tal política promove na captura da subjetividade do professor, de forma a fazer com que este seja, ele mesmo, vigilante de seu próprio trabalho, elemento punível e punidor.

A responsabilização se apoia na meritocracia daqueles que, bem-sucedidos nas avaliações externas, são recompensados, se, pelo contrário, “fracassam”, são punidos (FREITAS, 2012) e dessa forma se monta um sistema onde, tanto em busca de bônus como fugindo das sanções impostas pelo sistema, o professor cria um sentimento de auto-responsabilização que é, antes de mais nada, conveniente a todo o resto dos componentes da hierarquia educacional, menos ao próprio professor.

Este, por sua vez, se encontra na ponta do sistema de responsabilização, que recai sobre ele, com toda a carga de culpa pelos resultados colhidos nas avaliações. Recai sobre ele também as sanções materiais, físicas, sociais e psicológicas do “fracasso” de não se alcançar metas, índices, de não haver fluxo, de haver evasão.

A responsabilização sujeita o professor a se adequar aos seus parâmetros de comportamento profissional, onde o próprio professor “está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica” (FOUCAULT, 2012, p. 29). E,

assim, o professor se torna uma força de trabalho melhor utilizada por estar capturada e engajada num sistema de metas.

O traço marcante da responsabilização é a individualização das responsabilidades, que deixam de ser compartilhadas pela Secretaria Estadual de Educação, Gerências Regionais, gestores escolares e são repassadas aos professores, recaindo sobre aquele que ensina, que preenche a burocracia e que é responsabilizado se, por exemplo, não o faz por que, o sistema não fecha se falta uma nota, por exemplo cada indivíduo responsabilizado pelo todo. Assim, nessa individualização da responsabilidade, o sistema de responsabilização passa a

[...] decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinas tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. (FOUCAULT, 2012, p. 138).

A individualização serve nesse contexto para que cada um se sinta responsável pelo todo e que, dessa forma o próprio sistema se beneficia de uma autoresponsabilização que leva o indivíduo a incorporar os valores difundidos pelo sistema. Desta feita, para o sistema de responsabilização,

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. (FOUCAULT, 2012, p. 138).

Situação análoga à da autoresponsabilização que a individualização da política de *Accountability* inflige sobre o professor encontramos no poder disciplinar, no poder da vigilância, na sanção normalizadora e no poder do exame que Foucault define como: “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (Ibid., p. 177) de acordo com o mérito de cada indivíduo.

O modelo de vigilância do panótipo de Bentham utilizado por Foucault, nos serve para a descrição da autoresponsabilização que o professor vivencia no cotidiano das escolas de tempo integral em Pernambuco, onde o mérito de cada professor é mensurado, avaliado, onde cada professor “é visto, mas não vê”.

O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é

vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (FOUCAULT, 2012, p. 190).

É o efeito que o panóptico tem sobre o detento, que se reproduz no professor, efeito este de induzir neste indivíduo: “um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder”. (Ibid., p. 191) que se reproduz nas escolas, sobre o trabalho intensificado dos professores. Assim, os professores se sentem vigiados o tempo todo, quando vêm a punição do seu colega de trabalho recair sobre suas costas, quando o nome de sua escola aparece mal ranqueada, porque esse é o efeito da responsabilização, tal qual o panoptismo, que a tudo vigia, “se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há risco de violências recíprocas; crianças, não há ‘cola’, nem barulho, nem conversa, nem dissipação”, (Idem) e se são professores, não há temor de não haver intensificação do trabalho, mesmo que não haja condição adequada para o exercício de sua profissão.

Desta forma, a responsabilização cria efeito análogo ao da vigilância que o panoptismo reproduz em sua arquitetura, onde o professor, sentindo os efeitos da responsabilização se intensificar no seu trabalho, se sente ele mesmo vigiado, mesmo que a vigilância não se faça tão presente, ainda que, ela esteja corporificada na figura do gestor

Daí o efeito mais importante do panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade do seu exercício (Ibid., p. 191)

Esse efeito do panoptismo é sentido pelos docentes na medida em que estes, sentindo o peso da responsabilização recair, não sobre toda a cadeia de profissionais que movem a educação, nem sobre os políticos, mas sobre seus ombros, ainda assim, em

muitos casos, aceitam a sobrecarga convencidos de sua responsabilização. Assim, sob esta ótica, cria-se no PEI, uma ambiência de vigilância e autovigilância que mantém em funcionamento o programa, mesmo que este não ofereça condições adequadas ao seu funcionamento.

6.4 Balanço da educação de Pernambuco 2015, SINTEPE, professores e as condições de trabalho docente

O balanço da educação 2015 foi um documento produzido pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, com o objetivo de avaliar o processo de desenvolvimento da educação no Estado e de apresentar os resultados da rede em 2015. Esse documento já colocava Pernambuco como detentor da “maior rede estadual em tempo integral do país (329 escolas)” (PERNAMBUCO, 2015, p. 2) e anunciava os desafios que essa rede de ensino enfrentava para tentar ampliar o modelo educacional ainda mais.

O que nos chamou a atenção foi a disparidade entre aquilo que o governo anunciava como metas atingidas ou conquistas da educação e o discurso colhido nas escolas de referência na pesquisa realizada para este trabalho. Diversos pontos foram analisados e contrapostos à realidade vivenciada no dia a dia das escolas, nesse contexto parece haver um distanciamento entre a propaganda governamental e as vivências dos professores e gestores nas escolas.

O Balanço da Educação 2015 avalia pontos importantes da rede estadual e que aqui colocamos em anteposição à opinião dos profissionais da educação que estão no chão da escola no Agreste Meridional de Pernambuco, onde realizamos nossa pesquisa e em todo território estadual, via documento elaborado pelo SINTEPE, e que realizou seminários em todo estado, e em especial, no Agreste meridional como foi a proposta do nosso trabalho. A respeito das expectativas dos professores em relação ao PEI a direção do SINTEPE declara que

A questão da Escola de Referência, escola de tempo integral, já provoca debate na categoria há muito tempo. Existe uma discordância entre a proposta apresentada pelo governo e aquilo que a categoria deseja, aquilo que a categoria espera de uma escola de tempo integral. A partir de todas essas contradições

entre o que o governo apresenta e o que a categoria espera o SINTEPE decidiu realizar 04 seminários regionais de forma que nós pudéssemos atender, atingir e conversar com representação de professores de todo o Estado de Pernambuco. Os 04 seminários permitiram que esse diálogo pudesse ser estabelecido. E nesse aspecto o SINTEPE pode ouvir daqueles que estão no cotidiano das escolas de tempo integral das escolas chamadas de referência, nós pudemos escutar dessas pessoas desses trabalhadores dessas trabalhadoras os depoimentos do que na prática acontece de bom e de ruim nessas escolas de tempo integral repito ditas de referência. A partir dessa escuta, a partir dos elementos trazidos para o Sindicato pela nossa base que vive o dia a dia dessas escolas o SINTEPE está produzindo um documento e esse documento ele irá nortear as ações do Sindicato irá apontar os caminhos que o Sindicato deve tomar no sentido de defender de construir, de propor uma escola de referência, uma escola de tempo integral que realmente funcione e atenda as expectativas não apenas do conjunto dos trabalhadores em educação mas também dos estudantes e da sociedade como todo. Ouvir a base através dos seminários regionais, dos 04 seminários regionais, discutir o tema: qual a escola de referência nós queremos? Foi muito importante e com certeza vai enriquecer esse debate principalmente do lado do ponto de vista da nossa categoria. Então mais uma vez o SINTEPE escuta a base para construir para organizar a sua luta em defesa da educação pública do nosso Estado. (Willian Menezes, SINTEPE, trecho do relatório).

Assim, contamos com as entrevistas realizadas nas EREM's em Garanhuns, que recebem alunos de diversas cidades do Agreste Meridional, e com o levantamento feito pelo SINTEPE no mesmo ano de 2015, o que nos deu uma resposta imediata dos professores e gestores das escolas de todo o estado em relação àquilo que a secretaria de educação alardeava no momento.

O Balanço da Educação 2015 destaca que houve avanços importantes na educação do Estado se considerarmos os números apresentados pela Secretaria de Educação, a partir dos resultados obtidos pela avaliação do IDEPE, considera-se que os resultados constatados dão conta de que Pernambuco obteve

[...] um crescimento de 6% na qualidade do ensino, em relação à 2013. A taxa subiu de 3,54 para 3,75 em 2014. Os números, divulgados em agosto, são da pesquisa que avalia a qualidade e o desempenho da educação pública no

estado, e levam em consideração dois critérios, os mesmos usados para o cálculo do índice nacional (IDEB). São eles: fluxo escolar (taxa de aprovação em toda a etapa de ensino) e proficiência dos alunos (aptidão dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa) do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e do Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2015)

O IDEPE é utilizado pelo estado para se medir o crescimento da própria rede, com ele o governo tem um padrão de crescimento das escolas e acompanha o desenvolvimento de cada uma delas, pelos índices que estas produzem em avaliações estaduais. Assim, o Estado verifica também o crescimento da rede em relação ao IDEB e assim tem um parâmetro das ações que serão adotadas para o melhoramento do Sistema.

Vários foram os aspectos avaliados pelo governo no balanço da educação que foi anunciado em 2015, dentre os tópicos que o documento trouxe como verificados pelo governo encontramos: Infraestrutura; Programas; Resultados; Qualificação profissional; tecnologia na rede e Ensino Integral.

Com relação à infraestrutura, o Estado de Pernambuco anuncia que foram inauguradas “três Escolas Técnicas Estaduais, seis Escolas de Referência e duas regulares, todas no interior de Pernambuco”. (Ibid., p. 14). O que revela que houve investimento em infraestrutura e construção de escolas. O documento ainda destaca que houve investimento na ampliação de EREM's, sendo seis delas construídas no interior do estado.

Os investimentos anunciados pelo governo do estado parecem contrastar com a realidade de boa parte das escolas de referência da rede. Se há construção pontual de unidades que contam com infraestrutura completa (no caso das escolas pesquisadas neste trabalho gestores e professores apontaram faltas graves nas suas estruturas como um todo) a maior parte das unidades apresenta carências das mais diversas, o que contribui efetivamente para a precarização do trabalho docente.

Os seminários realizados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE) em todas as regiões do estado, revelam que em todo o território pernambucano a falta de estrutura adequada para o funcionamento das escolas é uma regra, e que escolas de referência com infraestrutura completa e adequada constituem uma exceção. Esse levantamento cria entendimentos sobre o processo de desenvolvimento da educação integral no estado, gerando um

Conflito entre o ideal e o vivido dentro das experiências. O ideal focado numa compreensão do acúmulo que as pessoas trazem de suas experiências formativas de uma Escola com Educação Integral. Mas a vivência dos trabalhadores e trabalhadoras nas escolas de referência, na maioria, denunciam o descaso com a inoperância dos laboratórios, falta de pessoal, escola de horário integral, que “prende o professor (a) e o (a) estudante (a) dentro da escola durante o dia”. Professores e estudantes não tem uma variação nas atividades didáticas e pedagógicas ficando-os submissos ao horário e não ensino e aprendizagem integrais. (SINTEPE, 2015, p. 15).

Percebemos nas falas dos professores que participaram dos seminários que essas contradições estão presentes, percebemos que não há uma regularidade na rede no que diz respeito às escolas que fazem parte do mesmo programa⁸⁰.

Na minha cidade temos duas escolas de tempo integral. Percebo que há diferenças significativas. Enquanto uma tem todos os investimentos de pessoal e físico, a outra carece de todas. Na verdade, o que mudou foi apenas um nome e, em dois dias os alunos ficam nos dois turnos. O resto é só conversa. (SINTEPE, 2015, p. 20).

Essas diferenças de infraestrutura tão próximas criam condições diferenciadas de ensino aprendizagem e de condições de trabalho para os docentes, em outra fala colhida nos seminários para a pergunta: “O programa cumpre todos os indicadores que balizam sua criação? ” Encontramos: “A percentagem da qualificação é menor do que a divulgada. A reforma física não foi ainda realizada, mesmo que determinadas escolas atuem em regime semi-integral há cinco anos sem refeitório, auditório, sala de professores, laboratórios, banheiros, quadra de esporte com cobertura” (Idem).

Para a pergunta: “Quais as dificuldades, possibilidades e desafios observados na implementação do programa? ” As falas revelam de forma contundente a falta de infraestrutura adequada. Para os professores ouvidos falta

Infraestrutura (física, e de clima, alimentação, laboratório, pessoas) e recursos. Formação diferenciada da rede; Falta de estrutura física, recursos financeiros, professores desestimulados, falta de estímulo de alguns alunos; São muitas as dificuldades, por exemplo: infraestrutura, mobiliário para laboratório, refeitórios, sala de aula. Recursos financeiros para compra de material pedagógico entre outros (SINTEPE, 2015, p. 20).

Confrontando as falas dos professores e gestores das diversas regiões do estado, o que nos dá uma visão mais geral do quadro da infraestrutura da rede, com o alarde do

⁸⁰ As citações com as falas dos professores colhidas pelo SINTEPE não apresentam os nomes dos professores, nem nomes fictícios. O documento produzido pelo sindicato coloca as falas dos professores que foram colhidas em seminários que aconteceram durante o mês de setembro de 2015. No dia 09 foi realizado o primeiro em Salgueiro (Sertão), no dia 11 em Caruaru (Agreste), no dia 16 em Vitória de Santo Antão e no dia 18 em Recife.

balanço estadual da educação feito em 2015, nota-se que as ações propagandistas do governo são pontuais, não têm alcance sistemático suficiente para produzir mudanças na qualidade do trabalho docente e por consequência melhoria na qualidade do ensino. Os investimentos pontuais criam “ilhas” de “qualidade” numa rede de ensino que se mostra carente de recursos e investimentos e que tem investido em intensificação do trabalho para manter níveis de qualidade que ainda que sejam interessantes em relação aos números brasileiros estão na retaguarda da educação mundial.

Em todas as escolas visitadas na nossa pesquisa, no Agreste Meridional do estado de Pernambuco, obtivemos os mesmos resultados quando questionamos os profissionais da educação das EREM's a respeito de “condição de trabalho”. O quesito mais citado foi, de forma espontânea, vale ressaltar, “falta de infraestrutura adequada”, e é ainda interessante notar que, mesmo em defasagem, os salários não foram tão citados quanto a infraestrutura.

Na EREM- CEEG (Centro de Ensino Experimental de Garanhuns), por exemplo, nos deparamos com professores que avaliaram da seguinte forma as condições de infraestrutura dos seus locais de trabalho

(1): "O estado implantou o sistema de escola de referência, mas muito limitado o número de prédios com estrutura física". (2): "Não tem estrutura de escola, era uma casa, readaptaram as salas para ser uma escola".

(4): "Desde que nós estamos na escola integral há dez anos aproximadamente, nós estamos ou em prédio emprestado ou em prédio alugado, as vezes até em dois prédios".

(5): "Os alunos almoçam, debaixo de árvores, outros almoçam nas salas, outros almoçam no chão, então eu acho que precisa de um ambiente onde esses alunos realmente vivenciar o que é a escola de tempo integral".

(5) "Primeira coisa teria um prédio propício para o tempo integral, onde os alunos tivessem um refeitório, pudessem sentar

e fazer as refeições, foi assim que nos mostraram, que a escola seria daquele jeito, tinha salão, tinha pessoal que serviam almoço e lanche, os meninos teriam onde sentar e não poderiam ficar muito tempo e chegariam outros e eles dariam o lugar para aquele que ainda não almoçou, mas pelo menos eles sentariam nos lugares adequados para que se pudesse fazer sua refeição, teríamos banheiros dignos, entraríamos numa escola, onde a escola fosse cheirosa, é, eles teriam uma quadra pra poderem treinar" (PROFESSORES,, EREM- CEEG, Trecho das Entrevistas).

Na escola de ensino semi-integral Dom João da Mata Amaral encontramos situação análoga ao sistema integral. Apesar de contar com uma infraestrutura melhorada e diferenciada a escola convive com pendências sérias em relação a sua infraestrutura. Seu gestor assim avalia suas condições estruturais:

Essa condição negativa seria essa condição de estrutura física o que é bastante cansativo, com salas muito quentes, muito cheias, muitas vezes, com as mídias não necessárias ainda entendeu, então essa parte de estrutura física tem que ser melhorada, que são aspectos negativos. A gente tá passando por uma crise muito difícil, difícil de material, financeiramente falando, questão de verbas pra merenda, pra almoço, pra janta, pra tudo, porque a gente tem uma escola aqui, a realidade da nossa escola, não é só porque ela não é só semi-integral, temos o ensino regular também a noite, então a gente vive as duas realidades, numa escola a gente tem duas escolas, tem a escola semi-integral durante o dia, e a noite a gente tem a realidade do regular, a gente procura não ter essa diferenciação, mas mesmo assim a gente sabe que existe, então a nossa realidade de hoje, já foi melhor, mas as condições de trabalho hoje "está" bem complicado" (GESTOR, Escola DJMA, Trecho da Entrevista).

O documento do Governo do Estado também avalia os resultados da educação Pernambucana, o balanço educacional nos revela que

Pelo segundo ano consecutivo, Pernambuco segue tendo a escola pública mais atrativa do Brasil no Ensino Médio. Dados anuais divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostram que as escolas da Rede Estadual de Ensino Médio registraram, em 2014, a menor taxa de abandono escolar do Brasil: apenas 3,5% dentre todos os alunos matriculados não concluíram o ano letivo. Ainda conforme o ranking 2014 do Inep, divulgado no final do primeiro semestre de 2015, o segundo Estado com a menor taxa de abandono do país é São Paulo, com 5,0%, seguido por Goiás, com 6,9%. (PERNAMBUCO, 2015)

Os dados apresentados pelo documento dão conta de que a escola pública de ensino médio em Pernambuco é a mais atrativa do Brasil, no entanto, cabe questionar para que público de estudantes essa escola é atrativa, já que há, como apontado nos seminários com os professores, problemas graves de acesso e permanência dos estudantes nas escolas.

Muitas vezes o ensino do tipo integral se torna inacessível para estudantes que têm, por exemplo, que cumprir horário de trabalho para ajudar na renda familiar, ou, simplesmente, por residirem em zona rural, não podem permanecer o dia inteiro na escola. Para o questionamento a respeito do atendimento ao direito à educação para todos em Pernambuco, os professores declaram

a) não atende, pois se o estudante é, por exemplo trabalhador está fora do Programa. Não atende os anseios da juventude no direcionamento para o protagonismo.

b) parcialmente, por que percebo um certo distanciamento entre as unidades e a comunidade. Vejo que o Programa não se aproxima do educando.

c) não. O Programa ainda é muito limitado oferecendo na maioria das vezes escola integral para apenas uma única escola da cidade o que lhe tira o mérito da democratização do ensino.

d) temos exemplos de exclusão de educandos por diversos motivos (anseio de reprovação; necessidade de trabalho informal para ajuda no sustento familiar; salas de aulas com 47

educandos; falta de apoio pedagógico, ou seja, recursos humanos). (Relatório SINTEPE, trechos de entrevistas).

As implicações do distanciamento entre aquilo que os documentos oficiais anunciam e a realidade das escolas são elementos de análise que podem apontar para uma situação de precarização do trabalho, que, ao que parece, não é reconhecido por parte do governo.

Em 2013, Pernambuco já havia registrado uma taxa de 5,2%, também a menor do país naquela ocasião. E em 2014, mesmo já subindo para o primeiro lugar no ranking, foi o Estado que mais reduziu, também, em termos percentuais: 32,7% (de 2013 para 2014). As novas práticas pedagógicas, tornando as aulas mais atrativas, que contemplam premiações como o Professor-Autor, as escolas em tempo integral, novas tecnologias, estímulo ao estudo de outros idiomas com a opção de intercâmbio, via Programa Ganhe o Mundo, e a melhoria de infraestrutura são alguns dos fatores apontados pela Secretaria de Educação do Estado para que os estudantes do Ensino Médio permaneçam cada vez mais nas escolas da Rede Estadual. (PERNAMBUCO, 2015)

Ainda que o governo alardeie baixas taxas de evasão, e atribua isso às práticas pedagógicas, aplicação de tecnologia, como fatores de criação de aulas mais atrativas, os professores e gestores das EREM's pesquisadas têm apresentado uma realidade diferente. Na EPJG, por exemplo, os professores têm dito que

(1): "talvez mudar a estruturação, a forma da distribuição das aulas, para que ele desenvolva outros trabalhos, e de repente um curso técnico, aulas de teatro, de dança, prática esportiva, de música, ou oficinas dentro da escola, para que ele realmente tenha uma formação mais ampla, uma formação realmente integral".

(2): "Hoje eu discordo do modelo que foi implantado porque esse modelo o aluno tem aula, aula, aula, e hoje, por exemplo nós não temos o aluno com perfil que se adeque a escola integral, então para que o modelo funcionasse, o menino tinha que ter na minha concepção no período da manhã o conhecimento necessário para ele ingressar numa carreira, que seja Universidade, etc. O que ele seguir e a tarde ele tivesse uma outra alternativa, como por exemplo ele tivesse aceso a esporte, a até, uma, um curso técnico".

(3): *"Primeira coisa mudar essa questão dos alunos passarem o dia inteiro, só em sala de aula tendo aulas tradicionais, aula de português, matemática, Biologia, Física, Química, eles deviam ter outros tipos de aula, que pelo que eu me lembro da proposta inicial quando se falava disso é que eles teriam outros tipos de aula, como aula de música, teatro, cursos de inglês, de idiomas, que eles pudessem escolher fazer".*

(4): *"Eu acho que precisa mais oficinas, já que o tempo integral, precisa oficinas, que mexa realmente com a garotada que eles têm muita energia e opções de curso, tipo teatro, área de esportes também, línguas, língua estrangeira enfim". (EPJG, trechos de entrevistas).*

Há uma disparidade entre o discurso oficial, que tenta passar a ideia de que as EREM's funcionam bem, e o discurso dos professores do estado inteiro. Para além da possibilidade desses depoimentos serem denúncias, são, de fato, elementos comparativos que utilizamos para reconhecer a situação real das EREM's e compreendermos como o trabalho dos professores é realizado no âmbito desse projeto de educação integral no estado.

Os resultados que o documento apresenta no seu balanço, dão conta de que Pernambuco se encontra hoje com: "A escola mais atrativa do Brasil no Ensino Médio" (PERNAMBUCO, 2015, p. 20) e atribui os bons resultados ao

Pacto pela educação, baseado em metas de melhoria de qualidade do ensino, aprendizagem e da rede escolar, e o compromisso dos docentes em tornarem a transmissão dos conteúdos cada vez mais interessantes também são fatores primordiais para a redução cada vez mais significativas da taxa de abandono (PERNAMBUCO, 2015, p. 20).

Assim, retomamos à Ravitch (2011) e Freitas (2012) para afirmarmos que outro elemento, além dos esforços não suficientes do estado, deve ser levado em consideração, o elemento da responsabilização e da exploração do trabalho dos professores que têm que desempenhar suas atribuições mesmo com condições de trabalho não satisfatórias.

Nesse contexto, o sentido da intensificação, da responsabilização, da meritocracia, da precarização do trabalho docente, é o elemento que permeia o trabalho dos professores nas EREM's e dá o tom da atividade docente nesse projeto de educação integral. Esse

sentido é o mesmo sentido que, na conjuntura da implantação de uma educação integral, não oferece elementos nem pedagógicos, nem estruturais, nem tampouco, condições de trabalho adequadas para os professores, para que um projeto de educação integral aconteça de fato.

7 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS EREM's

Buscamos neste capítulo confrontar a teoria e a vivência, a letra e a palavra, a lei e o dia a dia das escolas, pela ótica de quem vivencia os desafios, avanços e recuos que a educação integral em Pernambuco tem apresentado. No mesmo sentido, buscamos, através dos depoimentos de professores de diversas EREM's, caracterizar os distanciamentos que, aparentes para professores, gestores e alunos, parece não existir na propaganda governamental, nem na letra morta da lei, na qual a expressão “valorização do professor” aparece muito mais como alegoria, enfeite legal, que como prática real de valorização do professor e sua profissão.

A percepção do professor em relação à intensificação do trabalho também será abordada, numa avaliação das condições de trabalho nas EREM's, que leva em consideração elementos como aumento de carga de trabalho, polivalência, versatilidade, flexibilidade, aumento do ritmo e da velocidade do trabalho.

Assim, a voz dos professores é, na construção desse trabalho, elemento indispensável, insolúvel e contribui para compreendermos um pouco mais da realidade do projeto de educação em tempo integral, tal qual proposto pelo governo de Pernambuco, apontando contradições que, em última análise, podem desvelar o sentido do trabalho docente nesse projeto.

Destacamos também que nossa ida ao campo, para colher os dados que comporiam essa narrativa a respeito do PEI, nos trouxe algumas impressões importantes sobre o cotidiano das EREM's. A observância dos elementos estruturais, comportamentais, de estudantes, professores e gestores, bem como do ritmo de trabalho do espaço das EREM's, nos forneceu indícios importantes que confrontamos mais tarde com a própria fala dos entrevistados no momento da realização das entrevistas semiestruturadas.

Nas três escolas visitadas constatamos a falta de porteiros, nesses três casos a espera na porta da escola chegou a mais de vinte minutos (caso da EREM- GUS) e o portão era aberto ou por um estudante ou por um professor que estivesse passando próximo ao portão no momento de nossa chegada. Notamos que o acúmulo de funções

onde os professores podem ser também porteiros ou agentes de disciplina não é algo difícil de ser notado no ambiente dessas escolas.

No caso da EREM- GUS, presenciamos os alunos fazendo suas refeições num espaço inadequado, notamos que naquela escola não havia um refeitório e que mesas de cimento embaixo das árvores do pátio frontal eram utilizadas por estudantes para suas refeições.

Outro elemento que nos chamou atenção, nas três escolas visitadas, foi a dificuldade dos professores permanecerem na entrevista após o toque que marcava o término do intervalo, sendo recusado por alguns professores inclusive a proposta de volta no outro dia para continuidade das entrevistas. A impressão que tivemos era a de que, como num sistema estretamente encadeado, onde a falta de uma peça sequer pode provocar o colapso do sistema, a falta do professor no momento do toque, não seria suprida por um coordenador pedagógico por exemplo, fazendo com que os professores se apressassem a ocupar suas salas de aula de forma quase que imediata após o toque que determinava o fim do intervalo.

A chegada na sala dos professores quando do início do intervalo era um momento interessante onde sempre ouvíamos queixas espontâneas (endereçoas aos próprios colegas de trabalho e não a mim) sobretudo de cansaço e dores de cabeça.

Não foi observado em momento algum, dificuldades ou reclamações dos professores ou gestores em relação a indisciplina dos estudantes no ambiente das escolas, o engajamento dos professores em manter o ambiente escolar organizado e os alunos sempre assistidos em suas diversas atividades foi algo que observamos e que os professores faziam questão de enunciarem em suas falas.

O clima amistoso e de respeito estabelecido entre professores, gestores e estudantes foi observado nas três escolas, em concordância com essa realidade o fator humano foi algo muito valorizado tanto na fala dos professores em Garanhuns como na fala dos professores dos seminários promovidos pelo SINTEPE, como será demonstrado adiante.

Essas observações foram importantes para reforçar as posteriores falas dos professores colhidas em nossas entrevistas, aquilo que era enunciado quase sempre

encontrava referências concretas naquilo que observávamos nas horas em que passamos em contato com o cotidiano das EREM's na cidade de Garanhuns.

7.1 O projeto de educação integral em Pernambuco: serviço público intensificado

O projeto de educação integral implantado em Pernambuco tem apresentado resultados que são considerados positivos nas avaliações externas, embora medições mais recentes⁸¹ já apontem para um desgaste do modelo proposto pelo estado, ou para o enfraquecimento da própria política pública de responsabilização, tal qual ocorreu nas experiências semelhantes nos Estados Unidos, relatadas por Ravitch (2011).

Ainda que nossos resultados apontem que os números positivos são fruto do investimento do governo em intensificação e responsabilização, e esses resultados foram comprovados em dados anteriores aos de 2015, já apresentados aqui, nos deparamos nesse ponto com uma outra situação que o PEI começa a apresentar, a de queda nos seus resultados. Situação análoga à estudada por Ravitch (2011), quando avalia os resultados do NCLB, afirmando que

As políticas que estamos seguindo hoje tem poucas chances de melhorar nossas escolas. Na verdade, muito do que os nossos políticos agora demandam provavelmente fará com que as escolas sejam menos efetivas e pode degradar ainda mais a capacidade intelectual dos nossos cidadãos. (RAVITCH, 2011, p. 250).

Acompanhando a mesma tendência, apresentada por Ravitch, dados do PISA 2015 apontaram que Pernambuco ficou abaixo da média nacional em relação aos resultados aferidos em matemática, ciências e leitura. Para as duas primeiras disciplinas Pernambuco aparece em 18º lugar no ranking, enquanto que para leitura o estado se coloca em 17º.

De acordo com os dados do PISA, podemos identificar que há uma tendência de queda nos scores do Estado de Pernambuco, em relação ao desempenho em matemática, visto que houve uma queda na média, que passou de 368,3 em 2009 para 363,4 em 2012 atingindo, 360 pontos em 2015. Essa variação de notas significou uma queda no ranking da 15ª colocação para a 19ª em 2012 ficando em 18º no ano de 2015.

⁸¹ Disponível em <<http://marcozero.org/ensino-de-pernambuco-fica-abaixo-da-media-nacional-no-ranking-pisa/>> Acesso em Dez./2016.

Em Leitura e Ciências os scores oscilaram, obtendo certa melhora. No caso de Leitura, a nota média de 387,7 em 2009 oscilou para 376,2 em 2012 e alcançou 394 pontos em 2015. Entre 2009 e 2012, Pernambuco caiu no ranking, da 18º para a 24º posição. Em 2015 Pernambuco ficou em 17º lugar. Em Ciências, os números se assemelham. Da 19º posição em 2009 para a 26º em 2012 e em 2015 para a 18º colocação, com 383 pontos.

A observância dos números aponta para uma contradição entre os números do PISA (2015) e os números do IDEB (2016) que colocava Pernambuco como ostentando a “melhor educação pública do Brasil” como foi anunciado no site⁸² do Governo do Estado de Pernambuco. Essa contradição nos resultados das avaliações constitui mais um elemento que nos traz questionamentos a respeito da sustentabilidade da tese de que Pernambuco possa ostentar o topo da qualidade educacional do Brasil.

Nos faz suspeitar também da eficiência da política de responsabilização e sua consistência no que diz respeito a melhoria da educação como um todo, uma vez que, as avaliações apontam resultados tão contraditórios,

Estudiosos já têm apontado para o desgaste de políticas de accountability. Freitas (2013), argumentando sobre a falta de evidência científica, e até ética, para sustentar que a responsabilização possa realmente fortalecer sistemas de ensino afirmou que: “não tenho nenhuma esperança de que escaparemos de passar pelo que países como os Estados Unidos estão passando hoje” (p.348) as evidências técnicas, históricas, já estudadas por outros pesquisadores (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2012; SILVA E SILVA, 2016) apontam na mesma direção e descrevem os mesmos fenômenos que já começam a se manifestar no PEI.

7.2 Instrumentos de Intensificação do Trabalho de Dal Rosso (2008): entre os resultados da pesquisa de Dal Rosso (2008) e os de nossa pesquisa

Para considerarmos esses efeitos no PEI, procedemos com uma avaliação semelhante nas EREM's, para mensurar se os instrumentos de intensificação apontados por Dal Rosso, no serviço público e nas escolas privadas⁸³, no Distrito Federal, afetariam

⁸² Disponível em: < <http://www.pe.gov.br/blog/2016/09/08/pernambuco-tem-a-melhor-educacao-publica-do-brasil/> > Acesso Fev/2017

⁸³ Utilizamos as categorias “serviço público” e “escola privada” por entendermos que eram as mais próximas do nosso objeto de estudo. A pesquisa de Dal Rosso não contempla categorias como “escola

os docentes que operam no PEI, bem como avaliarmos o nível de intensificação do trabalho no setor público de Educação em Pernambuco, levando em consideração, também, o ensino integral.

Buscamos aplicar o questionário após a entrevista semiestruturada com os professores que se voluntariassem a responder seis questões abertas (que foram respondidas com: Sim/Não) a respeito dos elementos de intensificação levantados por Dal Rosso (2008) para o serviço público⁸⁴ em sua pesquisa (APÊNDICE 3).

Num universo de dezessete participantes, nove fizeram opção por responder nosso questionário pós entrevista, a maioria dos professores alegaram ter que voltar à sala de aula, uma vez que nossas entrevistas foram, preferencialmente, realizadas no intervalo das aulas e a maioria dos professores respeitavam o toque para aula, finalizando a entrevista sem responder o questionário aberto.

Dal Rosso (2008) apresenta estudo sobre a intensificação do trabalho, levando em consideração os instrumentos que promovem esse tipo de intensificação. O autor aponta em sua pesquisa como sendo instrumentos de intensificação: Alongamento das jornadas; Acúmulo de atividades; Polivalência; Versatilidade e flexibilidade; Ritmo e velocidade; Gestão por resultados. Desta forma, se comparados os dados de Dal Rosso, para o serviço público, para escolas privadas no Distrito Federal, com os dados colhidos nas EREM's visitadas em nossa pesquisa, temos, como demonstrado no quadro abaixo:

pública” ou “Escola de tempo integral”, mas entendemos que o serviço público e a escola privada é um parâmetro a ser considerado nessa comparação.

⁸⁴ Traremos os números da pesquisa de Dal Rosso para o ensino privado, com o intuito comparativo entre este e os números apresentados nas EREMs.

Quadro 7. Dados colhidos nas EREM's.

Pergunta	Resultados da nossa pesquisa	Resultados da pesquisa de Dal Rosso (2008)	
	EREM'S (AM) ⁸⁵ (RP) ⁸⁶	Serviço público (RP)	Escolas Privadas (RP)
1. comparando com a época em que começou a trabalhar, você avalia que seu trabalho hoje é mais intenso, menos intenso, igual	88,89%	44%	60,0%
2. hoje você trabalha mais horas ou menos horas do que quando começou a trabalhar	66,67%	34%	53,3%
3. O seu trabalho reúne atividades que antes eram exercidas por mais de uma pessoa	77,78%	52%	23,7%
4. A empresa exige de você polivalência, versatilidade e flexibilidade	100%	50%	66,7%
5. O ritmo e a velocidade do seu trabalho hoje são maiores do que anteriormente	88,89%	61%	53,3%
6. A administração da empresa cobra mais resultados do trabalho hoje do que anteriormente	100%	62,1%	53,3%

Fonte: Do autor.

O alongamento de jornada é uma característica do PEI. A educação integral, tal qual pensada em sua função de formação integral é substituída no PEI, por uma dupla jornada de trabalho com professores aumentando a carga de horas aulas que têm que ministrar. Segundo essa conceituação em Dal Rosso (2008), intensifica-se o trabalho por alongamento de jornada porque há: “acúmulo de tarefas e outros mecanismos, tais como o domínio de tecnologias recentes que aumentam os ritmos ou exigem atividades suplementares” (Ibid., p. 109) como o SIEPE, que tem que ser preenchido muitas vezes sem acesso à internet nas escolas por exemplo.

⁸⁵ Agreste Meridional

⁸⁶ Respostas positivas

O mesmo autor (Ibid.) detecta em sua pesquisa que, se levarmos em consideração apenas a categoria educação, o setor mais intensificado em relação ao alongamento da jornada de trabalho é o da educação privada, com 53,3% dos trabalhadores indicando que houve aumento de jornada. O pesquisador considera como intensificado o trabalho que ultrapassa os 50% de indicação de alongamento de jornada e a respeito da educação pública afirma: “os ramos de atividade em que os trabalhadores não avaliam que seu trabalho seja predominantemente mais intenso hoje são os serviços de restauração, a construção civil, o emprego doméstico e o ensino público” (Ibid., p. 106). O que não ocorre nas EREM’s de Pernambuco onde 88,89% dos professores indicaram aumento de jornada de trabalho. Vale salientar que o ensino privado pesquisado, no Distrito Federal, apresenta alongamento de jornada a partir da inserção, na década de 1990, de elementos empresariais na educação com “respaldo internacional de grandes agências financeiras e de desenvolvimento que apregoam a restrição da presença do estado nos setores sociais”, características também levantadas por Freitas (2012) e Silva e Silva (2016) e que estão presentes no ensino público pernambucano, sobretudo nas EREM’s.

Outro instrumento de intensificação descrito por Dal Rosso (2008) e que nossa pesquisa apontou com a mesma porcentagem (88,89%) de respostas do alongamento de jornada, foi o aumento do ritmo e da velocidade do trabalho. Esse número pode ser justificado, segundo apontado na pesquisa no Distrito Federal, pelo fato de que esse aumento de ritmo e velocidade é uma característica própria do trabalho nos dias atuais e “estão generalizadas pelo mundo do trabalho, tão seculares são os esforços dos administradores e de pesquisadores das ciências de administração para introduzi-los como parte inseparável do trabalho cotidiano” (Ibid., p. 114). Na nossa pesquisa, um entrevistado, o que corresponde a 11,11%, declarou não sentir aumento de ritmo e velocidade no trabalho o que pode indicar exatamente o que Dal Rosso (2008) indica em sua pesquisa que para alguns trabalhadores o ritmo e a velocidade no trabalho “podem ser iguais hoje comparativamente a antes” (Idem) ou simplesmente essa pode ser a percepção subjetiva desse participante da pesquisa. Para os trabalhadores do ensino público, na pesquisa no Distrito Federal, 47% dos trabalhadores responderam sentir aumento de ritmo e velocidade no trabalho. O que, nos parâmetros desta pesquisa, não coloca o ensino público como intensificado nesse item, o que, por sua vez, vem a diferir bastante dos trabalhadores das EREM’s que tomamos como amostra na nossa pesquisa.

Para o instrumento de intensificação de acúmulo de atividades nossa pesquisa apontou que 77,78% dos professores declaram que realizam atividades que antes eram exercida por mais de uma pessoa. A pesquisa de Dal Rosso (2008) apresenta números de (55%), para o serviço público⁸⁷ ainda que menores que os das EREM's. No caso das EREM's, o acúmulo de atividades se dá pela precarização, uma vez que, atividades como as de porteiro, por exemplo, ou a de auxiliar de disciplina, têm muitas vezes que ser exercidas pelos próprios professores, entendendo que essas atividades desconhecem contratações nas últimas administrações. Entendemos que há uma tendência de substituição desses cargos pelo fenômeno da polivalência, tendência esta apontada tanto na pesquisa de Dal Rosso como no nosso trabalho, como um fenômeno já bastante presente na vida dos trabalhadores.

Dentre os instrumentos de intensificação do trabalho o da polivalência, significa que o trabalhador passa a “atuar em diversas frentes ao mesmo tempo, o que conduz a uma certeza de plena ocupação em trabalho produtivo” (DAL ROSSO, 2008, p. 122). Nesse sentido, os professores que atuam nas EREM's apresentam a porcentagem de 100% quando declaram ser necessário a polivalência, a versatilidade e a flexibilidade para atuar no PEI.

Levando em consideração as características da polivalência, como “capacidade de realizar diversos trabalhos. Acima disso, polivalência é a capacidade de realizar diversos serviços ao mesmo tempo, o que significa essencialmente realizar mais trabalho dentro da mesma duração de jornada”. (Ibid., p. 123). Dados colhidos por Dal Rosso dão conta de que as atividades do estado, o serviço público, entre elas o próprio ensino público, demandam polivalência para 47,1% dos trabalhadores, para ele “a cobrança do Estado sobre seus trabalhadores não é pequena, nem menor do que no conjunto dos setores capitalistas modernos” (Ibid., p. 124). Ainda assim a disparidade numérica entre os dados do Distrito Federal em relação ao serviço público e os dados colhidos nas EREM's apontam uma intensificação do trabalho que interpretamos como sendo: a) uma tendência de reformas empresariais empreendidas via PEI na educação de Pernambuco; b) uma necessidade de polivalência por se tratar de um ambiente naturalmente precarizado, onde

⁸⁷ A pesquisa de Dal Rosso par ao item “intensificação e acúmulo de atividades” não lista “Educação”, de forma que tomamos os números do serviço público local para efeito de servirem com parâmetro, já que o trabalho nas EREM's corresponde ao serviço público estadual em Pernambuco.

diversas funções devem ser exercidas pelos professores, na ausência de profissionais que realizem estas atividades.

Para a maioria dos professores entrevistados nas EREM's, 66.67%, se comparado com a época na qual iniciou suas atividades na educação da rede estadual, o trabalho hoje é mais intenso, se levarmos em consideração os números colhidos no Distrito Federal para o serviço público (47%), aferimos que, o regime de trabalho nas EREM's ostenta um percentual alto no que se refere à intensificação do trabalho.

As comparações realizadas entre os dados de nossa pesquisa e os dados colhidos por Dal Rosso (2008) apontam para um quadro grave de intensificação do trabalho docente nas EREM's, as altas porcentagens que indicam forte presença de instrumentos de intensificação são demonstrativos de que o trabalho é intensificado.

Ainda assim, se levarmos em consideração os dados de scores positivos nas avaliações externas, com exceção dos dados de 2015 do PISA, nossa hipótese de que a intensificação é o instrumento de pressão maior para obtenção dos dados se justifica. Mesmo levando em consideração os números das escolas privadas, o trabalho docente nas EREM's se apresenta intensificado, revelando que os elementos do setor privado, a exemplo do gerencialismo, já têm penetração maior no ensino integral de Pernambuco.

7.3 Condições de trabalho docente nas EREM's: com a palavra professores, gestores e o sindicato

As condições de trabalho docente nas EREM's, no contexto de implantação do PEI, processo que já foi descrito aqui nesse trabalho, carregam o signo da intensificação e da responsabilização.

Na nossa pesquisa identificamos categorias⁸⁸ para a avaliação do PEI. Essas categorias foram identificadas no processo de tabulação dos dados das nossas entrevistas, de forma que serviram de parâmetro para procedermos uma avaliação dos processos de

⁸⁸ As categorias que extraímos das entrevistas foram: Impactos do PEI; Saúde do professor; Questão salarial; Estrutura física; Recursos financeiros; Condição de trabalho; Formação; Aspectos positivos; Aspectos negativos; Greve; Valorização docente; Engajamento do professor; Recursos didáticos; Confinamento; Currículo; Responsabilização; Intensificação. Para organização de nossa análise agrupamos essas categorias em três, sendo 1. Impactos do PEI; 2. Condição de trabalho; 3. Responsabilização.

precarização e intensificação do trabalho na educação integral e das condições de trabalho que este programa oferece aos professores.

A responsabilização é o elemento que dá ao PEI o caráter de aparente sucesso que faz. Nesse contexto, nos resta saber como o programa é percebido pelos professores, gestores e sindicato, que, como participantes de nossa pesquisa puderam apresentar, sob suas perspectivas, as condições de trabalho nas quais realizam o seu ofício e buscam melhoras para os alunos, mesmo que estas condições sejam, como será demonstrado aqui, desfavoráveis.

7.4 Impactos do PEI

O PEI buscou, sobremaneira, reorganizar a rede, de forma a implantar o modelo de educação integral em Pernambuco e dessa forma buscou, pelo incremento de uma nova carga horária, e de uma nova condição de trabalho para os docentes, colher resultados positivos para Pernambuco, que amargava as últimas colocações no ranking⁸⁹ brasileiro de educação. Para Dutra (2013):

O Programa de Educação Integral propiciou mudanças que demarcaram diferenças substanciais na concepção, definição de responsabilidades, abrangência e no acesso e condições de funcionamento em relação às escolas de um turno. Surgiu, dessa forma, uma nova escola para o Ensino Médio, visando à qualidade social, em uma educação que esteja além da construção unilateral dos conhecimentos e aprendizagem dos conteúdos, balizada por uma Política Pública voltada para essa modalidade de ensino. (DUTRA, 2013, p. 16).

O otimismo desse autor ao apontar o PEI como um marco divisor nas concepções de organização e, de “definição de responsabilidades”, o que para nós reforça o caráter de responsabilização do programa, corrobora com a visão do gestor do ensino médio (GEM) da GRE- Agreste meridional quando avalia os impactos do PEI para a educação estadual. Assim, o referido gestor declara:

Os impactos, eu acredito que são os melhores possíveis porque, se a gente pensar que a gente não tinha uma oferta, de educação

⁸⁹ Pernambuco apresentou crescimento no IDEB e em 2007 estava na 21ª posição, saltando para primeira colocação na última medição, apresentada em 2015. O estado superou inclusive a meta estabelecida, que era de 3,6, alcançando 3,9, o que atestou a melhora no ensino médio pernambucano na medição feita pelo IDEB. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4002780>> Acesso em Dez./2016.

em tempo integral, de Pernambuco antes desse programa a gente não tinha nada que desse essa condição de passar mais tempo na escola, de repente aprender mais, de repente discutir mais alguns assuntos, de ter uma jornada de física de química ampliada que são por exemplo disciplinas críticas, não é?". (GEM, Trechos da Entrevista).

O GEM aponta como impactos do PEI o aumento do tempo escolar e ressalta que há condição para que este aluno passe mais tempo na escola, inclusive tendo acesso a disciplinas consideradas “críticas” como Física e Química. Ainda a respeito da oferta de disciplinas, um outro problema que se apresenta está relacionado ao fenômeno do encurtamento curricular já tratado aqui neste trabalho. Numa perspectiva de uma educação no modelo proposto pelas reformas empresariais na educação a tendência é que “a escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura” (Freitas, 2012.p.389).

Esse aspecto do encurtamento curricular também tem seu viés precarizador do trabalho docente, uma vez que os professores que estão fora das disciplinas avaliadas para obtenção de resultados (Português e Matemática) são escamoteados de uma formação mais adequada dentro do PEI e muitas vezes não têm acesso sequer à formação continuada em sua área. Para o professor (2) do DJMA e para um professor participante dos seminários do SINTEPE por exemplo, há uma valorização maior para

Português e matemática, o foco é só português e matemática. As outras disciplinas também a mesma questão, pelo menos eu acho que talvez em algum outro momento deve ter, mas talvez química, física, biologia, eu acho que já vi professores participando, mas da área de humanas é difícil (Professor DJMA, trecho de entrevista)

Só aparece formação continuada para os professores de português e matemática, por essa razão o trabalho pedagógico

não é coletivo e compartilhado. Trabalhos desarticulados e sem união. (Seminários do SINTEPE, trecho de entrevista)

Percebe-se assim que mesmo sendo um dos impactos positivos, enunciado pelo GEM, o atendimento das “disciplinas críticas” ainda não dá conta da demanda formativa que uma educação dita integral exige, uma vez que o fenômeno do encurtamento curricular vai se desenhando na medida em que a avaliação (que aferem apenas em Português e Matemática) cria uma cultura de valorização dessas disciplinas, promovendo uma atrofia na importância das demais ciências para a formação dos educandos dentro do PEI.

Questionado sobre se esses impactos eram percebidos pelos estudantes e se a GRE tinha conhecimento da percepção estudantil sobre o PEI o GEM declara:

[...] são as melhores, falo por que ouço depoimento deles, porque conseguiram acessar os cursos superiores, conseguiram fazer concurso de repente saíram daquelas situações de vulnerabilidade, conseguiram fazer curso técnicos e ir além, e a gente não tinha muito essa prática na escola pública, geralmente era alunos que faziam cursinho, que tinham condição de fazer uma escola particular, e de repente uma ou outra se destacava aí a gente viu que depois do programa isso se tornou mais comum, acho que um dos méritos do programa integral tenha sido, talvez dar essa condição de concorrer em pé de igualdade, com alunos de cursinho e de escola particular. (GEM, Trechos da Entrevista).

Para o SINTEPE, os impactos mais significativos que o PEI produz, são aqueles que re incidem sobre os ombros dos docentes. Para a representante do sindicato os principais impactos do programa são:

Preocupação, sobrecarga de trabalho, gratificação em detrimento de salário, exigência de mais trabalho. (SINTEPE, Trechos da Entrevista).

A visão do sindicato e a da Gerência regional divergem no sentido de sentirem os impactos do PEI sob óticas diferenciadas e de acordo com interesses antagônicos. Uma vez que a avaliação da GRE atribui ao PEI a capacidade de melhoramento de desempenho de estudantes em avaliações como o vestibular, mas esquece de mencionar sob quais condições esses resultados são alcançados. Nos seminários realizados pelo SINTEPE, quando questionados se: “A Escola de Referência possui as condições adequadas para o desempenho satisfatório do processo ensino-aprendizagem e atendimento dos seus objetivos?” Os professores responderam que

a) Em parte, pois a jornada de trabalho para o professor e para o aluno ainda é muito cansativa. Também a burocratização atrapalha. São muitas as pressões do Governo do Estado por resultados o que acaba estressando todo mundo.

b) não. De maneira “particular” pois o Programa de referência foi implantado e a escola não passou pelas reformas necessárias para o desenvolvimento das atividades e isso dificulta o trabalho do professor, além deste não contar com apoios de uma coordenação pedagógica.

c) não. Pois o espaço físico não é suficiente, segundo o quadro de professores na maioria são temporários, depois a gratificação não é incorporada a aposentadoria, um problema maior ainda é que divide a categoria, em tempo integral e não.

d) nas condições atuais não. A escola de Referência surge como quebra de paradigma da educação. Isso acontece com um novo olhar: a visão de mundo, os quatro pilares da educação de Dellors a avaliação interdimensional, o protagonismo juvenil, a formação continuada, no entanto uma distância do que foi idealizada e o que é real, assim a escola se tornou conteudista demais porque o que há uma verdadeira, competição, incentivada pelo Governo, por melhores resultados nas avaliações. (SINTEPE, trechos de entrevistas)

A mesma percepção de que o ensino integral pernambucano funciona sem condições adequadas de trabalho para os professores, é expressa pelos docentes quando ouvidos pelo sindicato a respeito das características do funcionamento do PEI. Na opinião desses professores

a) Ainda falta muita coisa, por exemplo: a Escola de Referência não está organizada como de Educação Integral e sim de tempo integral. Temos muitas carências, como por exemplo: salas apertadas, número grande de alunos, falta professores e etc.

b) Acredito que bem diferente do que está nos marcos legais, pois o tempo o tempo do estudante que deveria ser ocupado no contra turno com atividades recreativas, está sendo ocupado com aulas normais, o que naturalmente, vai de encontro com a proposta e com os anseios do aluno, que ao invés de estar realizando atividades prazerosas está preso num ambiente que muitas vezes não o satisfaz.

c) A grande, digo, as escolas implantadas inicialmente que foram contempladas com os profissionais que deve ter e a estrutura funcionam de forma regular. Outras que foram implantadas de 2012 para lá como é o caso da que eu trabalho, onde não tem estrutura nem o número de funcionários requeridos para o funcionamento, estão funcionando com bastante diferente.

d) Diante dos resultados das avaliações externas, dizíamos que bem, afinal houve um salto positivo no ranqueamento de Pernambuco em relação as outras escolas (...) mas em relação à filosofia de uma educação integral, interdimensional mas está acontecendo como foi planejado. O foco nos resultados desvirtua a proposta de integralidade do sujeito, do ser holístico e se tornar uma escola conteudista em tempo integral. (SINTEPE, trechos de entrevistas)

Tais condições podem estar afetando a saúde do corpo docente que atua no PEI, dadas às condições de precarização do trabalho à qual os docentes têm sido submetidos, como foi relatado por professores da escola Dom João da Mata Amaral e pelo representante do SINTEPE.

[...] antes tinha-se muito medo, tinha medo de engravidar porque ia perder a gratificação ou até sair do programa, as pessoas tinham muito medo de saírem do programa. (PROFESSOR (1), Escola DJMA, Trecho da Entrevista).

Eu acho que é o cansaço físico e mental, porque na verdade não é colocado em prática como deveria ser, então tudo vai desencadeando para não dar, vamos dizer, tão certo, como deveria. (PROFESSOR (2), Escola DJMA, Trecho da Entrevista).

[...] professores continuam trabalhando mesmo doentes, encontram problemas para apresentar atestado, assédio moral. (SINTEPE, Trechos da Entrevista).

Nota-se uma pressão do PEI inclusive sobre a subjetividade dos docentes uma vez que, como relatado por DJMA (1) tinha-se receio de engravidar, para DJMA (2) os problemas relatados são indícios claros de intensificação do trabalho, que, por sua vez, seria resultado de uma disparidade entre o planejamento do programa e a prática do mesmo. Para o SINTEPE há uma dificuldade dos docentes em usufruir de seus direitos e dessa forma esses devem continuar trabalhando mesmo doentes.

Uma das principais motivações dos docentes para ingressar no PEI é a questão salarial, na análise dos docentes esta, inclusive, já sofre uma defasagem gritante, uma vez que as gratificações estão congeladas e os salários sofrem uma desvalorização importante como foi detectado durante nossas entrevistas e são representados nos depoimentos abaixo.

Antes compensava porque você tinha uma carga horaria vamos dizer assim, dentro dessa carga era atribuída uma porcentagem, vamos colocar que era mais de cem por cento em cima de seu

salário, e isso trazia um benefício que você não precisava estar se deslocando pra outra escola, ou ter dois empregos, dois vínculos, mas hoje, com a questão da crise o valor caiu e não houve mais aumento dessa remuneração, e a desvantagem é que o que era colocado não vai para o seu salário, então é uma bonificação que você recebe, então hoje não compensa mais não. (PROFESSOR (3), Escola DJMA, Trecho da Entrevista).

A gente teve uma perca salarial muito grande, porque o que foi prometido no início do integral, era um valor e com o andamento do processo do integral a gente teve uma perca salarial com o congelamento da gratificação, hoje não é viável, você permanecer mais com o integral. Financeiramente não. A questão financeira, salarial está pesando muito, muitos estão deixando a escola integral, e a questão da estruturação, a formatação da distribuição de aulas, a implantação de cursos técnicos e oficinas, para que realmente ele possa ter uma formação realmente integral, e a valorização, principalmente a valorização do professor porque esse ponto realmente está sendo um entrave muito grande para a evolução da escola integral. (PROFESSOR (1), Escola EPJC,, Trecho da Entrevista).

É interessante notar que, a substituição de uma política salarial por uma política de gratificações, já citada aqui no depoimento do representante do SINTEPE, é uma prática do PEI que precariza as condições de trabalho dos docentes, uma vez que estes passam a trabalhar insatisfeitos e sob condições inadequadas de trabalho como podemos verificar nos diálogos que estabelecemos com os docentes das EREM's visitadas.

A respeito dessas condições de trabalho, estrutura física das escolas, recursos financeiros. Todos os professores foram enfáticos quanto a completa degradação dos espaços de trabalho de que dispunham ou a não renovação de equipamentos e estruturas básicas para o desenvolvimento de suas atividades.

Ainda dentro da escola é necessária uma estrutura, aí quando se diz que tem estrutura não existe manutenção estrutural, a gente precisa de material para trabalhar, então falta a manutenção dos aparelhos de data show tipo, estão todos com defeito, então você precisa desse auxílio na estrutura. (PROFESSOR (3), Escola DJMA, Trecho da Entrevista).

Em todas as escolas nas quais realizamos nossa pesquisa, a estrutura física foi avaliada como precária ou insuficiente, tornando o trabalho dos professores penoso, e muitas vezes mais intenso, já que para realizar atividades simples como demonstrar experiências em laboratórios, preparar aulas e, até mesmo se alimentar, levando em consideração o tempo que se passa na escola, as condições de infraestrutura e as instalações das escolas se mostraram inadequadas:

[...] ter uma condição melhor dentro da escola para poder desenvolver o seu trabalho, então assim precisa de uma estrutura, precisa de um local adequado para estudar, para fazer suas refeições. (PROFESSOR (1), Escola EPJC, Trecho da Entrevista).

Que a escola recebesse material de trabalho, de fato, porque eles querem aulas de laboratório e a gente não tem o laboratório equipado, porque no dia que montaram o laboratório até hoje não recebeu mais nenhum tipo de equipamento no laboratório, então do jeito que montou ficou desde o dia que montaram, então a gente não recebe material. (PROFESSOR (1), Escola EPJC, Trecho da Entrevista).

Uma das causas dessa precarização estrutural, além do descaso histórico para com a educação no Brasil, é a falta de recursos financeiros para adequação do espaço escolar à proposta de educação integral pretendida pelo estado de Pernambuco.

Por outro lado, o próprio PEI opera com elementos de gestão, que por sua própria natureza desvirtuam o ideal de condições de trabalho docente nas EREM's, uma vez que organiza suas ações gerencialistas a partir da responsabilização, que é um instrumento

que permite ao programa manter baixos os investimentos necessários à uma educação de qualidade, em nome de uma intensificação do trabalho gerada por mecanismos gerencialistas. Nesse contexto o gestor da EDJMA declara que:

a gente tá passando por uma crise muito difícil, difícil de material, financeiramente falando, questão de verbas pra merenda, pra almoço, pra janta, pra tudo, porque a gente tem uma escola aqui, a realidade da nossa escola, não é só porque ela não é só semi-integral, temos o ensino regular também a noite, então a gente vive as duas realidades, numa escola a gente tem duas escolas, tem a escola semi-integral durante o dia, e a noite a gente tem a realidade do regular, a gente procura não ter essa diferenciação, mas mesmo assim a gente sabe que existe, então a nossa realidade de hoje, já foi melhor, mas as condições de trabalho hoje está bem complicado. (GESTOR), Escola DJMA, Trecho da Entrevista).

Esse quesito gerou concordância entre as opiniões dos gestores das escolas e a GRE, que tem, segundo o GEM, enfrentado escassez de recursos financeiros. No entanto, ainda segundo o GEM, todos os esforços têm sido realizados para

Minimizar a situação, as escolas recebem recurso financeiro no começo do ano para fazerem capinação, darem aquela limpada, pintura mas é muito elementar, não tem como você modificar por exemplo uma sala de aula, oferecer uma condição melhor, como instalar um laboratório então, o valor que a escola recebe é muito pequeno a GRE não tem essa condição, a gente tenta palear, em que sentido, tem uma sala de aula que está com problema de energia, eletricidade, tem um vazamento, então a gente tem um engenheiro aqui e tem alguns funcionários que fazem pequenos reparos, pequenos mesmos, mas no sentido de ampliação de biblioteca, reforma de uma quadra, implementação de um laboratório de informática, a GRE não tem. (GEM, Trechos da Entrevista).

É perceptível no discurso do gestor o caráter de precarização que o PEI enseja nas escolas, sendo este um programa que, por suas próprias características, demandam recursos financeiros que possam atender à todas as necessidades que uma educação integral demanda, de outra forma, não existe a possibilidade de “emendas” como é percebido na fala do gestor.

7.5 Condições de trabalho no PEI

As condições de trabalho no PEI, passam por diversos aspectos que, juntos, contribuiriam para o andamento do programa de forma a oferecer aos estudantes, à comunidade, aos professores, um bom desenvolvimento educacional. No entanto não é essa a realidade vivida no chão da escola como relatado abaixo:

Eu vejo que a proposta da escola integral é uma proposta válida, viável, agora falta o poder público fazer sua parte, estruturar as escolas, dar condição para que o professor possa trabalhar, desenvolver seu trabalho e dar condição para que o aluno tenha uma escola realmente adequada dentro dos moldes de uma escola integral para que ele possa evoluir. (PROFESSOR (1), Escola EPJC, Trecho da Entrevista)

[...] no primeiro ano de integral, para mim foi um suplício, foi um horror, que eu tinha cinco disciplinas diferentes, que eu dava aula de História, Filosofia, Sociologia, Empreendedorismo, Direitos Humanos. Então era uma carga muito alta, muita disciplina para você dá conta e vem uma gama de muita coisa, de projetos, de atividades, de avaliações, então o ideal seria você ter tempo e trabalhar exclusivamente na sua disciplina. (PROFESSOR (4), Escola DJMA, Trecho da Entrevista)

Diante de tais respostas buscamos questionar os professores sobre os aspectos positivos que eles encontram no trabalho que realizam nas EREM's, na tentativa de compreendermos as motivações que levam os professores, mesmo em meio a defasagem salarial, más condições de trabalho, falta de estrutura física a continuarem no PEI. As

respostas que obtivemos apontaram para uma relação fortalecida entre os professores e um sentimento de dever para com os estudantes, como atestado nos depoimentos abaixo.

Eu acho que a questão de você ficar em um único lugar, você não ter que ficar se deslocando, você entra no horário, você sabe que vai passar o dia inteiro ali, outra vantagem eu acho que é o fato de você poder fazer um planejamento só. (PROFESSOR (1), EREM-GUS, Trecho da Entrevista).

[...] convivência professor/estudante, tá ali convivendo o dia inteiro. (PROFESSOR (2), EREM-GUS, Trecho da Entrevista).

As pessoas. O que tem de positivo aqui são as pessoas, é o comprometimento das pessoas, temos objetivos, temos metas a alcançar, temos esse desejo de construirmos uma sociedade melhor e para isso nos debruçamos sobre nossos alunos. (PROFESSOR (4), EREM-GUS, Trecho da Entrevista).

Da maneira como a gente é, trabalha com os alunos, isso cria uma certa, termina sendo uma família, por isso a gente sempre acha assim, ainda vale a pena. (PROFESSOR (5), EREM-GUS, Trecho da Entrevista).

É importante destacarmos aqui que a maioria dos professores enxergam nas pessoas, nas relações pessoais, e no envolvimento com os estudantes, numa “pedagogia da presença”, na qual, segundo o Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa

Nenhum método ou técnica, nenhum recurso logístico, nenhum dispositivo político-institucional pode substituir o frescor e a imediatez da presença solidária, aberta e construtiva do educador junto ao educando. Fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa dirigida ao adolescente em situação de dificuldade pessoal e social. A presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objetivo maior desta pedagogia⁹⁰.

Esse tipo de pedagogia também é vivenciada no cotidiano das EREM's, ao que nos parece muito mais para fazer o professor estar presente nos diversos momentos do cotidiano do estudante, observando suas atividades diárias, tais como refeição e recreio, por falta de funcionários que desempenhem essas tarefas, que por uma aproximação pedagógica que vise a formação do estudante pela proximidade do professor. Moraes (2014) relacionando o conceito apresentado pelo Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa com a realidade do PEI afirma

O olhar analítico sobre o conceito “Pedagogia da Presença” nos leva a perceber que este se torna mais um elemento de responsabilização e robustecimento do trabalho docente, pois, segundo essa ideia, ao fazer parte da vida do educando o professor (a) poderá promover uma mudança radical na vida desses jovens, não levando em consideração os problemas de ordem estrutural inerentes ao sistema de produção capitalista, além do que a Pedagogia da Presença, de acordo com o Prof^o Antônio Carlos Gomes da Costa, é uma necessidade básica para o jovem se reconciliar consigo e com o próximo. Para esse autor, as necessidades de estima são muito mais importantes do que alimentação, moradia, roupa ou escola. Assim, essa perspectiva contribui também para desresponsabilizar o poder público no sentido de atender às necessidades materiais dos sujeitos, passando a impressão que o acolhimento e a presença do professor (a), que também tem as necessidades de ordem material para suprir, fará com que os jovens estudantes se tornem pessoas melhores. (Moraes, 2014.p.109)

O fato dos professores verem as relações interpessoais como aspectos positivos, que se sobrepõem inclusive, as dificuldades enfrentadas por estes no PEI, demonstra que o aspecto humano é um recurso que serve ao desenvolvimento do trabalho nas EREM's, mais que os escassos recursos financeiros ou a dedicação “exclusiva”, ou ainda, a gratificação que há muito deixou de ser interessante para os professores. Mais que isso é a dedicação e o engajamento dos professores, que tem feito o projeto ter andamento e continuar funcionando, mesmo que em condições precárias. A respeito desse engajamento colhemos nas nossas entrevistas os seguintes depoimentos:

[...] é positivo aqui na escola especificamente a relação que a gente tem com a equipe gestora, com os colegas de trabalho também porque a gente precisa de apoio, é muito bom essa questão do humano aqui na escola, e eu acho que, normalmente eu só estou vendo isso. (PROFESSOR (1), Escola DJMA, Trecho da Entrevista).

[...] o que faz muita diferença mesmo é o grupo, o grupo de professores, mas se fosse depender única e exclusivamente de estrutura física e de material de apoio o negócio não andava não. (PROFESSOR (2), EREM-GUS, Trecho da Entrevista).

[...] a gente não tem apoio pedagógico, a gente não tem coordenador pedagógico, a gente não tem mais articuladores só tem a gestão que tem que dar conta de tudo isso sozinha, do pedagógico e do administrativo, então é difícil, está faltando muita coisa para que a escola seja melhor, a gente dá resultado mas a gente dá resultado porque tem essa força enquanto equipe. O que tem de positivo aqui são as pessoas, é o comprometimento das pessoas, temos objetivos, temos metas a alcançar, temos esse desejo de construirmos uma sociedade melhor e para isso nos debruçamos sobre nossos alunos, sobre o nosso trabalho aqui, quer seja projetos, quer seja a sala de aula, mas a gente está sempre deslumbrando que esses alunos saiam daqui para o sucesso, que eles tenham sucesso na vida, que eles sejam verdadeiros cidadãos. (PROFESSOR (4), EREM-GUS, Trecho da Entrevista).

Apesar da visão otimista em relação as pessoas que convivem nas EREM's, seu engajamento no projeto, o que percebemos nas falas dos entrevistados foi o fato de a precarização estar presente em todos os ambientes, criando uma situação de “confinamento” como foi citado por alguns entrevistados.

As condições, inclusive de higiene nas EREM's somadas ao fato de que estudantes e professores terem que passar o tempo integral sob condições inadequadas, cria uma ambiência de confinamento que foi relata pelos entrevistados da seguinte forma:

[...] a gente não tem um local para descanso, já que o aluno fica aqui dois dias, que é semi-integral, dois dias na escola o tempo todo, então teria que ter uma estrutura melhor, uma estrutura física, a gente não tem um local para os meninos “tomar” banho,

faz uma educação física e vai passar o dia todinho na escola, não tem um local para ele tomar banho, pra depois ele ir pra sala de aula, aí vai pra sala de aula suado muitas vezes. (GESTOR, Escola DJMA, Trecho da Entrevista).

[...] o que eu percebo é que é como se fosse um depósito de menino, é o tempo inteiro aquele lugar, que não tem muitos recursos para a gente trabalhar". (PROFESSOR (5), Escola DJMA, Trecho da Entrevista).

a dificuldade deles mesmos se manterem num espaço limitado, onde não tem um banheiro para tomar um banho, não tem uma aula diferenciada, porque não tem como você fazer. Porque é um depósito de meninos, é uma espécie de confinamento que o menino fica ausente de casa a semana toda e ele não tem uma diferenciação. Imagina, você passar cinco dias da semana vindo de manhã e à tarde e você não ter um espaço para escovar um dente, tomar um banho, descansar porque é muito menino, as vezes quando eles terminam de almoçar já tem que entrar de novo na sala de uma hora, então é muita gente para um espaço que não comporta. (PROFESSOR (3), Escola DJMA, Trecho da Entrevista).

Nas palavras da deputada Tereza Leitão⁹¹: “Precisamos discutir as diretrizes pedagógicas dessas unidades para aproveitar melhor a carga horária integral. Hoje, sem atividades, os centros educacionais praticam a pedagogia do confinamento”, dessa forma, sem estrutura adequada e nem um currículo que dê conta de demandas formativas, que façam jus à um projeto de educação integral, a caracterização da pedagogia empregada no PEI não poderia estar mais adequada que a utilizada pela deputada em seu discurso.

7.6 Responsabilização e intensificação no PEI

⁹¹ Disponível em <<http://www.teresaleitao.com.br/audiencia-publica-trouxe-a-tons-quadro-critico-das-escolas-de-referencia-em-pernambuco/>> Acesso em Dez./2016 .

A respeito da responsabilização, já debatida no corpo deste trabalho, os entrevistados puderam expressar de forma clara a respeito de como eles têm percebido o processo se estabelecer no cotidiano escolar. Perguntado o que mudaria no projeto de educação integral no qual trabalha, DJMA (3) declarou que

[...] então o que eu mudaria seria essa regra de avaliações, o tipo de avaliação que é feito, a submissão onde o professor tem que dar um resultado, eu tiraria os resultados, porque quando você mexe nos resultados, quando você força a escola a dar um resultado, você obriga todo mundo a cumprir, e aí existe muito mascaramento de dados, eu mudaria isso. (PROFESSOR (3), Escola DJMA, Trecho da Entrevista).

Para DJMA (5), há uma disparidade entre aquilo que é considerado conhecimento, com o que o PEI cobra em termos de resultados para a educação. Nesse sentido, o participante de nossa pesquisa declara que, atrelado ao resultado, há um condicionante para recebimento de verbas e, como debatido por Silva e Silva (2013), para o recebimento do BDE, que é, um instrumento de responsabilização como exposto por Freitas (2012). Assim, o entrevistado declara que

[...] eu acredito que realmente pensar, ter uma preocupação com o conhecimento, e não somente com dados e números, porque a escola integral infelizmente fica dentro de um parâmetro onde o que é importante é o resultado final e aí você fica condicionado a isso, ou você dá aquele resultado ou a escola não recebe financiamento. (PROFESSOR (5), Escola DJMA, Trecho da Entrevista).

A responsabilização tem dado a tônica das relações de trabalho nas EREM's em Pernambuco, todos os mecanismos que concorrem para esse expediente como o BDE, o termo de compromisso com a educação, as avaliações, e que compõem o corpo do projeto de educação integral que se propõe para o estado, só contribuem para a maximização do processo de intensificação do trabalho docente.

Conforme a fala dos professores deixa entrever, as condições de trabalho são inadequadas, o currículo não atende às necessidades de uma educação integral de fato, não existe infraestrutura que dê suporte nem aos professores e nem aos estudantes na maioria das escolas, há adoecimento de professores e o governo incentiva a competição entre os profissionais da educação. Essas são as maiores características do PEI na visão dos professores de todo o estado de Pernambuco.

As condições de trabalho nessas instituições variam de escola para escola e não há um modelo uniforme de estrutura a ser seguido. Assim, os professores contam com as mais variadas condições de trabalho dependendo das escolas onde prestam serviço, sendo a responsabilização e a intensificação do trabalho um elemento comum à todas as escolas uma vez que é inserido no corpo do próprio projeto de educação integral.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sentido do trabalho docente, no contexto do programa de Ensino Médio Integral do Estado de Pernambuco, acompanhou a tendência das reformas de Estado, que teve, na gestão Eduardo Campos, uma consolidação de práticas de gestão, que foram introduzidas em políticas públicas aplicadas às mais diversas áreas de atuação do estado, inclusive na educação.

A partir de seu governo, Pernambuco procurou reorientar suas políticas públicas para a educação, no sentido de alinhar a formação oferecida no Ensino Médio Integral ao modelo de desenvolvimento econômico, que era ensejado pelo governador naquele determinado contexto histórico. Esse modelo de gestão buscava ampliar a visão empresarial e a influência do setor privado na educação, o que refletiu no desenho do projeto da educação integral para Pernambuco, representado pelo PEI.

Entendemos assim, que essas políticas tinham como orientação o intuito de melhorar o serviço público e oferecer aquilo que se entendia por eficiência na gestão do Estado, carregavam, e ainda carregam, o signo da teoria do capital humano, tencionando a educação à oferecer uma formação que atendesse a demandas de mercado, no que se diz respeito à preparação de mão de obra

A intenção era introduzir reformas estruturais na gestão do estado, e nesse sentido, a implementação de uma política de modernização da gestão trouxe elementos gerencialistas e tecnicistas para todo o âmbito da administração pública, e em especial, para a área de educação

O PEI incorporou elementos como a gestão por resultados, que, por sua vez, estimula a concorrência entre escolas e professores, uma das bases onde se assenta a política de responsabilização.

O neotecnismo aplicado à educação, tal qual tem sido inserido nas escolas de tempo integral em Pernambuco, e que vem construindo um sentido para o trabalho docente, busca a racionalização e o aumento da eficácia no processo educativo na busca

de índices, do IDEB por exemplo, que justifiquem os investimentos do governo no sistema educacional.

Vale ressaltar que grande parte desses investimentos foram captados via BM para o financiamento de políticas públicas, e que essa instituição exerce influência na educação, via mecanismo de “condicionalidade” na liberação de empréstimos, introduzindo assim, elementos próprios do ambiente empresarial, como a responsabilização, no serviço público, e que foram introduzidos na política pública de educação do estado via parcerias com instituições como o Movimento Brasil Competitivo, o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial e o Instituto de Co-Responsabilidade Educacional .

A partir das entrevistas realizadas com os professores participantes dessa pesquisa identificamos o quanto o discurso a respeito da responsabilização é forte nas EREM's. Além disso, o Governo do Estado reforça essa ideia toda vez que comemora os resultados positivos alcançados no IDEB como em decorrência dos investimentos na educação integral no Ensino Médio. No entanto, nossa pesquisa indica que há um forte estímulo do PEI para mecanismos de responsabilização, que geram, por sua vez, resultados positivos nas avaliações, e índices que elevam o posicionamento do Estado no ranqueamento educacional do Brasil.

A busca de resultados, impulsionada pela política de responsabilização, torna-se assim o sentido do trabalho docente no PEI. Para que este programa tenha como se justificar, o apoio nos resultados das avaliações externas é essencial e, por sua vez, os professores acabam sendo o grupo para o qual as atenções se voltam na hora de responsabilizar as escolas por seus resultados.

Um mecanismo de responsabilização que o PEI elege como sendo de alta eficiência no estímulo para o trabalho é o BDE. Desta forma, o governo lançou mão de outro dispositivo de responsabilização, o Bônus por Desempenho Educacional, criado pela Lei Nº 13.486, de 1º de julho de 2008, esse dispositivo passa a ser um medidor de sucesso e de fracasso das escolas, sendo também uma forma de gratificar ou punir aqueles que não alcançarem as metas estabelecidas pelas escolas.

O BDE é distribuído na medida em que os resultados do IDEPE são colhidos e é importante ressaltar que as avaliações são elaboradas com base nos conteúdos de Língua

Portuguesa e Matemática, levando impreterivelmente a rede, a sofrer com um estreitamento curricular, o que acarreta, para os professores, um duplo efeito. Para os das disciplinas avaliadas uma intensificação do trabalho, pela imensa burocratização e carga de trabalho e para os demais resta precarização, uma vez que suas disciplinas passam a ser “menos importantes”, o que acarreta modificações na formação dos professores, que só se realizam nas disciplinas avaliadas, deixando as demais disciplinas carentes de políticas de formação continuada.

Diante de tal realidade, concluímos que o sentido do trabalho docente, é o sentido da responsabilização sofrida pelo professor e que, por outro lado, exime o Estado de manter importantes investimentos na educação, já que o mecanismo da responsabilização pode manter, a baixos custos, os esforços dos professores, mesmo em meio a precarização promovida pelo abandono que a educação vem historicamente sofrendo em Pernambuco e no Brasil.

Ficou evidente que, os professores, no contexto do PEI, são a categoria sob a qual, a políticas de responsabilização, exercem mais influência, fazendo com que a educação de Pernambuco seja um modelo de exploração eficiente e que, em meio a situação de precarização, ainda possa auferir resultados considerados satisfatórios pelos órgãos responsáveis por avaliar a educação no país, fazendo com que os professores trabalhem em função da obtenção de resultados, motivados por mecanismos de responsabilização, que, por sua vez, bonifica ou pune de acordo com os resultados, o que dá o sentido do trabalho docente no PEI.

A proposta do governo do estado, vista pelo ângulo das leis e dos documentos que o governo produz, para regulamentar, orientar e publicizar, o PEI, desenha um ideal de escola de tempo integral, com currículo adequado à formação integral, infraestrutura completa, que atenda às mais diversas necessidades de quem passa um dia inteiro numa escola, e condições de trabalho docente satisfatórias, dando a entender que o PEI, é um projeto que oferece plenas condições de trabalho aos professores e currículo adequado aos estudantes.

Para o Governo de Pernambuco, a educação integral cumpre os requisitos de formação que atendem as necessidades de racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade, que o jovem necessitaria para uma formação mais completa e integral.

No entanto, essa formação não deixa de estar ligada à um referencial teórico que liga a educação integral em Pernambuco à uma tecnologia empresarial (TEAR), que pauta, por sua vez, a gestão por resultados como premissa básica desse sistema educacional.

Assim, identificamos que, as condições de trabalho docente que os documentos oficiais do estado proclamam, trazem elementos como: gratificação salarial, exclusividade, formação continuada, condições diferenciadas de trabalho, com infraestrutura adequada, tais como: laboratórios, investimentos em informatização, refeitórios, salas temáticas, prédios adequados às necessidades de higiene e acomodação para uma jornada diária de atividades.

No entanto, e, a partir das falas dos professores participantes de nossa pesquisa, evidenciou-se que essas promessas dos documentos oficiais, se converteram em precarização gradual das condições de trabalho, congelamento das gratificações, resultando em perda salarial e responsabilização na busca de uma educação por resultados no âmbito desse projeto. Aquilo que encontramos nas escolas nas quais realizamos as visitas, e aquilo que os professores revelaram nos seminários realizados pelo SINTEPE, geram uma contradição gritante, entre o que diz a letra dos documentos e o que se têm vivenciado nas EREM's espalhadas por todas as regiões do estado de Pernambuco.

De acordo com o que colhemos na pesquisa, algumas distorções já começam a se apresentar de forma mais clara no PEI, essas contradições dizem respeito, por exemplo, ao ideal de exclusividade, que foi projetado no programa e que se sustentava numa gratificação que o professor escolhido para EREM recebia. Essa gratificação está congelada há pelo menos oito anos segundo os professores ouvidos e já não consegue garantir que o professor se dedique em tempo integral ao programa.

Além disso, o fato de se ter gratificação em detrimento de uma política salarial real e consistente, faz com que haja um ambiente de insegurança salarial, onde o professor não pode sequer adoecer; ou engravidar; ou se afastar para estudos; e ainda, perde o professor que se aposenta no PEI, uma vez que esses vencimentos são condicionados exclusivamente ao exercício de trabalho nas EREM's. Ressaltamos aqui que muitos professores abandonaram outros vínculos empregatícios para ingressar no PEI, acreditando que receberiam um salário adequado trabalhando em regime de exclusividade, sem necessidade de deslocamento entre escolas e diminuição do número

de turmas para se trabalhar, no entendo o congelamento fez com que qualquer vantagem que justificasse a exoneração de um dos vínculos fosse dirimida e muitos desses professores se sentem enganados, tendo, inclusive, suas perspectivas de aposentadoria completamente modificadas em função dessa situação de desvalorização salarial e perda de vínculos em nome de uma “exclusividade” remunerada pela política de educação integral.

As garantias trabalhistas para quem ingressa no PEI são quase que inexistentes, uma vez que a gratificação, por exemplo, dura o tempo no qual o professor poder exercer efetivamente sua função no programa, ela não existe em qualquer caso que justifique afastamento, mesmo que temporário, do professor do PEI. O que representa de fato uma melhoria superficial nas condições de trabalho docente, que serve muito mais pra atrair o professor para as EREM's, e de certa forma acomoda-lo no programa, que para mantê-lo satisfeito e produtivo, o que fica por cargo da política de responsabilização e não pelas promessas de boas condições de trabalho.

Essa situação fez aumentar o número de professores que rejeitam o trabalho em tempo integral e um dos indícios é o aumento de professores contratados para dar cabo das atribuições nas dependências do PEI. O congelamento da gratificação e a desvalorização salarial é apenas uma das impossibilidades que o PEI vem gerando para os professores e, conseqüentemente, para seu próprio funcionamento, haja visto os números que o PISA divulgou na sua última avaliação para Pernambuco.

Assim, avaliamos que o projeto de integralidade educacional concebido pelo estado de Pernambuco cerca-se de impossibilidades que perpassam por vários pontos críticos. O ensino propedêutico é o que dá o tom do projeto de educação integral. A respeito dos dados levantados na nossa pesquisa, o professor precisa cumprir uma carga horária alongada em função de dar aulas num regime exaustivo, com poucos recursos didáticos. Na impossibilidade de oferecer aos estudantes, aulas com recursos que tornem o aprendizado mais eficiente e atrativo, os professores têm de administrar o cansaço físico e psicológico de manter jovens em salas de aulas, muitas vezes quentes, durante dois turnos, onde só se oferece um tipo de atividade pedagógica.

Demonstra-se assim que, a educação integral vem a ser apenas um alongamento de carga horária, onde não existe um projeto de formação, no sentido verdadeiro da

palavra, em que se promoveria uma educação mais humanista e integral, o que não ocorre no projeto de educação integral do estado, que se resume ao aumento da carga horária convencional, promovendo um verdadeiro confinamento de estudantes e professores em escolas mal estruturadas e com um projeto pedagógico integral duvidoso.

A recomendação de que professores tenham de permanecer nas dependências da escola na hora do almoço, por exemplo, mesmo que não haja, em muitos casos, sequer condições de higiene e de descanso, reforçam a ideia de confinamento de estudantes e professores. Um dos entrevistados chamou isso de ‘pedagogia da presença’, que faz com que professores controlem e vigiem os estudantes todo o tempo de sua permanência na escola. A ideia de confinamento guarda em si muitos elementos que são representativos da precarização do trabalho docente que se apresenta nas EREM’s. As condições físicas da maioria das escolas não comportam, de forma alguma, um projeto que visa educação de tempo integral. Não existem dependências para estudo, como laboratórios, não existem dependências adequadas para que se desenvolva ali um projeto sério que relacione o esporte à formação integral, sequer, essas escolas reúnem condições para uma formação em artes adequada, o que seria importante para dar um caráter de “integralidade” ao projeto em questão.

O que se nota é uma preocupação mercadológica aplicada à educação, do tipo “extrair mais, investindo menos”, onde tanto os professores são explorados no cumprimento de suas funções, para que “produzam” mais (e temos a responsabilização como mecanismo de impulso de produção), quanto os estudantes são confinados para dar os resultados esperados em face dos investimentos que são realizados.

Em tempos de políticas educacionais com características mercadológicas em ascensão, vê-se tomar conta dos espaços educativos e influenciar as redes a transformarem suas escolas em empresas, e tratarem seus professores como corretores de imóveis ou financiadores de bancos que têm que bater metas, alcançar resultados do mundo produtivo e/ou corporativo reproduzindo a cultura do capital humano, que nada têm a ver com o processo educativo e de formação humana.

As reformas que ensejaram uma educação empresarial, com características mercadológicas são estimuladas pela influência cada vez maior de institutos, movimentos, programas, que são financiados por grandes empresas privadas, com claros

interesses em formação de mão de obra barata, para seus empreendimentos como sinaliza a Lei Nº 13.415 sancionada no governo Michel Temer, na tentativa de modificar as estruturas do Ensino Médio e dessa forma facilitar ainda mais a influência desses grandes grupos privados sobre a educação pública no Brasil.

Desta forma, e considerando o sentido do trabalho docente, a literatura já existente a respeito de quais condições de trabalho um gerenciamento neoliberal para educação oferece, a contradição existente entre os documentos oficiais e as falas dos professores de todo o estado de Pernambuco e as condições oferecidas aos professores na realidade do PEI, concluimos que as condições de trabalho oferecidas nas EREM's, não são suficientes para garantir a implementação da política de educação integral da rede estadual de ensino.

Sendo a responsabilização, o elemento que mantém o PEI em funcionamento, uma vez que esse mecanismo serve para pressionar os professores, física e psicologicamente, para que possam, mesmo em meio à precarização, dar resultados considerados positivos pelos órgãos responsáveis pela educação no estado de Pernambuco.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

AMÂNCIO, Frederico. Discurso em cerimônia no Palácio do Campo das Princesas (14/09/2016). In.: PERNAMBUCO. Governo do Estado. **Paulo Câmara: “Pernambuco alcançou o 1º lugar no Ideb porque contou com um trabalho integrado e consistente”**. Disponível em < <http://www.pe.gov.br/blog/2016/09/14/paulo-camara-pernambuco-alcancou-o-1-lugar-no-ideb-porque-contou-com-um-trabalho-integrado-e-consistente>> Acesso em Dez./2016.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio> > Acesso em: 25 de setembro de 2016.

ANPUH. Associação Nacional de História. **Nota da Associação Nacional de História sobre a MPV 746/2016**. Disponível em <<http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3780-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-mpv-746-2016>> Acesso em: de setembro de 2016.

ARAÚJO, José Valdir Damascena. A precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth. **Avaliação de Políticas: uma Questão em Debate**. São Paulo: Cortez Editora; IEE/PUC/SP, 1998. p. 29-39.

BARATA-MOURA, José. Um breve comentário, ao correr da pena, das Teses sobre (ou contra) Feuerbach de Karl Marx. **O Militante, Revista do Partido Comunista Português**. N 263 Março/Abril de 2003.

BARROS FILHO, Clóvis de. **Devaneios sobre a Atualidade do Capital** / Clóvis de Barros Filho, Gustavo Fernandes Dainezi. – Porto Alegre: CDG, 2014. 125 p.

BEZERRA, Ciro; SILVA, Sandra Regina Paz da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. **Anais do Seminário da Redestrado: Regulação Educacional e Trabalho Docente**, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação** / Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. – (Ciências sociais da educação).

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971** (Revogada pela Lei n. 9.394, de 20-12-1996) Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. Brasília / DF, 1971.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

BRUNS, Bárbara; EVANS, David. LUQUE, Javier. **Achieving World-Class Education in Brazil, the next Agenda**. The World Bank. 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília / DF, 1988.

_____. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília / DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE/**. Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. SAEB – Ensino Médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília / DF: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional**. - Brasília / DF: MEC, SECAD, 2009. 52 p.: il. – (Série Mais Educação).

_____. Ministério da Educação. **Programa Ensino médio Inovador: Documento Orientador**. Brasília / DF: MEC, 2013.

_____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **PNAGE - Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal**. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/assuntos/gestao-publica/programas-e-projetos-de-gestao/apresentacao>> Acesso em novembro de 2016.

_____. **Medida Provisória Nº 476, de 22 de Setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília / DF, 2016.

CÂMARA, Paulo. **Programa de Governo – O Novo Pernambuco avança (2015 – 2018)**. Disponível em: < <http://www.seplag.pe.gov.br/web/tppe/todos-por-pe-programas-de-governo> >. Acesso em agosto 2015.

CÂMARA, Paulo. Discurso em cerimônia no Palácio do Campo das Princesas (14/09/2016). In.: PERNAMBUCO. Governo do Estado. **Paulo Câmara: “Pernambuco alcançou o 1º lugar no Ideb porque contou com um trabalho integrado e**

consistente”. Disponível em < <http://www.pe.gov.br/blog/2016/09/14/paulo-camara-pernambuco-alcancou-o-1-lugar-no-ideb-porque-contou-com-um-trabalho-integrado-e-consistente>> Acesso em Dez./2016.

CANAL FUTURA (org.). **Plano Nacional de Educação: 21 especialistas analisam as metas para 2024** / organização Canal Futura, Instituto Ayrton Senna. — São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2015.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Avaliação de políticas e programas sociais. Cadernos de pesquisa, Campinas, n. 12, 1989.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 2012.

COLMÁN, Evaristo; POLA, Karina Dala. Trabalho em Marx e o Serviço Social. **Serviço Social em Revista**, v. 12, n. 1, Londrina: UEL, 2009.

COMPTON, Mary; WEINER, Lois. **Escrutinando como o projeto do Banco Mundial para a reforma da educação na América Latina e no Caribe substitui ideologia por evidências**. Disponível em: <www.teachersolidarity.com> Acesso em setembro de 2016.

CORBISIER, Roland. **Hegel (Textos Escolhidos)** – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2 ed. 1981.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. **Análise da Medida Provisória Nº 746, que Trata da Reforma do Ensino Médio**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/ensino_medio_analise_cnte.pdf> Acesso em: 25 de setembro de 2016.

DAL ROSSO, Sadi, 1946 – **Mais trabalho!: a intensificação do labor na sociedade contemporânea** / Sadi Dal Rosso. – São Paulo: Boitempo, 2008.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Papirus Editora, 1997.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos et al. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio**. 2013.

EDNA, Garcia Maciel Fiod ; Noeli Zanatta Milani Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990 -2005). **Roteiro**, v. 33 n.1, pp. 77-99, 2010.

FAVORETO, A. Hegel e Marx: o avesso do direito. *Varia Scientia* (UNIOESTE), v. 05, p. 49-67, 2006.

FNE. Fórum Nacional de Educação. **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio**. Disponível em: < https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/45c2aa-nota-ensino-mecc81dio-fne-26_09_-final.pdf > Acesso em setembro de 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 40. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. Ed. Cortez. UFF- lesae/ FGV, 1987.

_____. **Crise de Escola e políticas Educativas** / Eliza Bartolozzi Ferreira, Dalila Andrade Oliveira (organização) – Belo Horizonte – Autentica editora, 2009.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. Ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática de liberdade**. – 24 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** / Paulo Freire; Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. – 1. Ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, Vol. 26, n. 92, p. 911 – 933, Especial – Out. 2005.

_____. Eliminação adiada: O ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, V. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out. 2007.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnismo. **Anais do III Seminário de Educação Brasileira**, Cedes-Unicamp, v. 28, 2011.

_____. Os reformadores empresariais da Educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. **Metodologia da pesquisa educacional**, v. 4, p. 91-115, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Multidão: guerra e democracia na era do império**. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. – São Paulo: Brasiliense, 2004. – (Coleção Primeiros Passos)

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. (2008). **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2ª ed., 2ª tir., 2011.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo** / Sérgio Lessa. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Dilma. Discurso em cerimônia no Palácio do Campo das Princesas (14/09/2016). In.: PERNAMBUCO. Governo do Estado. **Paulo Câmara: “Pernambuco alcançou o 1º lugar no Ideb porque contou com um trabalho integrado e consistente”**. Disponível em < <http://www.pe.gov.br/blog/2016/09/14/paulo-camara-pernambuco-alcancou-o-1-lugar-no-ideb-porque-contou-com-um-trabalho-integrado-e-consistente>> Acesso em Dez./2016.

MARX, Karl. **O capital, Volume I** – Trad. J. Teixeira Martins e Vital Moreira, Centelha - Coimbra, 1974.

_____. **O Capital: Crítica de Economia Política**. Tradução por Regis Barbosa e Flavio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1. V.1, T.1 (Os economistas)

_____. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos** / Seleção de textos de José Arthur Giannotti ; traduções de José Carlos Bruni ... [et al.]. – 5. ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1991.

MÉSZAROS, István, 1930 – **A educação para além do capital** / István Mészáros; [tradução Isa Tavares]. – 2. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (5ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. v.17, n. 49 Jan. – Abr. 2012.

MONASTA, Antilio. **Antonio Gramsci** / Tradução: Paulo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editor Massangana, 2010.

MORAIS, Edima Verônica de. Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do programa de educação integral / Edima Verônica de Moraes - Caruaru: O Autor, 2014.

NOSELLA, PAOLO. Unitário ou multifórm? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, 2015.

OECD. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Reading performance (PISA) (indicator)**. Disponível em < <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm> > Acesso em 10 de novembro de 2015.

_____. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Mathematics performance (PISA) (indicator)**. Disponível em <<https://data.oecd.org/pisa/mathematics-performance-pisa.htm>> Acesso em 10 de novembro de 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

_____. (org.). **Gestão democrática da educação; desafios contemporâneos**. 9 ed. - Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011.

OLIVEIRA, Sara Badra de; MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 647-660, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho na educação básica em Pernambuco / Dalila Andrade Oliveira, Livia Fraga Vieira; Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, **Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco** ; prefácio Heleno Araújo Filho. – Camaragibe, PE : CCS Gráfica e Editora, 2014.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html> > Acesso em novembro de 2016.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx** / José Paulo Netto. – 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PAZ, Fábio Mariano da; RAPHAEL, Hélia Sônia. Contribuições para o debate sobre a escola pública: O índice de desenvolvimento da Educação básica. (IDEB). *Colloquium Humanarum*, v. 9, p. 55-65, 2012.

PERNAMBUCO. SEE – Secretária de Educação do Estado. **Portaria Conjunta SAD/SEE nº 112 de 11 de Dezembro de 2015**. Abre Concurso Público de Provas e Títulos para o preenchimento de vagas efetivas de nível superior, integrantes do grupo ocupacional Magistério, do Quadro Permanente de Pessoal do Sistema Público Estadual de Educação, cargo Professor. SEE, Recife / PE, 2015.

_____. ALEPE – Assembleia Legislativa do Estado. **Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008**. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Disponível em <
<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>> Acesso em novembro de 2015.

_____. ALEPE – Assembleia Legislativa do Estado. **Lei nº 15.533, de 23 de Junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE. Disponível em <
<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=15533&complemento=0&ano=2015&tipo=&url=>> Acesso em novembro de 2015.

PIKETTY, Thomas. **O Capital no Século XXI** / Tradução Monica Baumgarten de Bolle. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PIRES, Marília Freitas. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. 1997.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, v. 8, 2008.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação** / Tradução Marcelo Duarte. – Porto Alegre: Sulina, 2011. 318 p.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAIL, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In.: SILVA, Mariléia M; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa M. Jovens, **Trabalho e Educação: A Conexão Subalterna de Formação para o Capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, pp. 1203-1225, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. – 41. ed. Revista. – Campinas, SP: Autores associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 3. Ed. rev. 1 reimp. – Campinas, SP: Autores associados, 2011. – (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. FELD FEBER, M.; OLIVEIRA, DA (Comps.). **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos**, p. 221-237, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, v. 29, p. 127-160, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano A. Responsabilização e orientação para os resultados: prioridades do PDE escola. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional** (Curitiba. Online), v. 7, p. 95-124, 2012. SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Processo de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

SILVA, Camila Croso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em Foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina**. Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, p. 15-75, 2008.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **Educação Integral no Brasil de Hoje**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2012. v. 1. 202p.

_____. Educação Integral, Intercultural e Sistêmica: “A Hegemonia às Avessas” no Programa Mais Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 1, p. 135-145, 2013.

_____. Accountability como Ferramenta de Intensificação do Trabalho Docente: Analisando o Programa de Educação Integral (PEI) do Governo de Pernambuco. GT 18 – Reestructuración Productiva, Trabajo y dominación social. **Anais do XXIX Congresso ALAS, CHILE** 2013.

_____. Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa (Impresso)**, v. 9, p. 117-140, 2014.

_____. Política de avaliação e programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 11, n. 3, Set. / Dez. 2016.

SILVA, Mariléia Maria da; QUARTIEIRO, Elisa Maria; EVANGELISTA, Olinda (organizadoras). **Jovens, trabalho e educação: A conexão subalterna de formação para o capital**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

TEAR GESTÃO. **Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados**. Disponível em: < http://www.teargestao.com.br/?page_id=334 > Acesso em: 16 Jan 2016.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo** / Trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. Augusto Nivaldo Silva – **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa em educação**. – 1. Ed. – 16. Reimp. – São Paulo: Atlas, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado para professores, gestores e representantes do SINTEPE

Para professores.

1. Qual foi o seu processo de ingresso na Rede Estadual de Ensino? E como foi a sua forma de ingresso na EREM? Por que escolheu trabalhar na EREM?
2. Na sua opinião, quais seriam as condições ideais para realizar o seu trabalho?
3. Como avalia as condições de trabalho com que convive na Rede Estadual de Ensino?
4. Na sua avaliação, quais seriam as condições de trabalho necessárias para a implementação da Política de Educação Integral no Ensino Médio? Considera que as condições de que dispõe na EREM estão adequadas? Por quê?
5. Quais são os aspectos positivos das EREMs, no que diz respeito às condições de trabalho?
6. Quais são os aspectos negativos das EREMs, no que diz respeito às condições de trabalho?
7. O que mudaria nas condições de trabalho que convive hoje nas EREMS?

Para gestores.

1. Qual foi o seu processo de ingresso na Rede Estadual de Ensino? E como foi a sua forma de ingresso na EREM? Por que escolheu trabalhar na EREM? E ser gestor de uma EREM?
2. Na sua opinião, quais seriam as condições ideais para realizar o seu trabalho?
3. Como avalia as condições de trabalho com que convive na Rede Estadual de Ensino?
4. Na sua avaliação, quais seriam as condições de trabalho necessárias para a implementação da Política de Educação Integral no Ensino Médio? Considera que as condições de que dispõe na EREM estão adequadas? Por quê?
5. Quais são os aspectos positivos das EREM's, no que diz respeito às condições de trabalho?

6. Quais são os aspectos negativos das EREM's, no que diz respeito às condições de trabalho?
7. O que mudaria nas condições de trabalho que convive hoje nas EREMS?
8. Quais os seus principais desafios em relação ao trabalho dos professores da EREM? O que precisa ser superado? Por quê?

Para o SINTEPE.

1. Como o sindicato avalia os impactos do PEI em Pernambuco passado um decênio de sua implementação?
2. Essas políticas levam em consideração as condições de trabalho docente para que sejam implementadas de forma satisfatória pelos professores?
3. Como o sindicato avalia a política de valorização do docente nas EREM's?
4. Quais são os aspectos positivos das EREM's, no que diz respeito às condições de trabalho?
5. Quais são os aspectos negativos das EREM's, no que diz respeito às condições de trabalho?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo em ser entrevistado por **Pedro Henrique de Melo Teixeira**, aluno do Mestrado em Educação do Programa de Educação Contemporânea (PPGEduc/ CAAE UFPE), que realiza a pesquisa **Condições de Trabalho Docente e Processo de Implementação do Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco**, sob a orientação da Professora Doutora Katharine Ninive Pinto Silva. O contato com o pesquisador pode ser feito pelo e-mail pedocajitsu@gmail.com e pelos telefones (xx) xxxx-xxxx, (xx) xxxx-xxxx e (xx) xxxx-xxxx. Tenho ciência de que o estudo tem como objetivo geral: Avaliar as condições de trabalho docente envolvidas no processo de implementação do PEI como uma política de educação Integral/integrada. Tenho ciência de que a entrevista terá o áudio gravado e depois transcrito. Autorizo a utilização dessa entrevista apenas para a finalidade acadêmica e sendo resguardada a minha identidade, sendo garantido o anonimato das minhas declarações através do uso de nome fictício de minha escolha. Além disso, tenho ciência que a minha participação é voluntária e que posso desistir da mesma durante a sua realização.

Nome: _____

Instituição: _____

Nome fictício (para ser usado na pesquisa): _____

Assinatura

_____, ____ de _____ de _____

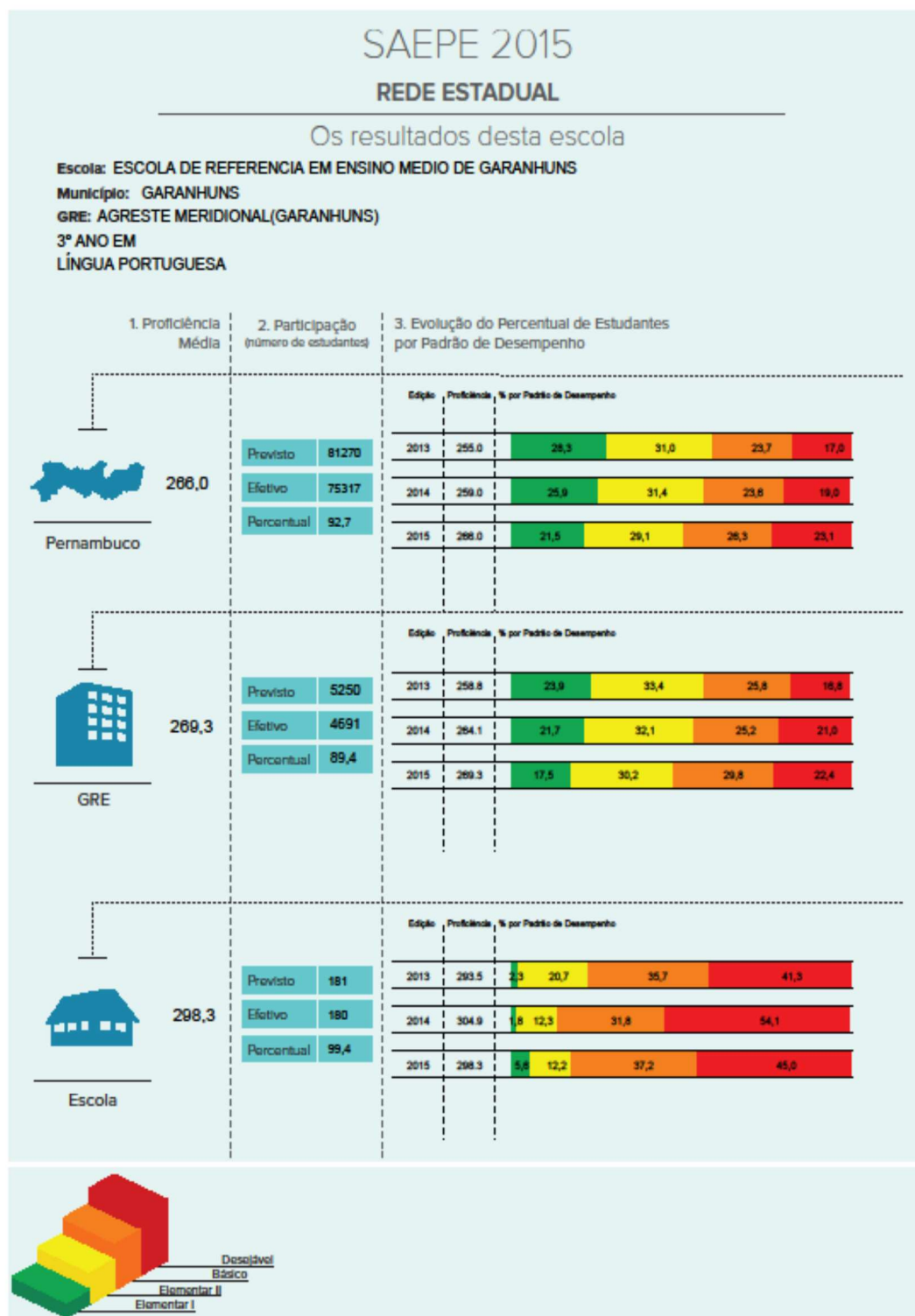
APÊNDICE C – Questionário do Dal Rosso (2008) aplicado nas pesquisas realizadas com Professores nas EREMS Agreste Meridional

Questionário sobre intensificação do trabalho no serviço público.

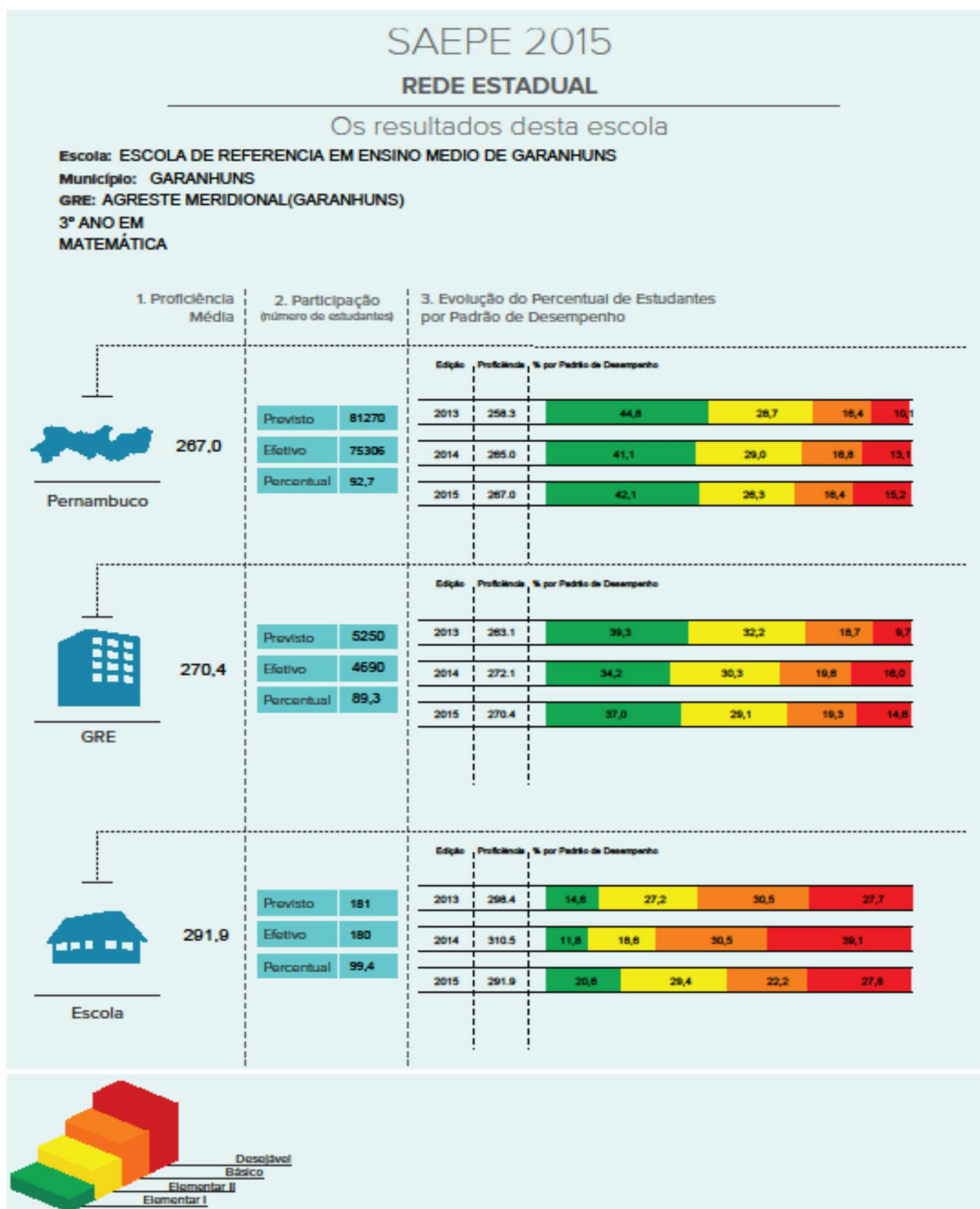
1. Comparando com a época em que começou a trabalhar, você avalia que seu trabalho hoje é mais intenso, menos intenso, igual
2. Hoje você trabalha mais horas ou menos horas do que quando começou a trabalhar
3. O seu trabalho reúne atividades que antes eram exercidas por mais de uma pessoa
4. A empresa exige de você polivalência, versatilidade e flexibilidade
5. O ritmo e a velocidade do seu trabalho hoje são maiores do que anteriormente
6. A administração da empresa cobra mais resultados do trabalho hoje do que anteriormente

ANEXOS

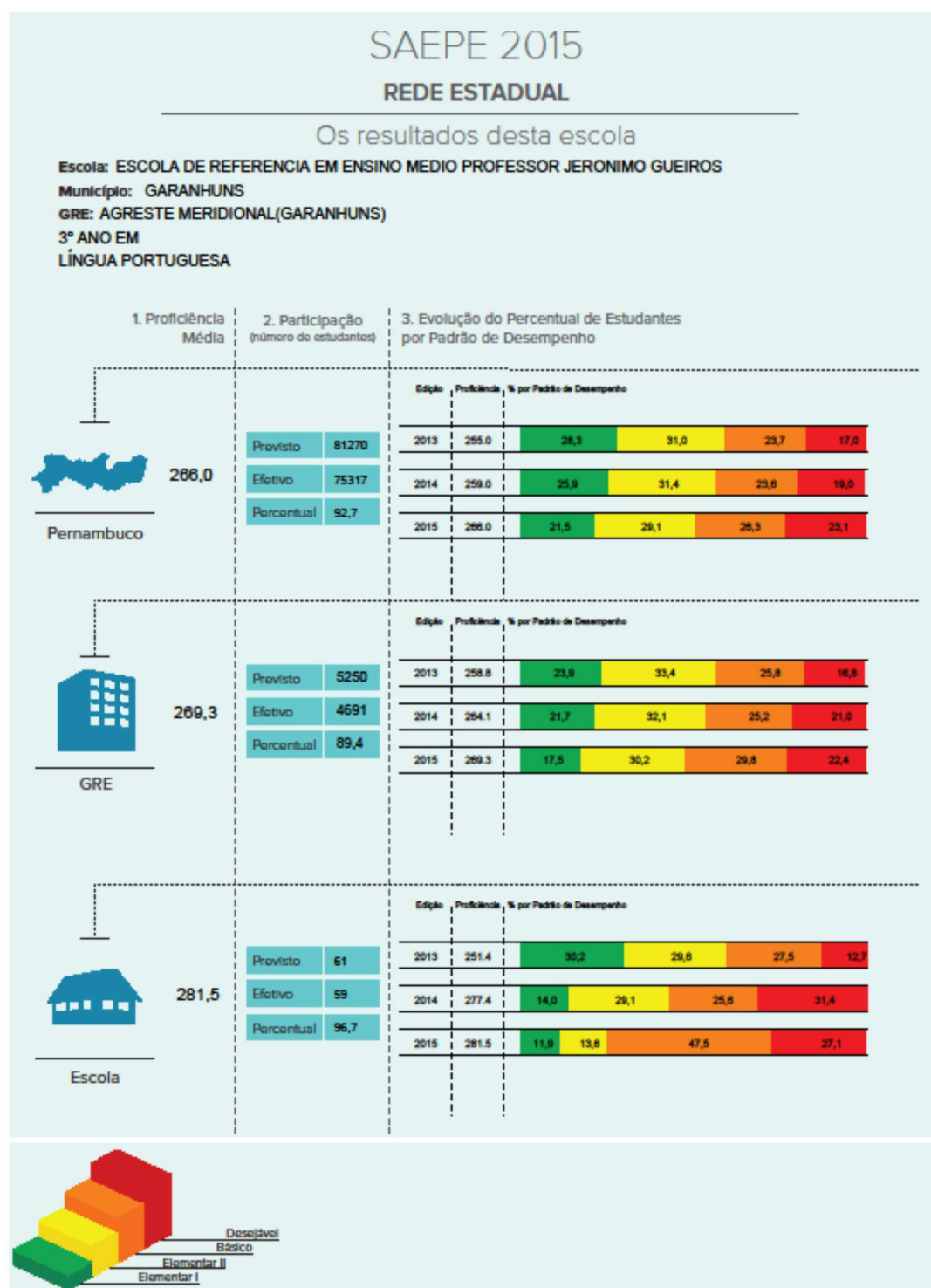
ANEXO A – Resultado SAEPE Escola de Referência em Ensino Médio de Garanhuns em Língua Portuguesa



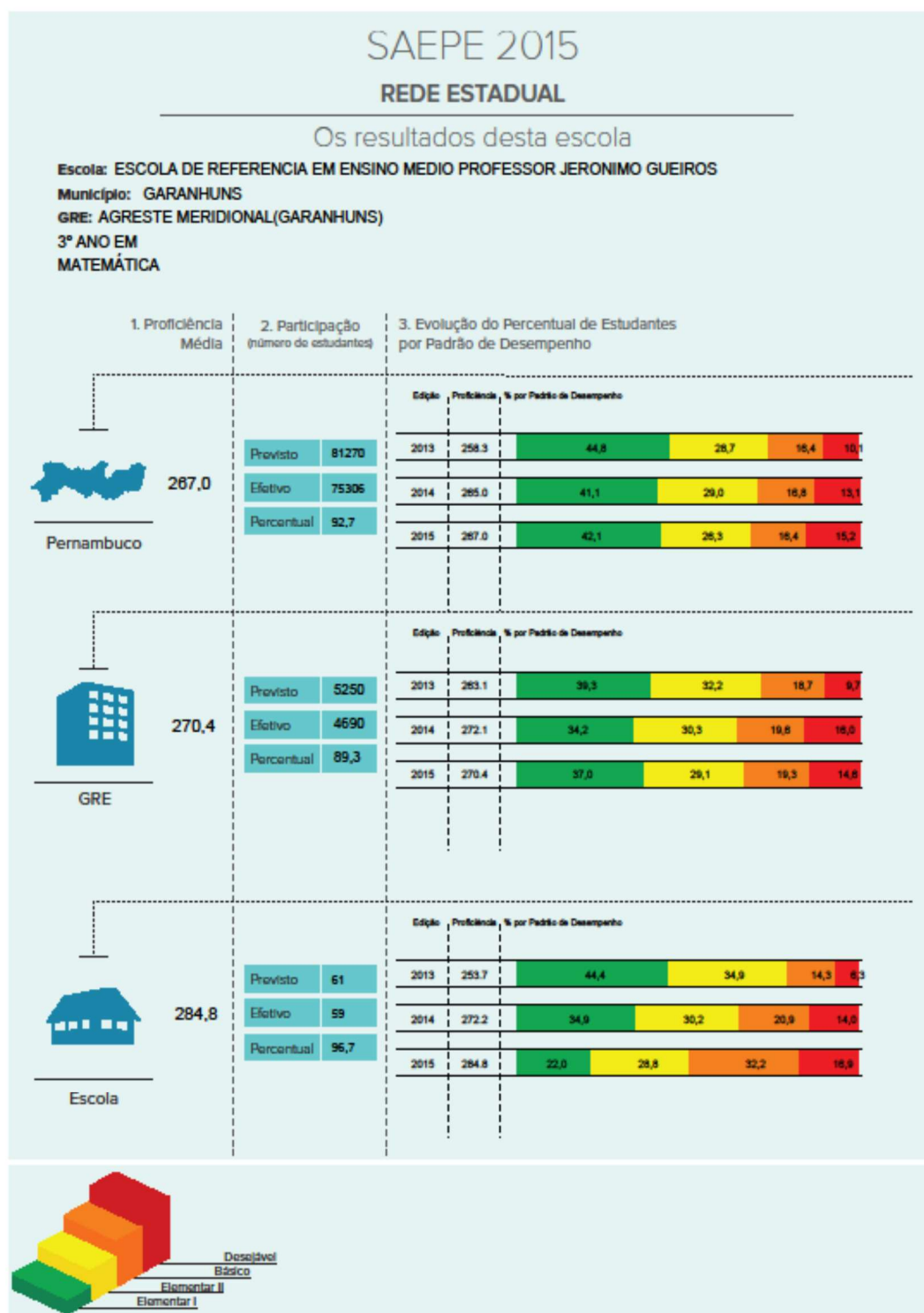
ANEXO B – Resultado SAEPE Escola de Referência em Ensino Médio de Garanhuns em Matemática



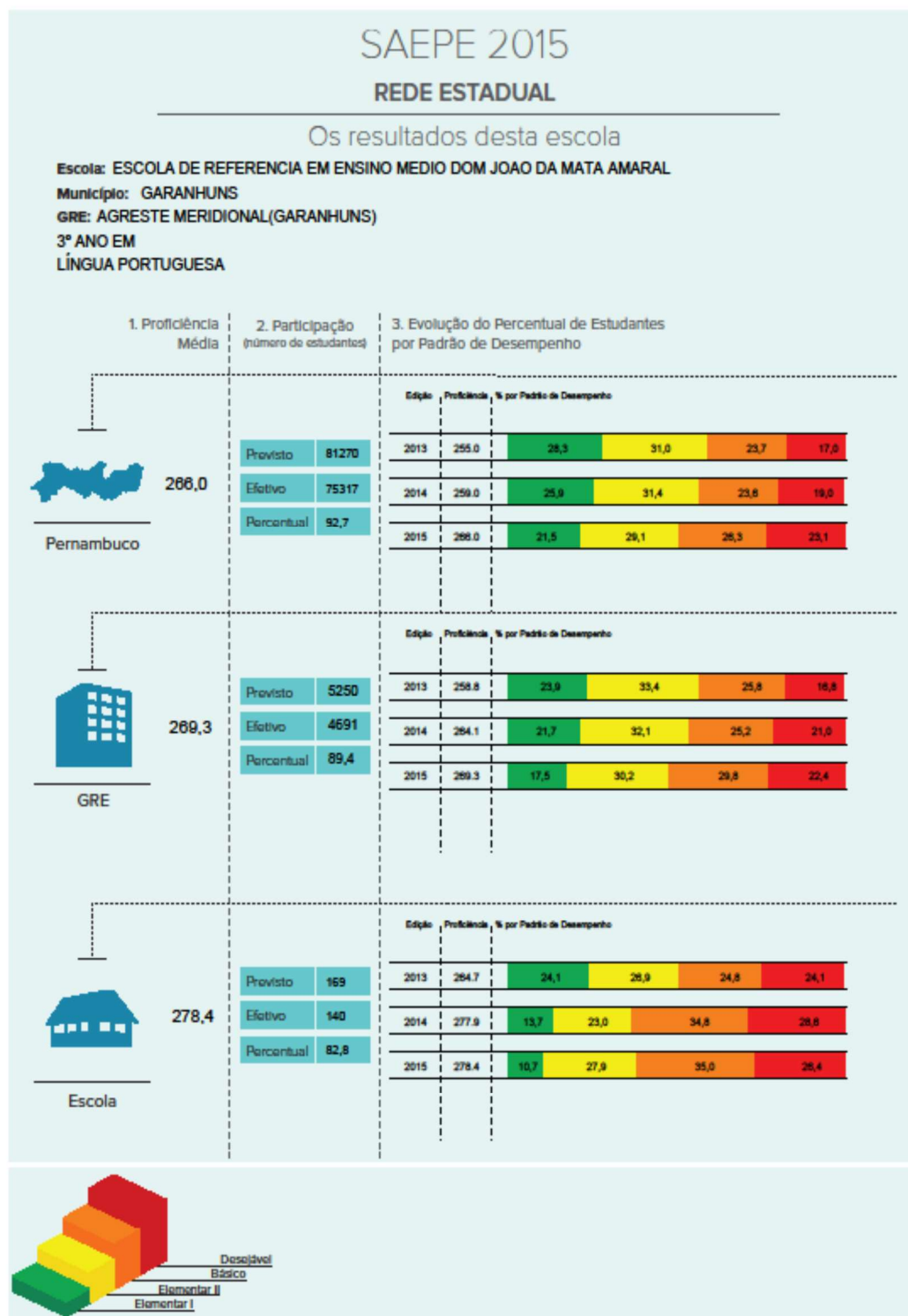
ANEXO C – Resultado SAEPE Escola Professor Jerônimo Gueiros em Língua Portuguesa



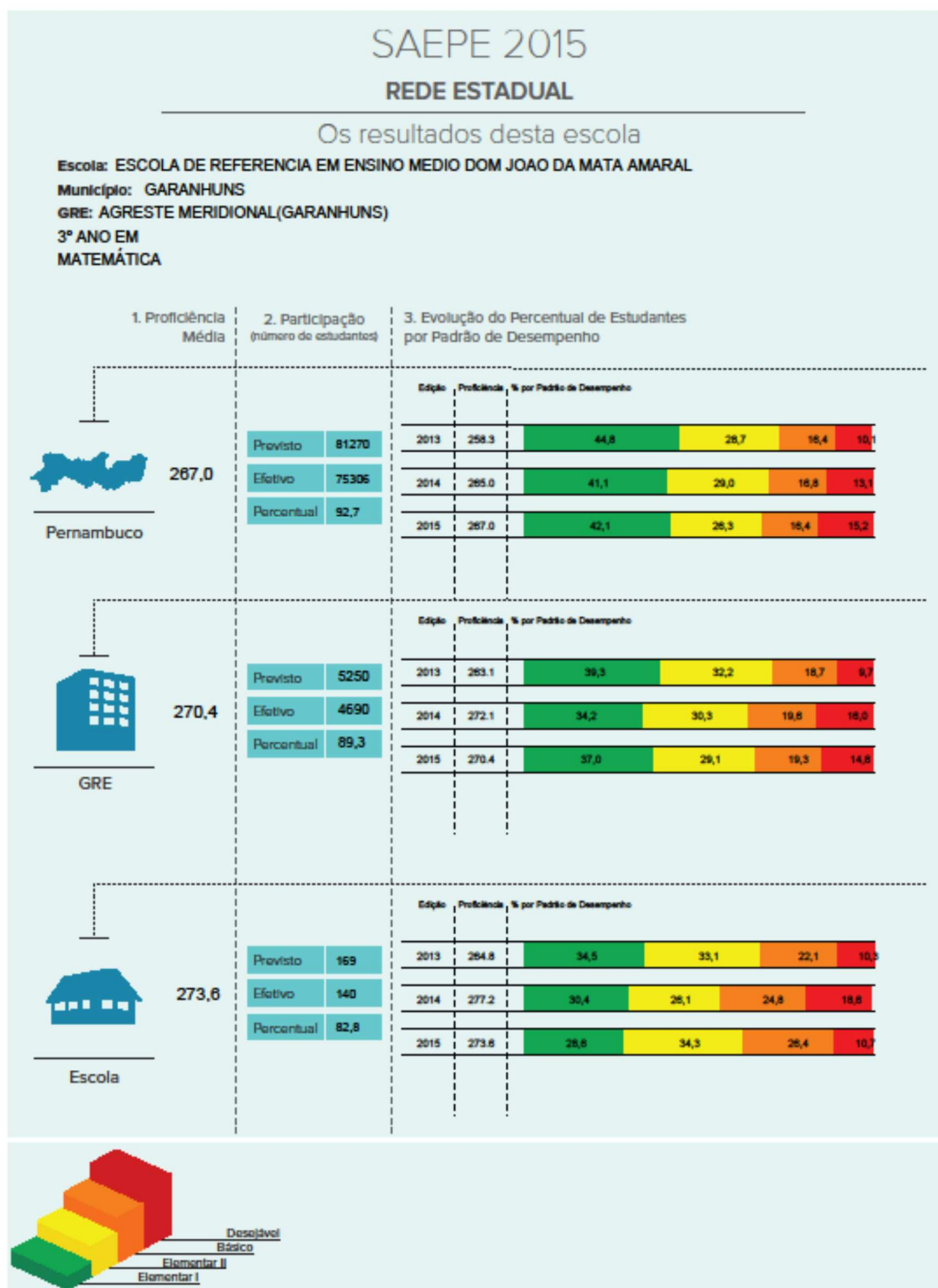
ANEXO D – Resultado SAEPE Escola Professor Jerônimo Gueiros em Matemática



ANEXO E – Resultado SAEPE Escola Dom João da Mata Amaral em Língua Portuguesa



ANEXO F - Resultado SAEPE Escola Dom João da Mata Amaral em Matemática



ANEXO G – Seminário – Escolas de Referência: Qual Escola queremos?
(Documento do SINTEPE)



**Sindicato dos Trabalhadores em
Educação de Pernambuco**

SEMINÁRIOS DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA



Setembro/2015

INTRODUÇÃO

Os Seminários das Escolas de Referências do Ensino Médio promovidos pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco – SINTEPE,



aconteceram durante o mês de setembro de 2015. No dia 09 Foi realizado o primeiro em Salgueiro, no dia 11 em Caruaru, no dia 16 em Vitória de Santo Antão e no dia 18 em Recife. Contou com o envolvimento das regionais (organização política

do SINTEPE) do Estado de Pernambuco.

A Direção do SINTEPE tomou como estratégico a formação de uma comissão que teria como tarefa o acompanhamento político e pedagógico dos seminários composta de diretores e diretoras das várias secretarias executiva do Sindicato e, uma equipe de assessores que se encarregaram da condução metodológica nos seminários e que estavam sob a coordenação da Secretaria de Assuntos Educacionais do SINTEPE. Coube às coordenações regionais a responsabilidade de realizar as mobilizações dos trabalhadores e trabalhadoras em educação nas suas devidas regionais.



O público dos seminários: trabalhadores e trabalhadoras em educação (Professores/as, secretárias/os, bibliotecários/as, psicólogos/as, gestores/as, analistas, educadores/as de apoio administrativos) da Rede Pública Estadual de Educação das Escolas de Referência, técnicos das GREs, dirigentes sindicais da executiva do SINTEPE, coordenadores das regionais do SINTEPE, somando um total de 406 pessoas.

O objetivo dos seminários foi de escuta, ou seja, prestar atenção para ouvir, sentir, perceber nas falas e nas expressões das pessoas envolvidas nas experiências das Escolas de Referência do Ensino Médio da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco como esta se dando a materialização do Programa de Educação Integral. Neste sentido tomar consciência da real situação que vivem as Escolas de Referência do Ensino Médio, apontando às possibilidades, as dificuldades, as críticas e propostas de encaminhamentos para possíveis soluções na melhoria da qualidade do Ensino/aprendizagem dos estudantes e das condições de trabalho dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação.

A metodologia dos seminários promoveu momentos de registros escritos e debates sobre questões a cerca da concepção, das vivências e gestão das Escolas de Referência. Momentos de reflexão em pequenos grupos, plenárias ampliadas. Mas o que norteava mesmo a metodologia das perguntas era: Qual a Escola que queremos?

Detalhamento:

Após a acolhida e apresentação realizada pela Direção do SINTEPE, o grande grupo era subdividido em 03 grupos. O Grupo “A” refletia sobre as questões de concepção e entendimento do Programa de Escolas de Referência. Já o Grupo “B” tinha como centro de debates as questões das vivências nas experiências das EREM’s. Por fim, o grupo “C” o foco era a gestão das EREM’s. Nos trabalhos em grupos, os primeiros 15 minutos reservados para ler e responder cinco questões, individualmente. Os questionários com os registros das respostas ficaram sob a responsabilidade da equipe sistematizadora.

Num segundo momento, após a escrita das respostas, um amplo debate se fazia em torno das questões que o grupo levantasse como relevantes. Momento importante para as expressões das pessoas dentro das suas vivências nas Escolas de Referência.

Em seguida, os grupos voltaram ao grande plenário para a socialização das produções nos grupos, onde cada grupo elegeu pessoas que apresentaram as sínteses dos seus respectivos grupos. E novamente um amplo debate para maturar as sínteses. No debate, importante frisar que a Direção se colocava na situação de escuta.

Para situar as EREM's no contexto estadual e nacional a Secretaria de Assuntos Educacionais abordou uma reflexão sobre a situação sócio econômica e educacional das Regiões para que as pessoas percebessem a ligação da realidade das EREMs como Brasil.

Como subsídio, para além das contribuições das pessoas que vivem a experiência, o SINTEPE disponibilizou a Lei complementar que regulamenta o Programa de Educação Integral.

Dados Sócios/Educacionais

Pernambuco

População residente 8.796.448

População residente urbana 7.052.210

População residente rural 1.744.238

(Estimada para 2015 = 9.345.173)

Homens 4.230.681

Homens na área urbana 3.334.440

Homens na área rural 896.241

Mulheres 4.565.767

Mulheres na área urbana 3.717.770

Mulheres na área rural 847.99

(IBGE 2010)

Analfabetismo:

10 a 14 anos – 6,8%

15 anos e mais – 18% **(1.176.942 Pessoas).**

Concluíram Ensino Médio: 19 anos – 40,8%

População em Idade Escolar:

De 04 a 17 anos – 2.214.528 - 25%

De 15 a 17 anos – 494.130

Taxa de escolarização:

Bruta Ensino Médio: 74%

Líquida Ensino Médio: 38,2%

(Distorção Idade/Série)

Pessoas em idade escolar

Total 4 a 17 anos 2.215.324
 7 a 14 anos: 1.292.702
 15 a 17 anos: 494.520
 Ensino Fundamental: 681.416 Matrículas
 Ensino médio: 408.591 – Matrículas

POPULAÇÃO / NA ESCOLA E FORA DA ESCOLA

IDADE	POPULAÇÃO	NA ESCOLA	FORA DA ESCOLA
0 a 3	537.478	118.833	418.645
4 e 5	282.800	235.739	47.061
6 a 14	1.437.598	1.385.175	52.423
15 a 17	494.130	405.011	89.119 (4 a 17 = 188.603) (0 a 17 = 607.248)
18 a 24	1.136.819	350.789	786.030 (0 a 24 = 1.393.278)

Taxas Educacionais

	Ens. Fundamental iniciais	Ens. Fundamental final	Ensino Médio
Taxa de distorção idade série (2010)	23,2%	37,3%	49,1%
Taxa de evasão (2005)	12,2%	10,2%	4,2%
Taxa de promoção (2015)	71,1%	63,5%	77,8%
Taxa de repetência (2005)	16,7%	26,3%	18,0%
Taxa de abandono (2010)	2,6%	7,3%	11,1%
Taxa de aprovação (2010)	87,8%	78,5%	80,2%
Taxa de reprovação	9,6%	14,2%	8,7%

Taxa de abandono em Pernambuco: 3,5%

Taxa média de abandono do Nordeste é de 10,4%

Taxa média de abandono no Brasil é de 8,7%

Taxa média de abandono em São Paulo é de 5%

Taxa média de abandono em Goiás é de 6,9%.

Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep) – (2014)

LEITURA

Ano Escolar / Etapa do Ensino Fundamental	Ano Edição da Prova Brasil	Quintis do NSE					Diferença
		Mais baixo	2	3	4	Mais alto	
4ª série / 5º ano	2005	168,00	173,24	175,98	179,85	188,34	20,34
	2007	163,69	170,44	174,94	179,72	186,40	22,71
	2009	165,12	176,19	182,59	189,92	197,22	32,10
	2011	169,47	179,82	186,74	194,85	202,62	33,14
	2013	168,99	181,66	190,45	201,84	211,69	42,69



LEITURA

Ano Escolar / Etapa do Ensino Fundamental	Ano Edição da Prova Brasil	Quintis do NSE					Diferença
		Mais baixo	2	3	4	Mais alto	
8ª série / 9º ano	2005	217,96	222,86	225,92	231,17	238,99	21,03
	2007	217,25	225,00	229,64	235,24	242,35	25,10
	2009	223,56	233,27	238,16	244,20	250,59	27,03
	2011	221,14	231,31	237,71	244,71	251,54	30,40
	2013	223,77	232,08	238,13	244,93	251,34	27,57



Nível Socioeconômico (NSE)

O nível socioeconômico (NSE) sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, permitindo fazer análises de classes de indivíduos semelhantes em relação a estas características. No QEDu, os indivíduos foram agrupados apenas por escola.

O NSE é um valor numérico, inicialmente variando de -3 até 3. Posteriormente, para facilitar o entendimento, ele foi convertido para uma escala de 0 até 10 e em seguida, separado em sete níveis qualitativos: “Mais Baixo”, “Baixo”, “Médio-baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” e “Mais Alto”.

Nas pesquisas educacionais o debate sobre classes e estratos sociais é um tema central, não só por que a educação é uma das dimensões fundamentais nos estudos de estratificação e mobilidade social, mas, também, devido a forte correlação entre resultados escolares e o nível socioeconômico e cultural das famílias, comprovada por ampla evidência empírica em vários países do mundo desde meados dos anos 1960 e também no Brasil.

Assim, nas avaliações educacionais a elaboração de questionários contextuais, que contenham as informações relevantes e que sejam fidedignos, constitui uma etapa crucial do processo avaliativo.

- o0o -

O sentido dos dados, é de observar a situação sócio/educacional da população em idade escolar a as distorções entre idade série no Estado de Pernambuco, levando em consideração a totalidade da sua população, com a educação básica e não apenas o Ensino Médio, mas situando a reflexão no cenário Nacional.

Da situação de Pernambuco, partiu-se para afunilar, por amostra nas macros regiões políticas do Estado para que se compreendam se a atual concepção educacional posta pelo Governo de Pernambuco responde as necessidades básicas de aprendizagem da sua população. Além de perceber estas aplicações nas Escolas de Referência.

Este momento foi coordenado pela Secretaria de Assuntos Educacionais (Heleno Araújo e Jair D’Ermetry).

OBS: algumas pessoas participantes nos seminários não conseguiram fazer a relação dos dados sócio-educacionais coma realidade das Escolas de Referencia do Ensino Médio.

MACRO REGIÃO DO LITORAL E MATAS

A **mesorregião da Mata Pernambucana** é uma das cinco mesorregiões do estado brasileiro de Pernambuco. É formada pela união de 43 municípios distribuídos em três microrregiões. As cidades mais importantes por microrregião são:

- Na **microrregião da Vitória de Santo Antão**: Vitória de Santo Antão;
- Na **microrregião da Mata Setentrional Pernambucana** (Zona da Mata Norte): Goiana, Carpina, Timbaúba e Paudalho;
- Na **microrregião da Mata Meridional Pernambucana** (Zona da Mata Sul): Palmares, Escada, Rio Formoso, Sirinhaém e Barreiros.
 - A pesca marinha, a criação de camarão, a fruticultura e a avicultura são outros destaques. Além disso, há o turismo de praia em municípios como São José da Coroa Grande, Barreiros, Tamandaré, Rio Formoso e Sirinhaém.
 - No **setor cultural**, a Mata Sul tem atrativos como o patrimônio histórico dos engenhos de açúcar e manifestações da arte popular.

Índice de Desenvolvimento Humano: O IDH da Mata Sul é de 0,626, inferior ao de Pernambuco que é de 0,705. Entre os maiores índices estão os do município de Vitória de Santo Antão (0,663), Ribeirão (0,658) e Palmares (0,653).

Obs: Cidades referencias da Macro Região

Cidades	População	Matrícula Ensino Médio	Matrículas escolas publicas	Número de Escolas Ensino Médio	Número Escolas Públicas	Número de Escolas Federais	IDHM 2010 (Longevidade; Renda; Educação)
BARREIROS	40.732	2.535	1.885	08	05	01	0,586
NAZARÉ DA MATA	30.796	1.720	1.497	05	04	--	0,662
PALMARES	59.526	3.261	2.699	13	09	--	0,622
VITÓRIA DE SANTO ANTÃO	129.974	6.513	4.517	19	08	01	0,640
TOTAL	261.028	7.516	7.899	45	26	--	IDH /PE 0,705

SERTÃO

População – 1.575.033

Escolas Públicas – 254

Matrículas – 116.697

	Cidade	População	Matrícula Ensino Médio	Matrículas escolas publicas	Número de Escolas Ensino Médio	Número Escolas Públicas	Número de Escolas Federal	IDHM 2010
Sertão Amostragem	Petrolina	293.962	17.169	13.912	58	44	02	0,697
	Araripina	77.302	3.448	2.988	16	10		0,602
	Floresta	29.285	1.578	1.288	08	06	01	0,626
	Salgueiro	56.629	3.332	3.023	13	10	01	0,669
	São José do Egito	31.829	1.492	1.424	06	05		0,635
Totais		489.007	27.019	22.635	101	75	04	
Total de Matrículas - 2015				116.697				
Total de Escolas – 2015						107		

AGRESTE

Agreste Setentrional (Vale do Capibaribe)

Tem uma área de 3.544,5 Km² e é formada por 19 municípios.

População de 526.905 habitantes, sendo 348.860 habitantes na zona urbana e 178.045 habitantes na zona rural (IBGE 2010).

Os municípios mais populosos são Santa Cruz do Capibaribe, com 87.538 habitantes, e Limoeiro, com 55.574 habitantes.

A economia do Agreste Setentrional tem como principal atividade a produção de confecções e artefatos de tecido, sendo que a produção regional representa 73% de tudo o que é produzido pelo setor no Estado. Outras atividades importantes são o cultivo de frutas, hortaliças e cana-de-açúcar, a produção de móveis e o turismo.

Em Toritama, Santa Cruz do Capibaribe e Taquaritinga do Norte, predomina o setor de vestuário; Passira e Salgadinho destacam-se pelos bordados artesanais; em João Alfredo, a fabricação de móveis em madeira; São Vicente Férrer é o segundo maior produtor estadual de frutas, com 9,32% de todo o setor.

No artesanato, tem destaque na região a confecção de bordados artesanais.

Índice de desenvolvimento humano - O IDH do Agreste Setentrional é de 0,636, inferior ao de Pernambuco que é de 0,705. Entre os maiores índices estão os de Santa Cruz do Capibaribe (0,698), Limoeiro e Taquaritinga do Norte, ambos com 0,688.

Municípios: Bom Jardim, Casinhas, Cumaru, Feira Nova, Frei Miguelinho, João Alfredo, Limoeiro, Machados, Orobó, Passira, Salgadinho, Santa Cruz do Capibaribe, Santa Maria do Cambucá, São Vicente Férrer, Surubim, Taquaritinga do Norte, Toritama, Vertente do Lério e Vertentes.

Agreste Meridional

Tem uma área de 10.828 km² e é formada por 26 municípios. População de 641.727 habitantes, sendo 370.818 habitantes na zona urbana e 270.909 habitantes na zona rural.

O município mais populoso é Garanhuns, com 129.392 habitantes, seguido por Buíque, com 51.990 habitantes.

A economia do Agreste Meridional tem na pecuária leiteira sua principal base, sendo a região conhecida como a Bacia Leiteira do Estado, participando com mais de 20% da produção total de leite de Pernambuco. Além disso, o turismo, o comércio e atividades agrícolas também têm expressão na economia regional.

Em Garanhuns, o Festival de Inverno atrai milhares de turistas; Buíque tem como maior atrativo o Vale do Catimbau, que é o segundo maior parque arqueológico do Brasil; Saloá explora o turismo rural; e a produção de leite destaca-se, entre outros, nos municípios de Bom Conselho, Itaíba, Capoeiras e Tupanatinga.

Índice de desenvolvimento humano - O IDH do Agreste Meridional é de 0,598, inferior ao de Pernambuco que é de 0,705. Entre os maiores índices estão Garanhuns (0,692), Venturosa (0,633) e Lajedo (0,625).

Municípios: Águas Belas, Angelim, Bom Conselho, Brejão, Buíque, Caetés, Calçados, Canhotinho, Capoeiras, Correntes, Garanhuns, Iati, Itaíba, Jucati,

Jupi, Jurema, Lagoa do Ouro, Lajedo, Palmerina, Paranatama, Pedra, Saloá, São João, Terezinha, Tupanatiga e Venturosa.

Agreste Central

Tem uma área de 10.117 km² e é formada por 26 municípios. População de 1.048.968 habitantes, sendo 807.285 habitantes na área urbana e 241.683 habitantes na zona rural.

O município mais populoso da região é Caruaru, com 314.951 habitantes e o segundo município de maior população é Belo Jardim, com 72.412 habitantes.

A economia do Agreste Central está vinculada ao Pólo de Confecções do Estado (vestuário e têxteis) do qual Caruaru é um dos principais centros; à produção agrícola; à pecuária de leite e de corte; à avicultura; ao turismo; ao comércio e serviços.

O Pólo de Confecções de Pernambuco apresenta grande concentração no Agreste do Estado, particularmente no entorno do eixo Caruaru, Toritama, Santa Cruz do Capibaribe e Taquaritinga do Norte, com 73% da produção do vestuário do Estado, 77 mil empregos diretos e indiretos, e 12 mil empresas formais e informais, conforme dados do Condepe/2006.)

A agricultura é basicamente a mesma das demais regiões semi-áridas, com o cultivo de culturas tradicionais como milho, feijão, mandioca e palma. Nas áreas de brejo, que são exceção, o clima permite o plantio de verduras, hortaliças e café.

Caruaru é grande centro comercial; Gravatá é um centro de lazer e pólo moveleiro; Belo Jardim tem indústrias de porte como Baterias Moura, Palmeiron e Mafisa; Poção e Alagoinha produzem renda e renascença; o destaque de Bonito é a produção de sucos de frutas; e São Joaquim do Monte é o maior produtor de tomates do Estado.

No artesanato, um grande destaque regional é a cerâmica figurativa produzida no Alto do Moura, em Caruaru, comunidade que conquistou o título, concedido pela Unesco, de Maior Centro de Artes Figurativas da América Latina.

Índice de Desenvolvimento Humano - O IDH do Agreste Central é de 0,634, inferior ao de Pernambuco que é de 0,705. Entre os maiores índices estão os de Caruaru (0,713), Gravatá (0,654) e Cachoeirinha (0,641).

Municípios: Agrestina, Alagoinha, Altinho, Barra de Guabiraba, Belo Jardim, Bezerros, Bonito, Brejo da Madre Deus, Cachoeirinha, Camocim de São Félix, Caruaru, Cupira, Gravatá, Ibirajuba, Jataúba, Lagoa dos Gatos, Panelas, Pesqueira, Poção, Riacho das Almas, Sairé, Sanharó, São Bento do Uma, São Caetano, São Joaquim do Monte e Tacaimbó.

Cenário Educacional e social (amostragem)

Cidade	População	Matrícula Ensino Médio	Matrículas escolas publicas	Número de Escolas Ensino Médio	Número Escolas Públicas	Número de Escolas Federais	IDHM 2010 (Longevidade; Renda; Educação)
ARCOVERDE	68.793	3.637	3.078	11	07	--	0,667
GARANHUNS	129.408	6.914	5.852	19	15	--	0,664
CARUARU	314.912	13.584	10.164	35	17	--	0,677
LIMOEIRO	55.439	3.599	3.008	13	07	--	0,663
TOTAL	568.552	27.734	22.102	78	46	--	Média 0,665 IDH /PE 0,705

CIDADE	Pessoas não alfabetizadas	Matrículas no EF e EM
ARCOVERDE	17.185	15.704
CARUARU	71.187	64.683
GARANHUNS	32.192	29.944
LIMOEIRO	13.174	13.481
TOTAL	133.738	123.812

REGIÃO METROPOLITANA

A Região Metropolitana do Recife é uma área administrativa criada em 1973, quando o Governo Federal decidiu implantar uma política de desenvolvimento no entorno das capitais brasileiras, unindo os municípios ligados por problemas comuns.

Tem uma área de 2.766 km² (2,82% do Estado de Pernambuco) e é formada por 14 municípios.

População de 3.690.547 habitantes, sendo que 3.589.176 desses habitantes estão na zona urbana e apenas 101.371 na zona rural, conforme dados do IBGE em 2010.

Os municípios mais populosos são Recife, Jaboatão dos Guararapes, Olinda e Paulista que, juntos, abrigam 79,63% da população regional e 33,23% da população de Pernambuco.

A RMR tem uma economia diversificada, englobando desde a indústria, o comércio, serviços, turismo e agricultura. É a região de maior concentração de renda do Estado e os seus municípios geram, juntos, metade de toda a riqueza produzida em Pernambuco. Centro de influência não apenas em Pernambuco, mas em todo o Nordeste brasileiro, a RMR tem o terceiro maior pólo médico do Brasil e o segundo melhor pólo de informática do País. Mais de 50% dos centros de pesquisa nordestinos estão na região.

Índice de Desenvolvimento Humano: O IDH da RMR é de 0,783, o mais elevado entre as 12 Regiões de Desenvolvimento pernambucanas, sendo, inclusive, superior ao do Estado (0,705). Os municípios de Araçoiaba (com 0,637) e Ipojuca (com 0,658) apresentam os menores índices de IDH. Todos os municípios estão enquadrados no nível de médio desenvolvimento.

Municípios: Abreu e Lima, Araçoiaba, Cabo, Camaragibe, Igarassu, Ipojuca, Itamaracá, Itapissuma, Jaboatão, Moreno, Olinda, Paulista, Recife e São Lourenço da Mata.

	Cidade	População	Matrícula Ensino Médio	Matrículas escolas publicas	Número de Escolas Ensino Médio	Número Escolas Públicas	Número de Escolas Federal	IDHM 2010
Região Metropolitana Amostragem	Igarassú	102.021	4.539	4.173	11	07	--	0,665
	Paulista	300.466	11.070	8.252	45	21	--	0,732
	Itapissuma	23.769	1.113	1.031	04	03	--	0,633
	Abreu e Lima	94.429	3.916	3.341	15	09		0,679
	Araçoiaba	18.156	938	938	01	01	--	0,592
	Itamaracá	21.884	980	980	05	05	--	0,653
	Olinda	377.779	15.152	11.097	59	36	--	0,735
	Recife	1.537.704	74.638	51.579	236	117	03	0,772

	Jaboatão dos Guararapes	644.620	22.713	19.159	76	40		0,717
	Moreno	56.696	2.145	2.006	07	04	--	0,652
	Cabo de Santo Agostinho	185.025	9.738	9.138	19	13	--	0,686
	São Lourenço da Mata	102.895	3.501	3.151	10	05	01	0,653
	Ipojuca	80.637	3.339	3.222	08	06		0,619
	Camaragibe	144.466	7.434	6.639	27	18	--	0,692
Totais		3.690.547	161.216	124.706	523	285	04	0,783

Cenário Educacional e social (amostragem)

Cidade	População	Matrícula Ensino Médio	Matrículas escolas públicas	Número de Escolas Ensino Médio	Número Escolas Públicas	Número de Escolas Federais	IDHM 2010 (Longevidade; Renda; Educação)
RECIFE	1.537.704	74.638	51.579	236	117	03	0,772
OLINDA	377.779	15.152	11.097	59	36	--	0,735
JABOATÃO	644.620	22.713	19.159	76	40		0,717
PAULISTA	300.466	11.070	8.252	45	21	--	0,732
TOTAL	2.860.569	124.573	90.087	416	214	03	IDH /PE 0,705

CIDADE	Pessoas não alfabetizadas	Matrículas no EF e EM
RECIFE	216.911	286.187
OLINDA	54.304	69.195
JABOATÃO	108.091	105.455
PAULISTA	40.754	47.058
TOTAL	420.060	507.895

AS FALAS, AS ESCUTAS

Não vamos ter aqui, ainda, um produto final mas um exercício de análise dos processos pelos quais vêm passando a Educação na Rede Pública de Ensino do estado de Pernambuco a partir das falas e registros dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação nas Escolas de Referência do Ensino Médio.

É importante compreender que o específico desta experiência decorre pelo fato que este processo foi concebido/pensado e estruturado pela atual direção do SINTEPE, a partir de um compromisso assumido ainda na campanha. Mas está em voga também uma concepção de educação integral, com proposta política pedagógica pautada pela compreensão de sujeitos e de realidade como totalidades históricas e do mundo como princípio educativo e de construção coletiva do conhecimento a partir das vivências dos trabalhadores e das trabalhadoras nas Escolas de Referência do Ensino Médio.

Como a metodologia proposta intencionalmente estava pautada em cima de perguntas, de imediato, respondeu as expectativas das pessoas participantes, que tinham avidez nas falas.

Quanto à compreensão do **Programa de Educação Integral**, os trabalhadores e as trabalhadoras em educação nas Escolas de Referência, nas suas respostas, se configuraram em (várias) expressões e algumas pessoas avaliam que não está claro ainda a compreensão do Programa.

Tem umas compreensões que centra no acreditar que o Programa visa melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, para isso é preciso aumentar o tempo do estudante e do professor na Escola, como intenção



do Governo.

Outra concepção reside no conflito entre o ideal e o vivido dentro das experiências. O ideal focado numa compreensão do acúmulo que as pessoas trazem de suas experiências formativas de uma Escola com Educação Integral. Mas a vivência dos trabalhadores e trabalhadoras nas Escolas de referência, na maioria, denunciam o descaso com a inoperância dos laboratórios, falta de pessoal, Escola de horário integral, que “prende o(a) professor(a) e o(a) estudante dentro da escola o dia”. Professores(as) e estudantes não têm uma variação nas atividades didática e pedagógicas ficando-os submissos ao horário e não ao ensino e aprendizagens integrais.

Para a maioria, a ideia das escolas integral e semi integral é boa, mas pouquíssimas experiências dão conta razoavelmente, ficando a maioria destoadas do Programa.

As questões da concepção e de gestão se conflitam. Muitas denúncias de assédio moral por parte de muitos gestores, que pressionam os(as) trabalhadoras no cumprimento das metas forjando uma tripla jornada, quando a internet da escola não funciona forçando os(as) professores a levarem as tarefas que eram pra ser resolvidas na escola para casa. Mesmo que muitos afirmem que existe gestões democráticas, não é comum a organização, atividade e existência de Grêmios Estudantis, Conselhos Escolares, Associação de pais/mães/responsáveis dos estudantes nas Escolas de referência.

As denúncias de que outras áreas do conhecimento, não são trabalhadas na maioria das EREM's. Por exemplo, esporte, cultura. Escolas que até tem quadra, mas não são coberta e que o clima, principalmente no Sertão e Agreste são impraticáveis práticas esportivas necessárias a cultura do corpo.

Ilustração de algumas falas:

...As EREMs não atendo o direito de 'Educação pra Todos', pois negligência especialmente com os filhos dos trabalhadores os quais são auxiliares do sustento familiar especialmente nos grandes centros urbanos e as vezes

também, na zona rural. E por tudo isso o grupo chega a conclusão de que: uma das maiores dificuldades, é a ponibilização dos recursos, seja para a valorização dos profissionais em educação, seja para a manutenção das estruturas outro desafio é unir a categoria para a luta de classe, como também, a inclusão da sociedade na construção os projetos políticos pedagógicos e sua efetiva participação no cumprimento do mesmo. por fim um dos desafios é trazer todos os trabalhadores em educação para exigir mais respeito de si mesmo”.

“como é o processo da gestão nas Escolas de Referência? A maioria das pessoas no grupo colocaram assim: que era uma gestão vertical, ou seja, não existe uma participação dos professores e comunidade no processo de gestão, que os gestores viraram uma espécie de agentes fiscalizadores dos trabalho do professor. Além de acumular funções esses gestores fazendo com que os professores fiquem refém dessas gestões. Mas ressaltando que essa não é a realidade de todas, mas de uma maioria

SÍNTESES DAS PRINCIPAIS QUESTÕES
Continuar a ação dos seminários como tomada de consciência das problemáticas das Escolas de referências estendendo-os a estudantes e pais colhendo informações para uma pauta de debates em prol da Educação Integral e das necessidades das mesmas.
Promover fóruns de debates com a participação dos trabalhadores em educação, estudantes e sociedade de forma sistemática.
Levantar as necessidades dos profissionais das Escolas de Referência e fortalecê-los cobrando os devidos direitos desde servidores da educação.
Fazer um dossiê contendo a situação atual das Escolas de Referência e sugestão para reorganizar a Rede de Ensino público.
Fazer um Fórum anual sobre as Escolas de Referência com especialistas em educação e Fóruns Regionais para avaliar a situação das Escolas da rede Pública do Estado.

O QUE A DIREÇÃO DO SINTEPE ESCUTOU NOS SEMINÉRIOS

Fala do Presidente Fernando Melo

Pra você, enquanto presidente do Sindicato conseguiu escutar dessas experiências, desses trabalhadores, dessas trabalhadoras sobre essas experiências de escolas de referência?

A questão da Escola de Referência escola de tempo integral já provoca debate na categoria muito tempo. Existe uma discordância entre a proposta apresentada pelo governo e aquilo que a categoria deseja aquilo que a categoria espera de uma escola de tempo integral. A partir de

todas essas contradições entre o que o governo apresenta e o que a categoria espera o SINTEPE decidiu realizar 04 seminários regionais de forma que nós pudéssemos atender, atingir e conversar com representação de professores de todo o Estado de Pernambuco. Os 04 seminários permitiram que esse diálogo pudesse ser estabelecido. E nesse aspecto o SINTEPE pode ouvir daqueles que estão no cotidiano das escolas de tempo integral das escolas chamadas de referência de referência nós pudemos escutar dessas pessoas desses trabalhadores dessas trabalhadoras os depoimentos do que na prática acontece de bom e de ruim nessas escolas de tempo integral repito ditas de referência. A partir dessa escuta, a partir dos elementos trazidos para o Sindicato pela nossa base que vive o dia a dia dessas escolas o SINTEPE está produzindo um documento e esse documento ele irá nortear as ações do Sindicato irá apontar os caminhos que o Sindicato deve tomar no sentido de defender de construir, de propor uma escola de referência, uma escola de tempo integral que realmente funcione e atenda as expectativas não apenas do conjunto dos trabalhadores em educação mas também dos estudantes e da sociedade como todo. Ouvir a base através dos seminários regionais, dos 04 seminários regionais, discutir o tema: qual a escola de referência nós queremos? Foi muito importante e com certeza vai enriquecer esse debate principalmente do lado do ponto de vista da nossa categoria. Então mais uma vez o SINTEPE escuta a base para construir para organizar a sua luta em defesa da educação pública do nosso Estado.

William Menezes.

QUESTÕES E REFLEXÕES

O que é o programa de Educação Integral?

- ✓ Programa que visa a ampliação da jornada do estudante na Escola, como também do professor com o propósito de melhorar a qualidade e os resultados do ensino-aprendizagem nas escolas implantadas.
- ✓ É uma ação de Governo para jovens com tempo integral de ensino aprendizagem.
- ✓ Foi criado para que o aluno passe mais tempo na Escola melhorando assim a qualidade do ensino. A proposta é boa ,mas é preciso que o Governo ofereça condições para colocar em prática.
- ✓ Até hoje o Programa de Educação Integral não é muito clara na Escola. Onde se deve ter a visão de jovens autônomos que se deveria trabalhar com um currículo diversificado trabalhamos com um currículo limitado em tempo integral.
- ✓ É o Programa implantado com o objetivo de manter o alunado o dia todo para melhor aprendizagem e preparação para um futuro promissor.
- ✓ É produto do sistema de políticas públicas voltadas para melhorar qualidade do Ensino Médio na Rede Pública Estadual.
- ✓ No Programa o termo "Educação Integral" não corresponde a proposta de uma educação integral, pois a realidade se materializa apenas a integralidade do tempo.
- ✓ É um Programa voltado para atender a alunos na faixa etária escolar adequada ao Ensino Médio onde os mesmos "deveriam" passar mais tempo na escola.
- ✓ Um programa guiado para manter o aluno em tempo integral na escola; onde os mesmos receba além do Ensino Médio, reforço; esporte; alimentação etc.
- ✓ É um programa da Rede estadual que oferece aulas em tempo integral,manhã e tarde. Essas escolas são cobradas pelo Estado a dar os melhores índices educacionais.

- ✓ Programa criado com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino na escola pública, como também oferecer uma educação/formação profissional.
- ✓ É um sistema educacional que visa manter o aluno por mais tempo na escola para que o mesmo tenha uma educação mais completa, ou seja, preparar melhor os estudantes para enfrentar o mundo lá fora tanto na continuidade dos estudos como para o mercado profissional.
- ✓ É um modelo de escola que oferece o tempo estendido para estudantes e trabalhadores.
- ✓ Programa Estadual direcionado à melhoria da qualidade de Ensino Médio e à qualificação Profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco.
- ✓ O Programa de Educação Integral visa atender aos jovens, adolescentes do Ensino Médio, na perspectiva de desenvolver os quatro pilares da educação para dar suporte a sua trajetória educacional e profissional.

Como é a organização do Programa?

- ✓ É organizado quanto ao tempo, as disciplinas, o currículo, a estrutura da Escola, gestão, professores, etc.
- ✓ Tem um modelo padrão estrutural semi-integral-técnico.
- ✓ É organizado de maneira que todos que fazem parte trabalhem em horário integral e possam desenvolver ações que atendam as necessidades dos alunos.
- ✓ O que eu entendo que essa organização deveria ser como se diz a LDB, currículo e calendário obedecendo as diferenças regionais.
- ✓ Não sei realmente como é a organização pelo fato de trabalhar na secretaria e só no período da tarde o que acontece pela manhã eu não participo.
- ✓ Programa integral e semi-integral
- ✓ Os alunos passam o dia na escola com Carga Horária diferenciada do Regular.

- ✓ A organização parte primeiro para as aulas expositivas; seguida de esporte e cursos paralelos feitos a partir de parceria com outras instituições.
- ✓ O Programa implementou algumas escolas no estado, exigiu resultados mas, fez poucos investimentos. É uma proposta que vem obtendo bons resultados mas, na questão estrutural deixa a desejar.
- ✓ No papel é lindo ou quase tudo bom, mas a realidade não condiz com o que prega lei.
- ✓ O programa se desenvolve em escola de tempo semi-integral e integral, os profissionais foram selecionados, ou seja, tem que apresentar um perfil, o estudante tem que passar maior parte do seu tempo na escola.
- ✓ Está organizado em dois ambitos: A escola de tempo integral e escola de tempo semi-integral. Em qualquer deles, o tempo é estendido. Em três ou quatro dias com aulas nos dois turnos.
- ✓ A unidade técnica de Coordenação do Programa de Educação Integral planeja e executa as ações do Programa.
- ✓ Está voltado para atender os jovens em tempo integral mas não na sua integralidade. Há uma grande preocupação em desenvolver os conteúdos metodológicos.

O Programa cumpre todos os indicadores que balizam sua criação?

- ✓ Não cumpre, principalmente nas escolas semi-integral
- ✓ Em parte.
- ✓ Não. O tempo ainda é pouco pra dar conta de tanta exigência. Não só o tempo mas também os recursos.
- ✓ Não. Em primeiro plano a carga horária do Programa. Não é uniforme e ferem todos os princípios estabelecidos na sua criação.
- ✓ Não sei, mas pode ser que sim e pode ser que não. Quero saber mais neste seminário.
- ✓ Não. Vejo que faltou a sintonia entre as unidades ou seja cada uma segue sua própria linha de atuação sem nenhuma articulação entre as mesmas.

- ✓ O Programa se contradiz logo no inciso I do Art. 2º da Lei 125/08 que cria o mesmo, pois se é para executar a política Estadual do Ensino Médio em consonância com as diretrizes das políticas educacionais da S.E, não tem nada de novo.
- ✓ Não falta muito para que seus indicadores sejam realizados.
- ✓ Não. Faltam recursos financeiros , pessoal treinados, material e etc.
- ✓ Não. O programa exige muito mais deixa a desejar na estrutura, material pedagógica e verbas como um todo para a escola.
- ✓ Ainda não podemos contar com algumas coisas constadas na construção do programa.
- ✓ Não, o programa deixa muito a desejar.
- ✓ Na minha cidade temos duas escolas de tempo integral. Percebo que há diferenças significativas. Enquanto uma tem todos os investimentos de pessoal e físico, a outra carece de todas. Na verdade, o que mudou foi apenas o nome e, em dois dias os alunos ficam nos dois turnos. O resto é só conversa.
- ✓ Não. Por exemplo, a percentagem da qualificação é menor do que a divulgada. A reforma física não foi ainda realizada, mesmo que determinadas escolas atuem em regime semi-integral há cinco anos sem refeitório, auditório, sala de professores, laboratórios, banheiros, quadra de esportes com cobertura.
- ✓ Não, pois é percebido a falta de estrutura física, pessoal, financeira e pedagógica.
- ✓ Não. Precisamos avançar, falta integrar o ensino médio a educação profissional.

O Programa atende o direito à Educação para todos e todas no Ensino Médio?

- ✓ Não atende, pois se o estudante é, por exemplo trabalhador está fora do Programa. Não atende os anseios da juventude no direcionamento para o protagonismo.
- ✓ "aos que estão no Programa"
- ✓ Não. É preciso mais investimento em todas as áreas por parte do Governo.

- ✓ Em parte sim. Só não concordo com a criação de todas as escolas. Por que o aluno (família tem o direito de escolher de acordo com as suas expectativas)
- ✓ Parcialmente, por que percebo um certo distanciamento entre as unidades e a comunidade. Vejo que o Programa não se aproxima do educando.
- ✓ Não, primeiro fazendo uma referencia ao mesmo inciso citado anteriormente. Segundo: Se a secretaria de Educação não tem uma política de estado para o ensino médio isso reflete na escola de tempo integral; Terceiro: A política é excludente pois não contempla a todos.
- ✓ Não. Uma vez que os alunos especiais de certa forma são excluídos de algumas atividades propostas pelo Programa.
- ✓ Não. Falta mais escolas de referência, a procura por vaga é muito grande e a oferta é pouca.
- ✓ Não. O Programa ainda é muito limitado oferecendo na maioria das vezes escola integral para apenas uma única escola da cidade o que lhe tira o mérito da democratização do ensino.
- ✓ Ainda não existe oferta de escola integral para todos os alunos da rede pública.
- ✓ Não. O mesmo se mostra mais com um programa excludente.
- ✓ Não. Alunos que não tem o "perfil" do programa não entram. Os que estão fora da faixa etária, os alunos trabalhadores, os que têm deficiência mental (déficit intelectual), os que ficam reprovados...
- ✓ Temos exemplos de exclusão de educandos por diversos motivos (anseio de reprovação; necessidade de trabalho informal para ajuda no sustento familiar; salas de aulas com 47 educandos; falta de apoio pedagógico, ou seja, recursos humano).
- ✓ Não, a demanda é muito grande.
- ✓ Sim, considerando que o ingresso ocorre de forma totalmente democrática.

Quais as dificuldades, possibilidades e desafios observados na implementação do Programa?

- ✓ Executar o Programa como inicialmente pensado, estrutura de pessoal.
- ✓ Infraestrutura (Física, e de clima, alimentação, laboratório, pessoas) Recursos. Formação diferenciada da rede - conteúdos – disparidade
- ✓ Falta de estrutura física, recursos financeiros, professores desestimulados, falta de estímulos de alguns alunos.
- ✓ A manutenção da C.H, a assistência ao aluno com dificuldades, a organização escolar no espaço físico e etc.
- ✓ Gestão - Exclusão (porque seria melhor que fosse universalizado o ensino em todas as unidades escolares - estrutura precária - Desvalorização dos trabalhadores do Programa.
- ✓ Estabelecer uma política clara de educação integral que contemple todos os aspectos "cognitivos" da formação do ser humano e valorize de o trabalho de todas que nele estejam, bem como a sua universalização,ou seja, todas as modalidades do ensino.
- ✓ Dificuldades (Estrutura física para algumas escolas desenvolverem suas atividades) - Possibilidades (favorece o protagonismo juvenil e meios de empreendedorismo) - Desafios (cumprir com conteúdos; desenvolver no jovem a necessidade do estudo).
- ✓ Estrutura adequada - apoio pedagógico - formação continuada por área de trabalho etc. - Não poder gozar licença premio sem perda da gratificação - alimentação adequada.
- ✓ Dificuldades (material pedagógica, pessoal da limpeza, transporte, verbas para projetos) - possibilidades (aluno monitor/engajamento, aluno mais preparado para o vestibular, ganhar o mundo, bons profissionais)
- ✓ Falta estrutura adequada, o estudante ingressa sem base e a escola não tem condições de oferecer condições para superar esta dificuldade.
- ✓ São muitas as dificuldades, por exemplo: infraestrutura, mobiliário para laboratório, refeitórios, sala de aula. Recursos financeiros para compra de material pedagógico entre outros.
- ✓ Dificuldades: (atender a todos sem um apoio e investimento necessário) - Possibilidades: (investir na formação em diversos

aspectos) - Desafios: - (escola para todos com acesso, permanência e ingresso *requisito ao direito dos trabalhadores).

- ✓ Dificuldades: (falta de infraestrutura) - Possibilidades: (para alguns educandos e seus familiares é a portas para melhores oportunidades futuras) - Desafios: (Manter a chama do saber acesa de cada educando. Tornar as aulas atrativas).
- ✓ Dificuldades: (apoio pedagógico, estrutura escolar adequada, profissionais para substituição, Carga Horária, não poder gozar licença prêmio em serviço e perder gratificação) - Possibilidades: (tempo pedagógico, protagonismo juvenil, metas projetadas, presença educativa, formação: pacto pela educação).
- ✓ Entre outras dificuldades tem uma que eu considero de grande importância, que é a parceria com instituições de ensino e pesquisa e entidades privadas bem como adequar proposta pedagógica a capacidade de mão de obra conforme a vocação econômica da região.

Porque foi criada a Escola de Referência?

- ✓ A Escola de referência é uma política de Estado que começou com os centros experimentais. Está inserida na LDB no que diz respeito a jornada ampliada para os jovens a fim de ampliar as possibilidades de aprendizagens.
- ✓ Acredito que a ideia de Escola de Referência surgiu a fim de oferecer ao educando e a comunidade um ensino médio com uma melhor qualidade já que o tempo do aluno na Escola é maior que na Escola Regular.
- ✓ Para melhoria do ensino/aprendizagem.
- ✓ Para a melhoria da qualidade do ensino.
- ✓ Para melhorar o desempenho do aluno.
- ✓ Para atender a necessidade que a educação apresenta em desenvolver sua prática pedagógica em um maior período de tempo com atividades que envolva o aluno de forma integral.

- ✓ A Escola de Referência foi criada com o intuito de oferecer uma melhor qualidade de ensino aos educandos. Oferecendo um tempo mais prolongado na escola, o aluno teria mais aprendizagens.
- ✓ Foi criada com o intuito de melhorar a qualidade do ensino aprendizagens vislumbrando a formação integral dos educandos.
- ✓ A escola foi criada para criar um marco de propaganda política para o Governo. A Escola preparar o aluno para o mercado de trabalho, profissionalizar. O Estado prepara mão de obra para o Mercado.
- ✓ O Programa de Educação Integral foi criado com o objetivo de melhorar a qualidade do Ensino aprendizagem e a formação integral (interdimensional dos educandos) do Ensino Médio.
- ✓ Para dar suporte no município e ser destaques entre outras. O projeto foi em 2008.
- ✓ Por uma necessidade de melhorar a educação do estado numa visão empresarial dentro do sistema estadual de ensino.
- ✓ Segundo a lei complementar nº125, o programa foi criado com a finalidade de executar a política Estadual de Ensino Médio, sistematizar e difundir inovações pedagógicas, promover e apoiar a expansão do Ensino Médio integral dentre outras porém na minha opinião muitas dessas metas deixam muito a desejar.
- ✓ Para contemplar um paradigma ações que influencia na melhoria do processo de aprendizagem e no desenvolvimento cultural do educando.
- ✓ Diante do baixo rendimento de aprendizagem dos estudantes auferidos por avaliações externas e a partir da experiência exitosa com os centros de ensino experimentais, o Governo de Pernambuco cria através de Lei complementar, as escolas de referência em ensino médio e inaugura como política de Governo uma nova dinâmica para o Ensino Médio.

Qual(is) o(os) Objetivo(s) da Escola de Referência?

- ✓ Oferecer uma Educação em Tempo Integral; Possibilitar um maior tempo para o ensino-aprendizagem – preparação para as avaliações externas, para a cidadania.

- ✓ Proporcionar uma aprendizagem ao Estudante voltada para o mercado de trabalho, ou seja, preparação para o mundo – desenvolver a pedagogia da presença e o protagonismo juvenil. – Propor ao professor um maior tempo de trabalho na Escola para que se prepare para dar aula de qualidade.
- ✓ Qualificação profissional e pessoal do educando
- ✓ Integração de ações envolvendo professores, alunos e comunidade. Qualificação profissional. Articular e coordenar novas parcerias, visando um bom desempenho e participação dos alunos.
- ✓ Para que o aluno estude mais, ficando o dia todo na Escola.
- ✓ Resgatar o ensino de qualidade. Ampliar o tempo de estudo do aluno em sala de aula. Viabilizar mais conhecimento e oportunizar ao educando qualidade no ensino e aulas diferenciadas.
- ✓ Oferecer um ensino de qualidade, preparando um educando para ser um cidadão e resgatar suas competências e habilidades. Tornar o aluno num ser; criativo e comprometido com o mundo do trabalho.
- ✓ Formação integral do corpo discente. Promover uma gestão autônoma, eficiente e ética com foco nos resultados.
- ✓ Preparar Mão de obra mais especializado para o mercado de trabalho, Mais um outro motivo, dividir a categoria os de escolas de referência e os de tempo integral.
- ✓ São vários, como por exemplo temos: executar a política Estadual de Ensino para o Ensino Médio; Sistematizar e difundir inovações pedagógicas; Integrar o Ensino Médio à Educação Profissional.
- ✓ É para o aluno ter autonomia com potencia, solidariedade, potencialidade e se qualificar para a vida entrar na escola dando ênfase a cidadania.
- ✓ Obter resultados principalmente em avaliações externas para que possam ser divulgados, mas também dando oportunidades aos que podem ser nela matriculado.
- ✓ Dentre as finalidades citadas na questão anterior e tantas outras que consta na Lei complementar, observamos que é mais uma política de governo e não uma política de estado.

- ✓ Formar cidadãos conscientes e preparados para o seu ingresso no processo socioeconômico e tecnológico do mundo contemporâneo.
- ✓ Focalizar nos resultados de aprendizagens; Integrar o Ensino Médio a educação profissional de qualidade; Sistematizar e difundir inovações pedagógicas melhorando o nível de aprendizagem.

Como está funcionando a Escola de referência?

- ✓ Ainda falta muita coisa, por exemplo: a Escola de Referência não está organizada como de Educação Integral e sim de tempo integral. Temos muitas carências, como por exemplo: salas apertadas, número grande de alunos, falta professores e etc.
- ✓ Acredito que bem diferente do que está nos marcos legais, pois o tempo o tempo do estudante que deveria ser ocupado no contra turno com atividades recreativas, esta sendo ocupado com aulas normais, o que naturalmente, vai de encontro com a proposta e com os anseios do aluno, que ao invés de está realizando atividades prazerosas esta preso num ambiente que muitas vezes não o satisfaz.
- ✓ Funciona sem estrutura física que beneficie e atenda o Programa. Como exemplo temos: banheiros, refeitório e etc.
- ✓ Sem estrutura suficiente para um bom desempenho e rendimento de forma abrangente.
- ✓ A Escola de Referência ainda não está 100%.
- ✓ A Escola de Referência a pesar de ser uma boa proposta, na prática falta assistência, espaço, organização e abrangência, uma vez que os servidores da instituição não estão todos incluídos no Programa, o que causa uma “divisão” de valores.
- ✓ Um caos, com vários erros. Não está oferecendo as condições de trabalho aos quais forem oferecidas no início da abertura das escolas de referência. Quanto aos equipamentos oferecidos ao aluno temos pouco a falar. Mas a assistência que o nosso aluno merece para poder permanecer o dia inteiro na escola está muito a desejar. Sem contar que as condições de trabalho do professor esta muito a desejar.

- ✓ De forma fragilizada, pois uma escola de qualidade é formada de um coletivo e não apenas de “gestor e professores”. Atualmente os demais profissionais são excluídos das escolas de referência, pois poucas escolas tem seu quando profissional completo.
- ✓ Penso que na sua grande maioria esteja de péssima qualidade, pois sendo de tempo integral estende-se que o aluno e muito menos o professor não pode nem se quer adoecer. Quanto ao material tecnológico e ficando muito a desejar.
- ✓ A grande, digo, as escolas implantadas inicialmente que foram contempladas com os profissionais que deve ter e a estrutura funcionam de forma regular. Outras que foram implantadas de 2012 para lá como é o caso da que eu trabalho, onde não tem estrutura nem o número de funcionários requeridos para o funcionamento, estão funcionando com bastante diferente.
- ✓ Não tem estrutura do início existiam. Equipamentos faltam. Número de alunos excedem. Professores nem todos qualificados.
- ✓ Eu vejo que não como deveria pois há preocupação exagerada com os números aponto de comparar umas com as outras tirando muitas vezes do professor ter uma preparação individual e muitas vezes os alunos e professores deixa de ser vistos como pessoas capazes de dar este resultado.
- ✓ As condições de trabalho não são as mesmas do início do programa, observamos que a cobrança de professores por área só acontecer se for efetivo, o contratato não precisa atender esse requisito e ainda não é avaliado nem pelo Programa, nem pelos alunos.
- ✓ Está funcionando dentro de um padrão de normas impostas pelo Estado, mas, sem condições favorável a adequar o mesmo aluno diariamente diante das dificuldades.
- ✓ Diante dos resultados das avaliações externas, dizíamos que bem, afinal houve um salto positivo no ranqueamento de Pernambuco em relação as outras escolas (...) mas em relação à filosofia de uma educação integral, interdimensional mas esta acontecendo como foi planejado. o foco nos resultados desvirtua a proposta de

integralidade do sujeito, do ser holístico e se tornar uma escola conteudista em tempo integral.

A Escola de Referência possui as condições adequadas para o desempenho satisfatório do processo ensino-aprendizagem e atendimento dos seus objetivos?

- ✓ Em parte, pois a jornada de trabalho para o professor e para o aluno ainda é muito cansativa. Também a burocratização atrapalha. São muitas as pressões do Governo do Estado por resultados o que acaba estressando todo mundo.
- ✓ Não, até porque elas foram implantadas sem uma prévia preparação dos espaços físicos das escolas e dos profissionais que nelas iriam atuar.
- ✓ Não. De maneira “particular” pois o Programa de referência foi implantado e a escola não passou pelas reformas necessárias para o desenvolvimento das atividades e isso dificulta o trabalho do professor, além deste não contar com apoios de uma coordenação pedagógica.
- ✓ Não. Na maioria não oferece condições adequadas para que o educando permaneça em tempo integral. Não possuem laboratórios equipados que satisfaça a aprendizagem e condição de trabalho do professor.
- ✓ Não. Precisamos do espaço físico de qualidade, material pedagógico, quadro funcional completo.
- ✓ Não. Pois o espaço físico não é suficiente, segundo o quadro de professores na maioria são temporários, depois a gratificação não é incorporada a aposentadoria, um problema maior ainda é que divide a categoria, em tempo integral e não.
- ✓ Como foi citado anteriormente, não.
- ✓ O Governo não dispõe do recurso e com isso a escola não consegue fazer um bom papel de referência. Não tem 100% de didático atualizado.

- ✓ Quando o professor tiver a chance de ser autônomo na sua profissão o entendimento que a capacitação do professor é diária e a melhoria passa pelo seu trabalho e bem estar.
- ✓ As condições são totalmente inadequadas em algumas escolas a começar pelo espaço físico, professores atuando fora da sua área, alunos desmotivados, salas superlotadas, falta de alinhamento das equipes, falta de formação continuada entre outras...
- ✓ Não. Porque ainda temos profissionais envolvidos sem compromisso com o Programa e com clientela escolar.
- ✓ Nas condições atuais não. A escola de Referência surge como quebra de paradigma da educação. Isso acontece com um novo olhar: a visão de mundo, os quatro pilares da educação de Dellors a avaliação interdimensional, o protagonismo juvenil, a formação continuada, no entanto uma distância do que foi idealizada e o que é real, assim a escola se tornou conteudista demais porque o que há uma verdadeira, competição, incentivada pelo Governo, por melhores resultados nas avaliações.

Quais as dificuldades, possibilidades e desafios observados no quadro de pessoal da escola de referência?

- ✓ O quadro é insuficiente. Faltam pessoas na gestão, por exemplo: Não tem Diretor Adjunto, o pessoal de apoio é mínimo o que sobrecarrega todos. Desafios: Vencer os obstáculos.
- ✓ Dificuldades e desafios são muitos, pois como já citei anteriormente, a despreparação dos espaços é um grande problema. Outro problema é a falta de formação continuada para os docentes. Tendo em vista as possibilidades, acredito plenamente, pois tudo ele tem, se a escola funcionar como está previsto em Lei.
- ✓ Estrutura física ainda é a grande dificuldade.
- ✓ Falta de Estrutura. Falta de coordenador.
- ✓ Falta de profissional capacitado e do quadro do Estado.
- ✓ Número alto de alunos por turmas; falta apoio pedagógico; sobrecarga de trabalho para o professor; incluir todos os funcionários da escola no Programa Integral.

- ✓ Falta de professores. Existe escolas que tem mais estagiários de que professores efetivos. As secretarias funcionam que menos pessoas. Falta de técnicos e profissionais de apoio ao professor.
- ✓ Vejo como possibilidade enquadrar todos os funcionários da Escola no Programa Integral (Assistentes, analistas etc.) – Realização de seleção para educador de apoio e bibliotecário, analistas (caso não poderem enquadrar diretamente, realizar seleção).
- ✓ A liberdade, o direito de adoecer; Divisão da Categoria; a competição (.....) das escolas quando os resultados das avaliações estornam.
- ✓ Dificuldade – falta de pessoal como por exemplo, apoio educacional que é imprescindível numa escola que trabalha de forma integral. Possibilidades – realização de seleções para preenchimento dos Cargos/Vagas. Desafios – Melhorar as estruturas, capacitar e contratar profissionais.
- ✓ Gestor colocado pelo político, devia ser por competência.
- ✓ Questões administrativas como: descontos ao tirar licença médicas, viagens desnecessárias a Recife na hora de tirar as licenças, questões de ordens pedagógicas como: Falta de tempo do professor e dificuldades de sair, como para estar aqui hoje.
- ✓ As dificuldades são várias, dentre elas as já citadas nas questão anterior, as possibilidades de melhoria, é que esperamos e os desafios começam com o desempenho da equipe em trabalhar fora de sua área e acompanhar as cobranças do Programa integral.
- ✓ Alimentação; Falta de compromisso dos contratados temporários; falta de compromisso do transporte escolar que dificulta o trabalho do professor no início do primeiro turno.
- ✓ Primeiro a instabilidade profissional. A gratificação que é paga é por localização, então não se pode adoecer, gozar de licença prêmio sob risco de prejuízo remunerativo. Outro ponto, não existe nem dia útil nem horário comercial para que trabalhe nesse tipo de escola. A gratificação é outro problema grave. Está congelada e sem previsão de mudanças, grande pressão emocional, consequentemente grande número de professores doentes. As possibilidades são inúmeras e a

primeira é: respeitar a filosofia da escola integral e não escola em tempo integral.

Como é o processo da Gestão na escola de Referência?

- ✓ Processo que, a partir de minhas observações, busca um respaldo na democracia. Mas em virtude de equipes gestoras incompletas tem deixado muito a desejar, inclusive tomadas de decisões.
- ✓ O processo é com maior período na escola, e que tenham bons aproveitamentos, os professores, professoras e estudantes serem assíduos resumindo ser referência como o nome já diz, ser o melhor ser vivo de exemplo.
- ✓ O Processo da Gestão é democrático. Porém o diretor é único sem falar que muita reunião para os gestores dentro e fora da escola.
- ✓ A cobranças é muito dos professores. Efeito dominó. Governo – Secretário – gestores – professores, um cobra do outro e pouco resultado.
- ✓ É um processo que se diz democrático, porém deixa a desejar na participação das tomadas de decisões e de escolhas.
- ✓ A nossa escola, na prática de referência só a gratificação e o tempo de “semi-integral” que está ameaçado por falta de verba para dar almoço aos alunos. A grade curricular se confundiu com as atividades diferenciadas.
- ✓ Centralizadora, muitas vezes cometendo assédio moral.
- ✓ Na Escola que atuava/atuo, a gestão é centrada na interação entre professores e equipe gestora, formada por diretor, secretário e coordenador pedagógico. sendo a palavra final do gestor.
- ✓ Autoritário em sua grande maioria. O Gestor o que quer e o Professor tem que aceitar. Um dos grandes problemas é a questão da indicação dos Gestores. A Falta de Coordenador de Apoio.
- ✓ Até 2012, o processo se dava por indicação, após esse período foi feito em etapas: Curso (PROGEPE), prova escrita, avaliação de currículo (não divulgado) entrevista (subjetiva), configurando em um processo pseudodemocrático.

- ✓ Centralizadora, coronelista e opressora. Está é a realidade da Escola que trabalho.
- ✓ O Diretor é escolhido pelo Governador e indicado pelo Gestor da GRE.
- ✓ Ditatorial, obsessiva,excludente, autoritária, não respeita a coletividade, dita normas e regras, se preocupa apenas com os resultados.
- ✓ É um processo de imposição, ditadura educacional, onde não há diálogo entre o corpo docente e a equipe gestora. Temos que seguir o Programa com obediência total,se preocupando apenas com os índices de reprovados.

Como é a atuação do Conselho Escolar e do Grêmio Estudantil? Existe Associação de pais/mães/responsáveis dos alunos da Escola de Referência?

- ✓ Na teoria esses colegiados estão formulados. Mas na prática e em função das diferentes dinâmicas do âmbito escolar deixam de exercer seu papel.
- ✓ Por enquanto na Escola que leciono ainda não temos o Grêmio estudantil só falas comentários sobre o mesmo. E quanto ao Conselho Escolar é discutir e resolver estudantes com problemas, notas e faltas...
- ✓ O Conselho é atuante, o Grêmio quase não existe. Não existe Associação de Pais e mestres e sim reunião de pais e mestres.
- ✓ Não existe...
- ✓ Existe no papel, mas pouco atuação, principalmente o Conselho Escolar.
- ✓ Na Escola que eu leciono nãoexiste nenhuma dessas atividades.
- ✓ O Grêmio Estudantil e a Associação de Pais/mães/mestres e responsáveis de alunos são inexistentes.
- ✓ O Conselho Escolar não atua com regularidade. É controlado pelo gestor. A Comunidade Escolar tem sido omissa na escolha dos conselheiros. Não há Associação de pais/mães/responsáveis.

- ✓ Na minha Escola o Grêmio é bastante atuante no sentido de ser o apoio da Gestão. No período da Greve o Grêmio nos apoiou e foi ameaçado. Os outros conselhos funcionam mas de comum acordo com a gestão.
- ✓ O Conselho Escolar não é atuante na maior parte das escolas que conhecemos existe, mas apenas no papel. O Grêmio e a Associação de Pais não existem. Ele é visto com uma posição contrária a gestão.
- ✓ Se tem essas representações na minha escola, desconheço, nunca vi. Pode até existir apenas para constar ou dá suporte ao Gestor nas demandas financeiras.
- ✓ Não Existe Grêmio Estudantil. Não existe Associação de Pais/mães. A atuação do Conselho Escolar é muito restrito e tímido. Só resolve coisas relacionado à finanças.
- ✓ Esses Órgãos colegiados existem apenas no papel não assumindo de fato suas funções e atuações.
- ✓ O nosso Conselho Escolar não é atuante, porque o Gestor não dá espaço, ou seja, apenas comunica suas ações, sem pedir opinião aos professores. O Grêmio e a associação dos pais não existem.

Como é as relações interpessoais? A formação continuada contribui para melhorar as relações interpessoais e democratizar a gestão da Escola de Referência?

- ✓ As relações se desenvolvem de forma salutar, já as formações continuadas estão dando muita ênfase a conteúdos focados em resultados não em relações.
- ✓ Aproximar mais as nossas relações e seria melhor que houvesse mais frequentemente.
- ✓ É satisfatória. É claro que toda formação contribuiu de alguma forma.
- ✓ Xxxx
- ✓ As relações interpessoais até que se desenvolvem de forma espontânea, porém as formações continuadas são conteudistas.

- ✓ Na realidade essa escola só veio conturbar o relacionamento interpessoais, pois na minha existe 05 categorias de professores: os efetivos aos contratados, travessia, referência e técnicos. Todos vivendo realidades diferentes desde os salários às grades curriculares e regalias que alguns possuem.
- ✓ Não.
- ✓ Há uma busca pela democratização porém é uma caminhada. As relações interpessoais são barradas pela correria que caracteriza o Programa.
- ✓ É boa até você não ir de encontro as questões políticas. É nítido que todos se unem para ajudar a escola para alcançar índices. Porém no tocante às condições de trabalho há bastante problemas. As formações ajudam mas não conseguem sanar esses problemas de segregação.
- ✓ Depende, a relação entre os professores sim, porém entre professor x Gestão na maior parte das vezes é conturbado.
- ✓ Isto sim. As relações interpessoais são boas e as formações continuadas são razoável e contribuem sim para o fortalecimento dessas relações.
- ✓ As Formações Continuadas só servem para o Governo Justificar o gasto de verbas.
- ✓ A democratização nas escolas ditas de referências, ainda é uma realidade muito distante. A postura autoritária, a falta de diálogo e respeito e de condições trabalho na maioria das escolas vem prejudicando as relações interpessoais comprometendo a saúde física e mental dos trabalhadores em educação.
- ✓ Só aparece formação continuada para os professores de português e matemática, por essa razão o trabalho pedagógico não é coletivo e compartilhado. Trabalhos desarticulados e sem união.

Como é a Relação da Escola de Referência com a comunidade local? Quais as contribuições que existem entre as partes (Escola e Comunidade Local)

- ✓ As contribuições são muitas, em especial especialmente quando trabalhamos os educandos em suas diferentes dimensões, possibilitando assim uma formação para a cidadania. Há também as parcerias com as comunidades.
- ✓ A comunidade e a Escola de referência local estão em parceria, há muita contribuição de todos, graças a Deus.
- ✓ É regular, até porque professor e comunidade escolar só se encontra 04 vezes ao ano ou em ocasião especial.
- ✓ Poderia ser melhor.
- ✓ As contribuições são muitas, em especial os trabalhos desenvolvidos com nossos educandos porque entendemos das dificuldades enfrentadas.
- ✓ Infelizmente nossa escola vive numa comunidade que não se identifica com esse modelo de ensino pois precisam trabalhar desde cedo e não acreditam no estudo como base de sua vida profissional.
- ✓ Inexistente
- ✓ Há uma interação sim. Diferente para cada realidade. Nota-se uma maior cobrança de resultados.
- ✓ Muito boa, a pesar de termos problemas com questão da violência, a comunidade reconhece o trabalho e senti-se beneficiada.
- ✓ Quase inexistente, apenas um grupo da comunidade usa a quadra para jogar nos fins de semana (com a presença do professor responsável).
- ✓ Não é boa na minha escola. A comunidade local não a reconhece como escola de referência.
- ✓ Restrita apenas a reuniões de pais e mestres e plantão pedagógicos.
- ✓ Essa relação fica restrita apenas a alguns eventos digo, eventos culturais e esportivos.
- ✓ Essa relação fica restrita apenas a alguns eventos culturais e esportivas.

Quais as dificuldades, possibilidades e os desafios para a Gestão da Escola de Referência?

- ✓ Equipe gestora completa; apagar “incêndios” provocados por medidas tomadas por supervisores; conduzir todos os processos no âmbito escolar democraticamente; Tornar as relações harmoniosas independentemente de crianças, valores e etc.
- ✓ DIFICULDADES – integrar a comunidade escolar as ações pedagógicas e administrativas; compreender a individualização de diferenças e inovação como forma de incentivar a formação com menos ensino e mais aprendizado; despertar o interesse e a curiosidade dos educandos com práticas pedagógicas que tragam frescor as salas de aula.
- ✓ As dificuldades são muitas, mas as possibilidades foi maior e os desafios são diários.
- ✓ A gestão vem atendida dos governantes às necessidades básicas da comunidade escolar. Possibilidades e desafios é fazer teste para o ingresso as Escolas integrais.
- ✓ São várias, podemos destacar alguns exemplos: Uma equipe gestora completa no regime integral, não possibilidades para que isso venha acontecer.
- ✓ Pouco recursos; diversidades das modalidades na escola; Espaço físico e tecnológico; Alunos interessados nesse modelo; diferentes objetivos do quadro funcional.
- ✓ Xxxxx
- ✓ Uma grande dificuldade é, portanto, desafio é a instabilidade na cadeia de comando, a partir da secretária de educação. Um outro desafio é a formação integral do cidadão, quando a proposta do Governo e de educação bancária.
- ✓ 1. Falta de respeito à fala do outro (a ouvida consciente do professor, aluno e comunidade); 2. A questão da meritocracia (bônus) pois é muito é muito segregador; 3. A Falta de estrutura dessa escola em tempo integral (pois acabam sendo conteudistas); 4. O próprio Programa acaba impondo aos gestores

que sigam uma cartilha; 5. O professor que acaba vendo a sua dedicação exclusiva indo embora, já que muitos estão vendo a gratificação perder o seu valor aquisitivo e como consequência muitos acabam tendo que assumir um terceiro 3º turno; 6. Falta de material básico (papel, piloto etc.); 7. A questão do almoço e lanches que deveriam ser de qualidade; 8. Fazer com que a família se sinta parte da Escola e como tal seja atualmente; 9. Atrair esse aluno e fazer com que ele se sinta parte da escola; 10. Que o aluno estude mais; 11. A questão das drogas, violência; 12. Salas lotadas; 13. A carga horária enorme; Caderneta digital, internet não funcionam.

- ✓ DIFICULDADES – uma eleição direta da Gestão; Falta de diálogo com a Gestão, ou seja, um alinhamento entre as partes, professores na sua formação acadêmica; Carga Horária adequada. DESAFIOS – envolver a comunidade com um conselho atuante.
- ✓ Creio que a maior dificuldade seja de identidade. O aluno da Escola Integral tem percebido que a diferença para a regular está apenas na jornada diária e, claro, o professor mais que tudo sabe disto muito bem.
- ✓ O diretor da escola deveria ser eleito pela comunidade escola e não precisar do aval do Governador para ser empossado da forma como ocorre o diretor não tem autonomia.
- ✓ Estabelecer o diálogo entre as partes possibilitando a ampliação de espaços democráticos que favoreçam a interação e integração dos diversos seguimentos da escola e contribuam para a criação de um ambiente prazeroso propício à aprendizagens dos estudantes.
- ✓ DIFICULDADES – Gestão que não é democrática. POSSIBILIDADES – diversas mudanças. DESAFIOS – alcançar bons resultados nas avaliações externas e melhoria de condições de trabalho com uma distribuição de carga horária equilibrada.

O que o Sindicato deve fazer?

- ✓ Atuar de forma constante nas EREMs e técnicos; Defender e lutar cada vez mais pelos direitos dos profissionais de Educação; Buscar parcerias com outras instituições e órgãos públicos (Estaduais, municipais e Federal e ONG's).
- ✓ Mobilizar a categoria para garantir que as reivindicações sejam cumpridas e manter canais de comunicação permanente através de reuniões, seminários e encontros sistematizados.
- ✓ Possibilitar os encaminhamentos das indagações da categoria, buscando o cumprimento das metas e ações e propostas.
- ✓ Propor um novo currículo, novas diretrizes para as Escolas de Referência. Discutir com a comunidade.
- ✓ Acionar juridicamente a secretaria de Educação no sentido de eliminar as coações do Programa meramente por resultados e estatísticas, sem oferecer as condições básicas para se alcançar um ensino de qualidade, pois existem escolas com salas de aulas sem climatização apropriada, turmas superlotadas prédios educacionais sem a mínima condição para as atividades culturais dos educandos e profissionais. Rever os critérios do Bônus.
- ✓ O Sindicato deve fazer seminários, palestras. Lutar por concurso e se libertar da política partidária. se libertar da CUT que é um Órgão corruptível.
- ✓ Ser mais ativos em processos judiciais, procurara resolver e esclarecer resolver o mais breve possível todas as demandas decididas em Assembleia e problemas acontecidos com filiados.
- ✓ Manter as escolas informadas sobre o andamento das negociações com as pastas do Estado. Gerir um movimento de informação do servidor quanto ao estatuto do próprio servidor e ações possíveis quando do descumprimento deste, no tocante a gratificações, licenças, entre outras coisas. Enquanto Instituição Civil, denunciar o Estado à justiça, nas instâncias federais quando do descumprimento da Lei. Através do setor jurídico, garantir o direito do servidor ao acompanhamento e apoio jurídico.

- ✓ Continuar os seminários de Escolas de Referência e aumentar o leque de demandas das escolas de referência na campanha salarial. Agilizar o setor jurídico para combater os casos de desrespeito ao Estatuto do Magistério.
- ✓ O Sindicato deve se fortalecer para ganhar credibilidade perante a classe que representa. Aparecer mais, buscar mais adesões dos funcionários. Fazer uso de uma política de divulgação das ações desenvolvidas pelo sindicato. Ser mais presente nas escolas, promover ações que justifiquem a existência do Órgão.
- ✓ Promover mais fóruns de debates descentralizados; fortalecer as ações com as escolas visitando-as com mais frequência/utilizar/buscar mecanismos legais a fim de pressionar o Governo no cumprimento de suas ações; acompanhar, fiscalizar e divulgar com maior rapidez as ações e os passos do governo; melhorar a atuação do setor jurídico do SINTEPE possibilitando maior agilidade.
- ✓ Fortalecer sua base jurídica; socializar os encontros e debates, como também as propostas de SINTEP através das redes sociais, tornando assim a participação de todos mais efetiva; Manter o site do SINTEPE atualizado.
- ✓ Propor professores multiplicadores para o repasse das informações, bem como para construção de propostas e encaminhá-las ao Sindicato.
- ✓ Divulgar as dificuldades e irregularidades apresentada no Programa com relação a sua legalidade, como também a realidade que se distancia muito do que está posto na Lei. Esta divulgação deverá ser feita através do uso dos meios de comunicação.
- ✓ Propor um modelo de escola de referência que atenda aos nossos estudantes em sua vida acadêmica e aos gestores e professores em seus direitos e obrigações para uma educação de qualidade.
- ✓ Fazer seminários, realizar palestras e formação sindical; realizar encontros periódicos.
- ✓ O Sindicato deve incrementar uma campanha que cobre do Governo a realização do concurso público. O número absurdo de contrato,

tanto na Integral que não era permitido mas agora é, quanto na regular. Enfraquece as lutas do Sindicato e da categoria em prol de uma educação de qualidade.

- ✓ Procurar através de meio legal a imprensa tentar mudar esse cenário das Escolas Integrais .
- ✓ Entrar com recursos devidos,sensibilizando o Governo das necessidades primordiais.
- ✓ Promover outros seminários de escuta e/ou informações como esse e ampliar a participação. Aumentar o número de representantes do Sindicato na região para um melhor envolvimento nas escolas.
- ✓ Deve se mobilizar perante o Governo em luta da melhoria da qualidade da Educação do Ensino Médio visando assegurar os direitos e deveres dos profissionais da Educação,como também de forma democrática buscar argumentos legais em busca de melhoria de condições de trabalho e satisfação do servidor público desta área de atuação pra que consequentemente aconteça uma melhoria no processo ensino aprendizagem.
- ✓ Propor ao Estado que a Escola seja de Tempo Integral, mas o professor não. O aluno tem direito a permanecer numa escola em tempo integral,mas que ofereça qualidade de ensino. O professor não pode ser obrigado a permanecer nas recitas da escola o dia todo. Ele precisa sair para arejar suas ideias e não se tornar uma mobília da Escola. OBS: Na Paraíba já é assim. No ato da posse,o professor já escolhe se deseja ficar em horário integral ou não. Isso na mesma Escola.
- ✓ O Sindicato deve promover visitas às Escolas de Referência para chegar “in loco” as denúncias que forem aqui apresentadas.
- ✓ Analisar esses dados e criar comissões que compareçam nas escolas.
- ✓ Promover seminários como este com mais frequência,
- ✓ Abrir espaço para mais participantes nos seminários,
- ✓ Divulgar de forma efetiva as datas e horários das assembleias, a fim de obter maior número de participantes,

- ✓ Promover reuniões regionais frequentemente, para deixar os filiados e outros servidores a par do que está a par do que está acontecendo, referente A educação do Estado.
- ✓ Continuar a ação dos seminários estendendo-os a estudantes e pais para colher informações para uma pauta de debates em prol da Educação Integral.
- ✓ Cobrar do Governo uma política Educacional que venha satisfazer os interesses da categoria como também dos alunos.
- ✓ Continuar essa linha de tomada de consciência das Escolas de referência, e das necessidades das mesmas e a partir daí levar a quem de direitos as nossas reivindicações, considerando que somos parte integrante da Rede Estadual, apesar de fazermos parte de um Programa.
- ✓ Está mais presente nos municípios (escolas) mobilizando os educadores, mostrando as vantagens dos mesmos fiarem-se ao Sindicato e motivando os que já são filiados para a participação mais ativa e engajada.
- ✓ O sindicato deve pressionar o Governo a cumprir a Lei da oferta de uma educação de qualidade para todos e todas sem exclusão.
- ✓ Promover fóruns debates com a participação dos trabalhadores em educação, de forma sistematizadas, organizar um calendário de encontros com a categoria. Aproximar-se mais. Dá um retorno de forma mais transparente de todas as ações e conquistas realizadas. Manter a categoria informada das leis que afetam diretamente os trabalhadores em Educação, e convocá-los a participar desde a provocação dos projetos de lei, participar de forma presente na assembleia legislativa do Estado de Pernambuco.
- ✓ Promover o debate permanente com o Governo, sendo ponte o promocional, ou seja, o promover e o patrão, traduzindo-se em defensor de nossos interesses.
- ✓ O Sindicato, além do discurso, deve: mostrar os resultados das ações desenvolvidas em prol da categoria. Articular movimentos de forma que toda categoria seja mobilizada com os mesmos.

- ✓ Abrir um canal de negociação permanente com o Governo Estadual e com os representantes dos trabalhadores na Assembleia legislativa para que haja uma responsabilização sobre a real situação dos trabalhadores em educação nas escolas de referência. Que essas reivindicações também sejam levadas às câmaras de vereadores a força maior para eleição da maioria dos deputados.
- ✓ O Sindicato somos todos nós então vamos vestir a camisa.
- ✓ Manter a reunião da categoria; sempre manter o diálogo com o Governo; Sempre consultar a categoria em ações do Governo; em situações críticas do Estado, entrar em contato com a categoria.
- ✓ Abrir um canal de discussão na página (site) do SINTEPE, whatsaap, Facebook e etc. para manter/trocar informações sobre Educação Integral e em Tempo Integral; Criar em cada Escola Integral um representante à comissão de debate; Manter esses encontros (OBS: colocar nos sábados); Uma conferência com este tema para toda a rede para que as pessoas compreendam e parem de só criticar; apresentar outro modelo mais compatível ou que volte a seguir a orientação do documento base da pasta.
- ✓ Levantar as necessidades dos profissionais das Escolas de Referência e fortalecê-los cobrando os devidos direitos desde servidores da educação (o que está sendo feito agora) Cobrar do Governo os nossos direitos de forma eficaz.
- ✓ Lutar para que a gratificação se estenda para os demais profissionais da educação lotados em EREM. Lutar para que a proposta de Educação Integral se firme de fato como está previsto na lei que a regulamenta.
- ✓ É importante que todas as ações do Sindicato sejam divulgadas e que as bases sejam ouvidas, assim como acontece hoje.
- ✓ Deve lutar por nós, nos ouvir e falar e lutar por nossa categoria andar junto anos e conquistar mais direitos nossos que muitas vezes são deixados de lado pelo Governo.
- ✓ Mas reuniões esclarecedora nas escolas para que todos filiados saiba da luta do SINTEPE em relação às classes trabalhadoras. Eles cobram muito da pessoa que participa, quando tentamos falar ou melhor,

explicar, eles zombam. O SINTEPE deve procurar mais filiados para fortalecer a categoria.

- ✓ Fazer um dossiê contendo a situação atual das Escolas de Referência e sugestão para reorganizar da Rede de Ensino público. O referido documento deverá ser entregue ao poder executivo para apreciação.
- ✓ Exatamente o que iniciou hoje com este seminário, escutando os envolvidos diretamente nesse processo. Os problemas expostos são legítimos e fundamentam o diálogo do Sindicato como Governo. Socializar todo o debate de hoje, com aqueles que participaram.
- ✓ O Sindicato deve sistematizar todas as respostas e propostas coletadas, neste seminário, bem como nos demais das outras regionais e encaminhar às Escolas de Referência para que seja amplamente divulgada e discutida como os pares dessas escolas.
- ✓ O Sindicato tem uma missão árdua em sensibilizar a população para apoiar a carreira dos trabalhadores em educação. Neste sentido as Escolas de Referência deve ser o elo de ligação entre a sociedade e o Sindicato, com a formação de alunos protagonistas e criação efetiva de grêmio estudantil que pressionem o Governo a fazer uma política de Estado. Para que ocorra tal proposição o professor deve atuar como mediador e pressionar o Governo através de conscientização da sociedade da importância de se ter uma escola democrática e que forme cidadãos críticos e reflexivos. Assim os alunos terão base para se articular e cobrar do Estado para função social.
- ✓ O Sindicato deve intensificar as ações promovendo encontros, debates, seminários, campanhas para conquistar mais filiações; ações para conscientizar politicamente toda a comunidade escolar (família,alunos)e não apenas os professores. Entendo que cabe também ao Sindicato pressionar juridicamente o Governo,de modo que o Estado cumpra seu dever para com a educação.
- ✓ Pensar na pressão que o diretor sofre do sistema integral,ainda a fôlego para dialogar e discutir democraticamente com os professores isso acontece na nossa escola.

O que fazer na Escola de Referência para fortalecer as ações do Sindicato?

- ✓ Buscar despertar a formação política dos professores não só das EREM's e ETE's, mas de toda a categoria.
- ✓ Tentar trazer o maior número de participantes para o movimento.
- ✓ Promover encontros mensais como forma de sensibilização e fortalecimento.
- ✓ Manter as EREM's informadas sempre das ações promovidas pelo Sindicato.
- ✓ Visitar as EREM's.
- ✓ Divulgar a nível de Estado, as ações educacionais/culturais promovidas nas EREM's e técnicos.
- ✓ Mediante análise e crítica da maioria, participar dos eventos promovidos pela Entidade como também, cooperar na manutenção do Sindicato.
- ✓ Promover discussões sobre a importância de se comunicar com os representantes sindicais.
- ✓ Conscientizar o educando sobre nossas lutas pela melhoria da educação como um todo.
- ✓ Realizar com maior frequência encontros nas regionais com a categoria.
- ✓ Promover debates com a presença dos diretores do Sindicato nas próprias escolas, porque "a luta começa na Escola" e o Sindicato precisa estreitar os laços com essa escola de referência, para que os professores não se sintam desprotegidos.
- ✓ Aumentar o número de visitas na escola.
- ✓ Promover seminários nos municípios.
- ✓ Manter os professores informados sobre os assuntos de seu interesse.
- ✓ Apresentar lutas e conquistas dos sindicatos para que os professores conheçam nossas ações.
- ✓ Participação em momentos diferentes na escola, como homenagens, acolhidas e etc.

- ✓ Divulgar canais de comunicação entre ambos.
- ✓ Atender e responder as solicitações dos professores com interesse e rapidez.
- ✓ Momentos de plenárias com os servidores para exprimir seu conceito de EREM, respeitando o que esta dando certo e o que precisamos melhorar quebrando paradigmas entre a proposta do Governo e a do Sindicato sobre as EREM's.
- ✓ Propor debates, palestras e seminários, como esse de hoje, para que se possibilite a escuta e o debate, com proposta e ações concretas.
- ✓ Visitas e palestras ressaltando a importância da participação enquanto servidor estadual (Estatuto do Servidor Estadual e PCC) enfatizando a união enquanto grupo/categoria fortalecendo o enfrentamento.
- ✓ Estimular mais a participação nas lutas.
- ✓ Divulgar calendários e programações reivindicatórias para o conhecimento da comunidade escolar.
- ✓ Esclarecer o papel e a função das organizações sindicais para os estudantes, pais e responsáveis.
- ✓ Parar de se posicionar contra as escolas de referência, pois toda a fala dos representantes sindicais imprimem uma repugnância a criação de tais escolas. Ela tem problemas mas tem muitos benefícios.
- ✓ Promover ações que divulguem as conquistas sindicais.
- ✓ Buscar a participação dos professores das escolas de referência nos momentos promovidos pelo sindicato em prol da categoria.
- ✓ Incentivar as filiações.
- ✓ Promover um estudo do estado de direito do Professor de escola integral e semi-integral em atenção ao Estatuto do servidor e à legislações estadual e federal.
- ✓ Retomar o processo de cadastramento de sócios sindicalizados.
- ✓ Se integra mais juntos a escola.

- ✓ Melhorar a articulação entre o diretório central, regionais e escolas, inclusive fazendo vistas com atuação dos delegados dando informação sobre os encaminhamentos do dia a dia.
- ✓ Procurar enviar fichas de filiação e/ou ir nas escolas para fazer filiações de novos professores.
- ✓ Apresentar aos educandos e aos educadores os benefícios as propostas vindas de ações do sindicato.
- ✓ Elaborar um documento para ser distribuído nas escolas de referência onde constaria todos os direitos dos professores desta instituição tais como: direito às licenças, aos afastamentos, as saídas para as assembleias e etc. assim conscientizando os professores.

O que o Governo deve fazer?

- ✓ Ter honestidade e vergonha na cara, cumprindo suas obrigações para com a educação e professores da rede estadual.
- ✓ Respeitar a liberdade de expressão sem repressão.
- ✓ Cumprir com as leis que regem as EREM's e as ETE's.
- ✓ Cumprir suas promessas de campanha.
- ✓ Melhorar as condições de trabalho e dar mais autonomia para as escolas, principalmente para serem mais flexíveis.
- ✓ O Governo deve, para toda as escolas: 1. Melhorar a estrutura das escolas; 2. Compor as equipes de trabalho das escolas; 3. Promover formação continuada em todas as áreas; 4. Instrumentalizar os que existem e implementar laboratórios e quadras cobertas.
- ✓ Olhar diferente
- ✓ O Governo deve ter um olhar diferenciado para os profissionais da educação, esse olhar estaria atento para suas necessidades e seus anseios.
- ✓ Ter sensibilidade para fazer políticas públicas voltadas para melhorar educacionalmente. Tendo um vazio que só através de uma educação de qualidade se mudar uma sociedade.
- ✓ Voltar-se para a nossa realidade e sair da sua zona de conforto.

- ✓ Viver por um instante, o nosso cotidiano (P.S. não temos água de coco em nossas salas, aliás, nem água, só se compramos do nosso bolso).
- ✓ Ouvir e dialogar com a categoria, para que se possa ter uma educação de qualidade e transparência.
- ✓ O Governo deve garantir um padrão mínimo de qualidade e de unidade em todas as escolas de referência: corpo administrativo – recursos – alimentação – estrutura física – atividades vivenciadas.
- ✓ Valorizar os profissionais em educação e cumprir as promessas.
- ✓ Mudar a postura autoritária e ouvir a categoria através do seu órgão representativo.
- ✓ Procurar atender as nossas reivindicações.

O que fazer para pressionar o Governo a cumprir seu dever?

- ✓ Tudo que o coletivo decidir.
- ✓ Pressionar o Governo unindo forças e fazendo cobranças.
- ✓ A partir de movimentos como esta, levar as propostas para o debate.
- ✓ Fazer um boicote aos resultados que o promovam no cenário estadual e nacional.
- ✓ Mostrar os resultados na sua realidade sem maquiagem.
- ✓ Não entrar no jogo da competitividade que é o que causa a desunião da categoria.
- ✓ Participar das Assembleias do SINTEPE, bem como, nos movimentos da Assembleia Legislativa, sempre que houver alguma lei para ser votada, que seja do interesse da categoria.
- ✓ O Sindicato deve fortalecer a categoria, estudando estratégias para articular os servidores.
- ✓ Promovendo atividades de motivação para a base.
- ✓ Mobilizar a comunidade estudantil, educadores familiares, educadores escolares, conscientizando-os em relação à real situação das EREM's, suas necessidades, os desafios, as forças e fraquezas para que a comunidade também cobre do Governo.
- ✓ Partir para a conscientização política acerca do tema junto a comunidade escolar.

- ✓ Se a escola der suporte, ficaremos forte na luta.
- ✓ Reivindicações através de documentos escritos e não apenas verbalmente.
- ✓ Mobilizar, resistir, exigir, são esses os caminhos a serem inicialmente percorridos. Trazer para a discussão as famílias e os estudantes é outro ponto fundamental.
- ✓ Mantermos sempre informados e juntos.
- ✓ Lutar sempre de forma organizada.
- ✓ Através do SINTEPE e de nossa luta de classe.
- ✓ Conscientizar os alunos de que eles tem direitos iguais na educação para mais pressão ao Governo.
- ✓ A partir do momento que o Sindicato passa a ver o potencial das escolas de tempo integral como forma de pressionar, desmobilizar a Secretaria e o Governo em Greve, e como um grupo que está participando de todas as ações de articulação formação sindical.
- ✓ Unir-se. A união dos profissionais em torno de seus objetivos com o apoio total do SINTEPE (Direção e Coordenação) traçando as estratégia baseadas nas leis que regem o Estatuto do Servidor, especificamente do magistério/educação.
- ✓ Apresentação dos reais problemas enfrentados pelas escolas de referências no Estado, bem como propostas de melhoria.
- ✓ Deve-se manter um diálogo de propostas, debates de ideias para melhoria desse ensino e mostrar a realidade das escolas, mostrando assim ao Governo como deve ser as ações de intervenções, nos casos reais e individuais de cada escola, como por exemplo, escolas em estado precário (falta de estruturas básicas) e também na solução de desigualdades salariais entre os profissionais de Escolas sendo é claro, mostrada o valor de cada um no processo educacional.
- ✓ Participar ativamente das atividades sindicais.
- ✓ Mobilizar a comunidade escolar a reengajar nos movimentos, fazer isso através de esclarecimento contínuos que aumente a credibilidade do Sindicato.
- ✓ Cobrar o prometido. Denunciar os desmandos na imprensa. Entrar com ação no Ministério Público.

- ✓ Fechar as portas das escolas, baixar os índices dos resultados externos que é o que ele adora mostrar. Palavra chave: GREVE.
- ✓ Exigir o cumprimento das leis.
- ✓ Forçar a abertura do diálogo para negociação.

Como manter o Fórum de debate?

- ✓ Manter encontros regionais e periodicamente em todo o Estado.
- ✓ Realizar bimestralmente seminários como este.
- ✓ Criar enquetes no site (home Page) do SINTEPE.
- ✓ Ampliar ainda mais o número de filiados, visto que o Sindicato não dispõe de recursos. Realizar o Fórum de Educação Integral a cada semestre, tornando momentos de reflexão como este continuado trazendo, se possível, palestrantes por áreas de conhecimento. Este espaço de discussão não deve ser extinto, caso contrário será tenebroso para o Programa.
- ✓ Mantendo-se informado e atento aos seus direitos, sempre em sintonia com o Sindicato.
- ✓ Com conferências e trabalhos em equipe iguais aos de hoje. Crescemos muito a partir este momento. Os profissionais de educação precisam está sempre abertos aos laços escuros do Governo.
- ✓ Organizar momentos como este em períodos bimestrais.
- ✓ Promover grupos de orientação e pesquisa, sobre as atividades e problemas comuns.
- ✓ Promover eventos com a participação não só de servidores, mas também da comunidade escolar.
- ✓ Sindicalizando, participando dos encontros, não desistir nunca. Força e união.
- ✓ Criar um Fórum do SINTEPE como paralelo ao Fórum das Escolas Integrais promovido pelo Governo com foco na implementação e análise das políticas e ideias educacionais (comparação: teoria e prática).
- ✓ Sindicato mostrar resultados.

- ✓ Construindo uma programação periódica e descentralizada de discussões e sistematizações sobre as realidades das EREM's.
- ✓ Este foi bem mais reduzido.
- ✓ Continuar realizando em cada polo.
- ✓ Envolver mais profissionais e gestores.
- ✓ O Sindicato tem que primeiro lugar fazer com que todos entendam o movimento sindical, mostrar qual o seu papel. Quando todos entenderem a função do SINTEPE mais pessoas contribuirão para a manutenção do Fórum.
- ✓ Fazer mais visitas e/ou reuniões nas escolas.
- ✓ Mobilizar os profissionais de educação e comunidade escolar.
- ✓ Levar as discussões as formações continuadas e ao Fórum de educação Integral, tornando o evento mais interessante.
- ✓ Provocar encontros com o Governo de Pernambuco.
- ✓ Realizar os Fóruns em diferentes cidades da Regional do SINTEPE.
- ✓ Procurar fazer ao menos trimestralmente.
- ✓ Ao término do ano fazer um Fórum Estadual com representantes de cada Regional do SINTEPE.
- ✓ Tornar esses momentos ricos espaços de debates e de formação política.
- ✓ Ao termino do ano fazer um Fórum Estadual com representantes de cada Regional.
- ✓ Que esses Fóruns sejam permanentes e regulares.
- ✓ Mantendo a categoria informada, promovendo outros encontros como esse.
- ✓ Participando e exigindo do Governo e sindicato momentos de debates como esse.
- ✓ O Sindicato deve fazer mais seminários e encontros com os professores.
- ✓ Os resultados desses encontros devem ser encaminhados aos órgãos públicos às autoridades.