



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

ROSÂNGELA CELY BRANCO LINDOSO

**EFEITOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO NO TRABALHO
DOCENTE: AS CONTRADIÇÕES ADVINDAS DE PROCESSOS DE REGULAÇÃO
E RESPONSABILIZAÇÃO**

Recife
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

ROSÂNGELA CELY BRANCO LINDOSO

**EFEITOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO NO TRABALHO
DOCENTE: AS CONTRADIÇÕES ADVINDAS DE PROCESSOS DE REGULAÇÃO
E RESPONSABILIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Felix dos Santos.

Recife
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

L747e Lindoso, Rosângela Cely Branco.
Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente:
as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização
/ Rosângela Cely Branco Lindoso. – 2017.
270 f. ; 30 cm.
Orientadora: Ana Lúcia Felix dos Santos.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inclui Referências e Anexos.

1. Educação e Estado. 2. Educação - Pernambuco. 3. Professores.
4. Prática de ensino. 5. UFPE - Pós-Graduação. I. Santos, Ana Lúcia
Felix dos. II. Título.

379 CDD (22. ed.) UFPE (CE2017-110)

ROSÂNGELA CELY BRANCO LINDOSO

**EFEITOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO NO
TRABALHO DOCENTE: AS CONTRADIÇÕES ADVINDAS DE PROCESSOS
DE REGULAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 19/12/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Félix dos Santos (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco

Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a Janete Maria Lins de Azevedo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus Pais Eólo e Lúcia.

Minha família, Meus filhos, Júnior e Carolina e minha neta Gabriela, por me aguentar no estresse e na ausência, envolvida na produção, na qual foram dedicados quase quatro anos, amos todos vocês. Especialmente meu esposo Waldeck por estar presente comigo em todos momentos e percorrer Pernambuco inteiro comigo na coleta de dados.

Aos docentes e gestores das EREMs de Pernambuco que aceitaram participar da pesquisa.

Aos amigos do trabalho, todos e todas, especialmente a Elis, Eduardo e Flávio pela mediação teórica e pela interlocução de Maria Helena e Rachel grande ajuda, bem como, Flavinha, Andréa e Socorro.

Amigas e amigos da Educação Física, Daise, Laurecy, Virgínia, Valéria, Fatinha, Graça e Alexandre.

Ao grupo de pesquisa onde estudamos e trocamos impressões, Orientados pelos professores Ana Lúcia Felix e Alexandre Viana e aos companheiros e companheiras, Danila, Kysy, Ângela, Simone, Laurecy, Carolina, Marta, Marcia e aqueles que foram chegando.

Aos alunos e alunas do Nado, da UFRPE e das Escolas, e aquelas alunos e alunas que se tornaram amigos e amigas.

Aos professores do PPGE, minha admiração e respeito. Em especial a Ana Lúcia Felix, querida, amiga, sensata, objetiva, solicita com quem dividi esse trabalho, e as inquietações políticas de estudar o trabalho no momento em que os direitos do trabalho estavam sendo retirados.

Agradeço especialmente a Ana Lúcia Felix, amiga querida, professora orientadora, dedicada, cuidadosa, amorosa, a quem admiro muito.

A CAPES por proporcionar o intercâmbio onde pude aprender e compartilhar experiências.

A todos muito obrigada!

“Trabalhadores do mundo uni-vos” (Karl Marx)
É assim que Marx conclama o proletariado
europeu para lutar contra a tutela do Estado a
partir de interesses de uma minoria.

RESUMO

O presente estudo adotou como tema a política educacional e sua relação com elementos de regulação e responsabilização. Tomando como campo de estudo a política desenvolvida no estado de Pernambuco, teve como objetivo compreender os efeitos objetivos e subjetivos da política educacional de Pernambuco sobre o trabalho docente. A pesquisa se ampara na perspectiva de Estado regulador/avaliador de acordo com Boyer (1990; 2009); Afonso (1999; 2005) entendido como principal regulador e atua nas políticas públicas de educação por meio das avaliações e controle dos resultados. O estudo utilizou enquanto método a dialética materialista. Tomou as categorias: Totalidade a partir de Lukács, (1967); categoria Regulação a partir de Boyer (1990; 2009), Barroso (2005) e Azevedo e Gomes (2009) e Trabalho Docente a partir de Marx (1983), Saviani (1991), Dal Russo (2008), Apple (1995), Bossi (2007), Grochoka (2016) e Jáen (1991) fundamentais para a reconstituição do todo. O campo empírico da pesquisa foram as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM). Na seleção dos instrumentos de pesquisa, dos materiais, das técnicas para coleta, na organização e sistematização de informações necessárias à construção das respostas, foram utilizados questionários e entrevistas. Os resultados revelaram que os efeitos objetivos e subjetivos se engendram na relação entre os elementos da política e o processo de trabalho docente (PTD). Nessa relação, das subcategorias *a priori* elaboradas de acordo com o referencial teórico são resignificados pelos sujeitos em precarização-falta de condições de trabalho; valorização-desvalorização; proletarização-burocratização e falta de autonomia e intensificação-exaustão. Dentre os efeitos objetivos destacam-se doenças por trabalhar em condições precarizadas e intensificadas, perda de autonomia, proletarização técnica e ideológica da função docente, desvalorização docente no cumprimento das leis de piso, com uma gratificação que impede gozar direitos como licenças, médica ou prêmio sob pena de perde-la e formação continuada com foco em apenas Português e Matemática, superexploração do trabalho, com foco na elevação do IDEPE, foco no alcance de meta e subjetivos destacam-se insegurança, baixa autoestima que se expressam em exaustão, estresse, depressão. Entretanto, a dedicação exclusiva possibilitou o desenvolvimento dos laços afetivos com os alunos fazendo com que os docentes intervissem com o sentido teleológico de seu trabalho. A pesquisa conclui, a partir de Marx (1983), que o ser humano não é determinado apenas em seu caráter objetivo, mas em seu processo de autodeterminação. E é nesse processo de autoconstrução que se criam novas formas de objetivação, que possibilitam, por sua vez, novas formas de subjetivação. Nesse foco, é que apesar da superexploração observada no trabalho docente, há evidências que docentes e gestores conseguem elevar o nível dos indicadores de Pernambuco, realizando a contra regulação.

Palavras-chave: Política Educacional. Regulação. Trabalho Docente. Pernambuco.

ABSTRACT

This study's theme is the educational policy and its relationship with elements of regulation and accountability. The research's line of work is the policy developed in the state of Pernambuco, in order to understand the objective and subjective effects of the educational policy of Pernambuco on the teaching work. The research is based on the perspective of the regulatory state / evaluator according to Boyer (1990; 2009); Afonso (1999; 2005) understood as the main regulator and acts in the public policies of education through the evaluations and control of the results. The study used as a method the materialistic dialectic. It took the categories: Totality from Lukács, (1967); (2005), and regulation Boyer (1990);2009, Barroso (2005) and Azevedo and Gomes (2009) and Teaching Work from Marx (1983), Saviani (1991), Dal Russo (2008), Apple (1995) Bossi (2007), Grochoka (2016) and Jáen (1991) are fundamental for the reconstitution of the whole. The empirical field of research was the Reference High School (EREM). In the selection of research instruments, materials, techniques for collection, in the organization and systematization of information necessary to construct the answers, questionnaires and interviews were used. The results revealed that the objective and subjective effects are engendered in the relation between the elements of the policy and the process of teaching work (PTD). In this relation, the subcategories a priori elaborated according to the theoretical referential are reframed by the subjects precariousness-lack of working conditions; valuation-devaluation; proletarianization-bureaucratization and lack of autonomy and intensification-exhaustion. Among the objective effects are diseases for working in precarious and intensified conditions, loss of autonomy, technical and ideological proletarianization of the teaching function, teacher devaluation in compliance with the floor laws, with a gratuity that prevents the enjoyment of rights such as licenses, medical or prize under pain of losing it and continuing training focused on Portuguese and mathematics alone, overexploitation of work, focused on raising IDEPE, focus on goal achievement and subjective stand out insecurity, low self-esteem that are expressed in exhaustion, stress, depression. The research concludes from Marx (1983) that the human being is determined not only in his objective character, but in his process of self-determination. And it is in this process of self-construction that new forms of objectification are created, which in turn enable new forms of subjectivation. In this focus, is that despite the overexploitation observed in the teaching work, there is evidence that teachers and managers can raise the level of the indicators of Pernambuco, performing the counter regulation.

Keywords: Educational Policies. Regulation. Teaching Work. Pernambuco.

RESUMEN

El presente estudio adoptó como tema la política educativa y su relación con elementos de regulación y responsabilización. Tiene como campo de estudio la política desarrollada en el estado de Pernambuco, tuvo como objetivo comprender los efectos objetivos y subjetivos de la política educativa de Pernambuco sobre el trabajo docente. La investigación se ampara en la perspectiva del Estado regulador / evaluador de acuerdo con Boyer (1990; 2009); Afonso (1999; 2005) que lo entienden como el principal regulador y actúa en las políticas públicas de educación a través de las evaluaciones y control de los resultados. El estudio utilizó como método la dialéctica materialista. Tomó las categorías: Totalidad a partir de Lukács, (1967); Regulación a partir de Boyer (1990; 2009), Barroso (2005), Azevedo y Gomes (2009), el trabajo docente a partir de Marx (1983), Saviani (1991), Dal Russo (2008), Apple (1995), Bossi (2007), Grochoka (2016) y Jáen (1991) fundamentales para la reconstitución del todo. Lo campo empírico de la investigación fueron las Escuelas de Referencia en Enseñanza Media (EREM). En la selección de los instrumentos de investigación, de los materiales, de las técnicas a las cuales hemos recogido, en la organización y sistematización de informaciones necesarias para la construcción de las respuestas, fue utilizado cuestionarios y entrevistas. Los resultados han revelado que los efectos objetivos y subjetivos se engendran en la relación entre los elementos de la política y el proceso de trabajo docente (PTD). En esta relación, de las subcategorías a priori elaboradas de acuerdo con el referencial teórico son resignificados por los sujetos en subcategorías a posteriori, como precarización-falta de condiciones de trabajo; valorización-devaluación; proletarización-burocratización y falta de autonomía e intensificación-agotamiento. Entre los efectos objetivos se destacan enfermedades por trabajar en condiciones precarizadas e intensificadas, que se derivan pérdida de autonomía, proletarización técnica e ideológica de la función docente, devaluación docente en el cumplimiento de las leyes del sueldo, con una gratificación que impide gozar derechos como licencias médica o premio con posibilidad de perderla, en relación con la formación continuada se han contemplado apenas Portugués y Matemáticas, sobreexplotación del trabajo, con foco en la elevación del IDEPE, el foco en el alcance de meta y subjetivos se destacan inseguridad, baja autoestima que se expresan en agotamiento, estrés, depresión. La investigación concluye, a partir de Marx (1983), que el ser humano no se determina sólo en su carácter objetivo, sino en su proceso de autodeterminación. Y es en ese proceso de autoconstrucción que se crean nuevas formas de objetivación, que posibilitan, a su vez, nuevas formas de subjetivación. En este foco, es que a pesar de la superexplotación observada en el trabajo docente, hay evidencias que docentes y gestores logran elevar el nivel de los indicadores de Pernambuco, realizando la contra regulación.

Palabras clave: Políticas Educativas. Regulación. Trabajo Docente. Pernambuco.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDE	Bônus por Desempenho Educacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento ou Banco Mundial
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular Brasileiros
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Conselho Estadual de Desenvolvimento Econômico e Social
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DC	Diretrizes Curriculares
DEM	Partido Democratas
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREM	Escola de Referência de Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GESTRADO	Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GRE	Gerência Regional de Ensino
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação de Pernambuco
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento do Estado de Pernambuco
IES	Instituições de Ensino Superior
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial

INPE	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MARE	Ministério da Administração da Reforma do Estado
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MGP	Modelo Gerencial Puro
MPPE	Ministério Público de Pernambuco
MPT	Ministério Público do Trabalho
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não-governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe
OTM	Orientações Teórico-Methodológicas
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PAE	Programas de Ajuste Estrutural
PAN	Partido dos Aposentados da Nação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBF	Programa Bolsa Família
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacional
PCPE	Parâmetros Curriculares de Pernambuco
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PGM	Programa Governo nos Municípios
PGQP	Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica

PISA	Programme For International Student Assessment
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMGPP	Programa de Modernização da Gestão Pública
PMGPP-ME	Programa de Modernização da Gestão Pública: metas para educação
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNAGE-PE	Plano Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Progressista
PPA	Plano Plurianual
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PRO-UNI	Programa Universidade Para Todos
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
PROMOEX	Programa de Modernização do Controle Externo dos Estados e Municípios
PRONAF	Programa Nacional de Agricultura Familiar
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSO	Serviço Orientado para o Público
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RDs	Regiões de Desenvolvimento
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SARE	Secretaria de Administração e Reforma do Estado
SE-PE	Secretaria de Educação de Pernambuco
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Aprendizado Industrial
SEDE	Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação
SEDUC	Secretaria de Educação, Esporte e Lazer
SEDUC	Secretaria de Educação

SEE-PE	Secretaria de Educação de Pernambuco
SEPLAG	Secretaria de Planejamento e Gestão
SIEPE	Sistema de Informação de Educação de Pernambuco
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação Educacional
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TCU	Tribunal de Contas da União
TEA	Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação
TPE	Movimento Todos Pela Educação
TPPE	Modelo de Planejamento e Gestão Todos por Pernambuco
UDE	Unidade de Desenvolvimento do Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNPSA	Prêmio Nações Unidas para o Serviço Público
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Censo Demográfico 2010	26
Quadro 2 - Demonstrativo da localização das GREs.....	30
Quadro 3 - Escolas por GREs	32
Quadro 4 - Idade dos docentes e gestores	33
Quadro 5 - Gênero dos docentes e gestores	34
Quadro 6 - Tempo de serviço na educação dos docentes e gestores	34
Quadro 7 - Maior titulação dos docentes e gestores	34
Quadro 8 - Categoria funcional dos docentes e gestores	35
Quadro 9 - Regime de trabalho dos docentes e gestores	36
Quadro 10 - Categoria conceitual de análise a priori-regulação	38
Quadro 11 - Categoria conceitual de análise a priori-trabalho docente.....	39
Quadro 12 - Categoria empírica dos documentos de análise-regulação	41
Quadro 13 - Pressões no trabalho.....	166
Quadro 14 - Causas das pressões.....	166
Quadro 15 - Atividades pedagógicas desenvolvidas para o cumprimento das metas ...	181
Quadro 16 - Efeitos na saúde	195
Quadro 17 - Doenças informadas pelos sujeitos	195
Quadro 18 - Efeitos positivos da política	199
Quadro 19 - Efeitos negativos da política	200

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	PERCURSO METODOLÓGICO	23
1.2	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA.....	26
1.3	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	33
1.4	AS ANÁLISES.....	36
1.5	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	42
2	ESTADO E REGULAÇÃO NAS POLÍTICAS ATUAIS.....	44
2.1	CONCEPÇÕES DE ESTADO: RESGATE HISTÓRICO	44
2.2	ESTADO NA ATUALIDADE: NEOLIBERALISMO E DIFERENTE FORMA DE REGULAR.....	58
2.3	EDUCAÇÃO, ESTADO REGULADOR E AVALIADOR.....	62
3	POLÍTICA PÚBLICA E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COMO ELEMENTO DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO	65
3.1	REGULAÇÃO: UM CONCEITO EM DESTAQUE NA ATUALIDADE	65
3.2	A REGULAÇÃO E A INTERVENÇÃO DO ESTADO NA EDUCAÇÃO.....	70
3.3	MECANISMOS DE REGULAÇÃO NO BRASIL	74
3.4	AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO	76
4	TRABALHO DOCENTE: ORIGEM REGULAÇÃO E SEUS EFEITOS.....	85
4.1	TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	85
4.2	POLÍTICAS PÚBLICAS TENDO COMO CONTEXTO A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SEUS EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE.....	89
4.3	SUBCATEGORIAS DO TRABALHO DOCENTE	92
4.3.1	Intensificação	92
4.3.2	Precarização.....	97
4.3.3	Valorização.....	100
4.3.4	Proletarização	102
4.3.5	Efeitos objetivos e subjetivos da intensificação, precarização, (des)valorização e proletarização no trabalho docente.....	104
4.4	A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO E A QUESTÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	110

5	PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO - A REGULAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO	119
5.1	A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A RESPONSABILIZAÇÃO DE CADA UM	120
5.2	PROJETO EXPERIMENTAL NO GP	122
5.3	GOVERNO CÂMARA E A CONTINUIDADE DA POLÍTICA EM UM OUTRO CONTEXTO	137
6	A REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E SEUS EFEITOS OBJETIVOS E SUBJETIVOS	140
6.1	PROCESSO DE FORMAÇÃO E SELEÇÃO DE GESTORES ESCOLARES	145
6.2	CONCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS SOBRE A POLÍTICA: ELEMENTOS REVELADORES DA INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO. 150	
6.3	MERITOCRACIA E RESPONSABILIZAÇÃO: ELEMENTOS DA POLÍTICA QUE INTERFEREM NO PTD	157
6.4	OS EFEITOS SOBRE PTD PERCEBIDOS PELOS DOCENTES	164
6.5	FALTA DE AUTONOMIA E A PRECARIZAÇÃO DO PTD	177
6.6	ESTRATÉGIAS PARA ATINGIR AS METAS E RECEBER O BÔNUS E SEUS EFEITOS NO PDT	178
6.7	SÍNTESE – EFEITOS NEGATIVOS E POSITIVOS	198
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	203
	REFERÊNCIAS	208
	APÊNDICES	231
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	231
	APÊNDICE B - Formulário Trabalho Docente.....	232
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista - Gestores.....	233
	APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista com Docentes.....	236
	APÊNDICE E - Quadro Analítico dos Gestores.....	238
	APÊNDICE F - Quadro Analítico dos Docentes	257
	APÊNDICE G - Categoria empírica dos documentos de análise regulação	269

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação vem transitando para uma nova ordem, trazendo mudanças significativas para os trabalhadores docentes, cujos efeitos precisamos compreender. Antunes, F. (2007) fala, a partir da realidade da União Europeia, sobre essa nova ordem educativa mundial, que pretende formar uma sociedade civil global, podendo ser observada por novos arranjos, nos quais as diretrizes da educação são orientadas por organizações internacionais, reestruturando a educação para atender a imperativos globais.

Krawczyk (2008) fala de um ordenamento normativo legitimado historicamente, cuja finalidade é mediar a relação Estado e sociedade com o interesse de manter a governabilidade, buscando resolver conflitos no sentido de compensar mecanismos de desigualdade e de exclusão inerentes ao modo de produção capitalista. Esses ordenamentos possuem uma concepção subjacente de organização social, política e econômica, pela qual se definem responsabilidades e competências do Estado, do mercado e da sociedade.

Observamos a realidade brasileira como parte dessa nova ordem educativa mundial, que toma como justificativa melhorar a baixa qualidade da educação, uma das temáticas mais debatidas na atualidade. Nesse âmbito, tem se ampliando a busca por indicadores que possam legitimar a qualidade defendida e desejada.

A expansão da escolarização brasileira, gerou uma demanda educacional, necessitando de acompanhamento e monitoramento dos resultados alcançados. Nesse sentido, percebemos que a forma como os docentes executam seu trabalho vem se modificando, justificada pela qualidade da educação, a avaliação em larga escala vem galgando cada vez mais relevância e interesse do Estado, seja para atestar, para regular ou comprovar a qualidade educacional.

Enquanto instrumento norteador do processo educativo, a avaliação sempre esteve presente no contexto escolar, mesmo não sendo utilizada adequadamente para um acompanhamento efetivo do processo de ensino e aprendizagem ou no sentido de fornecer informações sobre a eficácia do ensino. No contexto atual, ela passa a auxiliar as mudanças através de elementos de controle da qualidade como indicadores sintéticos, índice de aprovação/reprovação.

Esses elementos, ao entrar na escola, vêm modificando o trabalho realizado nas escolas, no qual observa-se que as mudanças coadunam com o que já está acontecendo no trabalho em geral. Duas pesquisas, em especial, nos ajudam a fortalecer essa visão e formular questões desse estudo: são as pesquisas de Gatti; Barreto; André (2011) e de

Oliveira e Vieira (2014). Os dois estudos discutem o trabalho docente no Brasil e citam a avaliação em larga escala como um fator que coloca a qualidade da educação como tônica, sobre os quais o professor é responsabilizado pelo sucesso ou fracasso da escola.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), dois pontos de análise podem ser considerados para a gestão da educação no Brasil: o contexto sociocultural global e as políticas educacionais locais postas pelos diversos níveis de gestão educacional.

Em relação às políticas educacionais locais, é preciso, efetivamente, valorizar o docente por meio de melhores salários e condições de trabalho, equipar as escolas com infraestrutura adequada, ou seja, solidificar múltiplos fatores que façam parte de um delineamento das políticas docentes. Segundo as autoras,

Cada vez mais os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. (GATTI BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25).

Esses desafios apontados pelas autoras refletem as condições sociais desiguais de base, e as ações governamentais implementadas, nesse contexto, não atingem a todos de forma igualitária, acentuando as desigualdades já existentes.

A pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011) identifica a dificuldade de reter bons professores nas escolas por falta de estímulos, condições qualificadas de trabalho, remuneração compatível, falta de preparo, dentre outros aspectos, necessitando de um processo de formação em serviço.

Analisando o perfil dos docentes, as autoras apontam que no Brasil e nos países latinos americanos, identifica-se que o as políticas públicas educativas precisam atingir os docentes, uma vez que, em sua maioria, são mais jovens que nos países desenvolvidos, pertencentes ao sexo feminino e de família com baixo capital cultural. Outro ponto de destaque é o tempo de escolaridade de 12 anos, nos países latino-americanos, o que difere de países como Japão, Estados Unidos, e países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de 16 anos.

Na pesquisa, as autoras apontam também as preocupações em relação à diversidade e heterogeneidade das instituições formativas, pois a proliferação e a dispersão das instituições são fatores comuns em muitos países da América Latina, o que pesa contra a qualidade. Faltam, a muitas instituições, equipamentos adequados, tais como laboratórios e bibliotecas para uma formação de qualidade. Fazendo uma radiografia da profissão, há um indicativo de

que se pode observar um déficit na qualidade dos conhecimentos disciplinares trabalhados nas instituições de formação docente, tornando escasso o nexos entre conhecimento pedagógico e prática docente.

A pesquisa de Oliveira e Vieira (2014) aponta, em Pernambuco, um contexto que não é diferente dos demais estados do Brasil, mas com o agravante do baixo índice de aproveitamento dos alunos¹, diagnosticado pelo Sindicato dos Professores do Estado de Pernambuco (SINTEPE) em parceria com o Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais, (Gestrado/UFMG), numa pesquisa realizada em todo o estado.

Essa pesquisa chegou ao seguinte diagnóstico no estado de Pernambuco: grandes desigualdades sociais e contrastes entre as regiões; baixa renda média da população; alta taxa de analfabetismo; baixo nível de escolaridade; baixo percentual de jovens com idade de até 16 anos (48,2%) que concluíram o ensino fundamental; baixo percentual de jovens com idade até 19 anos (40,8%) que concluíram o ensino médio.

O que chama atenção na referida pesquisa é o absentismo², por motivo de adoecimento docente, mesmo não sendo objeto da pesquisa realizada, é um dado que impacta em vários aspectos, dentre eles na relação entre a política e o trabalho realizado, uma vez que a política de educação define regras que regem o trabalho docente e indica que algo nessas regras está provocando a ausência ao trabalho. As pesquisas, acima aludidas, são realizadas em meio à ampliação das políticas de avaliação da educação no Brasil, com perspectivas de abrangência nos municípios e estados brasileiros, a exemplo de Pernambuco, que vem adotando no seu programa de governo, estratégias de avaliação em larga escala, sendo esse estado e sua política o campo de estudo da presente pesquisa.

Tomando as referências dos dois estudos acima explicitados, uma das preocupações deste estudo reside na análise da política educacional do governo de Pernambuco, denominada *Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para Educação* (PMGP-ME), que é parte de um programa de gestão com metas para todos os setores, tais como saúde, segurança e educação. Uma das características do PMGP-ME é a institucionalização e utilização do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE). Aliado ao SAEPE, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), um indicador sintético, constituído por taxa de evasão, repetência e

¹ Ao iniciar o presente estudo, os índices de aproveitamento dos alunos estavam muito baixos.

² Hábito de não comparecer, de estar ausente. <https://dicionariodoaurelio.com/absentismo>.

notas do exame composto por essas metas, nos mesmos moldes do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB).

A pesquisa toma como objeto de estudo os efeitos dessa política sobre o trabalho docente, especificamente seu processo de avaliação educacional. No campo empírico, temos as Escolas de Referência de Ensino Médio, as EREMs, de Pernambuco, tendo como sujeitos os docentes e gestores dessas escolas.

Pernambuco coloca em ação, desde 2007, uma *política de modernização da gestão pública*³, que surge no contexto da uma reforma gerencial e que coloca a educação como um dos principais eixos estratégicos para o desenvolvimento econômico do estado. Nesse sentido, utiliza o SAEPE, como um instrumento de avaliação da educação, que contribui com a regulação e controle das atividades educativas através de avaliações sistemáticas. A política estabelece metas, pautadas no IDEPE, para as escolas e um Bônus do Desempenho Educacional (BDE) para professores e gestores escolares e demais membros da comunidade escolar. Todos os envolvidos no cotidiano da escola assumem responsabilidades com o sistema. Pelas notas, as escolas são classificadas e hierarquizadas, recebendo bonificações a partir dos resultados alcançados. As escolas que não atingem as metas, não são bonificadas e são submetidas à exposição pública dos resultados. Nossa pesquisa parte da hipótese de que tal sistema de avaliação acarreta extrema pressão para todas as instituições e para os profissionais envolvidos na materialização dessa política pública de educação.

Assim, entendemos que uma política pública sofre múltiplas determinações, dependendo do contexto social onde está inserida, o que significa que enquanto uma construção social é um produto da ação humana interessada, portanto ligada a um sistema de crenças e valores estruturados a partir de pressuposições epistemológicas, ontológicas e metodológicas, e políticas. Para Azevedo (2004), existem elementos que constituem as sociedades setorializadas e que influenciam diretamente no planejamento das ações de cada setor e, logo, no desenvolvimento e implementação das políticas concernentes.

Sendo a política pública, o Estado em ação, observamos que esses pressupostos apontados pela autora sugerem que na política pública de educação em Pernambuco, permeia uma concepção de Estado pautado na regulação e na meritocracia. Essa concepção pode camuflar as desigualdades, desprezando as baixas condições materiais em que se dá o processo de escolarização, pois ressalta somente o esforço individual, como indutor da

³ Expressão utilizada nos documentos da política. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

qualidade no trabalho docente, inculcando nos envolvidos (gestores, docentes, discente), a culpa ou mérito pelo seu desempenho e da sua escola.

Supomos que as novas demandas impostas pelo processo de regulação capitalista, legitimada pelo discurso da busca pela qualidade da educação tem provocado um “mal-estar” aos docentes envolvidos, induzindo os mesmos a uma intensificação de seu trabalho para dar as respostas do desempenho que a política exige, sem ter no Estado o apoio necessário em relação às condições materiais e de trabalho, resultando na precarização do trabalho docente e na própria vida.

Além disso, partimos da ideia de que a garantia da qualidade da educação passa pela mediação do conhecimento, que significa dizer que o conhecimento leva o sujeito a utilizar as funções mentais superiores. Isso não pode ser feito a partir apenas de dois componentes curriculares, Língua Portuguesa e Matemática, tal como tem sido exigido nos processos de avaliação em larga escala de Pernambuco. Abordar o conhecimento minimizado em competências ou indicadores de desempenho de dois componentes curriculares fará com que a avaliação, como moduladora da aprendizagem, faça com que toda a escola trabalhe em função de tais elementos, em detrimento da totalidade do conhecimento historicamente produzido. Neste sentido:

[...] são também essas políticas que continuam a remeter a avaliação, em geral, e os testes em larga escala, em particular, para um lugar instrumental ao serviço de certas visões e crenças ideológicas que valorizam apenas determinados conteúdos curriculares e, conseqüentemente, certas dimensões e processos de aprendizagem (AFONSO, 2014, p. 490).

Na educação, Afonso (2001) menciona a passagem de uma forma de regulação através da intervenção mais burocrática, utilizando um poder central, para uma outra onde o controle é feito de fora, pelos resultados.

[...] visa sobretudo sinalizar o facto de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas (AFONSO, 2001, p. 25).

A política de avaliação em Pernambuco funciona como uma política de regulação híbrida, uma vez que atrela a avaliação do desempenho dos professores e da escola às metas e bonificações, ação que acaba por minimizar a responsabilidade do Estado de sua função de garantia das condições objetivas de trabalho, transferindo essa tarefa aos professores, e controlando os mesmos por meio de metas e termos de compromisso. Isso se agrava com a divulgação pública dos resultados obtidos pela escola, culpando ou responsabilizando os

docentes pelo fracasso do desempenho dos estudantes, o que chega a humilhar publicamente com a divulgação dos resultados ou, por outro lado, bonifica-o pelo êxito.

Se os resultados das avaliações publicizados são baixos, a escola, professores e gestores passam por um constrangimento público, que segundo Freitas (2005), escamoteia o que realmente está em jogo, ou seja, a criação de uma ambiência para a privatização. A justificativa é de que o problema é a ineficiência da escola pública e a solução é a possibilidade de obter o êxito a partir da administração privada. Assim, podemos afirmar que o modelo de gestão atualmente adotado em Pernambuco está alinhado ao que chamamos de Estado regulador/ Estado avaliador.

Neste sentido, podemos sintetizar nossa questão de pesquisa em: como os docentes e gestores percebem os efeitos objetivos e subjetivos da política pública de educação de Pernambuco, especificamente a política de avaliação em larga escala, o SAEPE, como integrante do Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas para a Educação?

Com base em Marx (1983), as condições materiais de existência determinam a consciência. Objetividade e subjetividade são dois instantes que se operam ao mesmo tempo, como partes integrantes da totalidade social.

Assim, tivemos como objetivo geral da pesquisa: analisar e compreender os efeitos objetivos e subjetivos da política pública adotada para a educação de Pernambuco no trabalho docente, a partir da percepção dos docentes e gestores escolares.

Como objetivos específicos: aprofundar a discussão sobre a relação entre Estado, regulação e políticas públicas para educação; analisar o Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação, nos documentos e na percepção dos professores e gestores em relação a sua efetivação no trabalho docente nas EREMs-PE; problematizar o conceito de trabalho docente, sua finalidade e como se expressa nas atuais relações políticas que envolvem avaliação, regulação e responsabilização; identificar e analisar, por meio do discurso dos docentes, os efeitos objetivos e subjetivos compartilhados pelos sujeitos que vivem e materializam a política, especificamente docentes e gestores.

Partimos das premissas de que o Estado é o agente histórico para o qual é delegado o papel de principal regulador do trabalho e do capital; do conceito de crise como constitutiva do *modus operandi* da produção capitalista e que a nossa reprodução humana material e subjetiva decorre desse contexto, em virtude desse modo não ter um desenvolvimento harmônico, pois traz, em sua lógica, uma contradição basilar, capital/trabalho. Partimos, também, do entendimento de que as reformas no aparato do Estado, bem como as reformas educacionais, estão relacionadas às mudanças no processo de acumulação do capital nos seus

ciclos de expansão, de crise e de reformulação econômica, sociopolítica e cultural. A ideia de Estado avaliador na educação expressa-se principalmente pelas pressões que o poder central exerce sobre estabelecimentos de ensino municipal ou estadual, por meio de exames nacionais ou de estratégias de presença de agentes advindos do poder central. Assim, o Estado não diminui sua ação regulatória, antes, transfere responsabilidades a parceiros na consecução dos objetivos educacionais.

A regulação exercida pelo Estado está ligada a dimensões políticas, sociais e culturais, sendo o objeto da regulação temporário e inconstante, visto que depende do movimento do real. Para regular, é necessário reproduzir métodos e fundamentos, valores, criando uma sociabilidade, com a finalidade de manter o controle (HARVEY, 1992; BOYER, 2009). Neste sentido, podemos considerar que a regulação na educação cria uma ambiência de mercado, com práticas que reproduzem esse ambiente, regulando e intervindo no espaço escolar, como se a escola fosse uma empresa, sociabilizando a partir das necessidades do mercado.

Como hipótese principal, propomos que o sistema de avaliação acarreta extrema pressão para todas as instituições e para os profissionais envolvidos na materialização dessa política pública de educação, ou seja, supomos que a transformação do trabalho, por meio do controle e dos elementos de regulação, separam o docente do sentido teleológico do seu trabalho. O docente perde sua prerrogativa de dar sentido ao seu trabalho, não assumindo com autonomia os processos de planejar, ensinar e avaliar, não controlando os mesmos, fazendo com que esse trabalho se torne penoso.

A hipótese secundária, supõe que na identificação dos efeitos da regulação sobre o trabalho docente, podemos encontrar adoecimento e abandono da profissão de professor, como apontam os resultados das duas pesquisas citadas anteriormente. A pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011), realizada em todo o país, aponta que os docentes estão abandonando a profissão. Na pesquisa realizada por Oliveira e Vieira (2014), com foco em Pernambuco, emerge um dado curioso que é o adoecimento docente. Uns abandonam, outros adoecem e outros se adequam. Na aparência, são partes de um mesmo processo.

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de estudos sobre essa intensificação do processo de avaliação/regulação e seus efeitos. Sobre este aspecto, Afonso (2014, p. 493) afirma que “apesar da continuidade e coexistência destes modelos e dispositivos de avaliação, as consequências das suas interações e intersecções, implícitas e explícitas, não têm sido discutidas, nem assumidas como objeto de estudo”.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A teoria do conhecimento que estruturará essa pesquisa será a dialética materialista-histórica. Segundo Kosik (2011), é necessário superar a pseudoconcreticidade em sentido da sua concentricidade, captar o fenômeno e sua regularidade partindo da aparência, sabendo que nela não se esgota. A aparência é o modo imediato da emergência da realidade, porém ela tanto revela quanto oculta o objeto. O concreto só pode ser apreendido pelo pensamento como resultado de um processo de análise que supera a dimensão singular do fenômeno. O concreto é, portanto, o ponto de chegada, como também o ponto de partida. De acordo com esse entendimento Marx (1978), aponta que o concreto é como o cérebro se apropria do conhecimento portanto ponto de chegada,

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, ou seja, unidade na diversidade [...] A Totalidade, tal como aparece na mente como um todo pensado, é um produto do cérebro pensante (...) o sujeito real subsiste, depois como antes, em sua autonomia fora da mente pelo menos enquanto esta continuar agindo apenas especulativamente, teoricamente (MARX, 1978, p. 117).

Superar a aparência do fenômeno implica revelar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as múltiplas mediações que o determinam e constituem.

A reflexão realizada na pesquisa parte da aparência para alcançar a estrutura íntima e dinâmica do objeto. Extrair do objeto suas categorias, propriedades constitutivas, regularidades e leis, oriundas desse movimento, por acreditar que a lei que explica o singular, explica todo um conjunto do fenômeno, em direção à essência.

Compreendendo as categorias como inerentes ao fenômeno, enquanto formas de reflexo, do conhecimento na realidade, resultando do processo de desenvolvimento do conhecimento como níveis deste. Daí ser perfeitamente compreensível que as leis do desenvolvimento do conhecimento serão tomadas como base da construção do sistema de categorias. Tomando com referência a teoria do conhecimento a que nos vinculamos esse trabalho se apoiará em duas categorias epistemológicas: totalidade e contradição. Segundo Lukács (1967),

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligadas entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (LUKÁCS, 1967, p. 240).

A totalidade é constituída por categorias e relações simples, entre as quais existem algumas que são fundamentais para a reconstituição do todo, que é estruturado e hierarquizado. Reconstituir essas relações a partir do que é essencial, ajuda no entendimento do objeto.

No desenvolvimento do fenômeno existem elementos denominados contrários, são opostos mas formam uma unidade sempre em interação, como por exemplo noite e dia, todavia, em algum momento um se converte no outro. Dessa forma, Triviños (2011, p. 69) afirma que a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos, sendo essa uma categoria epistemológica de análise.

Para Lukács (1967), a relação dialética se expressa pelo movimento entre singular-particular-universal, como uma propriedade objetiva dos fenômenos. A relação entre o singular e o universal nos remete à relação entre o todo e as partes. O todo é criado na inter-relação das partes singulares que estão relacionadas entre si e também com o todo.

Nessa perspectiva, a representação do real no pensamento não se limita à captação da realidade em suas manifestações fenomênicas, delimitando a superação da representação sensível pela mediação das abstrações do pensamento, mas a apreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade, isto é, como síntese de múltiplas determinações, instituídas no transcurso histórico e que se formam e transformam no esteio das contradições engendradas na relação entre o homem e a natureza.

A dialética privilegia a relação sujeito/objeto. O caráter na imagem cognitiva depende de muitas circunstâncias. A forma de existência do objeto no pensamento depende do sujeito, da sua posição na sociedade. Assim, o pensamento não pode ser outra coisa do que imagem subjetiva do mundo objetivo, ele se movimenta no conteúdo do seu campo objetivo. O desenvolvimento do pensamento leva à substituição de uma imagem cognitiva por outra, a transição do desconhecido para o conhecido, do conhecimento unilateral, superficial ao conhecimento multilateral e profundo. É uma forma de atividade humana, ou seja, a intelectual, teórica.

As categorias são criadas por meio da atividade prática e do conhecimento. Com base na dialética, adotam-se dois níveis de categorias, denominadas por Kopylov (1978, p.34) como analíticas e empíricas. As categorias analíticas “não só correspondem aos dados da ciência como ainda antecipam novos resultados, abrem amplas possibilidades para a criação científica e lhe indicam rumos promissores”. Enquanto as categorias empíricas surgem e se desenvolvem baseadas na generalização de toda experiência do conhecimento e na

reconstrução da prática, as categorias analíticas e empíricas, sintetizando-se, geram novas ideias e, sobre essa base, novos enfoques dos fenômenos.

Para Bardin (2011), existem categorias *a priori*, as que compõem o referencial teórico e outras *a posteriori*, tomadas a partir dos dados encontrados. Com base nessa autora, trabalharemos com as categorias teóricas *a priori*: Regulação e Trabalho Docente.

Para responder o questionamento síntese e alcançar os objetivos, foi necessário definir fontes, instrumentos de coleta, análise e sistematização de informações, isto é, prever possíveis caminhos, determinar pontos de partida, procedimentos, estratégias de pesquisa, além de referências de interpretação dos resultados.

A pesquisa compreendeu diferentes etapas, consistindo na organização teórica, a partir das categorias *a priori* presentes no referencial teórico, onde iniciamos o caminho de resposta à questão síntese.

A outra etapa consistiu na seleção e organização dos documentos da política de avaliação de Pernambuco, seguida pela organização e testagem dos instrumentos de coleta de dados e a coleta de dados; organização dos dados; e análise. Embora o estudo esteja organizado em etapas, as mesmas não são processos estanques, pois foram assim organizadas por uma questão lógica, como um processo de análise-síntese, coerente com o objeto de estudo e a teoria do conhecimento.

A pesquisa de campo e a delimitação das fontes empíricas envolveram a análise de documentos e aplicação de questionários e entrevistas a professores e gestores escolares, conforme detalharemos a seguir.

Selecionamos os documentos da política de educação do estado referente ao sistema de avaliação educacional, SAEPE, parte do Programa de Governo intitulado “Programa de Modernização da Gestão Pública: metas para a educação” (PMGPP-ME). Neste, constam definições sobre o programa para a educação, composto por metas e principais ações compreendidas como sistema de monitoramento, avaliação e remuneração por mérito. Envolve quatro elementos característicos de uma política de regulação, Pernambuco (2012): Termo de compromisso; IDEPE, com objetivos educacionais por escolas; SAEPE, como sistema próprio de avaliação; Bônus, como recompensa para as escolas que atingem as metas; e a Gestão Nota 10, que corresponde a um sistema de monitoramento de indicadores e resultados.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

No estado de Pernambuco, podemos encontrar três tipos de escola: regulares, semi-integrais e integrais, com carga horária de trabalho e gratificação variadas. Optamos por pesquisar em escolas integrais, por ser uma das metas da política de Pernambuco atingir todas, tornando-as Escolas de Referência.

Quadro 1 - Censo Demográfico 2010

RD	Municípios	Pop (hab.) 2010	TGC (%a.a)
METROPOLITANA	Abreu e Lima, Araçoiaba, Cabo de S. Agostinho, Camaragibe, Fernando de Noronha, Igarassu, Ipojuca, Itamaracá, Itapissuma, Jaboatão dos Guararapes, Moreno, Olinda, Paulista, Recife, São Lourenço da Mata.	3.693,177	1,0
Norte	Aliança, Buenos Aires, Camutanga, Carpina, Chã de Alegria, Condado, Ferreiros, Gloria do Goitá, Goiana, Itambé, Itaquitinga, Lagoa do Carro, Lagoa do Itaenga, Macaparana, Nazaré da Mata, Paudalho, Timbaúba, Tracunhaém, Vicência.	577.191	0,6
Sul	Água Preta, Amaraji, Barreiros, Belém de Maria, Catende, Chã Grande, Cortês, Escada, Gameleira, Jaqueira, Joaquim Nabuco, Maraiá, Palmares, Pombos, Primavera, Quipapá, Ribeirão, Rio Formoso, São Benedito do Sul, São Jose da Coroa Grande, Sirinhaém, Tamandaré, Vitória de Santo Antão, Xexéu.	733.447	1,0
Agreste Central	Agrestina, Alagoinha, Altinho, Barra de Guabiraba, Belo Jardim, Bezerras, Bonito, Brejo da Madre de Deus, Cachoeirinha, Camocim de São Felix, Caruaru, Cupira, Gravatá, Ibirajuba, Jataúba, Lagoa dos Gatos, Pannels, Pesqueira, Poção, Riacho das Almas, Sairé, Sanharó, São Bento do Una, São Caetano, São Joaquim do Monte, Tacaimbó.	1.048.968	1,2
Agreste Meridional	Águas Belas, Angelim, Bom Conselho, Brejão, Buíque, Caetés, Calçado, Canhotinho, Capoeiras, Correntes, Garanhuns, Iati, Itaíba, Jucati, Jupi, Jurema, Lagoa do Ouro, Lajedo, Palmeirina, Paranatama, Pedra, Saloa, São João, Terezinha, Tupanatinga, Venturosa.	641.727	0,8
Agreste Setentrional	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 Ferrer, Surubim, Taquaritinga do Norte, Toritama, Vertente do Lério, Vertentes.	463.771	1,3
Sertão Araripe	Araripina, Bodocó, Exu, Granito, Ipubi, Moreilândia, Ouricuri, Santa Cruz, Santa Filomena, Trindade.	307.642	1,0
Sertão Central	Cedro, Mirandiba, Parnamirim, Salgueiro, São José do Belmonte, Serrita, Terra Nova, Verdejante.	171.307	0,7
Sertão Itaparica	Belém de São Francisco, Carnaubeira da Penha, Floresta, Itacuruba, Jatobá, Petrolândia, Tacaratu.	134.212	1,4
Sertão Moxotó	Arcoverde, Betânia, Custodia, Ibimirim, Inajá, Manari, Sertânia.	212.556	1,4
Sertão Pajeú	Afogados da Ingazeira, Brejinho, Calumbi, Carnaúba, Flores, Iguaraci, Ingazeira, Itapetim, Quixabá, Santa Cruz Da Baixa Verde, Santa Terezinha, São José do Egito, Serra Talhada, Solidão, Tabira, Triunfo, Tuparetama.	314.603	0,6
Sertão do São Francisco	Afrânio, Cabrobó, Dormentes, Lagoa Grande, Orocó, Petrolina, Santa Maria da Boa Vista.	434.713	2,4
PERNAMBUCO		8.796.448	1,1

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. Elaboração Observatório das Metrôpoles PE.

Situaremos, em nossa pesquisa, as escolas e sua localização nas Gerências Regionais de Ensino (GREs), localizadas em mesorregiões, microrregiões e respectivos municípios: Mesorregião Metropolitana; Mesorregião Zona da Mata⁴; Mesorregião do Agreste Pernambucano; Mesorregião do Sertão Pernambucano.

O sertão de Pernambucano é composto pela Mesorregião do Sertão de Pernambuco e pela Mesorregião do Sertão do São Francisco⁵.

A Mesorregião do Sertão Pernambucano é formada por 50 municípios distribuídos nas quatro microrregiões, Microrregião de Araripina, Microrregião de Salgueiro, Microrregião do Pajeú, Microrregião do Sertão do Moxotó. É uma Mesorregião menos densamente habitada, tendo como maiores cidades Serra Talhada, Araripina e Arcoverde, cortada pelos rios Pajeú, Brígida e Moxotó, além das nascentes do Rio Ipojuca situada em serra do município de Arcoverde. Possui, ainda, uma vegetação composta por caatinga, árvores de médio porte, arbustos e estepe, e fauna rica em aves, principalmente. Em comparação a outras regiões, possui índice pluviométrico baixo, clima semiárido, com baixos índices de umidade e temperaturas que variam de menos de 10° C no inverno e, raramente, ultrapassam os 41° C.

Aqui escolhemos EREMs da Microrregião do Pajeú, Município de Afogados da Ingazeira, subordinado à GRE Afogados da Ingazeira; Microrregião de Salgueiro, Município de Salgueiro, subordinado à GRE Sertão Central e da Microrregião de Araripina, Município de Ouricuri, subordinado à GRE Sertão do Araripe.

A Mesorregião do São Francisco Pernambucano está situada à margem esquerda do Rio São Francisco, fazendo com que a agricultura de irrigação faça de Pernambuco um dos maiores produtores e exportadores de frutas do país. Na sua porção mais seca, dominam o clima semiárido com rios temporários e vegetação de caatinga. A atividade econômica predominante é a pecuária bovina extensiva de corte.

Essa Mesorregião é formada por duas microrregiões e 15 municípios, tendo como capital Petrolina, possui importante porto fluvial e aeroporto internacional para a exportação, polo agroindustrial, comercial e financeiro do estado.

As temperaturas variam entre a mínima de 15° C e a máxima de 44° C. Esta máxima foi aferida em 3 de janeiro de 1964, no município de Petrolina. Localiza-se no centro sul de Pernambuco, fazendo fronteira com Piauí, Bahia e Alagoas, sua vegetação característica é a

⁴ Classificação utilizada pela Base de Dados do Estado de Pernambuco. Disponível em: <http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao/Visualizacao_formato2.aspx?CodInformacao=798&Cod=1>. Acesso em: 20 out. 2016.

⁵ Disponível em: <http://www.ifsertaope.edu.br/reitoria/index.php?option=com_content&view=article&id=1438&Itemid=114>. Acesso em: 20 out. 2016.

caatinga, o índice pluviométrico da Mesorregião é muito baixo, no verão, os meses são mais chuvosos e mais secos na primavera.

Nessa pesquisa, escolhemos como campo as EREMs da Microrregião de Itaparica, localizada no município de Floresta, subordinado à GRE Sertão Submédio do São Francisco e a Microrregião Petrolina, onde fica o Município de Cabrobó, subordinado à GRE Sertão do Médio São Francisco.

A Mesorregião do Agreste Pernambucano (IBGE, 2011) é formada pela união de 71 municípios divididos em 6 microrregiões, que são: Microrregião do alto Capibaribe, Microrregião do Brejo Pernambucano, Microrregião de Garanhuns, Microrregião do médio Capibaribe, Microrregião do vale do Ipanema, Microrregião do Vale do Ipojuca.

Situada geologicamente sobre o Planalto da Borborema, possui altitude média entre 400 e 800 metros, porém, em microrregiões como Garanhuns e Vale do Ipojuca, essa altitude pode chegar a 1000 metros. Apresenta um clima ameno se comparado ao semiárido e com maior índice pluviométrico. Nesta região, as estações do ano apresentam-se mais definidas, se comparada à Zona da mata e ao litoral do estado. As temperaturas ficam entre 8° C e 37° C.

Aqui selecionamos EREMs da Microrregião do Brejo Pernambucano, Município de Belo Jardim, subordinado à GRE Agreste Centro; Microrregião do Vale Ipojuca, Município de São Bento do Una, subordinado à GRE Agreste Meridional; Microrregião do Vale Ipojuca, Município de Pesqueira, subordinado à GRE Sertão do Moxotó e Microrregião do Médio Capibaribe, Município de Limoeiro, subordinado à GRE Vale do Capibaribe.

A Mesorregião da Mata Pernambucana possui 42 municípios⁶ distribuídos em uma área de 8.738 km², subdividida em três microrregiões: Microrregião de Vitória de Santo Antão, situada na cidade do mesmo nome; Microrregião da Mata Setentrional Pernambucana, compreende as cidades de Carpina, Goiana, Timbaúba e Paudalho; a Microrregião da Mata Meridional Pernambucana compreende as cidades de Palmares, Escada, Sirinhaém e Ribeirão.

A principal atividade agropecuária e agroindustrial é a cana-de-açúcar e seus derivados, mas outras também merecem destaque, como os cultivos de banana, mandioca, hortaliças, inhame e coco; a bovinocultura; a pesca artesanal; o extrativismo de mariscos e crustáceos; e o cultivo de outras fruteiras tropicais. O turismo é uma atividade bastante significativa, uma vez que o território é favorecido por recursos naturais que já vêm sendo explorados (praias, Mata Atlântica, estuários,

⁶ Disponível em:

<https://www.agencia.cnptia.embrapa.br/Repositorio/Zonadamata_000gZR9qve702wx7ha0p3hjskhdhtlbw.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

rios etc.), pela cultura (gastronomia, artesanato, danças, folguedos etc.) e pela história (usinas, engenhos, igrejas, batalhas etc.).⁷

As EREMs da Microrregião Mata Setentrional Pernambucana, Município de Carpina, subordinado à GRE Mata Norte; Microrregião Mata Meridional Pernambucana, Município de Sirinhaém, subordinado à GRE Mata Sul e Microrregião do Brejo Pernambucano, Município de Bonito, subordinado à GRE Mata Centro.

Sua população é estimada em 1.193.661 habitantes. Seu nome "Zona da Mata" se origina ao que os portugueses viram desde o litoral, uma faixa de Mata atlântica. O relevo é ondulado e argiloso, com alturas variando entre o litoral ao interior, aumentando a altura para o interior. É cortada pelos rios mais importantes do estado, Rio Capibaribe, Rio Ipojuca, Rio Ipanema, além de outros de menor extensão, como o Rio Siriji.

A umidade varia entre 30% a 100%, com índice pluviométrico que ultrapassa os 2.500 mm, e predomina o clima tropical, com temperaturas que dificilmente chegam à mínima de 15° e máxima de 36° C. A economia é composta pela plantação de cana-de-açúcar, a região possui vários engenhos e usinas e, atualmente, as indústrias alimentícias têm crescido e, a partir de 2010, tem chegado automotivas, como a FIAT em Goiana, em funcionamento desde 2014, trazendo emprego à população e, com elas, a fabricação de peças automotivas em Glória do Goitá, em funcionamento desde 2012.

Na Mesorregião Metropolitana do Recife, também chamada de Grande Recife, podemos encontrar o maior aglomerado urbano do estado de Pernambuco. Foi o principal centro financeiro no Brasil colônia, no século XVII, com o término do ciclo da cana-de-açúcar. De acordo com o IBGE no censo de 2010, é a maior aglomeração urbana do Norte-Nordeste do Brasil e a sexta maior do Brasil e uma das 120 maiores do mundo. A metrópole mais rica do Nordeste concentra 65% do PIB pernambucano, desempenhando papel centralizador muito forte no estado e na região, onde abriga sedes regionais e nacionais de instituições e empresas públicas e privadas, tais como o Comando Militar do Nordeste, a SUDENE, a Eletrobrás, a Chesf, o TRE da 5ª Região, entre outras, abrigando também o maior número de consulados estrangeiros fora do eixo Rio-São Paulo. É a 8ª mais rica metrópole do Brasil em PIB e PPC.

Compreende 14 municípios: Jaboatão do Guararapes, Olinda, Paulista, Igarassu, Abreu e Lima, Camaragibe, Cabo de Santo Agostinho, São Lourenço da Mata, Araçoiaba,

⁷ Disponível em:

<http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/territorio_mata_sul_pernambucana/arvore/CONT000fbz2ztdo02wx5eo0sawqe3sgi0t02.html>. Acesso em: 12 nov. 2016.

Ilha de Itamaracá, Ipojuca, Moreno, Itapissuma e Recife, acrescentando-se, a esta, a Vila dos Remédios, núcleo urbano de Fernando de Noronha. Os municípios mais ricos são Recife, Jaboatão do Guararapes, Olinda e Paulista. Localizadas nesses municípios estão as GREs Recife Norte, Recife Sul, Metropolitano Norte e Metropolitano Sul, e suas respectivas escolas.

O Índice de desenvolvimento Humano (IDH), segundo o Atlas de 2013, apresenta enorme disparidade entre as cidades da Região Metropolitana do Recife, enquanto Recife, capital pernambucana, possui um IDH de 0,772 que é considerado alto. Araçoiaba, município que possui 18 mil habitantes, tem um IDH de apenas 0,592. Apresenta em toda região uma taxa de violência acima dos níveis toleráveis pela ONU, ou seja, 10 homicídios por 100 mil habitantes, taxa acima da média do país.

Nessa região, selecionamos EREMs da Microrregião Metropolitana do Recife, nos bairros das Zonas Norte e Sul da cidade, onde estão subordinadas às GREs Recife Norte e Recife Sul e a Microrregião Grande Recife, onde estão localizados os Municípios de Paulista, subordinados à GRE Metropolitano Norte e o Município de Jaboatão, subordinado à GRE Metropolitano Sul.

Quadro 2 - Demonstrativo da localização das GREs

Mesorregiões	Microrregiões	Municípios	GREs
Mesorregião São Francisco Pernambucano	Microrregião Itaparica	Floresta	GRE Sertão Submédio do São Francisco
	Microrregião Petrolina	Cabrobó	GRE Sertão Médio do São Francisco
Mesorregião do Sertão Pernambucano	Microrregião do Pajeú Microrregião de Salgueiro Microrregião de Araripina	Afogados da Ingazeira Salgueiro Ouricuri	GRE Afogados da Ingazeira GRE Sertão Central GRE Sertão do Araripe
Agreste Pernambucano	Microrregião do Brejo Pernambucano Microrregião do Vale Ipojuca Microrregião do Vale Ipojuca Microrregião do Médio Capibaribe	Belo Jardim	GRE Agreste Centro
		São Bento do Una	GRE Agreste Meridional
		Pesqueira	GRE Sertão do Moxotó
		Limoeiro	GRE Vale do Capibaribe
Mesorregião da Mata Pernambucana/ Mata Meridional Pernambucana	Microrregião da Mata Setentrional Pernambucana Microrregião Mata Meridional Pernambucana Microrregião do Brejo Pernambucano	Carpina	GRE Mata Norte
		Sirinhaém	GRE Mata Sul
		Bonito	GRE Mata Centro
Mesorregião Metropolitana do Recife/	Microrregião Metropolitana do Recife Microrregião Grande Recife	Recife	GRE Recife Norte GRE Recife Sul
		Paulista	GRE Metropolitano Norte
		Jaboatão	GRE Metropolitano Sul

Fonte: Rosângela Cely Branco Lindoso (2017).

Figura 1 - Mapa de Pernambuco



Fonte: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=77>

O campo da pesquisa situa-se no universo das Escolas de Referência de Ensino Médio (EREM). Essas escolas foram escolhidas por estarem na proposta do PMGP-ME, como finalidade do referido programa de governo onde todas as escolas deveriam chegar.

As EREMs estão localizadas nas diversas regiões político-administrativas do estado de PE e são gerenciadas pelas Gerências Regionais do Estado (GREs). A princípio, a rede estadual contava com 17 GREs, mas houve a fusão da GRE de Barreiros com a de Palmares, portanto atualmente são 16 GREs localizadas em cada região do estado. Os sujeitos entrevistados foram professores e gestores de escolas distribuídas em diversas GREs.

Estas escolas estão localizadas em várias cidades de Pernambuco, subordinadas às Gerências Regionais de Educação – GREs - e divididas em: Recife Norte, Recife Sul, Metropolitana Norte, Metropolitana Sul, Mata Norte, Mata Centro e Mata Sul, Vale do Capibaribe, Agreste Centro, Agreste Meridional, Sertão do Moxotó – Ipanema, Sertão do Pajeú, Sertão Submédio São Francisco, Sertão Médio São Francisco, Sertão Central, Sertão do Araripe.

Essa pesquisa foca, no mínimo, uma escola de cada uma das regionais. Selecionamos uma de cada Gerência Regional de Ensino, porém na GRE Recife Sul e GRE Recife Norte, coletamos os dados em duas escolas. O critério foi definido de forma que pudéssemos ter uma cobertura do estado de PE e as nuances da região metropolitana. Para o alcance desse propósito, estabelecemos um roteiro expresso no mapa, sabendo que cada GRE é responsável por algumas cidades. Assim, selecionamos as que possuem as EREMs, que são:

Quadro 3 - Escolas por GREs

Região/GRE	Escola Pesquisada/cidade
1. Recife Norte	EREM - Ginásio Pernambucano/Recife EREM Cândido Duarte
2. Recife Sul	EREM Santos Dumont EREM Prof. Jordão Emerenciano
3. Metropolitana Norte	EREM Prof. Amarina Simões/ Paulista
4. Metropolitana Sul	EREM Augusto Severo/Jaboatão dos Guararapes
5. Mata Norte/Carpina	EREM Joaquim Olavo - Carpina
6. Mata Centro/Vitória	EREM Alexandrino da Rocha - Bonito
7. Mata Sul/Palmares	EREM Dr. Eurico Chaves - Sirinhaém
8. Vale do Capibaribe/Limoeiro	EREM Dr. Sebastião de Vasconcelos Galvão - Limoeiro
9. Agreste Centro/Caruaru	EREM Belo Jardim - Belo Jardim
10. Agreste Meridional/Garanhuns	EREM José do Patrocínio Mota - São Bento do Una
11. Sertão do Moxotó/Arco Verde	EREM José de Almeida Maciel - Pesqueira
12. Sertão do Pajeú/Afogados da Ingazeira	EREM Monsenhor Antônio de Pádua Santos - Afogados da Ingazeira
13. Sertão Submédio São Francisco/Floresta	EREM Capitão Nestor Valgueiro de Carvalho - Floresta
14. Sertão Médio São Francisco/Petrolina	EREM José Caldas Cavalcanti - Cabrobó
15. Sertão Central	EREM Aura Sampaio Parente Muniz - Salgueiro
16. Sertão do Araripe	EREM Fernando Bezerra - Ouricuri

Fonte: Rosângela Cely Branco Lindoso (2017).

O site da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE)⁸ informa que Pernambuco tem 185⁹ municípios, dentre eles 102 com população acima de 20 mil habitantes. Possui 125 escolas que ofertam aulas em tempo integral, informa também que, afirma que:

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 conseqüentemente, oferece a maior carga-horária de estudos.

Na seleção dos instrumentos de pesquisa, dos materiais, das técnicas para a coleta, na organização e sistematização de informações necessárias à construção das respostas, utilizamos, como um dos instrumentos de coleta, questionário com questões abertas e fechadas que foi respondido pelos docentes, escolhidos a partir do critério de aceitação em responder. Segundo Richardson (2008), os questionários possuem duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis do grupo social.

⁸ Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

⁹ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_munic%C3%ADpios_de_Pernambuco_por_popula%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 08 mar. 2016.

Após a qualificação foi indicado, pela banca, um retorno ao campo para aprofundar as questões que estavam no questionário através de uma entrevista. Alguns docentes foram convidados a responder a entrevista semi-estruturada para aprofundamento dos dados. Com os gestores, usamos, enquanto instrumento de coleta de dados, uma entrevista estruturada em que participou um gestor de cada unidade escolar, fazendo uso do mesmo critério de seleção.

Ainda realizamos um estudo piloto na Escola de Referência em Ensino Médio, Ginásio Pernambucano, para testar os instrumentos, tanto do questionário quanto da entrevista. A escolha dessa escola foi motivada por ter sido a experiência inicial de escola integral em Pernambuco, ainda no governo Jarbas Vasconcelos, na primeira gestão (1999-2002) e na segunda (2003-2006), havendo a possibilidade de podermos encontrar nessa EREM, Ginásio Pernambucano, elementos do fenômeno pesquisado de forma mais concreta. Como parte desse projeto piloto, foram distribuídos questionários, *online*, porém, vale ressaltar que, de cinquenta questionários enviados, apenas um foi respondido. Portanto, a estratégia utilizada foi realizar a coleta presencial.

1.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Fizeram parte da pesquisa 78 docentes das EREMs e 13 gestores escolares de escolas distribuídas nas 16 Gerências Gerais, distribuídas por todo o estado de Pernambuco. Fizemos uma tentativa de entrevistar 16 gestores (um em cada GRE), mas não foi possível entrevistar três deles: um por estar doente no dia da coleta; o outro, por não ter sido encontrado em duas tentativas; e o terceiro, por não querer responder. Os mesmos possuem as seguintes características:

Quadro 4 - Idade dos docentes e gestores

Idade	Docentes		Gestores	
	f	%	f	%
Menos de 30 anos	9	11,54%		
De 30 a 45 anos	37	47,43%		
De 45 a 55 anos	23	29,49%	13	100%
Entre 55 e 70 anos	9	11,54%		
Total	78	100%	13	100%

Fonte: Rosângela Cely Branco Lindoso (2017).

A maioria dos docentes encontra-se na faixa de idade entre 30 e 55 anos, 76,9%, e gestores 100% estão na faixa etária entre 45 e 55 anos. Quanto ao gênero, 62,82% dos docentes e 69,23% dos gestores são do gênero feminino.

Quadro 5 - Gênero dos docentes e gestores

Gênero	Docentes		Gestores	
	f	%	f	%
Frequência/ Percentual				
Masculino	29	37,18%	4	30,77%
Feminino	49	62,82%	9	69,23%
Total	78	100%	13	100%

Fonte: Rosângela Cely Branco Lindoso (2017).

Quanto ao tempo de serviço 41,02% dos docentes e 100% dos gestores possuem mais de 15 anos de trabalho docente, são docentes e gestores mais experientes.

Quadro 6 - Tempo de serviço na Educação dos docentes e gestores

Tempo de serviço	Docentes		Gestores	
	f	%	f	%
Frequência/Percental				
De 1 a 5 anos	6	7,69%		
De 5 a 10 anos	13	16,67%		
De 10 a 15 anos	27	34,62%		
Mais de 15 anos	32	41,02%	13	100%
Total	78	100%	13	100%

Fonte: Rosângela Cely Branco Lindoso (2017).

Sobre a formação, 75,64% dos docentes tem especialização, 7,69% possuem mestrado e 2,5% possuem doutorado. Podemos perceber que buscam formação.

Quadro 7 - Maior titulação dos docentes e gestores

Titulação	Docentes		Gestores	
	f	%	f	%
Frequência/ Percentual				
Graduação	11	14,10%		
Especialização	9	75,64 %	12	92,31%
Mestrado	6	7,69%	1	7,69%
Doutorado	2	2,57%		
Total	8	100%	13	100%

Fonte: Rosângela Cely Branco Lindoso (2017).

Nas EREMs, há uma predominância de docentes efetivos, porém há profissionais trabalhando por meio de minicontratos ou contratos temporários. Esses trabalham em condições desiguais, sem direito a férias e décimo terceiro, uma vez que os contratos terminam em dezembro e reiniciam em fevereiro, portanto eles ficam os dois primeiros meses

do ano sem salário, vindo a receber apenas em março, o referente ao trabalho realizado em fevereiro. Como o contingente de profissionais com mais idade e tempo de serviço diminui com a aposentadoria, os contratos temporários aumentam. Observamos os docentes realizando a mesma função em posição salarial assimétrica.

Esses docentes trabalham em regime temporário, não possuem garantia de emprego. Vivem à mercê da solicitação das instituições educacionais e são dispensados de tempos em tempos, conforme a legislação. Por isso, não podem prever seu futuro, formando um contingente de profissionais desempregados, o que Marx (1983) chama de *exército industrial de reserva*, homens que ora são atraídos, ora repelidos pelo mundo do trabalho, por conseguinte obrigados a aceitar quaisquer condições de trabalho.

Já os professores efetivos, mesmo tendo garantia de emprego, possuem condições de trabalho precárias, sobretudo no que se refere à remuneração, pois apenas sobrevivem com a venda da sua força de trabalho. A gratificação por tempo de serviço, ainda que irrisória, também é um benefício exclusivamente dos professores efetivos. De forma que o professor temporário vende sua força de trabalho por um valor menor do que aquele do professor efetivo para realizar o mesmo trabalho. O docente temporário não tem direito à promoção e à progressão, pois não é funcionário do Estado, também não recebe 13º salário e férias proporcionais ao tempo trabalhado. Dessa maneira, devido ao caráter temporário de seu trabalho, eles não se especializam em educação por meio de formação profissional continuada ou de outras.

A presença do trabalho temporário nas escolas pernambucanas é uma realidade demonstrada na pesquisa de Oliveira e Vieira (2014). É o resultado da própria expansão da escola em meio ao desemprego e à precarização do trabalho. O grande número de temporários nas escolas públicas fazem parte de políticas neoliberais que possuem como resultado o sucateamento e a precarização do ensino público.

O professor temporário vive em constante insegurança causada pela incerteza da utilização ou não da sua força de trabalho por parte do Estado.

Quadro 8 - Categoria Funcional dos docentes e gestores

Categoria Funcional	Docentes		Gestores	
	f	%	f	%
Efetivo(a)/concurado (a)	65	83,4%	13	100,0%
Minicontrato	13	16,6%		
Cedido(a)				
Total	78	100,0%	13	100,0%

Fonte: Rosângela Cely Branco Lindoso (2017).

Quadro 9 - Regime de trabalho dos docentes e gestores

Regime de trabalho	Docentes		Gestores	
	f	%	f	%
Frequência/ Percentual				
Menos de 20 horas	1	1,3%		
20 horas	5	6,4%		
40 horas	72	92,3%	13	100,0%
Não sabe Informar				
Total	78	100,0%	13	100,0%

Fonte: Rosângela Cely Branco Lindoso (2017).

Observamos que os docentes e gestores possuem 40 horas de trabalho semanal, grande parte deles também possuem mais de dez anos de trabalho e alguns, próximo da aposentadoria. A falta de concurso faz com que existam contratos temporários, docentes realizando a mesma função em posição salarial assimétrica.

1.4 AS ANÁLISES

Trabalhamos com análise de conteúdo de Bardin (2011) tipo categorial temática, que se processa através do desmembramento do texto em unidades e categorias menores para depois reagrupar analiticamente, buscando estabelecer unidades de sentidos.

É um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados [...]. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois polos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2011, p. 9).

Esse processo tem o objetivo de levantar o conteúdo que emerge da comunicação, documentos, questionários e entrevistas, num levantamento dos dados produzidos pelos sujeitos, descrevendo analiticamente, a partir dos quais possibilitem a inferência de núcleos de sentidos, preservando-se da ambiguidade dos mesmos.

Bardin (2011, p. 146) ainda enfatiza que o processo de categorização é feito seguindo algumas etapas: o inventário, que consiste em desmembrar elementos; e a classificação, fase em que se repartem os elementos, impondo uma lógica de organização. Esse processo acontece, segundo a autora, em três fases:

1) Pré-análise, fase em que o material foi organizado com a finalidade de operacionalizar as ideias. Essa fase foi elaborada através de uma pesquisa, com a finalidade de entender como se dá o conhecimento sobre as políticas de avaliação em larga escala;

2) Exploração do material, fase em que consistiu no levantamento do material, buscando definir categorias e identificar unidades de registro e unidades de contexto que

promoverão a riqueza de inferências. Partindo da pesquisa realizada, foram encontradas duas categorias, Regulação e trabalho docente, organizados através de leitura e fichamento. Nessa fase, foram elaborados os questionários e a entrevista;

3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta é a última fase e corresponde ao tratamento dos resultados, nela as informações se expressam possibilitando a análise. Nesta fase, foram produzidos os quadros com os conceitos que ajudaram na produção de sentidos, através do cruzamento do campo teórico com o campo empírico.

Na análise de conteúdo, ficam evidenciados os elementos que formam a estrutura desse conteúdo, esclarecendo diferentes características, revelando sua significação. Assim é necessário apontar conceitos, concepções que expressam o caminho do pensamento para apreender, sistematizar e organizar os dados à luz das categorias científicas, filosóficas e ontológicas, pois a definição das categorias tem um papel no desenvolvimento do conhecimento e, nela, o real pensado volta para explicar a relação entre o particular e o universal.

De acordo com Bardin (2011), a partir do referencial teórico, à luz das categorias *a priori* Regulação e Trabalho Docente, foram organizados nos Quadros 10 e 11, os elementos orientadores nos quais estão conceitos e concepções tomados como base para a análise. O quadro 10 expõe os conceitos da Teoria da Regulação e sua aplicação na educação.

Quadro 10 - Categoria conceitual de análise *a priori*-regulação

Categoria conceitual de análise Regulação	Unidade de contexto	Unidade de Registro
Regulação	Conceito segundo os autores Leitura e fichamento	A Teoria da Regulação integra processos políticos e econômicos na análise da intervenção do Estado na economia. A questão de fundo da teoria é identificar como as economias se expandem e se reproduzem, considerando as crises de acumulação e as relações sociais antagônicas, captando as diferenças e dinâmicas de cada fase do capitalismo de forma geral e específica em cada sociedade. A relação causa-efeito não se produz da mesma maneira em sociedades distintas, de acordo com as peculiaridades, a regulação pode ser viabilizada ou não. No estudo da regulação sobre o capitalismo, busca-se identificar as transformações sociais em formas de ação simultaneamente econômicas e não econômicas reproduzindo uma estrutura que possui uma dinâmica. (BOYER, 1990)
Regulação	Conceito segundo os autores Leitura e fichamento	Um sistema particular de acumulação pode existir por- que seu “esquema de reprodução é coerente”. O problema, no entanto, é fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos – capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos – assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando. (HARVEY, 1992, P117)
Regulação	Conceito segundo os autores Leitura e fichamento	A educação, segundo Barroso (2005), é comparada a um processo composto resultante de regulações das regulações, de controle direto de uma regra sobre a ação dos regulados. Para esse autor, no campo educacional, há um sistema de multirregulação onde é preciso valorizar o papel primordial das instâncias, dos indivíduos, estruturas formais e não formais. Em estudos sobre as políticas educativas internacionais, o termo regulação, segundo um breve sumário realizado por Barroso(2005), ocorre em dois contextos: no primeiro, em países francófonos o termo aparece associado ao debate sobre a reforma educacional para sua modernização, criticando a intervenção do Estado e reforçando uma imagem de Estado menos prescritiva e mais regulamentadora, orientada por controle de resultados. O Estado continua a investir parte do seu orçamento em educação, mas se retira das ações cotidianas da educação, de organização e gestão, transferindo-as para a iniciativa privada, em parcerias e concorrências, assumindo a função de avaliador para saber se os resultados foram alcançados. No segundo contexto, em países anglo-saxônicos e onde acontecem políticas de cunho mais conservador e neoliberal, o termo aparece associado ao conceito de desregulamentação, alterando o modelo tradicional de intervenção do Estado, de coordenação e direção do sistema público de educação. Não se trata de simples alteração do termo, mas parcialmente, da mudança da regulação pelo Estado para a regulação de iniciativa privada
Regulação	Conceito segundo os autores Leitura e fichamento	Azevedo e Gomes (2009, p. 100) apontam que o conceito de regulação estabelece “o conjunto de fatores que viabilizam a reprodução geral dos sistemas econômico e social, em função do Estado.

Fonte: Rosângela Cely Branco Lindoso (2017).

O quadro 11 expõe os conceitos das subcategorias relativos à forma como a categoria de análise *Trabalho docente* se apresenta, baseada na reestruturação produtiva e capitaneada por políticas neoliberais, está permeada por subcategorias que representam efeitos das políticas públicas de avaliação/regulação no trabalho docente.

Sistematizamos as subcategorias colorindo **Proletarização (roxo)**, **Precarização (verde)**, **Valorização (azul claro)** e **Intensificação (azul escuro)**. A partir dessa sistematização, passamos a organização dos elementos coletados no campo, para a produção de sentidos.

Quadro 11 - Categoria conceitual de análise *a priori*-trabalho docente

Categoria Conceitual de Análise Trabalho Docente	Unidade de contexto	Unidade de registro
Valorização	Conceitos segundo os autores a partir de leitura e fichamento	<p>Sobre a valorização docente, Grochoka (2016) entende que é um princípio constitucional, efetivado por mecanismo legal, chamado carreira, desenvolvida por meio de três elementos: Formação, Condições de trabalho e Remuneração, tendo como objetivos a qualidade da educação e a qualidade de vida do trabalhador. Afirma ainda que o processo formativo do professor se divide em duas perspectivas: a formação inicial e a formação continuada. Para Grochoka (2016), a condição de trabalho docente na perspectiva da carreira, é parte não só da qualidade da educação como também se relaciona à qualidade de vida desse docente.</p> <p>Conceitua três elementos: “Salário, vencimento e remuneração, pois ambos apresentam bases de cálculo diferentes. Assim, salário é o valor pago pelo empregador ao empregado conforme a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT); vencimento é definido pela Lei no 8.112 como “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”. Assim, tanto salário como vencimento são uma parte da remuneração, que no caso do magistério é composta pelo vencimento mais vantagens pecuniárias, como gratificações, auxílios entre outros.”</p>
Precarização	Conceitos segundo os autores	<p>Segundo Bosi (2007), a totalidade do processo de precarização do trabalho docente está expresso em velhas e novas formas de contratação, trata-se de mudanças que aumentam o trabalho docente em extensão e intensidade, objetivando a mercantilização da educação pública.</p> <p>Bosi (2007) critica esse material utilizado e ainda enfatiza que é direito de todos os docentes terem condições adequadas para realização do seu trabalho, com recursos, lutando para superação dessa realidade de alienação do trabalho.</p> <p>Com a progressiva privatização dos meios de produção do trabalho docente, os docentes são impelidos a um campo de trabalho que apresenta estratégias combinando competição, empreendedorismo e voluntariado.</p>
Proletarização	Conceitos segundo os autores	<p>Apple (1995) situa o grupo dos docentes em duas classes sociais, a pequena burguesia e a classe operária, fazendo com que os interesses dos docentes oscilem entre as duas classes. Nesse sentido, o autor alerta para questões de gênero e raça subjacentes a esses profissionais. O autor ainda propõe uma reflexão que abarque essa dupla relação, irreduzíveis uma a outra, porém, se influenciem e co- determinem no terreno em</p>

		<p>que cada uma delas atua.</p> <p>Segundo Barbosa (2009), a multivariabilidade de funções imposta ao professor vai implicar em uma relação contraditória, se exige do docente, simultaneamente, que trabalhe com diferentes temas, métodos e perspectivas. Essa diversificação de habilidades impõe aos mesmos uma desqualificação intelectual através da dependência do planejamento de experts.</p> <p>De acordo com uma visão dialética da história do trabalho, Apple (1995) afirma que os empregos femininos, em comparação com os masculinos, passaram por um processo de proletarianização maior, submetidos ao controle e a autonomia limitada.</p> <p>“Há formas distintas de controle vinculadas especificamente aos tipos de decisões controladas pela administração [...] “ideológica e “técnica” – A “proletarianização técnica” define-se em relação ao controle dos modos de execução do trabalho [...] – A “proletarianização ideológica” vincula-se ao controle sobre os fins do trabalho [...]” (JÁEN, 1991, p. 77, grifos da autora).</p> <p>Silva (2012) percebe o processo de sofrimento como fruto da forma complexa de desenvolvimento do trabalho. Formas mais controladas e gerenciadas aprofundam o trabalho imaterial, somado a isso a intensificação e precarização, com arroxo salarial e num cenário empobrecido que resulta em muito sofrimento.</p> <p>[...] las políticas y medidas que vienen tomándose en los últimos años, tanto a nivel global como nacional están contribuyendo a reforzar algunas de las tendencias mas negativas hacia la desprofesionalización del magisterio [...] Dicha desprofesionalización tiene que ver no únicamente con condiciones materiales, sino con un proceso gradual de “desposesion simbólica”: los docentes cada vez más arrinconados en un rol de meros operadores de la enseñanza, relegados a un papel cada vez may alienado y marginal (TORRES, 1999, p. 102-103, grifo da autora).</p> <p>[...] sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive. E se é sujeito de um fazer, é também sujeito de um pensar. (DIAS-DA- SILVA, 1998, p. 39).</p>
Intensificação	Conceitos segundo os autores	<p>Dal Rosso (2008) parte de metáforas criadas por Marx (1983) para ilustrar a porosidade de “tempos mortos” durante a jornada de trabalho, mostra que existem espaços de não trabalho, de acordo com a organização do trabalho ou tecnologia que os mesmos densificam no trabalho, sem aumentar objetivamente a jornada do trabalhador.</p> <p>Dal Rosso aponta polivalência e o uso das novas tecnologias como principais elementos utilizados na intensificação do trabalho.</p> <p>Oliveira e Vieira (2014) indicam que há uma ampliação no tempo e inclusão de novas atividades, denominando de intensificação do trabalho.</p> <p>“[...] representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais</p>

		<p>complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo” (APPLE,1995, p. 39).</p> <p>Destruição da sociabilidade, Isolamento.</p> <p>A intensificação do trabalho docente nos tempos contemporâneos é também resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, relativamente àquilo que as professoras são ou deveriam ser profissionalmente, àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola.” (GARCIA e ANADON, 2009, p. 71).</p> <p>Segundo Apple (1995), a intensificação é acompanhada de dois processos historicamente em desenvolvimento: a desqualificação do trabalhador e a separação entre concepção e execução no trabalho, dificuldade para manter a especialização.</p>
--	--	---

Fonte: Rosângela Cely Branco Lindoso (2017).

No apêndice G, estão os elementos encontrados nos documentos da política disponibilizados através do *site*, de acordo com os conceitos de regulação. Esses elementos são congruentes com os conceitos estabelecidos no quadro 10.

O quadro 11 serviu de base para a elaboração dos elementos a serem investigados no campo, norteando as entrevistas e questionários.

Quadro 12 - Quadro analítico acerca das unidades de contexto e de registro

Categorias analíticas	Unidade de contexto	Unidade de registro
Regulação	Sentido da regulação: Mediação de elementos da política internacional com a finalidade de adequar a uma determinada sociabilidade, reduzindo o papel do Estado e criando o mercado ou quase-mercado na educação.	Concepção e implantação da política. Concepção dos elementos da política. Efeitos da política. Projeto ou ações para atingir as metas do IDEPE.
Trabalho docente	Sentido do trabalho docente: Trabalho atravessado por situações políticas e pelo apelo dos docentes por melhores condições de trabalho no contexto das reformas educacionais.	Atividades pedagógicas desenvolvidas. Mudanças na rotina escolar. Aprendizagem dos alunos. Impactos na vida pessoal. Efeitos positivos e negativos da política no trabalho docente.

Fonte: Rosângela Cely Branco Lindoso (2017).

Com base nos quadros 10 e 11, onde estão os conceitos e as concepções da política de regulação, foi feita a coleta dos dados; o texto das entrevistas e questionários foram

desmembrados em unidades menores e reagrupados, relacionando ao quadro dos conceitos onde se expressam as subcategorias, coloridas de acordo com o sentido ao qual se relacionam.

O apêndice F referentes às perguntas 1 e 2, são um exemplo da categorização dos elementos coletados no campo, relativos à: concepção/implantação da política e ao cotidiano da escola, considerando a nova política.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Visando alcançar os objetivos de pesquisa delineados, o estudo foi estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo, *Estado e regulação nas políticas atuais*, analisamos a vertente histórica do Estado como principal órgão regulador da relação sociedade e capital, sintetizando cada período dessa regulação, a partir da luta de todos contra todos, no estado de natureza (HOBBS, 1997), passando pela concepção marxista e sua atualização por outros autores que aprofundam sua ideia por incorporação, como ele próprio fez a partir de Hegel e como, atualmente, o Estado se constitui em regulador/avaliador. No movimento de sua redefinição, está a lógica neoliberal que através de agências reguladoras irão utilizar a negociação de dívidas, assumindo a política gerencialista de cumprimento de metas, na qual encontra-se a avaliação em larga escala.

O segundo capítulo, *Política pública e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação e sua expressão em Pernambuco*, organizamos, a partir das ideias de regulação, regulamentação e intervenção, como elemento presente desde a origem do Estado e como ele vai se intensificando na modernidade, capitaneando a relação Estado/mercado, complexificando as relações estabelecidas e criando nexos legais, valores, sentimentos e um modo de viver que possibilita a acumulação cada vez maior nas mãos de um grupo menor. Analisamos como as políticas educacionais, baseadas nessa lógica, se organizam no mundo e no Brasil em meio à luta por demandas, a partir da reestruturação do Estado, em nível local, passando pela tramitação da LDB, conquistando a legalidade atrelada aos financiamentos controlados por metas que trazem para o país a lógica neoliberal do Estado regulador/avaliador, disseminando-a para estados e municípios.

O terceiro capítulo trata o trabalho docente, indo da sua gênese ao trabalho na sociedade capitalista e como vem sendo redefinido por meio de políticas de regulação e seus efeitos no trabalho docente expresso pelas subcategorias: intensificação, precarização, valorização e proletarização

O capítulo quatro, *O Programa de Modernização da Gestão-Metas para Educação*, aborda o programa de governo em que se encontram todos os elementos de uma política de regulação, entre eles o Saepe, modelo de avaliação no qual está subjacente a lógica neoliberal. Nesse capítulo, analisamos os documentos da política, explicitando como o movimento mais geral se expressa no singular.

No Capítulo cinco, foram tratados os dados provenientes dos questionários e entrevistas através da análise de conteúdo, buscando estabelecer unidades de sentidos, com base nas categorias Regulação, trabalho docente e totalidade, expressando a relação do todo pelo universal, particular e singular.

Os resultados evidenciam que, através dos elementos da política, há a ampliação do trabalho docente de professores e gestores para além da sala de aula, acarretando, enquanto efeitos objetivos: o docente assume outras funções, trabalha sem recursos materiais, com uma jornada de trabalho intensa, com salários extremamente baixos e a desprofissionalização; e, enquanto efeitos subjetivos, a insegurança, desmotivação, angústia, sensação de engessamento, baixa autoestima, exaustão, estresse, depressão.

De acordo com Freitas (2005, p. 913), “As políticas regulatórias querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, como parte de um processo amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público”. Embora as políticas neoliberais usem e abusem da regulação, nos dados deste estudo, coadunam com o que Freitas (2005) denomina de contrarregulação, como uma forma de resistência propositiva.

Observamos que, a partir dos resultados obtidos, a educação pernambucana, na contradição entre duas políticas públicas controladas por avaliações externas, SAEPE no governo estadual e ENEM no governo federal, mesmo sob efeitos de um trabalho precarizado, desvalorizado, proletarizado e intensificado, os docentes conseguem direcionar seu trabalho, buscando colocar os alunos na universidade. Ao contrário do que esperavam os reformadores empresariais da educação, docentes e gestores superaram os próprios resultados.

2 ESTADO E REGULAÇÃO NAS POLÍTICAS ATUAIS

As diferentes concepções de Estado construídas historicamente estão materializadas na sua forma de atuação, no controle de crises sociais, econômicas, ao longo do tempo. Para análise das políticas públicas, necessitamos entender as concepções subjacentes às abordagens teórico-metodológicas que são formas utilizadas na articulação entre Estado e sociedade. Nesse sentido, traremos, inicialmente nesse capítulo, um pouco dessas concepções construídas historicamente.

Em seguida, como essas concepções se configuram hoje, saindo de uma atuação mais social, o Estado se volta para uma atuação em favor do mercado, adotando uma abordagem teórico-metodológica neoliberal. Estando para além das fronteiras nacionais do Estado Nação, monitorado por organismos supranacionais, entidades multilaterais reguladoras, cambiando elementos do mercado, por meio de paradigmas como racionalidade técnica, eficácia e eficiência, elementos adotados pela forma administrativa denominada gerencialismo.

Por fim, a atuação do Estado na educação, por meio de políticas educacionais, utilizando como principal ferramenta reguladora as avaliações em larga escala, entendendo a escola enquanto balizadora das oportunidades de ascensão social. Para isso, a teoria do capital humano legitima as reformas veiculadas na política em estudo.

2.1 CONCEPÇÕES DE ESTADO: RESGATE HISTÓRICO

O Estado rege a sociedade e seus indivíduos e governa através de leis e coação, justificando sua ação no sentido do bem comum.

O Estado ideal foi estudado por Platão no livro *A República* (1993), ele imaginou como deveria ser o Estado. Segundo Platão, a alma humana se divide em três partes, com diferentes graus de desenvolvimento em cada uma delas. Para governar uma cidade é necessário que a parte mais desenvolvida da alma humana seja a razão; para ser um soldado ou guardião, a parte mais desenvolvida será a parte irracional e para suprir as necessidades gerais, ou cumprir os deveres dos serviços braçais, a parte mais desenvolvida será carnal. A alma humana, quando passa por um processo de educação, traz à luz o verdadeiro espírito de cada homem e, a partir daí, é possível, segundo Platão, definir as hierarquias sociais que devem existir em um estado para que este funcione bem e guiado pela razão e não por sentimentos ilusórios.

Aristóteles foi o primeiro a estudar o Estado real, iniciando pela origem da política em Atenas, e Esparta na Antiguidade, para chegar a uma classificação de Estado até então inexistente. Para Aristóteles (1997), o Estado é superior ao indivíduo, entende, também, a coletividade como superior ao indivíduo, o bem comum superior ao bem particular. Unicamente no estado efetua-se a satisfação de todas as necessidades, pois o homem, sendo naturalmente animal social, político, não pode realizar a sua perfeição sem a sociedade do Estado. A tarefa essencial do Estado é a educação, que deve desenvolver de forma harmônica e hierárquica todas as faculdades: antes de tudo as espirituais, intelectuais e subordinadamente, as materiais e físicas.

No século XVI, no Renascimento, o conhecimento passa a ser considerado como instrumento de controle da natureza, do poder, diferenciando a ação política da ação religiosa. Nessa época ocorre, também, o surgimento de pequenas cidades-estados, como a Itália com cinco estados, a Inglaterra, a França e a Espanha, com regimes políticos e diferentes níveis de desenvolvimento econômico, também colaboram para uma discussão ampliada sobre Estado. De acordo com Cambi (1999, p. 222-223),

Na origem da civilização Renascentista estão as grandes transformações políticas, sociais e culturais que, iniciadas no século XIV e até mesmo antes, fazem sentir seus efeitos nos séculos seguintes. Entre essas, assumem particular relevância dois fenômenos estreitamente conexos entre si. O primeiro é representado pela formação dos Estados nacionais na Europa e os regionais na Itália. O fim das duas grandes instituições universalistas medievais, o papado e o Império, favorece o nascimento e a sucessiva afirmação de algumas entidades nacionais. França e Inglaterra, sobretudo, com a consequente simplificação da geografia política e o desaparecimento de numerosos potentados feudais locais, nascidos à sombra da política imperial e da Igreja.

Foi a partir de Maquiavel (Florença 1469-1527), escrevendo *O Príncipe*, onde coloca os fundamentos da política como arte de governar o Estado, ou seja, como atingir, exercer e conservar o poder. Incorporando, no debate político, a diferença entre Estado e Sociedade, sendo o Estado o lugar onde o Príncipe atua, regulando a ordem social através de regulamentação, criação de leis e da intervenção, no sentido de produção da vida legitimada pela ação e o discurso. A partir de então, se intensificam os estudos sobre o Estado, com vários enfoques. Com o surgimento das Constituições escritas, toma novo impulso facilitado pelas normas e fundamentos que estabelecem a organização de cada Estado, observando-se notas e elementos permanentes.

Mas, retomemos as discussões iniciais que distinguiram o Estado de direito do Estado de natureza. O Estado de natureza é utilizado para explicar a função pré-social, em que os

indivíduos existiam isoladamente. As principais concepções de estado de natureza são duas: as teorias contratualistas do direito natural e o jusnaturalistas, desenvolvidas no percurso de transição para o capitalismo. Essas teorias são originárias do final dos séculos XVII e XVIII, plasmaram doutrinas políticas de individualidade e liberdade, que afirmam a necessidade do Estado regulador e legitimador dos direitos inatos dos indivíduos, instaurando uma ordem política que coíbe a violação desses direitos.

Nas obras desses contratualistas, segundo Bobbio e Bovero (1994, p. 61), encontramos a ideia de direito natural moderno, apresentando como tema central, em suas reflexões, o princípio do consenso daqueles sobre quem o poder do Estado é exercido, expresso num pacto ou contrato estabelecido entre homens, a partir da regulamentação e da autoridade intervindo na convivência social. Os contratualistas são assim chamados por propor uma organização estatal onde é possível abrir mão da liberdade individual e natural e se submetem a um poder, em troca de proteção.

Essas ideias se apresentam nas obras dos contratualistas Hobbes, Locke e Rousseau, criando um princípio que legitima o poder político do Estado moderno, expresso pelo pacto ou contrato social. Tem seu fundamento na concepção de Estado, partindo do estudo da natureza humana e se contrapondo às explicações religiosas e mágicas presentes na Idade Média. A grande contribuição desses contratualistas é considerar o homem como indivíduo racional que orienta sua ação por interesses e paixões. Tem seu pensamento construído sob dois elementos que se contrapõem e se sucedem: “o estado ou sociedade da natureza e o estado ou sociedade civil”.

No Estado de natureza, os indivíduos atuam sob suas paixões, instintos ou interesses, vivendo isolados, onde são livres e iguais. No estado civil ou político, esses indivíduos estão unidos vivendo a partir da razão, seguindo normas e obedecendo a autoridades constituídas.

Thomas Hobbes (2007) identifica que o Estado de natureza é marcado pelo desejo eterno de poder dos homens, e o mesmo é definido pela capacidade de adquirir riqueza, reputação e domínio de todos, vendo o outro como adversário, uma vez que todos podem tudo para conseguir seu intento, até causar a morte a outrem. A escassez dos bens tornaria isso perigoso, seria a guerra de todos contra todos. Segundo o autor:

Portanto, enquanto perdurar este direito de cada homem a todas as coisas, não poderá haver para nenhum homem - por mais forte e sábio que seja - a segurança de viver todo o tempo que geralmente a natureza permite aos homens viver. Consequentemente é um preceito ou regra geral da razão. Que todo homem deve esforçar-se pela paz, na medida em que tenha esperança de consegui-la, e caso não a consiga, pode procurar e usar todas as ajudas e vantagens da guerra. A primeira

parte desta regra encerra a lei primeira e fundamental de natureza, isto é, procurar a paz e segui-la. A segunda resume o direito natural, isto é, por todos os meios possíveis cuidar da própria defesa (HOBBS, 2007, p. 101-102).

Para a conservação da paz, Hobbes propõe um tipo de estado contratualista absolutista. Primeiro, seria necessário regras observadas por todos, e autoridade para fazer com que sejam cumpridas. Essa passagem do estado de natureza para a constituição da sociedade civil marca a origem do Estado, o qual o homem transfere ao soberano o direito natural possuído por cada um sobre todas as coisas, impondo ao indivíduo a submissão e a autoridade constituída. Nesse sentido:

Contrato é a transferência mútua de direitos. Importante a diferença entre a transferência do direito a uma coisa ou tradição, isto é, a entrega da própria coisa. A coisa pode ser entregue juntamente com a translação do direito, como na compra e venda com direito a vista, ou na troca de bens e terras. Pode também ser entregue algum tempo depois (HOBBS, 2007 p. 103-104).

A soberania é caracterizada a partir de três atributos: a irrevogabilidade, o caráter absoluto e a indivisibilidade do poder e da autoridade, consensuados mediante o contrato social. A soberania instituída por todos somente pode ser revogada por todos que, abrindo mão de sua vontade, instituíram o poder absoluto a um soberano.

Para John Locke (Inglaterra 1632-1704), assim como Hobbes, o poder político deveria ser assumido para que reinassem a paz, a segurança e a liberdade na esfera privada. Nele, o estado de natureza possui duas características: a primeira, como um estado onde se encontram agentes em liberdade e autonomia; a segunda é a igualdade, característica desse estado que lhe permite elaborar noções de direito, legalidade, poder e reciprocidade. Sem restrição à liberdade de natureza, a não ser pela força. Existe, porém, uma lei natural imposta a todos, limitando sua ação.

Assim, tanto Hobbes quanto Locke (1973) partem da condição de igualdade entre os homens no estado natural, mas a lei natural é, em princípio, eficaz e não restringe direitos, logo os indivíduos possuem direitos simplesmente por serem humanos e não por serem súditos. Então, ao restringir a propriedade aos direitos da natureza, Locke (1973) afirma que a lei civil obriga a reconhecer a propriedade como atributo humano que a antecede. Estabelece hierarquias entre as leis, colocando a lei de natureza como fundante de todas as leis, e condição das leis civis.

Alguns pontos são importantes de serem ressaltados: primeiro, que todos os homens possuam poder de executar as leis, resultando em grande possibilidade desses homens

exercerem mal a função; segundo, que esse contexto torna necessário a instituição de um governo civil; terceiro, a existência de governo evita o risco de legislar em causa própria.

Para Locke (1973), os homens tornavam-se proprietários ao passo que transformavam o estado de natureza, por meio do trabalho. Dessa forma, seria justificável a existência de pobres e ricos no estado de natureza pela capacidade de cada indivíduo de criar e acumular valores.

O desenvolvimento de relações mercantis e o surgimento do dinheiro, do comércio e da indústria leva à concentração de riqueza e ameaça dos conflitos. Para conservar a liberdade e a propriedade, os indivíduos criam o poder político. Assim, a passagem do estado de natureza para a sociedade civil ou política, feita para assegurar a propriedade, é a causa da instituição do Estado na sociedade civil.

Diferente de Hobbes, Locke rejeitava a ideia de um Estado absoluto. Para ele, o poder deveria ser dividido por um corpo de legislativo e pelo poder executivo na figura de um monarca, de forma que as leis fossem criadas e executadas no sentido do direito à propriedade e à segurança pessoal. Defendia a predominância do poder legislativo sobre o poder executivo, a exemplo da monarquia inglesa. O contrato social em Locke é marcado por duas características fundamentais: o consentimento e a confiança. Daí reside outra diferença entre Hobbes e Locke, ou seja, que o contrato seria um pacto de submissão dos súditos ao soberano. Para Locke (1973), é um pacto de consentimento em que o poder político é limitado, já que o poder executivo é submetido ao legislativo. Propõe também a revogação da autoridade, isso acontece quando o governo não assegura a vida, a liberdade e a propriedade, utilizando a força sem amparo legal, resvalando na tirania, conferindo ao povo legítimo direito à rebelião. Desse modo, o poder volta aos indivíduos até que se instaure o cumprimento do contrato social.

Locke (1973) constituiu diretrizes que fundamentam o estado liberal, firmando um dos princípios nucleares do liberalismo que é a existência do Estado para proteger os direitos e liberdades dos cidadãos, que são juízes dos seus interesses. As elaborações feitas pelo autor tiveram relevância histórica, influenciando o movimento de emancipação política da burguesia, expresso nas revoluções liberais da época moderna, e inspirando a declaração da independência dos Estados Unidos em 1776.

Dentre os estudiosos do Estado, Jean Jacques Rousseau (Suíça, 1712-1778) tem sua relevância em decorrência das formulações significativas na relação entre Estado e sociedade civil, diferente das defendidas por Hobbes ou Locke, Rousseau (1991), considera o homem como naturalmente bom, porém, esse estado sofre modificações ao se socializar, nesse

processo aponta a propriedade privada como causa das desigualdades, de acesso à riqueza, rivalidade de interesses e de disputa que tornam o egoísmo aquilo que basicamente move a vida social.

Denuncia que a ordem política, identificada por Hobbes e Locke, garante a segurança e o interesse de poucos, ou seja, os proprietários, revelando a causa das desigualdades e da dominação política dos poderosos contra os fracos.

Na obra, “Do contrato social”, esse autor propõe uma distribuição mais equilibrada da riqueza e da propriedade privada, isso não seria a socialização, mas a limitação do excesso e a garantia de acesso a todos. Aponta um novo tipo de homem que tivesse como objetivo o bem comum na ação do Estado. Afirmar que os indivíduos deveriam criar as leis que regulam sua vida e o governo, ao contrário de Hobbes e Locke, onde há a submissão do povo ao soberano. A soberania, em Rousseau, se confunde com a vontade geral. Para ele, somente o Estado em que o povo exerce diretamente o poder executivo é legitimamente constituído. É necessário para o contrato social que o indivíduo se dê conta da situação alienada em que vive, uma vez que o indivíduo não tem a liberdade que pensa ter.

Rousseau (1991) deu uma contribuição para a construção da democracia na ordem política, mas o modo como se opera a vontade geral é problemática, uma vez que não observa como um determinado grupo transforma seus interesses em interesses coletivos, camuflando interesses que jamais poderiam ser considerados comuns, como sendo interesse de todo corpo social. A situação real, imaginada por Rousseau, não previu a presença de grupos ou associações organizadas que, em oposição, impediriam a formação de uma vontade geral. Em sua proposta, cada cidadão deveria raciocinar por si, opinando de acordo com sua “voz interior”. As ideias de Rousseau impulsionaram a Revolução Francesa. A partir desta revolução, a burguesia se constitui em classe no poder. Coutinho (2011) diz que apesar das muitas ideias presentes na obra de Rousseau, ele consegue articulá-las numa totalidade dialética, sua concepção filosófico-política.

O liberalismo se consolida na Inglaterra em 1688, com a denominada Revolução gloriosa, depois com a Independência Americana, em 1776, e a Revolução Francesa, em 1789. Na sequência, pensadores liberais como Max Weber (1999) formulam o conceito de Estado explicitado em duas dimensões: a primeira concebe o Estado como associação política, e a segunda concebe o Estado como empresa. Essas duas dimensões analisadas conjuntamente nos dão a possibilidade de compreender a coincidência radical e específica no âmbito do Estado, entre os meios de coação que permitem uma ordem racionalizada de sua aplicação.

Fazendo uma comparação entre a moderna empresa capitalista e o Estado moderno, aponta que, na empresa, o pressuposto estaria na separação do trabalhador dos meios de produção, e no Estado, o quadro administrativo estaria separado dos meios de administração, viabilizando a administração impessoal da ordem pública.

O trabalhador assalariado, o técnico administrativo, o servidor público ou o soldado sofrem dependência hierárquica pelo fato de os meios necessários para manutenção da empresa e o ganho para sua subsistência estarem na posse dos empresários ou mandatário político. De acordo com Max Weber (1999, p. 528), numa “associação política em que os meios administrativos materiais se encontram integral ou parcialmente no poder próprio do quadro administrativo dependente, é uma associação organizada elementarmente”. Não haveria condição para um Estado racional, fundado na crença legítima da lei, bem como na competência dos funcionários, caso os funcionários fossem funcionários e administradores ao mesmo tempo, o que caracterizava as formas políticas pré-modernas.

Para Weber, a capacidade empreendedora do empresário, dirigente político ou econômico não estaria no funcionário da administração pública, uma vez que este agiria de acordo com as regras pré-estabelecidas, que é obrigado a seguir. Aquele empresário agiria visando obter o melhor resultado possível.

Quando uma figura dirigente é um “funcionário”, segundo espírito de sua direção, mesmo um funcionário muito competente – alguém portanto que está acostumado a realizar seu trabalho de acordo com regulamento e ordem dada, cumprindo honestamente seus deveres – então não presta para ocupar uma posição à cabeça de uma empresa de economia privada nem de um Estado (WEBER, 1999, v. 2, p. 543).

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Alemanha, 1770-1831) interpreta a formação social moderna depois da revolução burguesa, como aquela sociedade se organizou como uma descrição do Estado burguês, no processo histórico de consolidação da sociedade capitalista. Não mais como os jusnaturalistas propuseram, baseados em modelos ideais. Foi ele quem conceituou a sociedade civil como algo separado e diferente do Estado político, coexistindo com ele, mas não substituindo o estado de natureza.

Para Hegel (1997), a sociedade civil é um sistema onde se desenvolvem as relações e atividades econômicas de trocas e dependências individuais recíprocas, satisfazendo suas necessidades individuais por meio do trabalho, da divisão do trabalho e da troca, tendo assegurada a defesa de sua liberdade e da propriedade privada, através das regulações jurídico-administrativas. Assim sendo, diferente dos jusnaturalistas, a sociedade civil é

observada como esfera de relações econômicas, jurídicas e administrativas, porém não se opõe ao estado de natureza e o estado civil pela formação de um contrato.

O jovem Hegel, de acordo com Coutinho (2011), era entusiasta da Revolução Francesa, iniciando sua atividade teórica como admirador de Rousseau, critica a sociedade cristã burguesa de sua época, pelo predomínio do privado sobre o público, o que era, para ele, a decadência da “bela eticidade”, chegando a propor em Berna (1793-1796), o modelo político grego, qual seja uma sociedade humana solidária.

A filosofia do direito, em Hegel, é apontada por Coutinho (2011) como tentativa de superar o subjetivismo rousseauiano. Ao fazer isso, acaba por abandonar aspectos primordiais do conceito moderno de democracia, particularmente o de soberania popular, fruto da obra de Rousseau, primeira e talvez a mais brilhante expressão sistemática.

Hegel especifica que a sociedade civil burguesa, enquanto esfera exclusivamente autônoma, é um fenômeno da modernidade, o que no mundo antigo as relações econômicas estavam no âmbito das famílias. A primeira forma objetiva de comunidade universalizadora de interesses foi a família, aí se estabelecem normas comunitárias, a terceira e mais universal figura da eticidade foi o Estado, aparece na formulação do Hegel maduro, e a segunda forma, denominada de sistema dos carecimentos, e do trabalho dividido, esfera da sociedade civil burguesa, fruto da mediação entre a família e o Estado.

Para Hegel (1997), a instância universalizadora da vida ética seria o Estado, atingida na esfera dos interesses públicos e universais. Neste contexto, as contradições dos interesses privados seriam superadas. Se o Estado assegurar apenas os interesses individuais, impossibilitará aos indivíduos reconhecerem seus laços históricos e sociais. Essa ordem social produzida pelo desenvolvimento histórico é mantida e organizada pelo Estado. Situando a esfera estatal, enquanto espaço de realização dos interesses universais, significa para o mesmo que a construção do Estado se processa nessa esfera, assim as demandas vindas de organizações da sociedade civil, quando compatíveis com os interesses comuns, seriam atendidas.

Em sua maturidade, Coutinho (2011) aponta que Hegel se reconcilia com o real, em grande empenho teórico e, já no período de Frankfurt (1797-1800), compreende a sociedade civil burguesa como momento essencial da totalidade moderna, ao contrário do que sucedia nos pensadores liberais, sua máxima expressão na universalidade em si e para si, objetiva e autoconsciente do Estado.

Guarda similaridade com o mal-estar rousseauiano, na *société civile*, no discurso acerca da desigualdade, antecipando conceitos de alienação e empobrecimento da classe

trabalhadora no capitalismo, depois desenvolvido por Marx. Com relação ao pensamento liberal clássico, a possibilidade de um encadeamento universal para ele, se dará a partir de quando a classe burguesa deixe de representar seus interesses, como universais, passando a representar o bem de todos como direito universal. Para Adam Smith (1983), a harmonização dos interesses egoístas como o bem de todos, resultaria da ação automática do mercado, famosa “mão invisível”, que no pensamento liberal é aspecto objetivo da formação da vontade de todos.

Na concepção de Karl Heinrich Marx (Alemanha, 1818-1883), não há uma teoria do Estado completa e pronta, existem determinações diferentes em contextos diversos. Significa dizer que a realidade concreta é permeada de determinações, é dinâmica, levando em conta aspectos como as determinações históricas, entre outros, que conformam os objetos, percebendo as mudanças e as novas determinações que assumem.

Marx se apropria criticamente das ideias a partir de três fontes: o materialismo histórico dialético da filosofia Alemã (Hegel e Feuerbach); as teorias do valor-trabalho e da mais-valia, advindas da economia política inglesa (Smith e Ricardo); e o lugar da teoria das lutas de classes, dos socialistas utópicos franceses (Poudhon, Saint-Simon, Fourier, Owen).

Toma a sociedade civil como base econômica e o Estado como superestrutura. Com base em Hegel, vai nos dizer que na sociedade civil estariam as relações econômicas e, no Estado, a universalização dessas relações. O ponto chave para o desenvolvimento dos estudos de Marx foram o Estado moderno e sua relação com a sociedade civil, considerada para Hegel como a sociedade burguesa.

Para Marx e Engels (1975), ao contrário de Hegel, que julgava o Estado como uma esfera independente e com racionalidade própria, criticando a burocracia governamental que, segundo Hegel, seria a portadora material da vontade geral, esse conceito está no pensamento de Rousseau sobre a teoria democrática.

Em Marx, o Estado é um produto da sociedade civil, nele estão expressas e se perpetuam as contradições. Significa dizer que o Estado é uma construção de que se vale uma sociedade para se legitimar como tal, nela o regime político é determinado pelas relações econômicas (Marx e Engels, 1975, p. 111). Na *Ideologia Alemã*, Marx e Engels (1975) afirmam que o Estado e a estrutura social advêm do processo de produção da vida dos indivíduos. Como desenvolvem suas atividades, os limites as condições materiais e pressupostos que são determinantes nesse processo, que acontecem independente da vontade dos mesmos. Todo esse processo forma a consciência dos indivíduos.

Desse modo, uma parcela social que detém a propriedade privada e os meios de produção, ou seja, a burguesia, ao controlar o trabalho no processo de produção, estendem seu poder ao Estado, que passa a expressar seus interesses através de regras e leis. Assim, nessa perspectiva, a autonomia conferida ao Estado universal por Hegel é falsa. Marx (1990) aponta a centralidade da sociedade civil como fundante do Estado, a sua investigação parte de processos históricos da gênese de sua base material. Com essa crítica, Marx supera as categorias especulativas de Hegel, resgatando-as em uma teoria que apreende o ser social.

Sobre o Estado como instrumento de dominação de uma classe, Marx (1990) retoma a questão do cidadão público e do indivíduo privado, a universalidade e a particularidade. A polêmica não é mais com Hegel, e sim com Rousseau, na proposta de emancipação política. Consiste na luta pela liberdade, que o indivíduo pensa ter, de sair do estado de alienação imposto a partir da religião e da luta por sua emancipação política, o que possibilitaria objetivamente a emancipação humana que, para se realizar, necessita romper com a propriedade privada e com a exploração do homem pelo homem.

Ao garantir a propriedade privada, o Estado faz uso da regulamentação para a dominação de uma classe e a exploração da burguesia sobre o proletariado, revelando, assim, a essência de uma classe em particular, em detrimento dos interesses comuns. O Estado configura-se como a instância administrativa dos negócios de uma classe, se valendo da coerção e opressão para exercer esse domínio, no sentido de impedir qualquer forma de organização dos trabalhadores, para fazer valer seus direitos. Afirma que não se compreende o Estado a partir da sociedade burguesa, mas do antagonismo entre as classes sociais - burguesia e proletariado.

No Manifesto Comunista (1998), a síntese histórica realizada foi possibilitada pela utilização do princípio metodológico da totalidade que, segundo Coutinho (2011), é a condensação de um denso percurso teórico, iniciado a partir de 1843, em que, durante o mesmo, os autores Marx e Engels dialogam de forma crítica com os pontos altos da teoria política, da filosofia e da ciência econômica da era moderna, em particular com Rousseau, Hegel e os economistas clássicos ingleses, com pretensões de influir nos rumos da revolução europeia que então se anunciava, fundamentado em sólida construção teórica. A obra ainda aponta que é no mundo do trabalho, mundo onde as riquezas são geradas e apropriadas pelo capital, que gestam as principais forças - objetiva e subjetivamente - para construir uma nova ordem social, a sociedade comunista, concebida não como forma romântica, mas como desfecho de um movimento emancipatório.

Aponta, ainda, que o proletariado é a base social que possibilita a vontade geral, e que o partido político revolucionário é agente efetivo de implementação dessa vontade geral, se elevando do seu ser em si, para o ser para si. Para Marx, com base nas análises a partir das configurações assumidas pelo Estado francês, referindo-se à burguesia industrial, comercial e financeira, em “O 18 Brumário”, propõe uma visão simplificada de Estado, aponta que é o comitê de negócio de toda a classe burguesa.

Não existe um tratado marxista sobre o Estado, porém autores de tradição heterogênea, mas com base marxista, tratam e ampliam o assunto, dentre eles destacam-se Gramsci, Althusser e Poulantzas.

Antônio Gramsci (Itália 1891-1937) parte de conceitos básicos retirados das obras de Marx, Engels e Lenin. Ele desenvolverá uma teoria própria sobre Estado, ao pensar a sociedade civil relacionada ao Estado, partindo da situação concreta e histórica da Itália, como também de outras sociedades capitalistas desenvolvidas do seu tempo.

Para Gramsci (2000b), a sociedade civil pertence ao momento da superestrutura, fator importante no desenvolvimento histórico. Tanto Marx quanto Gramsci apontam a sociedade civil como fator chave para compreender o desenvolvimento capitalista, no entanto, Marx subordina o Estado à sociedade civil.

De acordo com Gramsci (2000b), o Estado aparece como um conjunto de atividades práticas e teóricas, por meio das quais a classe dominante mantém e justifica seu domínio, obtendo consenso da classe dominada. Esse autor percebe a intensa socialização da política, resultante da presença de organizações, tanto do capital quanto dos trabalhadores, no contexto do capitalismo, através de partidos políticos e sindicatos. Observa a complexidade das relações de poder e como os interesses se organizavam, emergindo daí uma nova dimensão da vida social denominada por ele de sociedade civil, espaço onde se manifesta a organização e representação de interesses de diversos grupos sociais, onde se elaboram e difundem valores e ideologias. Em síntese, para Gramsci, a sociedade civil é composta de uma rede de organizações: associações, sindicatos, movimentos sociais, partidos, atividades culturais, meios de comunicação, sistema educacional, parlamentos, igrejas, entre outros, nos quais grupos lutam por suas demandas, no sentido de conquistar ou manter a hegemonia.

Gramsci (2000a) conceitua a hegemonia a partir de dois significados: no primeiro, como a sociedade dominante exerce seu controle por meio de uma liderança moral e intelectual sobre frações de classe, detendo o poder e articulando interesses. Nesse sentido, lança mão de processos políticos e pedagógicos dos quais são extraídos e articulados elementos comuns da visão de mundo e de interesses de grupos aliados. No segundo, pauta-se

na relação das classes dominantes e dominadas onde a hegemonia consiste em tentativas de sucesso da classe dominante ao impor sua visão de mundo, a partir de lideranças políticas, moldando interesses e necessidades da classe dominada.

De acordo com Carnoy (2013) em Althusser (1971) temos a versão estruturalista do marxismo, originária na França, década de 60, na tentativa de alinhar o pensamento marxista com a aparente, automática e organizada natureza da sociedade capitalista. Para ele, a ideologia é fundamental para a reprodução das relações de produção, colocando sujeitos individuais na ocupação de postos estratégicos, na divisão sociotécnica que o trabalho lhes atribui, na produção e exploração, inseridos na prática governada pelos rituais da ideologia.

O autor aponta que a ideologia dominante se constitui de tal forma pela instalação dos aparelhos ideológicos do Estado, que por sua vez balizam as lutas de classes. Destaca que toda formação social deve reproduzir as condições de formação e que a reprodução da força de trabalho deve ser realizada fora da produção, pelo sistema de educação. Vincula a educação com a reprodução da divisão do trabalho, configurando uma forma de sujeição ideológica.

O Conceito de Althusser (1985) se aproxima ao de hegemonia de Gramsci, apesar de, em Althusser, o Estado ter papel muito mais importante na reprodução das estruturas sociais.

Poulantzas (1985) parte de uma visão estruturalista de Marx, efetuada por Althusser, para entender o Estado. Difere, no entanto, desse último, ao concentrar-se mais nas classes sociais e na política. Sua principal contribuição ao debate sobre o Estado capitalista é a análise em relação à luta de classes, concentrando-se na natureza das classes sociais, no papel do Estado ao formar e definir o conflito de classes e no que geram esses conflitos sobre o próprio Estado.

Por meio da publicação na França da obra, *Poder político e classes sociais*, em 1968, de matriz estruturalista, afirma que o Estado reproduz as estruturas de classes. Para ele, o Estado relativamente autônomo é também local hegemônico de uma classe sobre a qual a luta dos trabalhadores nas relações de produção molda esse Estado.

Na obra *O Estado, o poder e o socialismo*, publicada em 1978, Poulantzas abandona a visão estruturalista da primeira obra e adere à concepção de Estado moldado pela própria luta de classes. Aponta que, dependendo do estágio de desenvolvimento capitalista, há uma diferença na relação entre as classes sociais e o Estado, por isso ao ocorrerem alterações nas relações capitalistas de produção, essas alterações moldam as instituições políticas.

Esse autor indica que a estrutura do Estado é formada por um conjunto de aparelhos moldados pela própria luta de classes, que as lutas de classes e os movimentos sociais

formatam o Estado. Para esse autor, toda teoria política se propõe a responder qual a relação entre o Estado, o poder e as classes sociais. Nesse sentido, afirma:

O Estado apresenta uma ossatura material própria que não pode de maneira alguma ser reduzida à simples dominação política. O aparelho de Estado, essa coisa de especial e por consequência temível, não se esgota no poder do Estado. Mas a dominação política está ela própria inscrita na materialidade institucional do Estado. Se o Estado não é integralmente produzido pelas classes dominantes, não o é também por ela monopolizado [...] Nem todas as ações do Estado se reduzem à dominação política, mas nem por isso são constitutivamente menos marcadas (POULANTZAS, 1985, p. 17).

Poulantzas entende que o modo de produção capitalista na sociedade civil define a formação de classes e que as estruturas jurídicas e ideológicas sobre as relações socioeconômicas são determinadas no processo de trabalho, intervindo para camuflar e esconder que as relações entre trabalhadores e capitalistas são relações de classes. As relações de produção traçam o campo do Estado capitalista, cuja separação entre as classes constitui o seu fundamento organizacional orgânico.

Para Poulantzas (1985), as ideias de Gramsci sobre hegemonia e dominação levam a uma ruptura, ao pensar como uma classe pode se tornar hegemônica antes de conquistar o poder político. Nesse sentido, a separação entre hegemonia e organização política de uma classe está relacionada a uma visão de mundo imposta à sociedade. Poulantzas é contrário a essa ideia, concordando com Althusser, ao afirmar que determinada ideologia não está separada da estrutura onde se apresenta, e que essa estrutura, mesmo assim, tem o domínio sobre determinada classe, com interferência no campo de luta de classes, ou seja, ideologia e dominação não se separam de uma classe.

O interessante no pensamento de Poulantzas é que uma classe pode ser hegemônica sem deter o Estado, ou ser detentora do Estado sem ter hegemonia, e também não ter hegemonia e, em determinados momentos, não estar no bloco de poder e, ainda assim, controlar o Estado. O Estado visa sempre desorganizar as classes dominadas no sentido de desmobilizar a sua luta.

Poulantzas recebe críticas dirigidas à sua primeira obra considerada estruturalista, reformula a própria análise relativa à luta de classes e amplia a concepção de Estado. Aponta o Estado como modelador das relações objetivas de classe. Parte de duas formulações para entender o Estado e as classes sociais: na primeira, indica o papel dos aparelhos do Estado, no sentido de manter a unidade e coesão, reproduzindo as relações de classes. Nesses aparelhos, se materializam e incorporam as relações políticas e ideológicas, as classes sociais se definem

partindo de sua ligação com esses aparelhos e os antagonismos entre as classes se evidenciam na sociedade através de relações políticas e econômicas.

Difere do pensamento de Weber que aponta as relações de classes oriundas da relação com o poder, presentes em instituições hierarquizadas. Poulantzas afirma que as instituições e os aparelhos não possuem poder em si mesmos, esse poder se materializa por meio do Estado definindo as relações de classes.

Na segunda reformulação, o Estado aparece, “de alguma forma”, como defensor dos interesses da classe dominante e os aparelhos do Estado representam a condensação dos interesses dessa classe. Essa representação ocorre nos dois estágios do capitalismo denominados de concorrencial e monopolista, nos quais o Estado se apresenta separado da estrutura econômica, como a relativa separação entre o político e o econômico, que caracterizam o modo de produção capitalista. Enfatiza que, na história, a ideologia capitalista e o conceito construído de democracia desviam a atenção das lutas de classe da economia para a política, fato constatado por intermédio das eleições, tornando o próprio Estado objeto de disputa.

Em sua última obra, Poulantzas conceitua a materialidade institucional Estatal por meio da separação das esferas política e econômica do Estado em quatro elementos: trabalho manual e trabalho intelectual; individualização; lei; e nação. Esses elementos funcionam para deslocar as lutas de classes da economia para a política, reiterando que, para Poulantzas, a estrutura e a luta de classes definem as relações na sociedade.

Em síntese, as concepções de Estado vão sendo definidas de acordo com os direitos individuais e a propriedade privada, regulando a luta de “todos contra todos”. Rousseau aponta a necessidade da limitação do poder do Estado, por meio do contrato social, para regular essas disputas. Em Marx, se explicita o que havia sido normatizado e naturalizado nessa relação, o que já havia sido minimamente levantado por Rousseau sobre a propriedade privada. Mas Marx desnuda as estruturas e superestruturas existentes no Estado. O fato é que Marx explicita que a propriedade dos meios de produção e a força de trabalho possuem interesses contrários. Na busca de auxiliar a acumulação do capital, o Estado vai modulando sua intervenção e regulando as “crises” que acontecem quando se esgotam as condições de acumulação.

2.2 ESTADO NA ATUALIDADE: NEOLIBERALISMO E DIFERENTE FORMA DE REGULAR

Partindo da compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo, como a universalidade se concretiza na singularidade, buscamos dar prosseguimento à discussão sobre o Estado, trazendo algumas reflexões sobre seu contexto atual. Observamos que existe um elemento que está na totalidade, e se expressa no universal no particular e no singular, que é a desigualdade. Nasce com o Estado capitalista, na medida em que legitima a propriedade privada, isso está expresso, de alguma forma, no pensamento de todos os autores anteriormente citados.

Harvey (1992) caracteriza os dois regimes de acumulação: o primeiro, Fordista/Keynesiano, e o segundo, Flexível. O primeiro regime foi caracterizado por práticas no processo de produção, controle do trabalho, novas tecnologias, hábitos de consumo em massa e configuração do poder político e econômico.

O segundo regime, o flexível, se inicia por volta de 1973-1974, com a crise do petróleo, até a atualidade. A saída para a crise desse período se apoia na flexibilização dos processos e mercado de trabalho, seus contratos e direitos, precarizando as condições de trabalho e diminuindo salários. Flexibiliza também as fronteiras nacionais para circulação do capital e mercadorias, no âmbito do movimento da globalização. Os mercados são desregulados e livres do controle e a intervenção do Estado nacional na economia é reduzida. Podemos ainda apontar a financeirização do capital, que deixará de aplicar na produção e passará a investir no capital fictício das empresas, ações e títulos de dívida pública.

Argumentando que a política keynesiana, em longo prazo, levou à estagnação e à inflação, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), apontarem que o aumento excessivo de demanda interna, causam inflação e desequilíbrios externos, deveria ser minimizado.

Com base nessa argumentação e com objetivo de orientar medidas nos países latino-americanos, foi realizada uma reunião entre organismos de financiamento internacional de *Bretton Woods*, FMI, Bird, Banco Mundial, funcionários do governo, economistas e governantes da América Latina.

Em 1989, com o propósito de avaliar as reformas econômicas necessárias na América Latina, o evento conhecido como Consenso de Washington, propôs um plano de ajustes que recomendava: estabilização macroeconômica, buscando *superávit* fiscal; desmonte do sistema previdenciário; redução do déficit da balança comercial, realização de reformas estruturais;

liberação financeira e comercial, desregulamentando os mercados e privatização de empresas estatais; além da retomada do crescimento e desenvolvimento econômico (FIORI, 1995).

Esse processo universal impactou na particularidade do nosso país, abrindo espaço para a ofensiva neoliberal e gerando transformações da função do Estado a partir do ajuste estrutural proposto por Bresser Pereira (1998), no governo FHC. Essa reforma do Estado está fundamentada na necessidade do grande capital se liberalizar, se desimpedir e desregulamentar a economia, ligado à reestruturação produtiva.

O Estado assume a função de garantir condições de atrair investimentos, incluindo: segurança das instituições com estabilidade política; infraestrutura custeada pelo Estado; privatização e desnacionalização de empresas públicas, transferindo seu controle para o capital privado transnacional; restrição e redução do gasto público social; desoneração, desobrigação e remuneração do capital especulativo, com incentivos fiscais e altas taxas de juros. É o Estado tornando-se mínimo e assumindo uma face neoliberal.

O florescimento da proposta neoliberal foi possibilitado pela crise do modelo econômico fordista, também conhecido como Estado-providência, nos anos 1970, fortalecendo seus pressupostos orientadores da classe burguesa, de seus intelectuais orgânicos e do Estado, necessitando do aparato estatal para sua consolidação, por meio do qual realizaria as reformas coerentes com as mudanças exigidas pelo modelo de acumulação flexível, buscando outros mercados.

No contexto da reestruturação produtiva, o neoliberalismo transformou-se no fundamento ideológico e político para desmontar o Estado Intervencionista, atuando no comando, dentro das ações que, de acordo com Harvey (2008), consiste:

Em primeiro lugar, numa teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais, no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas (2008, p. 12).

O neoliberalismo como estrutura institucional, de acordo com Harvey (2008), articula uma política monetária na perspectiva de preservar algumas garantias: a estabilidade do dinheiro, evitando surpresas desagradáveis à acumulação; função coercitiva do Estado que assegure eventual necessidade de uso da força; o direito individual; e o funcionamento do mercado, cabendo ao Estado a função de criar mercados em meio à desregulamentação e

privatização de setores onde o Estado atuava no modelo de bem-estar social, como na educação, saúde, água e segurança.

Como expresso por Offe (1991), os interesses são contraditórios e nas estratégias para a crise está a redefinição dos direitos ligados ao Estado providência. Trata-se, portanto, de uma questão ideológica.

Segundo Afonso (2005, p. 115), a primeira estratégia exige convencer os cidadãos a não aumentar seus direitos; a segunda consiste em redirecionar a procura para o setor privado; e a terceira em adotar medidas que diminuam as fronteiras entre o setor público e o privado, o que torna menos nítida a diferença entre direitos sociais e direitos individuais, levando ao enfraquecimento da hegemonia do Estado-providência. A essas estratégias, implementadas pela nova direita, denomina-se quase-mercado.

No final da década de 1970, o neoliberalismo consolidou seu poder, protagonizando o desmonte das políticas remanescentes do Estado da providência, implementando reformas do Estado em países da Europa e outros continentes.

Na América Latina, essas políticas estiveram relacionadas diretamente ao quadro da dívida externa anteriormente no *Chocker Volcker*, em 1981. Dessa forma, iniciam ajustes estruturais como instrumento de expansão do neoliberalismo na periferia do capitalismo. (HARVEY 2001).

Outro pilar do neoliberalismo consiste na minimização do Estado a partir da retirada de direitos sociais, políticos e da liberdade de mercado. Significa, portanto, a perda relativa do poder e autonomia do Estado. No entanto, o Estado não desaparece, seu papel é estruturante, agindo como avalista das transações financeiras e da dívida, só que agora age de fora no controle das ações através de metas.

Para Montaño e Durigetto (2011), os ajustes neoliberais farão parte de um processo de redefinição do Estado em três frentes: ataque ao trabalho, diretamente em direitos, sindicatos e lutas sindicais de esquerda; reestruturação produtiva; e reforma do Estado.

De acordo com Moraes (2004, p. 322), o Estado moderno nasce com a conquista de três monopólios:

1. O monopólio da produção da norma jurídica – só o Estado cria lei aplicável a todos os cidadãos de seu território.
2. O monopólio da extração e do uso coletivo de parte do excedente econômico gerado no mundo privado – só o Estado pode taxar.
3. O monopólio da coerção legítima, uso legítimo da força física – só o Estado pode prender, matar e arrebentar.

Pois são exatamente esses três monopólios dos Estados nacionais que passam a ser delimitados, reduzidos ou monitorados estreitamente por “autoridades” políticas supranacionais – credores sem rosto e entidades multilaterais reguladoras ou chanceladoras, como o BM, o FMI e a OMC.

Segundo Freitas (2007, p. 135), para situar o Estado atual, um marco é a aceleração de um processo de mudanças denominado globalização, mas alertando para a polissemia do termo, apontando duas interpretações conflitantes, a dos céticos e a dos globalistas. Aponta que “tem-se muito que aprender com a profundidade histórica da argumentação dos primeiros e com o esclarecimento de importantes transformações na organização espacial dos segundos”.

O autor se baseia em Held e McGrew (2001, p. 19) para afirmar que os céticos acreditam que a globalização seria uma construção de base ideológica ou mítica, possuindo um explicativo marginal, forma necessária a políticos e governos para disciplinar cidadãos de acordo com os imperativos do mercado global. Os globalistas acreditam que a globalização é um conjunto de processos inter-relacionados, operando por meio de todos os campos do poder social, militar, político e cultural, transformando padrões dominantes da organização socioeconômica e tornando certas comunidades vulneráveis aos acontecimentos globais.

Argumenta que a internacionalização e a regionalização seriam termos mais adequados para denominar as atuais tendências do Estado. Na internacionalização, demonstra relações crescentes com economias e sociedades nacionais; na regionalização, demonstra uma configuração geográfica, trocas sociais e econômicas entre as fronteiras. Isso indica que a primazia do território, fronteira e governos, nacionais ou locais, continuam em evidência na distribuição e/ou localização do poder, riqueza e produção.

De acordo com Freitas (2007, p. 137), a globalização é um fenômeno de natureza multiescalar e multicêntrica, que tem por contexto estratégico o interior das forças políticas e econômicas, voltadas a estratégias de acumulação e projetos hegemônicos, transformando blocos de poder e construindo novos blocos históricos.

No cenário internacional, Moraes (2004, p. 324-325) questiona: “os Estados nacionais são sujeitos ou arenas? No cenário internacional, de cooperações e confrontos, os Estados são sujeitos”. Contudo, afirma que os Estados nacionais são também arenas de disputa em que conflitam outros sujeitos, grupos e classes, partidos e movimentos, novos atores nessas relações.

Quando uma coalizão ocupa esse espaço nacional, tomando o poder de Estado, tem a chance de transformar o papel desse sujeito na arena maior, o terreno das relações internacionais. Nesse sentido, precisa interagir não apenas com outros Estados, mas com forças que nesses Estados se configuram, como sujeitos que disputam aquela arena. O autor acentua que se um governo progressista de um país desenvolvido deseja sair do cerco de exploração imperialista, necessita de aliados no interior do mundo desenvolvido. Até porque

mudanças significativas na vida dos países subdesenvolvidos implicarão ajustes mais ou menos dolorosos no modo de vida e de acumulação de riquezas dos países desenvolvidos.

Como podemos observar, o Estado vai redefinindo sua função social e num processo em que passa a ter sua autonomia reduzida ou monitorada por autoridades políticas supranacionais, entidades multilaterais reguladoras, no entanto ele ainda é sujeito e arena em disputa e, nesse sentido, campo de disputa de interesses de grupos, classes, movimentos e partidos.

2.3 EDUCAÇÃO, ESTADO REGULADOR E AVALIADOR

Robertson e Dale (2001, p. 118) inferem que o Estado prioriza a promoção da competitividade econômica e a mercadorização em quase todas as dimensões da vida, a julgar que a difusão dessa ideia permitiria a todos partilharem da prosperidade resultante, aliviando a carga dos mais pobres. No entanto, essa racionalidade, em que identificamos a competitividade, a lógica do mercado e da regulação neoliberal é inadequada para lidar com problemas como a exclusão social, pois os direitos não são acessíveis para todos, gerando novos problemas de legitimação e interferindo na coesão necessária para governar. Os autores apontam que “os mercados, a comunidade e a auditoria tornaram-se meios poderosos, embora contraditórios, de regular e de atribuir responsabilidades, reduzindo, assim, o problema de legitimação do Estado e garantindo o controle e a coesão sociais.” (ROBERTSON; DALE, 2001, p. 130).

Robertson e Dale (2001) destacam elementos sobre como o Estado passa a agir na educação, regulando de modo diferente do intervencionismo, sua função de regular continua, mas se retira de algumas ações e controla por metas, preservando sua legitimidade e culpabilizando os envolvidos, através de cinco questões.

A primeira questão é gerir o *self*, autogestão, característica das práticas neoliberais. Refere-se à individualização dos riscos, socializando-os como forma de o Estado manter sua legitimidade, diversa da baseada no bem-estar Keynesiano, tendo como base o neoliberalismo.

A segunda questão é reforçar a rede de segurança, movimento em resposta aos sinais de indicadores de risco ou fracasso do governo, observados pela comunidade. Acontece quando surgem problemas na implementação dos acordos, como no caso entre a escola e a comunidade. Nesse contexto, o Estado gerencia o cumprimento das responsabilidades definidas nos objetivos. O poder do Estado encontra-se diluído nos participantes que a ele

servem como rede de proteção. No entanto, as fragilidades desse sistema aumentam os riscos de fracasso devido à própria precariedade da relação entre escola e comunidade, como também ignora a própria desigualdade. Para os autores, a causa está na própria relação competitiva como resultante da política.

A terceira questão apontada é o serviço de emergência, as formas como o Estado age no sentido de enfrentar limitações no sistema educativo. No Estado neoliberal, a relação entre o Estado e o cidadão é regida por um regulamento onde existem direitos e deveres. Os autores apontam que os elementos como avaliação e auditoria têm intensificado a relação na escola entre estudantes e professores, acarretando no abandono da escola por ambos, por se sentirem sobrecarregados e exauridos. No caso do abandono de professores, o Estado se vê obrigado a recorrer ao mercado de trabalho global.

A quarta questão refere-se aos pontos quentes, problemas que exigem atenção imediata. Ignora-se que o fracasso da escola é causado por problemas econômicos e sociais de maior abrangência, decorrentes da estrutura do sistema, das consequências do mercado e da crise financeira. O Estado responde de formas diferentes a esses pontos quentes, uma delas, como plano estratégico, é localizar o problema com o conselho de gestão e professores da escola, de maneira a dirimir esses pontos quentes.

Na quinta questão, os autores localizam as zonas de emergência, que resultam da complexa combinação entre fracasso do sistema residual do bem-estar e/ou dos sistemas de educação, habitação, saúde e trabalho. Esses problemas têm surgido para o Estado. Ampliados pela ansiedade das classes sociais incapazes de se protegerem dos riscos que incidem sobre ela, o Estado deve dar respostas em nível de região e não como fato isolado. Essas zonas de emergência provocam rupturas que necessitam de intervenções sistemáticas do Estado.

Nos estudos de Afonso (2005) sobre o Estado atual e sua interface com a educação, afirma que a função da escola e da educação ajuda na problematização do funcionamento do Estado nas sociedades capitalistas.

O termo globalização, analisado por Dale (1994), indica que existe na educação novas formas de funcionamento do Estado, denominadas de quase-mercado combinando financiamento, fornecimento e regulação da educação, diverso do tradicional, em que o Estado assumia controle com exclusividade. No quase-mercado, o Estado ainda tem um papel ativo, mas presta contas a agências financiadoras multinacionais, a fusão dos poderes do Estado com outros poderes, inclusive os do mercado, implicam no controle do próprio conteúdo da educação.

Segundo Afonso (2005, p. 116-117), a regulação do Estado, combinada ao mercado, explica o aumento do controle da nova direita sobre as escolas, introduzindo-nas os currículos e exames nacionais, com divulgação pública dos resultados, abrindo espaço para pressões competitivas no sistema educativo, possibilitando implementar políticas de privatização e mercadorização da educação.

Considerando esse processo, o mesmo autor nos remete à busca de solução para uma série de questões, ou seja, do que é desejável para os sistemas educativos:

i) a quem é ensinado, o que é ensinado, como é ensinado, por quem e em que circunstâncias? ii) como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos. São as dimensões anteriores definidas, governadas, organizadas e geridas? iii) quais são as consequências sociais e individuais dessas estruturas e processos? (AFONSO, 2003, p. 41).

Nesse contexto, a avaliação transforma-se num dos eixos estruturantes das políticas educacionais, surge a emergência de um novo Estado denominado de avaliador, buscando compatibilizar exigências contraditórias, com relativo aumento do poder de regulação do Estado e a lógica voltada para o mercado.

De acordo com Afonso (2013), o Estado avaliador está dividido em três fases: de 1980 a 1990 é a primeira fase do Estado Avaliador, quando há uma relativa autonomia do Estado Nação, vinculação das políticas de controle social de ideologia neoliberal com as políticas de avaliação externas em larga escala de accountability.

De 1990 a 2000, período em que o Estado Nação sofre uma retração da sua autonomia com o protagonismo das instâncias transnacionais e internacionais e as avaliações comparativas internacionais têm um caráter mais regular e frequente utilizados pelo PISA e OCDE, enquanto mecanismo de imposição para transferência de políticas.

A terceira fase, denominada pelo autor de Pós-Estado-avaliador, no qual o Estado Nação vai sendo inserido no contexto de regulação global, exacerbando a transnacionalização da educação, impactando na mercadorização e privatização da mesma, especialmente a educação superior, tanto no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), quanto na União Europeia (UE).

A partir da ideia de Estado-avaliador/Estado-regulador será tratado o objeto de pesquisa nesse estudo, a política pública denominada PMGP-ME que utiliza, entre os elementos reguladores, o Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEPE, e os seus efeitos no trabalho docente. Nesse caso, é relevante discutirmos o conceito de regulação e sua relação com as políticas de educação, o que buscamos fazer no próximo capítulo.

3 POLÍTICA PÚBLICA E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COMO ELEMENTO DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Esse capítulo busca discutir a política pública em educação e as formas de regulação¹⁰ da educação e do trabalho docente via processos de avaliação em larga escala, no processo de mediação entre as políticas micro e macro. A discussão aqui vai ser desenvolvida da seguinte forma: primeiro vamos desenvolver o conceito de regulação; em seguida, explicitaremos como se processa a regulação e a intervenção nas políticas de educação em diferentes contextos; na sequência, discutiremos como esse processo é introduzido no Brasil a partir da reforma do Estado e como vai sendo colocado em ação por meio de políticas públicas e das políticas de avaliação; e, por fim, apresentaremos a avaliação enquanto instrumento de regulação, assumindo aspecto legal, se expandindo para estados e municípios brasileiros, e como essa expansão se expressa em Pernambuco.

3.1 REGULAÇÃO: UM CONCEITO EM DESTAQUE NA ATUALIDADE

É possível dizer que o conceito de regulação, da forma como trataremos aqui, vem da economia, no sentido de explicar as crises capitalistas, para buscar a estabilidade necessária para a acumulação do capital. Consideramos que educação, economia e política não se explicam isoladamente, possuem uma dinâmica, precisam estar relacionadas entre si e a outras áreas do conhecimento para serem entendidas. Embora estejam sujeitas à organização burocratizada do Estado, em sua dinâmica de funcionamento, como um conjunto de sistemas. Apesar do papel decisivo do Estado nas políticas públicas, existe, por outro lado, as pressões vindas das relações sociais, reconfigurando a ideia inicial da política. Portanto, buscaremos aporte em elementos da Teoria da Regulação enquanto componente analítico para entender a política de Pernambuco.

Segundo Boyer (1990), um dos pioneiros nos estudos sobre a teoria da regulação foi G. Destanne Bernis, que utilizou a expressão nas ciências sociais, utilizando elementos da teoria sistêmica para atualizar a análise marxista sobre as questões do capitalismo. Construída no final da década de 70, numa sequência longa de estudos sobre os Estados Unidos, França,

¹⁰ O Ato de regular é ação legítima do Estado por sua própria natureza histórica, politicamente há uma redefinição desta ação, com a finalidade de atender a mudanças na estrutura e na forma de governar, gerando novas formas de regulação que decorrem desse processo.

Japão, Coreia, Taiwan e de estudos comparativos, na América Latina, com o Chile, México, Venezuela, Argentina e Brasil.

Os estudos históricos e comparativos apontam primeiro para a importância dos salários na gênese do modelo de crescimento rápido do pós Segunda Guerra, e depois explicam como o regime monetário e do crédito contribuíram para o crescimento levado pela financeirização.

Boyer (2009, p. 12) analisou “formas institucionais acrescidas das variedades características das formas de concorrência, das relações-economia e modalidades de inserção de um Estado-nação na economia mundial”. Essas formas articuladas definem a natureza dos processos de ajustes conduzindo a um regime de acumulação, contrapartida de modelos de crescimento da teoria padrão.

Esse autor buscou estudar a transformação das relações sociais, criando novas formas, simultaneamente econômicas e não econômicas, que se organizam em estruturas, reproduzindo uma estrutura determinante, ou seja, o modo de reprodução. A regulação pode possibilitar a criação de uma sociabilidade, como hoje observa-se a sociabilidade do mercado, por meio do paradigma da racionalidade técnica, eficácia e eficiência.

A Teoria da Regulação integra processos políticos e econômicos na análise da intervenção do Estado na economia. A questão de fundo da teoria é identificar como as economias se expandem e se reproduzem, considerando as crises de acumulação e as relações sociais antagônicas, captando as diferenças e dinâmicas de cada fase do capitalismo, de forma geral e específica, em cada sociedade. A relação causa e efeito não se produz da mesma maneira em sociedades distintas. De acordo com as peculiaridades, a regulação pode ser viabilizada ou não. No estudo da regulação sobre o capitalismo, busca-se identificar as transformações sociais em formas de ação, simultaneamente econômicas e não econômicas, reproduzindo uma estrutura que possui uma dinâmica (BOYER, 1990).

Segundo Azevedo e Gomes (2009), o conceito de regulação estatal vem ganhando destaque na atualidade, já que os debates têm relacionado o tema às novas configurações que o Estado vem assumindo, por meio da implementação de políticas públicas com maior foco no controle da vida social e econômica.

A regulação assume uma forma de intervenção que pode ser visível, quando efetuada por leis, normas e regras ou/e simbólica, quando a criação de regras buscam atingir objetivos não explícitos. Isso acontece em determinados campos como saúde, educação e economia.

De acordo com Azevedo e Gomes (2009), a regulação também se expressa por intermédio de práticas específicas de certas profissões e pela regulação das profissões, uma

vez que a relação do trabalhador com seu trabalho produz o trabalho e o próprio trabalhador. Dessa forma, ao regular o trabalho, regula-se também o trabalhador.

Por outra parte, é preciso entender que vivemos numa sociedade capitalista, de forma que as demandas do capital exigem condições estáveis para serem lucrativas. Assim, o Estado também se volta ao controle dos ciclos econômicos, em alguns momentos, combinando políticas fiscais e monetárias. Esse controle é exercido por meio de intervenção, um exemplo disso são as políticas de pleno emprego, incremento salarial, dentre outras ações.

A carga semântica do termo “intervenção” como intromissão se confronta com o que preconizam os ideais liberais clássicos, nos quais o Estado é tido como guardião responsável por práticas que garantem a liberdade de mercado e o funcionamento das leis naturais de autorregulação. Nesse discurso, o termo “intervenção” é apresentado como portador de preconceito liberal, pois essa doutrina tende a defender a não intervenção do Estado na economia. (AZEVEDO; GOMES, 2009).

Harvey recorre à “escola da regulação” e se apoia em argumentos básicos da mesma, defendido por Aglietta (1979) e analisado por Lipietz (1986); Boyer (1986a; 1986b), dentre outros. Em suma, Harvey afirma que:

Um sistema particular de acumulação pode existir por que seu “esquema de reprodução é coerente”. O problema, no entanto, é fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos – capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos – assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando (HARVEY, 1992, p. 117).

Define-se um regime de acumulação como conjunto das regularidades que garantem uma progressão geral e coerente da acumulação do capital, permitindo absorver ou repartir, no tempo, distorções e desequilíbrios que se apresentam ao longo do processo. A estabilização dinâmica não é garantida a longo prazo, a própria acumulação, com o tempo, acaba por criar uma nova crise estrutural. Justifica-se, portanto, a importância de um estudo a longo prazo, onde sejam analisadas as mudanças quantitativas ou qualitativas.

Concordando com Lipietz (1986, p. 19), Harvey (1992) afirma que para materializar esse regime de acumulação se faz necessário plasmar normas, hábitos, leis e redes de regulamentação, a fim de garantir a unidade do processo, amarrando comportamentos individuais ao esquema de reprodução. Esse conjunto de regras e processos sociais que são internalizados foram denominadas de “modo de regulamentação”.

Na visão de Harvey (1992), é útil esse tipo de linguagem, pois concentra nossa atenção em inter-relações, em hábitos, práticas políticas e formas culturais que favorecem um sistema capitalista extremamente dinâmico e, por isso, instável, a adquirir uma semelhança suficiente, ordenando de modo coerente por um dado período de tempo.

Na definição de Boyer (1990), modo de regulação tem por finalidade a passagem de um conjunto de racionalidades limitadas de produção e de troca, no que se refere a decisões múltiplas e descentralizadas, à possibilidade de coerência dinâmica do sistema na sua totalidade. Conjunto de procedimentos e comportamentos individuais e coletivos, com propriedade de reproduzir as relações sociais através de formas institucionais historicamente determinadas, sustentar e pilotar o regime de acumulação vigente e garantir a compatibilidade de um conjunto de decisões descentralizadas, sem a necessidade de interiorizar princípios de ajustamentos do sistema na sua totalidade por parte dos atores econômicos. Resulta num conjunto de princípios, leis, regulamentos e regras, acordados de forma coletiva e sem os quais o processo não funcionaria.

Harvey (1992) traz elementos dessa racionalidade que amplia o controle social exercido pela socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista. A educação, o sentimento e a ética do trabalho, são forjados ideologicamente pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais e pelos setores do Estado. A regulação, nesse aspecto, também é uma forma de conceituar e tratar problemas da organização da força de trabalho direcionada à acumulação do capital em determinadas épocas e lugares.

Na verdade, o controle é exercido de qualquer forma, sendo que, na regulação, o Estado regula por meio dos resultados, responsabilizando os envolvidos. Na intervenção, o Estado comanda as ações de dentro do processo assumindo a responsabilidade.

Segundo Azevedo e Gomes (2009), o período histórico em que se aprofunda o sentido característico e específico do termo *regulação* na intervenção estatal coincide com a diminuição da própria intervenção estatal, passando a ser disseminado um novo referencial teórico e normativo das políticas públicas apoiado em pressupostos neoliberais.

Nesse contexto, os autores afirmam que o conceito de regulação foi incorporado por discursos e práticas governamentais para análises de ações voltadas a outros campos sociais, e entre eles está a educação. Isso não significa que as práticas e os discursos governamentais sejam monolíticos e homogêneos. Muito pelo contrário,

[...] a regulação se torna bandeira de “todos”, porque passou a ser fundamento político para a re-funcionalização do modo de produção capitalista a partir dos anos de 1970, fortalecendo-se e consolidando-se como política de gestão social que vincula gestão macroeconômica à micropolítica do cotidiano (AZEVEDO; GOMES 2009, p. 96-97).

O conceito de regulação estatal está baseado em princípios teórico-metodológicos que se diferenciam de intervenção. No período entre guerras, o crescimento econômico foi potencializado por políticas sociais de intervenção do Estado. Com a crise de superprodução e subconsumo, há o embate da doutrina liberal e da doutrina intervencionista. O preconceito liberal contra o intervencionismo do Estado, defendem a liberdade de mercado, pregam que o Estado não deve interferir na economia, pois ela se autorregula.

Para Barroso (2005), o termo possui uma polissemia ligada a áreas como da cibernética e biológica. Associado ao controle de elementos autônomos, mas relacionados, a regulação é utilizada na economia e recebe incremento por meio da teoria dos sistemas, com função primordial de manutenção do equilíbrio de qualquer sistema social ou físico, permitindo identificação, análise e correção de perturbações para consecução do equilíbrio, por meio de órgãos executores.

Para o autor, a utilização da teoria da regulação, para a análise de políticas públicas, vem da necessidade de entender o Estado através de sua ação por meio de processos que garantem o controlam a intervenção pública.

O autor ainda aponta que no interior do mesmo sistema existem vários dispositivos de regulação. Baseado na proposta de Mehel (1974), afirma que, nos sistemas complexos, existe uma tripla regulação: uma pré-regulação, uma pós-regulação, centralizada e uma multirregulação, descentralizada, que pode também se denominar corregulação. Adverte que se deve evitar uma transposição automática das leis da cibernética sobre os sistemas físicos e biológicos para os sociais, pois é um modelo que desconhece a dimensão estratégica imprevisível do comportamento humano, que não obedece a regras precisas e elaboradas por mecanismos automáticos de reajustamento, como os outros sistemas.

Barroso (2005) identifica, ainda, a possibilidade da existência de três dimensões complementares de regulação dos sistemas sociais: a regulação institucional, normativa e de controle, que consistem num conjunto de ações exercidas por uma autoridade; a regulação situacional, ativa e autônoma, um processo de produção de regras de jogo com reajustamento pela diversidade de estratégias e ações dos atores envolvidos; e a regulação conjunta, que é a interação entre a autonomia e a de controle.

Azevedo e Gomes (2009, p. 100) apontam que o conceito de regulação estabelece “o conjunto de fatores que viabilizam a reprodução geral dos sistemas econômico e social, em função do Estado, das estruturas econômicas e das formas sociais assumidas em um determinado momento histórico, contribuindo para um equilíbrio da ordem”.

Ainda buscando esclarecer esse conceito, Boyer (1990, p. 181) designa “sob o termo regulação, a conjunção dos mecanismos que viabilizam a reprodução do conjunto do sistema, em função do estado das estruturas econômicas e das formas sociais”. Nesse sentido, a Teoria da Regulação tem um amplo repertório para a análise das políticas públicas de educação, contribuindo, assim, para evidenciar e tornar compreensíveis as questões relativas ao contexto educacional.

3.2 A REGULÇÃO E A INTERVENÇÃO DO ESTADO NA EDUCAÇÃO

Em estudos sobre as políticas educativas internacionais, o termo regulação, segundo um breve sumário realizado por Barroso (2005), ocorre em dois contextos: no primeiro, em países francófonos, o termo aparece associado ao debate sobre a reforma educacional para sua modernização, criticando a intervenção do Estado e reforçando uma imagem de Estado menos prescritiva e mais regulamentadora, orientada por controle de resultados. O Estado continua a investir parte do seu orçamento em educação, mas se retira das ações cotidianas da educação, de organização e gestão, transferindo-as para a iniciativa privada, em parcerias e concorrências, assumindo a função de avaliador para saber se os resultados foram alcançados.

No segundo contexto, em países anglo-saxônicos e onde acontecem políticas de cunho mais conservador e neoliberal, o termo aparece associado ao conceito de desregulamentação, alterando o modelo tradicional de intervenção do Estado, de coordenação e direção do sistema público de educação. Não se trata de simples alteração do termo, mas, parcialmente, da mudança da regulação pelo Estado para a regulação de iniciativa privada, criando o “quase mercado”, ou ainda cabe afirmar que a regulação é observada como privatização da educação. Nas reformas educacionais realizadas, percebemos o caminho do primeiro contexto para o segundo contexto.

A regulação é, portanto, um mecanismo inerente a qualquer sistema com o objetivo de garantir o equilíbrio e a coerência, que compreende a produção de regras, normas e constrangimentos que orientam os atores de um sistema, como por exemplo, o complexo sistema educacional, onde existem várias fontes e atores envolvidos, interesses e estratégias, finalidades e modalidades de regulação.

A educação, segundo Barroso (2005), é comparada a um processo composto resultante de regulações das regulações, de controle direto de uma regra sobre a ação dos regulados. Para esse autor, no campo educacional, há um sistema de multirregulação sobre o qual é preciso valorizar o papel primordial das instâncias, dos indivíduos, estruturas formais e não formais, a partir dos quais se faz a síntese ou superam os conflitos entre as diversas regulações, configurando a estrutura dinâmica do sistema de regulação e seu resultado. Nas investigações realizadas pelo autor, analisando diversos modos de regulação, foram identificados três níveis: o nacional, que tem como eixo a regulação institucional; o intermediário, voltado a instâncias de regulação com ações em territórios intermediários do sistema educativo, na interface entre o nacional e o local; e o nível local, que se refere aos modos de regulação internos de cada escola.

Apoiado em Maroy (2004), Barroso (2005), indica os cinco países estudados no Relatório Final do projeto *Regulateducnetwork*¹¹ se apoiam, de modo geral, em modelos pós-burocráticos, particularmente do Estado avaliador, porém a intensidade dessas políticas postas em ação, dão origem a modelos variados. A Inglaterra se encontra numa situação mais radical, criando uma política de quase-mercado onde reforçam-se a lógica mercantil e o controle, em prejuízo da capacidade de intervenção do poder local.

Sobre a crise do Estado, Barroso (2005) pontua que, depois da Segunda Guerra Mundial, inicia-se um aumento do poder e intervenção do Estado, seja pela forma do totalitarismo ou pelo Estado da providência. Na década de 1980, se inicia, por meio do tatcherismo e regarismo, as políticas denominadas de neoliberais, reduzindo o papel do Estado e criando o mercado ou quase-mercado¹² nos setores tradicionalmente públicos como saúde, educação, transportes, entre outros.

Essas políticas afetam outros países, sendo adotadas como referência pelos programas de desenvolvimento conduzidos por organizações internacionais como o Sistema Financeiro Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros, designados pelo denominado Consenso de Washington, indicando, como medidas, a disciplina orçamental, reforma fiscal, eliminação das barreiras às trocas internacionais, privatização e desregulamentação, diminuindo, assim, a intervenção estatal.

¹¹ Modos de regulação do Sistema educativo ao nível meso: estudo de caso da Direção Regional de Educação de Lisboa e de um município.

¹² Forma bastante específica de combinar a regulação do Estado e a lógica de mercado na oferta e gerenciamento de serviços públicos, não havendo contraposição entre as duas lógicas (de público e privado), como ocorria no auge do Estado-Providência (AFONSO, 2000).

Com a virada do século, Barroso (2005) observa um declínio das teorias mais radicais do neoliberalismo e emergem outras possibilidades de propostas que buscam equilibrar o Estado com o mercado, reativando a intervenção de maneira sócio-comunitária.

No contexto da educação, o neoliberalismo se expressa por meio de várias reformas estruturais, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na administração do serviço educativo por meio do que alegam políticos, peritos e mídia, críticas no serviço público estatal, abrindo espaço para a intervenção do mercado, subordinando as políticas de educação à lógica econômica global, importando para essas políticas valores como competição, concorrência, empreendedorismo, excelência e, assim, promovendo medidas de privatização. Observamos, com isso, a transformação da ideia do serviço público em um serviço para clientes. Nesse sentido, a educação, enquanto um bem para todos, torna-se algo diverso, desigualmente acessado. Na aparência, um mercado único, enquanto na essência funciona como diferentes submercados que ofertam produtos diferenciados em natureza e qualidade desiguais.

Esse mercado é criado e estimulado por meio do financiamento público destinado às famílias pelo sistema de *vouchers*¹³, pela privatização parcial ou total da gestão da escola. O foco dessa ação articula o mercado da educação ao mercado do emprego, mesmo que acarrete a exclusão de muitos.

No século XXI, as receitas do Consenso de Washington são postas em questão pelas experiências sem sucesso em vários países do mundo, a euforia neoliberal também entra em declínio entre os seus promotores ligados a grandes organizações internacionais, o que coloca a necessidade de repensar a escola, não a partir do mercado, mas de finalidades a atingir, que não estão dissociadas de um projeto político nacional, alinhado aos princípios fundadores da escola pública. O que subjaz a um processo de sociedade, com universalidade de acesso, igualdade de oportunidades e continuidade dos percursos escolares, integrando crianças e jovens na vida social por meio da partilha cultural comum.

Em muitos casos, esses princípios não estiveram inclusos nas políticas, nas formas de organizar o currículo e nos métodos pedagógicos, em que se situa a escola para todos, ao longo do tempo, em seu processo de expansão no planeta. Nesse sentido, Barroso (2005, p. 746) acrescenta:

¹³ Os *vouchers* são modalidade de privatização ou, como é mais conhecida no Brasil, a instituição de “bolsas” que permitem aos alunos estudarem nas escolas privadas.

[...] falta ao mercado (entre outras coisas) a sensibilidade social que permita atender aos que, pelas mais diversas razões, exigem mais tempo, mais dinheiro e melhores recursos para obterem o sucesso educativo a que têm direito. Por outro, o Estado social não pode estar limitado (como querem os defensores de políticas neoliberais neste domínio) a cumprir funções do “carro-vassoura” dos excluídos que o mercado enjeita (por questões de rentabilidade e eficácia). [...] E, aqui o recurso à metáfora do “carro-vassoura” justifica-se plenamente se nos recordamos que esta designação é dada, nas corridas de ciclismo, ao carro que vai na cauda do pelotão para recolher os ciclistas que são obrigados a desistir, por não conseguirem acompanhar o andamento dos outros corredores.

O autor ainda reconhece a falência do modelo de regulação burocrático profissional que servia de base para expansão da escola pública e sugere a procura de uma nova forma de regulação e intervenção, construindo novos caminhos organizativos, pedagógicos e educativos.

De acordo com Nogueira (2015, p. 81), os estudos realizados por Demally (2001), apontam que os novos modos de regulação possuem base de sustentação nos dispositivos: desenvolvimento das avaliações e a regulação por resultados. Tais dispositivos institucionais caracterizam os modos de regulação praticados pelas políticas públicas.

Afonso (2005) afirma que as avaliações externas constituem uma mudança importante trazida para as políticas educacionais como elemento regulador. No entanto o autor aponta que, por meio delas, direciona-se a ênfase nos resultados e nos produtos, desvalorizando o processo. O caminho traçado geralmente está vinculado a uma mudança no próprio sistema de responsabilização, ou seja, passando de sistemas que responsabilizam as pessoas por processos, para sistemas que responsabilizam pessoas por resultados. Parte-se da premissa de que sem a presença de resultados que possam ser medidos não se consegue estabelecer uma base de responsabilização em que se possa acreditar, daí a necessidade de avaliação do desempenho e da criação de indicadores de desempenho.

Afonso (2005) afirma, ainda, que os valores de domínio público, como igualdade, solidariedade, justiça e cidadania, estão ameaçados diante dos valores do mercado e outras lógicas do setor privado, viabilizadas por uma política presente em certas modalidades de avaliação, como estratégia de controle de despesas públicas e mudança de cultura do setor público, centrada na eficiência e na produtividade, sob controle direto do Estado.

Além dos fatores, acima mencionados, a regulação se impõe através de um currículo nacional comum que facilite o controle por meio do Estado-avaliador, sendo a avaliação estandardizada criterial com publicização dos resultados, um vetor fundamental.

3.3 MECANISMOS DE REGULAÇÃO NO BRASIL

Segundo Boyer (2009), as bases de uma economia capitalista possuem uma variedade de instituições: normas, valores, convenções, regras jurídicas, organizações, redes, Estado, etc. Todas são noções que se acumulam sem que seus traços comuns sejam percebidos, projetando-se apenas o fato de fazerem parte de mecanismos de coordenação alternativos ao mercado. Nesse sentido, essa regulação não está somente na economia, mas na maior parte das ciências sociais.

As reformas na educação, segundo Oliveira (2005), são traduzidas nas medidas de descentralização na autonomia das escolas, na focalização dos investimentos, na avaliação, nas medidas embasadas no discurso da eficiência e na gestão do ensino e seus recursos.

No Brasil, podemos perceber um exemplo desse processo de regulação na educação sintetizado nos casos de fusões de grandes grupos educacionais, como Kroton e Anhanguera, bem como a criação do Movimento Todos pela Educação, articulado por banqueiros, empreiteiros e meios de comunicação. A educação é, portanto, nessa perspectiva, uma mercadoria que gera lucros açambarcados pela classe dominante, que define o processo de formação de crianças e jovens brasileiros, criando estratégias de difusão em torno de concepções claras de formação e, assim, convertendo pessoas em capital humano.

A organização dessa mercantilização é feita por meio de fundos de investimento, organismos de natureza financeira, por meio de fusões, nas quais organizações educacionais e faculdades são adquiridas e as intervenções são feitas por meio delas. Hoje, o ensino universitário, conta com 1,2 milhões de estudantes, número maior que o somatório de todas as universidades federais do Brasil.

O objetivo do investidor é o fundo que possibilita acumulação da taxa de lucros altíssimos, em detrimento da qualidade da Educação. Além da união do útil ao agradável, essas instituições, ao serem adquiridas, passam a implementar a lógica dos mercados, construindo organizações educacionais articuladas com editoras, softwares e, nesse processo, vão redefinindo a formação do povo brasileiro.

Nessa ótica, a formação da juventude é concebida como fator de produção, possibilitando diversas mediações pedagógicas que criam nexos com o mercado, legitimando-se através dele. Na verdade, no processo de regulação os nexos do novo espírito capitalista tornam os receptores desse tipo de formação incapazes de outra forma de existência, a não ser como mercadoria.

As múltiplas inovações financeiras e a abertura de fluxo de capital internacional de várias economias, desenvolvidas ou em desenvolvimento, levantam a alternativa da financeirização do modo de regulação como uma hipótese. Esse modo, porém, de regulação financeirizado é apontado por Boyer (2009, p. 76) como incerto e difícil de determinar. Essa variedade dos modos de regulação potenciais ilustram uma impressão funcionalista, em tempos de transformações e incertezas que regem o equilíbrio e o desequilíbrio.

Segundo Krawczyk (2008), é possível observar indícios do aparecimento de modos de regulação mais intensa no sistema educacional do Brasil. Tomando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, é possível identificar a tentativa para regulação por resultados. O que se deve às transferências voluntárias de recursos financeiros e assistência técnica do Ministério da Educação (MEC), aos municípios, estados e Distrito Federal, estão condicionadas à adesão voluntária dos gestores municipais de educação, numa espécie de contrato territorial com a União. Nesse contrato, é solicitada a elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR), que tem a finalidade de propor ações que melhorem a educação. Existe, portanto, uma condição ou um parâmetro para o repasse financeiro, medido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dessa maneira, o governo federal constrói formas de regular ações no âmbito de cada ente federado, estabelecendo critérios de desempenho. Este modelo constata que a educação brasileira vai sendo regulada pelos resultados.

De acordo com Leher (2015)¹⁴, o mecanismo utilizado é que no Movimento Todos pela Educação, a sociedade civil e os setores dominantes por meio de lutas sociais por suas demandas conseguiram intervir nas políticas do Estado, através do Plano Nacional de Educação (PNE) - definindo grandes linhas de ação através de leis, como também de secretários municipais e estaduais, com metas direcionadas aos seus objetivos e em articulação com o estado que cria programas, a exemplo do PAR, em que a prefeitura, para criar um projeto de desenvolvimento da educação, deve aderir às metas do Movimento Todos Pela Educação. São utilizados dispositivos sofisticados, congregando parte da burguesia dominante, políticas de Estado e uma operacionalização que viabiliza esta agenda.

Leher (2015), explica que quando um município constrói um programa para a educação de sua região, no seu alicerce, existe uma idade certa para a educação, sendo que os

¹⁴ Em entrevista no dia 21 de Julho de 2015. Disponível em: <<http://contradigome.blogspot.com.br/2015/07/entrevista-com-novo-reitor-da-ufjf.html>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

conteúdos não estão atrelados aos conhecimentos, e sim a “competências”, deixando, conseqüentemente, o professor preso a esse currículo mínimo e coagido pelas avaliações.

Nesse viés, a escola é penalizada quando não cumpre esse mínimo, desconectado do conhecimento e reconectado em determinado comportamento, e não consegue alcançar bons índices no IDEB. A pena a torna desmoralizada e humilhada, a projeta negativamente na mídia, tornando-se um fato público que atinge o cotidiano da escola, criando, conseqüentemente, um constrangimento aos estudantes e comunidade escolar. As prefeituras pressionadas por esses índices acabam aderindo às fórmulas do capital.

O trabalho do professor fica delimitado por apostilas e exames padronizados produzidos, inclusive, por corporações. No desenvolvimento de sua ação, o professor deixa de ser um intelectual e passa a ser um reproduzidor das cartilhas, um burocrata visando metas, ou seja, trabalhando numa lógica empresarial e esvaziando o seu papel, o que resulta em sérios comprometimentos na formação.

Com base em um trabalho mais simples, geram conseqüências muito graves que se revelam em processos de formação técnica, com cursos aligeirados, constituindo um exército de reserva, alterando a racionalidade da escola e formando força de trabalho de baixa complexidade.

No contexto da sofisticação cada vez maior de instrumentos avaliativos de programas, Höfling (2001) alerta que, em políticas públicas, é necessário observar questões de fundo, uma vez que elas apresentam um mapa de escolhas feitas e caminhos traçados, mostrando como o governo elaborou sua estratégia de intervenção e os fatores que contribuíram para esse tipo de decisão.

O Estado age através de um conjunto de instituições, no interior das quais se movimenta por meio de órgãos legislativos, tribunais, exército, entre outras, que não formam, segundo Höfling (2001), um bloco monolítico, mas que possibilitam a ação do governo. Entendendo o governo como um conjunto de programas e projetos propostos para um determinado período de tempo.

3.4 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO

A avaliação em larga escala tem sido bastante estudada no Brasil nas últimas décadas do século XX, isso porque ela vem sendo bastante utilizada para acompanhar o desempenho das redes de ensino, redefinindo e reorientando políticas públicas na educação. É certo que os

resultados desse tipo de avaliação podem fornecer importantes informações acerca da escola e seu funcionamento, das condições escolares, da aprendizagem dos alunos, do desempenho dos professores e servir como recurso de monitoramento da qualidade da educação, no entanto, é fundamental observar qual o conceito de qualidade está sendo tomado como parâmetro.

No movimento de luta pela hegemonia política, ocorrido nas últimas décadas do século XX no Brasil, a corrente neoliberal ganha espaço naquele momento político. A instauração do modelo neoliberal de governar favoreceu o avanço de ações de regulação nas políticas educacionais, como é o caso da disseminação das avaliações externas. Nesse processo, também aumentaram a atuação dos organismos internacionais como Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), estabelecendo ações que vinculam a qualidade da educação com o desenvolvimento econômico e tornando as avaliações estandardizadas como um dos elementos de controle.

Nos anos 1980 a 1990, o vínculo entre Estado e capital se estreitam, redefinindo as funções do Estado mediante a nova ordem política e econômica ditada pelas grandes corporações e organismos internacionais. Para adequação dos países periféricos do capitalismo globalizado que se expandiu no final do século XX. Essas mudanças, na ordem política, trouxeram graves problemas sociais, implicando a precarização sobre setores sociais como a educação. Segundo Hill (2003, p. 25):

A reestruturação mundial dos sistemas de ensino e educacionais faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal. A privatização dos serviços públicos, a capitalização e a retificação da humanidade e dos comandos globais das agências do capital internacional [...] resultaram na criação de mercados competitivos quase globais (se não universais) para os serviços públicos e aqueles voltados ao bem-estar social, tais como a educação. Estes mercados educacionais são marcados pela seleção, exclusão e são acompanhados por, e situam-se dentro de, um quadro de crescimento exponencial das desigualdades, quer no âmbito da nação, quer internacionalmente.

No intento de promover as reformas, as agências multilaterais capitalistas, entre elas o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros, promoveram encontros e reuniões. No Brasil, as negociações com esses organismos internacionais se iniciaram nos anos 1960, época em que o governo brasileiro procurava obter recursos para educação junto a essas instituições. Segundo Silva (2002, p. 63),

[...] a política do Banco Mundial pode ser localizada nos anos de 1960 e 1970 quando houve uma acelerada expansão da educação e o aumento dos índices de matrícula dos países devedores [...] e da disseminação da ideia de melhoria do status social, vinculado à educação, e da concepção de que a educação geraria empregos e desenvolvimento econômico.

Dentro das mudanças que ocorreram no país nas décadas de 1980 e 1990, a educação vai, cada vez mais, sendo tomada como um fator político e estratégico para a atuação dos organismos internacionais, com ações direcionadas pelo modelo neoliberal, sendo a educação básica o eixo articulador para integração das nações em desenvolvimento no cenário político global.

Segundo Nardi (2010, p. 206), “[...] É um modelo de desenvolvimento que informa a emergência do mercado regulador da economia e postula a redução do papel do Estado no campo social [...]”. Corroborando o pensamento de Nardi, Palma Filho (2007, p. 10) aponta que “[...] o tipo de globalização que se opera nesse contexto neoliberal irá transformar radicalmente a ação do Estado no campo das políticas sociais [...]”.

Nesse contexto, podemos entender que a educação, enquanto política social, foi diretamente impactada pelo novo papel assumido pelo Estado no modelo neoliberal. Essas políticas se consolidaram no Brasil e na América Latina por meio do Consenso de Washington, evento pelo qual foram trazidas regras básicas para serem seguidas pelos países que aderissem, fazendo um reajuste econômico direcionado pela liberalização financeira e guiado pelos princípios de desregulamentação de seus mercados, abertura comercial, abertura financeira e a evidente redução do papel do Estado em tais aspectos. Para Frigotto e Ciavatta (2003), o Consenso de Washington acabou por balizar a doutrina do modelo neoliberal que orientou as reformas sociais nos anos 1990.

Podemos apontar a redefinição do Estado como marco inicial efetivamente no governo Fernando Henrique Cardoso, estabelecendo uma etapa de modernização do Estado e utilizando medidas liberais de caráter mercadológico, priorizando ajustes econômicos e financeiros. Foi definitivamente a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado que houve a inserção, na administração pública brasileira, da concepção e dos instrumentos de Estado Avaliador e Regulador (AFONSO, 2009).

Tal característica é marcante nas políticas educacionais instauradas em 1990, principalmente as políticas de avaliação em larga escala, foco desse trabalho. Esses elementos passaram a ser evidenciados nos governos que se seguiram à reforma gerencial de 1995. A avaliação em larga escala vai aparecer enquanto demanda social por controle dos resultados,

articulada à qualidade da educação e vai sendo conduzida através das políticas educacionais e, gradativamente, influenciando as práticas desenvolvidas nas instituições escolares.

Freitas (2007), examinando a regulação avaliativa da educação básica, analisa como as demandas foram sendo incluídas na agenda e tornando-se leis. Com a ideia de medir a qualidade da educação, a avaliação foi sendo articulada entre agentes estatais e sociedade civil, buscando respaldo e subsídios junto a especialistas em avaliação e planejamento educacional.

A autora faz um resgate da construção da nossa LDB e comenta que a questão da adoção de avaliação educacional pelo Estado não era consenso entre os elaboradores do projeto de Lei. No entanto, os interesses privatistas também foram atendidos no corpo final da Lei e, dentre outras questões, privilegiaram o tema avaliação educacional. Essa proposta do MEC apareceu como estratégia de descentralização, gestão democrática e de controle sistêmico.

Assim, a LDB (Lei 9.394/96) traz, em seu artigo 9º, o seguinte dispositivo sobre a avaliação:

Artigo 9º A União incumbir-se-á de:
[...]V- Coletar, analisar e disseminar informações sobre educação;
VI- Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e melhoria da qualidade do ensino;
Parágrafo 2º- Para o cumprimento dos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais (BRASIL,1996b).

A avaliação do rendimento escolar, enquanto incumbência da União, em colaboração com os sistemas de ensino, fora estabelecida por lei, objetivando definir prioridades e melhoria da qualidade do ensino, ficando a cargo da União ou MEC, nos termos da lei 9.131/95. No entanto, a política de avaliação em larga escala vai ser alavancada, no Brasil, um pouco antes da LDB. Na lei n. 9.394/96, o SAEB é revestido de caráter normativo no país, regulamentando o que já estava em operação.

A criação do SAEB foi fundamentada em acordos realizados no Plano Decenal de Educação para Todos, monitorando a qualidade da educação, de forma sistêmica, pela Coordenação de Planejamento Setorial para coleta, processamento e constituição de bases de dados para o sistema.

De acordo com a mesma portaria (BRASIL, 1994d), o MEC, em colaboração com Secretarias de Educação, asseguraria meios para o estabelecimento de mecanismos de

cooperação e intercâmbio técnico, científico e institucional com organismos nacionais e estrangeiros, objetivando o desenvolvimento do sistema.

A política de Avaliação Educacional no Brasil teve início nos anos 1990 e surge para obter dados mais detalhados sobre a realidade da educação. Esse período coincide com o processo de redemocratização do país, onde suscitava a busca pela universalização e pela qualidade da educação, propiciando a construção de instrumentos para Avaliação em Larga Escala. (OLIVEIRA; ROCHA, 2007)

Como podemos verificar nos estudos de Freitas (2007), ao surgimento da avaliação, agregam-se alguns fatores como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB de 1996) e o Plano Nacional de Educação. Constatam-se avanços de duas ordens, ou seja, no desenvolvimento e na implementação de políticas de avaliação em larga escala, para medir a Educação Nacional em termos de quantidade e qualidade, legitimando, portanto, a sua implantação.

Em 2005, foi instituída a Prova Brasil, tendo como objetivo avaliar censitariamente, em Língua Portuguesa e Matemática, alunos do 4^a e 8^a anos do Ensino Fundamental (respectivamente, 5^o e 9^o anos de escolaridade), contemplando as redes de ensino que ampliaram o Ensino Fundamental para 9 anos. De acordo com Freitas (2007, p. 157), os estados brasileiros fizeram uso, através de iniciativas estaduais, em interação com o MEC/INEP, em especial com o SAEB, para a consolidação de seus sistemas estaduais de avaliação, subordinando tais avaliações e resultados ao repasse de verbas. As razões alegadas, oficialmente, giram em torno de imperativos de ordem constitucional, político-administrativa, metodológica/técnica e cultural.

Em função de demandas em crescimento ao longo de 2007, relativas à avaliação do processo de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o INEP elabora a Provinha Brasil, que teve adesão voluntária por parte de estados e municípios, subsidiando a obtenção de dados sobre alfabetização, leitura e escrita, nos primeiros anos de escolarização, quando, em função do tempo, ainda existem possibilidades de intervenções pedagógicas. Essa avaliação promove grande correlação entre os índices de alfabetização e os níveis de formação docente.

Com o objetivo de verificar aprendizagens realizadas no ensino médio, é instituído outro instrumento, denominado Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tem como finalidade avaliar as aprendizagens realizadas ao término do ensino médio, subsidiando a engrenagem organizada nacionalmente para o ingresso no sistema federal de Educação

Superior pública, substituindo, progressivamente, a prática do vestibular como forma de seleção para o ingresso no Ensino Superior.

Recebido, inicialmente, com descrédito por parte das Universidades, o Enem foi gradativamente adquirindo espaço e força em decorrência de três ordens de questões. A primeira, pela adesão de Universidades que passaram a levar em conta os resultados obtidos pelos estudantes para o ingresso no Ensino Superior; a segunda ordem, com o Programa Universidade para Todos (ProUni), cujo critério de acesso ao Ensino Superior apenas considera os resultados do Enem; a terceira ordem, pela implantação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu)¹⁵. Criado e gerenciado pelo MEC, o Sisu é uma estratégia importante para fortalecimento e institucionalização do Enem, por consolidar seus resultados como prova única de seleção para instituições de Ensino Superior.

Ainda nesse movimento, em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sintetizando em uma escala de zero a dez, a partir de dois conceitos para a qualidade da educação, aprovação e média de desempenho de estudantes em língua portuguesa e matemática. O cálculo é feito a partir da aprovação escolar, obtidos no censo escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, SAEB e da Prova Brasil.

Por fim, é possível afirmar que, na entrada do século XXI, o Brasil submete-se a avaliações internacionais e, neste contexto temporal, a avaliação é fortemente incluída nos processos de planejamento educacional.

Apesar da centralização no INEP do sistema de avaliação nacional, os Estados criam suas próprias modalidades de avaliação, assim como alguns municípios, conforme evidenciaremos com o exemplo de Pernambuco.

O modelo de governo de raiz neoliberal se consolida trazendo a lógica gerencial do mercado para o serviço público, aumentando o controle do estado sobre a educação e estimulando a competitividade por meio de práticas em várias instituições escolares. Emerge, assim, um novo modelo de regulação de políticas públicas com base no controle de resultados e na descentralização. Com isso, as políticas de avaliação externa se destacam. Afonso (2000, p. 49) afirma que:

¹⁵ O Sisu é sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, nele são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de Educação Superior participantes. A partir da assinatura de um Termo de Participação, as instituições de Ensino Superior formalizam sua opção pelo Sisu para seleção e ocupação das vagas, onde os candidatos optam pelos cursos. Após prazo de inscrição esses candidatos serão classificados de acordo com o número de vagas existentes oferecidas pelo Sisu.

A partir da década de oitenta, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão “Estado Avaliador”. Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o estado vem adaptando um *ethos* competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

Para Afonso (1999), as discussões sobre avaliação educacional têm centralidade na redefinição do papel do Estado. Direcionadas à ideologia do mercado, as avaliações estandardizadas com resultados publicizados se justificam pela necessidade de medir, através de índices, a qualidade educacional, ao mesmo tempo em que passam a reorientar as políticas em busca dessa qualidade, acarretando controle sobre as escolas e docentes para que desenvolvam práticas que gerem produtos onde se observem a eficácia do sistema educacional. De acordo com Dias Sobrinho (2002, p. 175):

As avaliações praticadas pelos Estados avaliadores são nitidamente instrumentos de poder. [...] O que mais importa é que os rendimentos possam ser comparados, permitam que as instituições e os indivíduos sejam classificados hierarquicamente, segundo critérios objetivos, tanto para supostamente orientar os clientes do quase-mercado educacional e alimentar a competitividade quanto para instrumentalizar o exercício do poder controlador do governo.

O controle sobre os currículos se constitui característica do Estado Avaliador, o que, para Afonso (2005, p. 119), existe vínculo entre currículos e a padronização das avaliações externas. Em termos de política educativa, o autor enfatiza que a avaliação é fator estratégico para os governos de controle de resultados e despesas públicas, assim como de incentivo à competitividade no sistema educacional. Segue afirmando:

Trata-se agora de tentar conciliar o Estado avaliador – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados (sobretudo acadêmicos) – e a filosofia de mercado educacional assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre as escolas. Sendo a avaliação um dos vertentes fundamentais neste processo, é necessário saber qual a modalidade que melhor serve à obtenção simultânea daqueles objetivos (AFONSO, 2005, p. 119).

O Estado Avaliador dita a natureza competitiva e de responsabilização que está diretamente subjacente às políticas neoliberais de *accountability*, perspectiva que vincula responsabilidade por direitos e serviços sociais à prestação de contas sobre o desempenho das instituições públicas e dos profissionais que nelas atuam. Segundo Schneider e Nardi (2013, p. 34), a *accountability*, vinculada às avaliações, tornou-se uma tendência expressiva nos países capitalistas:

A *accountability* tornou-se parte de um discurso transversal e neoconservador, com influência nas políticas nacionais. Com base nos argumentos da ineficácia dos métodos pedagógicos, do mau uso da autonomia profissional dos professores, do fortalecimento do Estado como mecanismo de controle social e da racionalização dos investimentos públicos, comumente têm sido adotadas políticas de responsabilização e prestação de contas sem a necessária correspondência com práticas democráticas de avaliação da educação (SCHNEIDER; NARDI, 2013, p. 34).

As avaliações externas, centradas no rendimento escolar dos alunos, implicam a responsabilização dos alunos, professores e gestores em situações de fracasso escolar, associando tal situação a um fracasso profissional que ofusca aspectos intra e extraescolares inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Para Afonso (2001), a redefinição do papel do Estado nas políticas públicas de educação, tendo em vista os processos de globalização e transnacionalização do capitalismo, é marcada por ostensiva intervenção dos governos.

No Estado Avaliador, a lógica está voltada à verticalização dos currículos e à priorização das avaliações em larga escala. A partir dos resultados produzidos, articulam-se as medidas que possibilitam privatização e terceirização de serviços, antes inerentes à escola, como serviços de limpeza e merenda escolar, introduzindo, no interior da escola, a lógica do mercado de redução de custos. Desse modo, transfere-se responsabilidades para a comunidade escolar perante o discurso de emancipação e participação. Somada a uma conjuntura mundial, as avaliações externas transformam-se em elemento de pressão nas escolas em que a meritocracia prevalece sobre a democracia, consistindo em instrumentos de legitimação do Estado.

No âmbito do processo de globalização, estados e municípios brasileiros também vão adotar políticas de avaliação no interior dos seus sistemas educacionais. Nosso objeto de estudo é a Política adotada por Pernambuco, que possui, entre seus elementos de regulação, uma modalidade de avaliação que parte da iniciativa do estado, onde parece ser possível encontrar elementos do Estado Avaliador/regulador.

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), segundo site¹⁶, monitora o padrão de qualidade do ensino. Os testes avaliam as competências em língua portuguesa e matemática de estudantes da rede pública de ensino do estado de Pernambuco e municípios, das 2^a, 4^a, e 8^a séries ou 3^o, 5^o e 9^o anos do Ensino Fundamental e do 3^o ano do Ensino Médio. Além disso, também estão os projetos de correção de fluxo escolar. A avaliação inclui, como instrumentos, um questionário para o estudante, com a finalidade de

¹⁶ Disponível em: <<http://www.s1noticias.com/saepe-sistema-de-avaliacao-educacional-depernambuco.html#ixzz4FZ2ZpP4Z>>. Acesso em: .12 jun. 2015.

construir um perfil socioeconômico e da trajetória escolar; questionários também para os professores e gestores, com a finalidade de construir o perfil do profissional que atua na educação Pernambucana; além do questionário da escola, que se destina ao levantamento das estruturas e serviços que incidem no rendimento escolar.

Nos dados encontrados por Júnior e Neubert (2014), podemos perceber que, apesar da existência de efeitos positivos em sua primeira versão, houve descontinuidade do SAEPE, com efeitos negativos por falta de características mínimas, comuns a toda política de avaliação. Assim, atrelada ao programa de governo como um todo, Campos (2007-2014) inclui a avaliação em seu Programa de Modernização da Gestão - Metas para a Educação.

4 TRABALHO DOCENTE: ORIGEM REGULAÇÃO E SEUS EFEITOS

O objetivo desse estudo é analisar e compreender a política de Pernambuco para a educação e seus efeitos no trabalho docente. Nesse capítulo, trazemos elementos sobre a ontologia do trabalho e sua ligação com a produção material da vida, buscando analisar como esse trabalho vem se constituindo no modo de produção capitalista, a partir de crises de reestruturação produtiva, implicando sobre o trabalho docente e conceituando o mesmo a partir desses elementos.

Partimos da ideia de que no trabalho docente esse movimento vai se expressar pela superexploração do trabalho e vai se revelando a partir das subcategorias: intensificação, precarização, valorização e proletarização.

Por fim, trataremos o caso da política de Pernambuco e seus efeitos sobre o trabalho docente, na perspectiva de discutirmos elementos dessa política de Avaliação e controle dos resultados.

4.1 TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Para Duarte (2013, p. 24), em// essência, a atividade vital humana caracteriza-se por reproduzir o ser humano enquanto ser genérico, diferenciando-se dos outros animais por ter uma atividade vital livre e consciente. Nesse raciocínio, Marx (2004, p. 84) aponta que:

O animal é imediatamente um com sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e de sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinante (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal.

Importante ressaltar a diferença entre os dois aspectos, um deles é que na atividade vital reduzida à forma alienada é um meio do trabalhador garantir unicamente sua subsistência física. Outro aspecto é que as condições em que o ser humano produz sua existência são a base indispensável da produção da própria história. É o que assegura a condição de existência do gênero humano. No livro *O capital*, Marx afirma:

O processo de trabalho deve ser considerado, de início, independentemente de qualquer forma social determinada. Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural, com uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais

pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1983, p. 149).

O homem não é fruto apenas da natureza, mas também da sociedade, cultura e das experiências que foram acumuladas historicamente. No processo de produção da vida, as transformações objetivas são seguidas por transformações subjetivas em que o ser humano objetiva-se. Para transformar a natureza em humanizada se fez necessário o conhecimento do que a natureza é em si mesma. Assim, na produção de ferramentas, revela-se algo, que é a relação entre sujeito e objeto. Essa relação inexiste na atividade animal.

O ser humano necessitou diferenciar o que o objeto é para ele e independente dele, em relação à utilidade prática dos objetos. Duarte (2013, p. 30) aponta que a ciência permite cada vez mais o conhecimento da natureza na sua dinâmica própria, contudo, a sua origem não resulta de nenhuma forma de conhecimento, mas da necessidade de sobrevivência. Na medida em que se torna uma ferramenta, o objeto passa a ser uma objetivação, uma vez que o ser humano nele se objetivou, porta uma ação humana, e ao ter novas funções, passa a ser portador de funções sociais. A existência objetiva do objeto é percebida pela consciência.

No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 1983, p. 149-150).

Duarte (2013, p. 31-32) alerta que o objeto humanizado não é fruto da imaginação criadora, que inventa a realidade segundo seus desejos. Significa que é importante a mediação da atividade autocontrolada. Para o autor, “sem objetivar-se por meio da sua atividade, o ser humano não pode se apropriar da natureza”.

Assim, na busca pela sobrevivência, o homem, por meio do trabalho, modifica a natureza e relaciona-se com outros homens. Enquanto categoria do ser social, o trabalho define o homem como ser humano, constituindo o processo compreendido por humanização. Nesse sentido, o processo de trabalho se constitui de elementos como: o sujeito que trabalha, idealizando sua atividade para uma finalidade; a natureza de onde é retirada a matéria prima a

ser transformada; os meios e instrumentos utilizados para a fabricação; e o produto final a ser incorporado pelo ser humano.

Historicamente, o trabalho está relacionado ao modo de produção da vida. Nas sociedades primitivas, o trabalho se desenvolveu de forma nômade, depois de o homem se fixar na terra e desenvolver o uso de ferramentas, como o arado, passa a ser por cooperação. No modo de produção feudal, temos o trabalho escravo; no capitalista, temos o trabalho assalariado.

No século XVIII, Marx (1983) afirma que introduziu-se, no mundo do trabalho, o rompimento entre tempo e espaço, entre trabalho e ócio, aqueles que pensam e aqueles que executam, fazendo com que o trabalho perdesse sua totalidade. Nessa relação, o homem passa a ser objeto e não sujeito de sua ação. No capitalismo industrial o trabalho passa a ser assalariado, transformado em elemento subordinado à troca e a propriedade privada, levando à alienação e ao estranhamento. Para Barbosa (2009), a alienação é parte constitutiva do modo de produção a que o trabalho está submetido. O estranhamento faz parte dos elementos da limitação histórica das classes trabalhadoras para alcançar o pleno desenvolvimento humano através do trabalho, pois está relacionado à propriedade privada. O estranhamento decorre da expropriação do trabalho do trabalhador, relação entre humanização e desumanização. A industrialização está na base desse processo, é a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente.

Para a compreensão das novas formas de organização do trabalho que engendram a intensificação no trabalho produtivo, é necessário diferenciar alienação e estranhamento, pois possuem conceitos aproximados. O trabalho alienado está ligado ao sentido ontológico do mesmo, e como isso vai acontecer através do trabalho assalariado. Ranieri (2006) diferencia a alienação e o estranhamento partindo de três obras de Marx, *Manuscritos econômico-filosóficos*, *A sagrada família* e *a Ideologia Alemã*.

Existe uma distinção entre alienação (Entäußerung) e estranhamento (Entfremdung): enquanto alienação tem o significado de algo ineliminável do homem, uma exteriorização que o autoproduz e forma no interior de sua sociabilidade, estranhamento é designação para as insuficiências de realização do gênero humano decorrentes das formas históricas de apropriação do trabalho, incluindo a própria personalidade humana, assim como as condições objetivas engendradas pela produção e reprodução do homem (RANIERI, 2006, p. 01).

O estranhamento está ligado à propriedade privada, produção da mais-valia e a subtração da força de trabalho e do que é produzido. Nesse processo, quanto mais o trabalhador produz, mais pobre fica. Os objetos produzidos nesse trabalho enfrentam e

escravizam o indivíduo. De acordo com Ranieri (2006), o trabalho estranhado possibilita novas formas de exploração do mesmo, sobretudo a partir da reestruturação produtiva ocorrida no século XX na Europa e no Japão. Barbosa (2009) entende a intensificação do trabalho como produto do estranhamento, enquanto elemento de exteriorização e coisificação do trabalhador. Assim, o trabalho no modo de produção capitalista vai se tornando mais complexo. Marx (1978)¹⁷ discute o trabalho produtivo e improdutivo, material e imaterial, apontando que o trabalhador produtivo emprega a força de trabalho produzindo a mais-valia, o trabalho consumido diretamente no processo de produção visando a valorização do capital. O trabalho que não produz capital é, portanto, improdutivo. Ainda dentro do trabalho improdutivo Marx aponta os serviços cujos resultados não são garantidos, os serviços, em grande parte, pertencem aos custos de consumo de mercadorias, os trabalhos improdutivos se caracterizam por estarem disponíveis para a venda.

Nessa perspectiva, buscando compreender o trabalho docente, Saviani (1991, p. 19) nos adverte que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, como também é o trabalho. Dependendo do produto resultante desse trabalho, ele pode ser material, resultando dele, em escala cada vez mais ampla e complexa, os bens materiais. Já o trabalho não material, resulta a produção de ideias, valores, conceitos, símbolos, atitudes e habilidades.

Saviani (1991) classifica a educação na categoria do trabalho não material, entretanto, o autor afirma que dentro dessa categoria de trabalho não material existem duas modalidades: uma, onde o produto se separa de quem o produz no ato da produção, como os livros; e outra, em que o produto não se separa de quem o produz, onde estão misturados o ato de produção e o consumo. Nessa modalidade, encontra-se o trabalho docente.

Tomamos também Barbosa (2009, p. 36), que aponta:

O trabalho no setor de serviços públicos encontra-se, então, na esfera de trabalho improdutivo. Dentro dessa categoria localiza-se o trabalho do professor realizado na escola pública, por meio da educação oferecida como serviço pelo Estado.

Apesar de o trabalho docente não produzir capital, está sob as condições capitalistas de produção. Neste sentido, a categoria trabalho docente se constitui como campo em construção, complexo, atravessado por situações políticas e pelo apelo dos docentes por melhores condições de trabalho, no contexto das reformas educacionais e sua incidência nas

¹⁷ Trabalho produtivo, portanto é o que - no sistema de produção capitalista - produz mais-valia para o empregador ou que transforma as condições materiais de trabalho em capital e o dono delas em capitalista, por conseguinte trabalho que produz o próprio produto como capital. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1863/mes/prodcapital.htm>>. Acesso em: 20 set. 2016.

mudanças relativas à organização do trabalho.

Conforme Boltanski e Chiapello (2009), na era da acumulação flexível, as transformações conduzidas pela ruptura com o padrão fordista, originaram-se outro modo de vida e de trabalho traçado na flexibilização e na precarização do trabalho, como imposição do processo de financeirização da economia que possibilitou a mundialização do capital num grau nunca antes alcançado. A esfera financeira passa a determinar os demais empreendimentos do capital, que segundo Druck (2011, p. 42):

Subordinando à esfera produtiva e contaminando todas as práticas produtivas e os modos de gestão do trabalho, apoiada centralmente numa nova configuração do Estado, que passa a desempenhar um papel cada vez mais de “gestor dos negócios da burguesia”, já que ele age agora em defesa da desregulamentação dos mercados, especialmente o financeiro e o de trabalho.

O Estado intervém na dimensão salarial, tentando harmonizar a relação entre o setor patronal e o sindicato. Para a teoria da regulação, a intervenção do Estado não é monolítica, uma vez que suas ramificações podem resultar em tensões e contradições. Assim o Estado é a expressão da imbricação das esferas políticas com a econômica.

Podemos perceber que com a financeirização do capital, este deixa de investir na produção para investir nas ações altamente lucrativas, resultando tanto no desemprego quanto na retirada de direitos e conquistas trabalhistas, o que se chama de reestruturação produtiva.

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS TENDO COMO CONTEXTO A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SEUS EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE

O trabalho foi estudado cientificamente buscando técnicas, no sentido de racionalizar a produção, eliminando os tempos mortos e obtendo mais trabalho. Taylor e Ford estudaram essas formas de ampliar a produção. A crise do capital de 1960-1970, foi resultado desse modo de produção, expressa através da superprodução e subconsumo, ocasionando desemprego e superinflação. Essa crise fez com que as ideias liberais conduzissem a uma nova ordem política com base no papel do Estado, atacando os sindicatos. A nova ordem inicia-se em 1970, através de teses neoliberais, afirmando que o Estado deveria ser responsável pela introdução de mecanismos de concorrência, ou seja, fortalecimento do mercado.

Num mundo de baixo crescimento econômico, o Toyotismo, nova técnica de extrair mais trabalho e lucro, estuda a redução de custos, parte da crítica ao taylorismo/fordismo, buscando um novo paradigma de gestão da força de trabalho. O desperdício teria que ser eliminado e a eficiência do trabalhador teria que ser aumentada, número de empregados diminuído, terceirizando a mão de obra, eliminando estoque, alterando fundamentalmente o saber do trabalhador que precisa ser polivalente, ou seja, assumir várias funções.

Segundo Alves (2011), o Toyotismo, a partir da reestruturação produtiva, introduziu elementos tais como: rompimento do nexos psicofísico¹⁸ do trabalho qualificado, exigência de determinada participação ativa da inteligência da fantasia inerente à iniciativa do trabalhador, desenvolvimento de atitudes maquinais e automáticas, ação-pensamento no trabalho, esgotando o trabalhador, utilização de redes de TIC aplicadas à gestão, automação (captura da subjetividade do trabalho no local de produção, flexibilização, trabalho por paralização e imposição de microtempos), polivalência de habilidades mais amplas, o ciberespaço como espaço de interação sócio- humana de base técnica, produzindo a subjetividade estranhada, uma vez que muda a ferramenta, muda a forma de pensar, a objetivação antes ligada ao gesto motor, liga-se agora à inteligência.

Segundo Antunes (1999, p. 53), trata-se da intensificação das condições de exploração do trabalho, reduzindo ou eliminando o trabalho improdutivo. A este processo se seguem, como resultados imediatos, a desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, além da fragmentação da classe trabalhadora.

Todas as novas técnicas são instrumentos de regulação que, através do trabalho objetivo, modificam o trabalhador em sua subjetividade. Na educação, essas técnicas vão sendo incorporadas por Políticas Públicas. O gerencialismo¹⁹ é uma das formas administrativas adotadas pelas políticas. Na América latina, o Chile foi laboratório dessas políticas neoliberais.

A realidade brasileira guarda similaridade com países da América Latina. Apesar das singularidades, as políticas adotadas, a partir da década de 1990, passam a introduzir na

¹⁸ “Desenvolver no trabalhador em grau máximo as posturas maquinais e automáticas, despedaçar o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado que demandava uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador e reduzir as operações produtivas ao aspecto físico maquinal somente”. (GRAMSCI, 1968, p. 397).

¹⁹ Segundo a análise de Newman e Clarke (2012), o gerencialismo surge da conjunção de fatores como: crise do petróleo, reordenamento da economia e da sociedade e o aparecimento da nova direita com Thatcher e Reagan. Por meio de pressupostos como liberação das forças do controle do Mercado, liberação do consumidor da carga tributária e redução do tamanho, âmbito e o custo do Estado. Esses pressupostos foram desenvolvidos com base em experimento realizado no Chile, na década de 1970. Abrangendo um rol de governos nacionais e organizações internacionais, logo tornando-se uma lógica globalmente implementada em programas nacionais de reforma decretada por órgãos transnacionais como BM e FMI entre outras agências.

educação, elementos que caracterizam a aplicação da política neoliberal, tais como avaliação, pagamento de bônus por desempenho, descentralização por meio de *vouchers* (espécie de vale-educação), responsabilização e privatização. De acordo com Garcia e Anadon (2009), as mudanças que vêm acontecendo no modo de produção implicam em mudanças no trabalho docente, através de políticas públicas. Segundo Garcia e Anadon (2009, p. 66)

Essas políticas que combinaram formas de planejamento e controle central na formulação das políticas e descentralização administrativa e financeira na sua implementação, possibilitando uma série de novas parcerias na gestão pedagógica e administrativa da escola, as quais tiveram de ser construídas ativamente também pelo governo das subjetividades.

Segundo Assunção e Oliveira (2009), os fatores que evidenciam essas políticas educacionais podem ser assim caracterizados: a administração escolar como centro e a escola como eixo do planejamento e da gestão; o financiamento da educação toma como referência *per capita*, via FUNDEF e FUNDEB; a ampliação e a regularidade de exames nacionais de avaliação. Nesse sentido, também aparecem as avaliações institucionais e mecanismos de gestão de escolas, pressupondo a participação da comunidade. Essa regulação incide diretamente sobre a estrutura, a composição e gestão das redes públicas de ensino.

Essas reformas têm por finalidade superar a crise, respondendo à reestruturação capitalista, incorporando novas tecnologias para inovar nas formas de organização do trabalho. Os efeitos desse tipo de política afetam profundamente a escola. Primeiro, a política gerencialista incide sobre definições curriculares, regional ou nacional, exames e descentralização. Segundo, incidem de forma mais profunda numa espécie de privatização, organizando a educação de forma mais mercadológica, por meio de terceirização de serviços e compra de sistema de educação, denominado de quase mercado.

As repercussões sobre o trabalho docente, de acordo com Hypólito (2012, apud SILVA, 2012, p. 91), foram ainda mais amplas e profundas. Ampla por atingir a toda categoria, todas as formas de ensinar e as condições gerais de trabalho. Profunda, por atingirem o objeto de ensino, tanto na forma (como ensinar) quanto no conteúdo (o que ensinar). São políticas que afetam de sobremaneira o trabalho docente.

Como resultados dessa política sobre o trabalho docente, Oliveira, Duarte e Vieira (2010) apontam que os trabalhadores docentes, pressionados pelas exigências dos órgãos do sistema e comunidade, passam a assumir novas funções e responsabilidades, processo justificado pela incorporação da flexibilidade na organização e gestão educacional.

Na pesquisa realizada pelas autoras em setes estados do Brasil, os docentes percebem: aumento da exigência sobre seu trabalho relacionado ao desempenho dos alunos; a incorporação de novas funções e responsabilidades (como participar de reuniões e conselhos/colegiados e comissões).

Nas políticas de avaliação e controle dos resultados, os docentes sofrem por ter que dar conta de coisas que não têm autonomia para reverter. A qualidade da educação necessita cada vez mais de condições para o desenvolvimento do trabalho realizado nas escolas.

4.3 SUBCATEGORIAS DO TRABALHO DOCENTE

Com base na reestruturação produtiva e capitaneada por políticas neoliberais, defendendo o Estado mínimo, na lógica toyotista/gerencialista, a categoria trabalho, eleita nesse estudo como uma das categorias centrais, está permeada por subcategorias que, a nosso ver, estão relacionadas aos efeitos das políticas públicas de avaliação/regulação no trabalho docente, as quais veremos a seguir.

4.3.1 Intensificação

No final do século XX, o capital se articula para a reprodução e acumulação, as mudanças tecnológicas e a organização do trabalho buscam propiciar aumento do envolvimento do trabalhador e a maior produtividade do trabalho realizado. A intensificação do trabalho integra esse processo por meio do estranhamento, elemento de exteriorização e coisificação do trabalhador. Podemos captar a intensificação do trabalho docente nas diversas exigências exteriores à sua vontade, mas também o envolvimento dos docentes, as relações sociais estabelecidas por eles, em função do trabalho e o envolvimento emocional para realizar o trabalho.

Para definir intensificação, partiremos do termo intensidade, que Dal Rosso (2008, p. 23) conceitua como “o emprego das energias vitais do sujeito, em toda dimensão desta expressão, compreendendo as potencialidades físicas, emocionais e intelectuais, conforme exigido para a realização de uma atividade, tarefa ou trabalho, ou seja, o esforço físico, intelectual ou emocional que o trabalhador dispense na execução do seu trabalho”. O autor afirma que a intensidade é condição subjacente ao trabalho, independentemente do modo de produção ao qual esteja submetido. Entretanto, no capitalismo, a ordenação e o controle dos resultados do trabalho existem no sentido de obter, ao máximo, a forma mais organizada de

trabalho, apesar da quantidade e da intensidade envolvida no trabalho fazerem parte da preocupação histórica dos modos de produção anteriores.

Segundo Barbosa (2009), a dinâmica entre a exigência social de intensidade e o grau de esforço humano na realização do trabalho, como também os movimentos sociais de resistência à superexploração por parte dos trabalhadores, variam na interdependência das circunstâncias construídas historicamente. Na variação da intensidade, podemos encontrar movimentos de intensificação do trabalho em um grau maior ou menor. De acordo com Dal Russo (2008, p. 22-23), intensidade diferencia-se, tanto da produtividade, como da categoria envolvimento humano. A produtividade relaciona-se aos resultados obtidos; a intensidade está relacionada ao objeto de trabalho; o envolvimento humano relaciona-se exclusivamente ao sujeito trabalhador. O envolvimento humano refere-se ao esforço empregado pelo trabalhador na realização do seu trabalho, excluindo dessa terminologia a carga de trabalho que, segundo o autor, está exclusivamente relacionada ao objeto de trabalho.

O termo produtividade, por sua vez, deve restringir-se a descrever os efeitos das mudanças tecnológicas sobre a elevação de resultados. Desta forma, é possível separar os conceitos de intensidade, que se refere ao esforço humano despendido, e de produtividade, que se aplica às mudanças técnicas agregadas ao trabalho na produção de mais resultados (OECD²⁰, 2002 apud DAL ROSSO, 2006, p. 70).

Dal Rosso (2008) parte de metáforas criadas por Marx (1983) para ilustrar a porosidade de “tempos mortos” durante a jornada de trabalho, mostrando que existem espaços de não trabalho, de acordo com a organização do trabalho ou tecnologia que os mesmos densificam no trabalho, sem aumentar objetivamente a jornada do trabalhador. Marx exemplifica a porosidade do tempo de trabalho como se os tempos livres, ou de não trabalho, fossem como espaços vazios de uma esponja. Classifica esse processo como heterônomo, ou seja, relação abusiva entre as partes nas relações de trabalho, uma vez que o controle externo restringe o espaço do outro.

A tecnologia empregada para aumentar a produção altera o próprio trabalho, que passa a ser reorganizado e reestruturado, exigindo do trabalhador maior envolvimento e esforço. Dal Rosso (2008) alerta para o fato da evolução tecnológica, a uma primeira vista, parecer estar ligada à intensificação, o que nem sempre corresponde. Sobre isso afirma:

20 OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2002. Measuring productivity: Measurement of aggregate and industry-level productivity growth. OECD Manual: Paris: OECD.

O taylorismo talvez seja a prova mais direta desta tese. O estudo científico da organização do trabalho pode trazer resultados fantásticos para os empregadores, consequência do aumento de intensidade, que significa produzir mais no mesmo espaço de tempo e sob as mesmas condições tecnológicas (DAL ROSSO, 2008, p. 25).

O autor demonstra, no processo histórico, através de uma análise dialética, destacando os aspectos contraditórios, movimentos de ampliação e redução da intensificação do trabalho do ponto de vista da luta social entre capital e trabalho, alternadamente, de acordo com a correlação de forças entre a classe burguesa e a classe trabalhadora, expressando-se em maior ou menor grau na intensificação do trabalho coletivo. Para Dal Rosso (2008, p. 26):

A noção de movimentos permite supor que também possam organizar-se contramovimentos, ou antimovimentos, que são categorias mais adequadas para tratar de intensidade. Movimentos, ondas ou vagas têm origem e organizam-se em torno a processos que resultam em alteração da intensidade do trabalho ou que modifiquem os meios pelos quais a intensificação é obtida [...] Movimentos, ondas ou vagas de longo prazo atendem a um segundo requisito do argumento imagético, qual seja a unidade interna e as diferenças qualitativas entre os momentos.

De acordo com o autor, através de marcos, identificam-se diferentes movimentos de intensificação, denominados por ele ondas de intensificação²¹. A primeira onda de intensificação aconteceu na Revolução Industrial, na Europa, nos séculos XVIII e XIX, especificamente na Inglaterra, combinando mudanças tecnológicas com exigências por maiores resultados. Com base na socialização da mão de obra, foi sendo exigido mais esforço, maiores resultados e maior envolvimento dos trabalhadores, a partir de novas formas de organizar o trabalho. Tais aspectos são compreendidos, pelo autor, como elementos de intensificação do trabalho.

O trabalho, neste período, foi caracterizado principalmente pelos seguintes fatores: exigência de mais horas de trabalho, por meio de muito esforço por parte do trabalhador para realizá-lo e, simultaneamente, o incremento de modernas tecnologias, necessitando de novas habilidades e novo ritmo de trabalho, além da nova divisão social que se configurou nos países centrais do capitalismo.

Os princípios fundadores da divisão técnica do trabalho perdem força, pois vão perdendo a eficácia. No início do século XX, o fordismo/taylorismo, tendo a finalidade de aumentar a produtividade, entretanto sem gerar mudanças significativas na tecnologia, fizeram parte da segunda onda, empregando o estudo científico da organização do trabalho

²¹ Dal Rosso (2008), com base na literatura internacional, aponta que com a reestruturação produtiva, introduzindo princípios de flexibilização, desregulamentação e individualização, reconhece um surto de intensificação do trabalho, ao qual classifica, de acordo com as crises econômicas, em ondas de intensificação.

como meio de reorganizá-lo com base na separação entre concepção e execução do trabalho, tornando-se o meio mais eficaz de conseguir a intensificação do trabalho.

Segundo Barbosa (2009), essa nova organização do trabalho condicionou o trabalhador a um novo comportamento. Sobre isso, Gramsci (1968, p. 382) analisa que “na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, conforme novo tipo de trabalho e produção”. Barbosa (2009) ainda ressalta que o proibicionismo e a racionalização do trabalho estão ligados ao controle da moralidade, fato que está expresso em inquéritos criados por algumas empresas, que apontam para a necessidade de um novo método de trabalho ligado a determinando modo de viver, pensar e de sentir a vida. Segundo Barbosa (2009), com base em Gramsci, no domínio moral e físico, encontra-se o uso que alguns trabalhadores fazem do álcool, como também do controle da sexualidade, travestidos de puritanismo.

Em meados do século XX, a partir de um movimento de resistência a essa intensificação, por meio de greves dos trabalhadores, esse modelo de organização começa a ser criticado, considerado pelos capitalistas como dispendioso e ineficiente. Surge no Japão, com Taichi Ohno, a partir de duras críticas, o sistema de produção denominado toyotismo.

Dal Rosso (2008) e Antunes, R. (2007) definem o toyotismo como um conjunto de técnicas e organização da produção e do trabalho industrial, caracterizado por vincular a demanda ao consumo; produção variada e heterogênea; trabalho em equipe e multivariabilidade de funções; melhor aproveitamento do tempo, no controle de qualidade e no estoque; polivalência do trabalhador operar com várias máquinas ao mesmo tempo; horizontalização e terceirização de elementos básicos.

Nesse movimento é inaugurada a terceira onda, na década de 1980. Dal Rosso aponta a polivalência e o uso das novas tecnologias como principais elementos utilizados na intensificação do trabalho.

A polivalência ocupa completamente o tempo de trabalho da pessoa, a imagem de trabalho poroso perde sentido, nem mesmo os chamados tempos mortos existem mais, todo momento constitui-se em instante de trabalho. As bordas entre horário de não trabalho e trabalho efetivo mais que se tocam, coincidem. Portanto, a noção de polivalência amplia o grau de intensidade do trabalho a níveis muito mais elevados do que aqueles atingidos pela divisão entre concepção e execução. No sistema da polivalência não há lugar para repetição de movimentos, vários trabalhos são feitos simultaneamente. O engajamento do trabalhador é muito maior e o envolvimento de suas energias físicas, mentais e afetivas acontece ao máximo (DAL ROSSO, 2008, p. 28).

Para o autor, esses processos, denominados de intensificação, resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emocionais do trabalhador, com o objetivo de melhorar qualitativamente os resultados.

Oliveira, Duarte e Vieira (2010) observam algumas categorias relacionadas ao trabalho docente que emergem das mudanças nas relações de trabalho expressas na discussão acima e que estão intimamente relacionadas às políticas educacionais. Indicam que há uma ampliação no tempo e inclusão de novas atividades, denominando de intensificação do trabalho.

Ao analisar a intensificação e o ensino, Apple (1995, p. 39) aponta que é um tema que implica na sofisticação do desenvolvimento da racionalização e controle do trabalho docente, o que acontece em meio a vários tipos de reação dos docentes.

[...] representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1995, p. 39).

O principal efeito da intensificação sobre o trabalho docente, segundo Apple (1995), é a perda da qualidade do serviço que é prestado, sendo a qualidade entendida como serviço bem feito, tanto em termos de produto resultante, quanto de processo de realização do trabalho.

Segundo Arroyo (1997), na educação, a luta dos trabalhadores pela formação e profissionalização do trabalhador fez do trabalho docente o centro da ação de humanização, sobretudo no setor público que deve ser um espaço educativo e de humanização, envolvendo gestores e professores, a formação continuada e o aperfeiçoamento no trabalho, devendo ser percebido como um direito do trabalhador. No entanto, a relação no trabalho, na reestruturação produtiva, vem adaptando esses sujeitos a novas demandas, preconizadas no taylorismo, fordismo e toyotismo. Sobre isso, Arroyo informa que:

Não se trata de uma diferença de termos apenas. Trata-se de uma inversão de valores. Não adianta qualificar o trabalhador para o trabalho desqualificador [...] que tarefas não podem ser enriquecidas, devendo ser eliminadas? [...] Há muitas tarefas tão repetitivas, inúteis e desgastantes que é impossível torná-las qualificadoras (ARROYO, 1997, p. 63).

Para Garcia e Anadon (2009), existe uma colonização administrativa do tempo dos docentes, pressionando-os a assumir responsabilidades fora do seu horário de trabalho.

A intensificação do trabalho docente nos tempos contemporâneos é também resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, relativamente àquilo que as professoras são ou deveriam ser profissionalmente, àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 71).

Na atualidade podemos inferir que os sistemas de avaliação de desempenho dos alunos afetam a qualidade de trabalho oferecida pelo professor e acabam por intensificar o trabalho docente, trazendo novas exigências advindas de fatores como os citados por Oliveira (2002, p. 44):

Sobrecarga trazida pelos novos processos de ensino e avaliação, forçando os professores a encontrar meios alternativos para responder as demandas crescentes [...] Tudo isso vem somar às condições extremamente extenuantes de trabalho a que o professor já era submetido, extrapolando muitas vezes o que é prescrito como sua atividade.

Dando continuidade a essa discussão, é preciso destacar que a intensificação guarda estreita relação com a precarização do trabalho, subcategoria que vamos discutir a seguir.

4.3.2 Precarização

A precarização²² do trabalho docente envolve as relações de emprego, como número de alunos por turma, carga horária, estrutura física, materiais didáticos e pedagógicos, regime de trabalho, rotatividade, saúde dos profissionais, dentre outros aspectos.

Para Bosi (2007), a precarização do trabalho docente vem sendo objeto de estudos dos campos da sociologia, do serviço social, da saúde e da educação, esclarecendo sobre as diversas dinâmicas de precarização vividas por docentes do ensino fundamental e médio, mostrando como a reestruturação produtiva atingiu esses docentes.

A precarização também pode ser analisada como resultado da reestruturação econômica, fruto da crise de acumulação do capital em âmbito internacional, anteriormente mencionada. A redução dos índices de crescimento econômico apontando, um declínio e

²² Alguns autores tomam as subcategorias, precarização e valorização como a mesma coisa, nesse estudo, para efeito de categorização, foi utilizada a precarização, segundo Bosi (2007), abrangendo as condições de trabalho e pressão no trabalho e a valorização, segundo Grochoska (2016) abrangendo salário, formação, plano de cargos e carreira. Nesse estudo, utilizarei separação conforme os autores, embora reconhecendo que essas subcategorias estão umas imbricadas com as outras.

estagnação, gera uma investida que se volta sobre as conquistas trabalhistas, incidindo sobre o trabalho, em geral, e, no campo educativo, sobre o trabalho docente, como ramo recém-aberto.

De acordo com Bosi (2007), a tentativa de superação da crise econômica é conseguida por meio de três fatores: destruição dos meios de produção existentes; aumento da taxa de exploração do trabalho; e expansão do capitalismo sobre ramos recém-abertos ou recém-submetidos ao modo de produção capitalista.

Nessa direção, as formas de produção como os serviços, vem se tornando foco de reprodução e acumulação do capital ao serem incorporadas como área de produção e acumulação do capital, podendo conferir ampliação da acumulação, possibilitando o investimento de qualquer tipo de capital estagnado em função da taxa de lucro.

No Brasil, esse processo se inicia a partir de 1964 com a reconfiguração das leis trabalhistas para permitir a exploração sobre o trabalho, com base nas formas pré-capitalistas de certos setores da economia, em particular a agricultura e o setor emergente da indústria, de maneira que o capitalismo estava sustentado de forma complementar por setores da economia, tanto os “atrasados”, quanto os “modernos”. Bosi (2007, p. 1507) afirma que:

Nesse sentido, não haveria nenhuma heterogeneidade sistêmica da força de trabalho no Brasil. Ao contrário disso, empregados qualificados, semiquilificados, não qualificados e desempregados, longe de comporem o que veio a ser chamado na década de 1970 de ‘setor informal’, eram absolutamente funcionais à economia capitalista. Portanto, a intensificação do trabalho, a precarização, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho já eram componentes cruciais na equação do desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

Para construir uma solução para recuperar a taxa de lucro, houve a combinação de vários fatores, envolvendo a mão de obra, transferindo o setor de serviços públicos para a esfera da iniciativa privada e reativando, de certa forma, a reprodução do capital. Esse elemento vai definir o trabalho docente no Brasil, expressando uma tendência mundial ordenada de reformas sobre os direitos sociais e funções do Estado. Nesse sentido, a política, voltando-se para mercantilização da educação, se expande para a América Latina, pela atuação do Banco Mundial, em 1990, disseminando a ideia da educação pertencente ao setor de serviços não exclusivos do Estado.

Segundo Bosi (2007), a totalidade do processo de precarização do trabalho docente está expresso em velhas e novas formas de contratação, que se configuram em mudanças que aumentam o trabalho docente em extensão e intensidade, objetivando a mercantilização da educação pública.

[...] nesse sentido, progride, combinado à transferência dos aportes patrimoniais, financeiros e humanos públicos, para a iniciativa privada, por meio, principalmente, de alterações na superestrutura jurídica do Estado. Além do carrear direto de verbas públicas para a iniciativa privada, a exemplo do que tem representado o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) (BOSI 2007, p. 1511).

Com a progressiva privatização dos meios de produção do trabalho docente, os docentes são impelidos a um campo de trabalho que apresenta estratégias combinando, segundo Bosi (2007), competição, empreendedorismo e voluntariado. O autor apresenta um editorial da revista *Profissão Mestre*, de abril de 2006:

[...] A sociedade da informação e da tecnologia muda o perfil do trabalhador e a realidade do emprego: pesquisas apontam que a cada dois postos de trabalho no Brasil, um é formal e outro é informal; entre 16 e 25 milhões de trabalhadores são autônomos ou empreiteiros independentes; atualmente os maiores empregadores não são as megacorporações e, sim, as agências de trabalho temporário; [...] O mundo da educação não está isento a essa nova realidade. Escolas e professores sofrerão o impacto dessa nova tendência econômica e social. É por essas e outras que a equipe das revistas *Profissão Mestre* e *Gestão Educacional* está lançando o *Kit Professor S.A.* um material exclusivo que servirá como uma bússola para guiá-lo através desse cenário de incertezas (CLEBSCH, 2006, p. 4).

Bosi (2007) critica esse material utilizado e ainda enfatiza que é direito de todos os docentes terem condições adequadas para realização do seu trabalho, com recursos, lutando para superação dessa realidade de alienação do trabalho. Ainda sobre as condições de trabalho, Menezes argumenta:

Não é possível educar e cuidar em situação precária. Ensinar e aprender demandam espaços que possibilitem, além de estudar e discutir valores, questionar, sugerir e assumir compromissos. Só é possível formar cidadãos nos mais diferentes espaços em que circulem conhecimentos e saberes. É preciso promover experiências com as diferentes linguagens/espaços: a arte em geral, a literatura, a música, o cinema, o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas. Dessa forma, estaremos humanizando e compreendendo o sentido da vida para além da dimensão didática (MENEZES, 2010, p. 10).

Depreendemos, de acordo com isso, que o ambiente em que ocorre a aprendizagem é de suma importância. O desenvolvimento do trabalho docente deve observar as condições adequadas. Outra subcategoria importante é a valorização do profissional, sobre a qual falaremos a seguir.

4.3.3 Valorização

Sobre a valorização docente, Grochoska (2016) entende que a mesma se efetua por meio da carreira. Assim, a definição de valorização é um princípio constitucional, efetivado por mecanismo legal, chamado carreira, desenvolvida por meio de três elementos: formação, condições de trabalho e remuneração, tendo como objetivos a qualidade da educação e a qualidade de vida do trabalhador. Para a autora, o conceito de carreira parte do entendimento de que é o mecanismo legalmente instituído na forma da lei que define normas e regras que propiciam o desenvolver da vida funcional do professor, (podendo ou não promover sua valorização), com o objetivo de que esse profissional chegue à sua aposentadoria. (GROCHOKA, 2016, p. 1-2).

Segundo a autora, outras iniciativas foram constituídas com a finalidade de valorizar o campo profissional, mesmo que ainda incipientes, tais como a Lei do Piso Salarial (Brasil, 2008) e as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil/MEC/CNE, 2009). No entanto, para a autora, é na formação docente que encontramos hoje o foco central das políticas nacionais ocorridas no cenário educacional brasileiro desde a década de 1990. Trataremos, em seguida, dos três elementos acima mencionados: formação, condição de trabalho e remuneração.

Segundo Grochoska (2016), o processo formativo do professor se divide em duas perspectivas: a formação inicial e a formação continuada. Define como inicial aquela que acontece por meio dos cursos médio, modalidade normal, ou superior, nas licenciaturas, habilitando professores para exercerem sua formação. Essa perspectiva influencia na carreira quando se refere à habilitação e ao ingresso; a formação continuada ocorre durante a vida funcional do docente, através de cursos de capacitação ou da pós-graduação. Nesse sentido, um dos pontos levantados diz respeito às licenças para estudo estabelecidas ou não nas leis que regulamentam as carreiras. A autora ainda assegura que, pensar a educação no Brasil de forma a valorizar o trabalho docente está para além da oferta de cursos, significa elaborar estratégias a curto, médio e longo prazo, construindo políticas públicas para uma educação de forma contínua e sustentável, objetivando um modelo de sociedade. Sobre os dispositivos legais, Grochoska (2016, p. 3) aponta um trecho da LDB:

A LDB 9.394/96 define parâmetros sobre formação referentes ao ingresso dos professores nas redes de ensino. No artigo 87 coloca que os Municípios, os Estados e a União devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isto os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996). Nesta proposição, em janeiro de 2009, o Decreto no 6.755 institui

a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse decreto coloca como objetivos “promover a qualidade da educação básica”, contemplando no seu inciso V o seguinte: “promover a valorização docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira (BRASIL, 2009).

Para Grochoska (2016), a condição de trabalho docente, na perspectiva da carreira, é parte não só da qualidade da educação, como também se relacionada à qualidade de vida desse docente.

Caldas (2007, p. 77) define condições de trabalho como “o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto o serviço de apoio aos educadores e à escola”. Nesse sentido, as condições de trabalho relacionam-se à jornada de trabalho, aula-atividade, número de alunos por sala e saúde do professor. A condição de trabalho é indicativo de valorização docente.

Pensar sobre a remuneração dos professores não é fácil, pois há muita literatura a respeito desse tema a partir de diferentes abordagens. Grochoska (2016) parte para as discussões sobre remuneração, concluindo que não existe valorização de uma profissão sem salários atraentes, que estimulem os melhores alunos do ensino médio a optar pela carreira. Esta conclusão expressa, de forma simples e objetiva, o que representa a remuneração enquanto elemento de valorização do professor. Sem bons salários não há interesse pelo ingresso, nem há permanência nos sistemas e, assim, não há reconhecimento social da carreira.

Para aprofundar os debates a respeito da remuneração dos professores, Grochoska (2016, p. 4) conceitua três elementos:

Salário, vencimento e remuneração, pois ambos apresentam bases de cálculo diferentes. Assim, salário é o valor pago pelo empregador ao empregado conforme a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT); vencimento é definido pela Lei no 8.112 como “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”. Assim, tanto salário como vencimento são uma parte da remuneração, que no caso do magistério é composta pelo vencimento mais vantagens pecuniárias, como gratificações, auxílios entre outros.

No Brasil, um avanço considerado em termos de remuneração é, segundo a autora, a aprovação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), em 2008, estabelecendo o mínimo a ser pago inicialmente ao professor. No entanto, há controvérsias acerca dessa lei, tendo em vista algumas questões ainda não acordadas entre governo e os movimentos sociais sobre o valor definido para o piso, além da questão dos municípios pequenos que arrecadam pouco e

ficam sem condições de pagar esse valor. Apesar das divergências, a aprovação do piso pode ser considerada um avanço essencial para construção da política de valorização do professor.

É notório que nos últimos vinte anos não houve mudanças substanciais nesse sentido, havendo mesmo uma estagnação na carreira docente. Esse movimento evidencia-se, segundo Grochoska (2016), tanto em municípios pobres quanto em ricos. Em relação à formação continuada, observamos a proibição para os docentes se ausentarem para fazerem cursos, aumentando as exigências e diminuindo os recursos para a realização do trabalho, e paralelamente o sindicato perde força e as leis criadas para garantirem o piso salarial são desrespeitadas, além do crescimento dos empregos temporários em situação de vulnerabilidade.

Como já foi dito, a reestruturação impacta no congelamento de salários e na retirada de conquistas garantidas por lei, percebemos que o autor evidencia esse movimento. Outra subcategoria é a proletarização, em que o trabalho vai sendo fragmentado e o docente alienado.

4.3.4 Proletarização

Ao tratar o trabalho docente sob a perspectiva da proletarização, o processo é pautado sobretudo pelo artifício da gradual perda de controle do trabalho e da autonomia pelo docente. Com o amparo das estruturas gerenciais a serviço do Estado, sobretudo em fases de crises econômicas, objetivando obter maior racionalização dos recursos administrativos. Isso implica na desqualificação dos docentes, principalmente na implantação de dispositivos de controles técnicos externos e internos. Em sua análise, Apple (1995) situa o grupo dos docentes em duas classes sociais, a pequena burguesia e a classe operária, fazendo com que os interesses dos docentes oscilem entre as duas classes. Nesse sentido, o autor alerta para questões de gênero e raça subjacentes a esses profissionais. E ainda propõe uma reflexão que abarque essa dupla relação, irreduzíveis uma a outra, porém, se influenciem e codeterminem no terreno em que cada uma delas atua.

Segundo Barbosa (2009), a multivariabilidade de funções imposta ao professor vai implicar em uma relação contraditória, ou seja, se exige do docente, simultaneamente, que trabalhe com diferentes temas, métodos e perspectivas, o que representa essa diversificação de habilidades, aliada à imposição de uma desqualificação intelectual através da dependência do planejamento de *experts*.

De acordo com uma visão dialética da história do trabalho, Apple (1995) afirma que os empregos femininos, em comparação com os masculinos, passaram por um processo de proletarização maior, submetidos ao controle e à autonomia limitada. A profissionalização docente é uma tendência teórica.

Jáen (1991) defende o trabalho docente como profissão autônoma, diferente do operário do setor produtivo. No trabalho docente, há o planejamento, o ensino e a avaliação. A proletarização fragmenta o processo de trabalho, que também é voltado a um fim, sentido teleológico. Para Jáen existem dois tipos de proletarização docente:

Há formas distintas de controle vinculadas especificamente aos tipos de decisões controladas pela administração [...] “ideológica” e “técnica” – A “proletarização técnica” define-se em relação ao controle dos modos de execução do trabalho [...] – A “proletarização ideológica” vincula-se ao controle sobre os fins do trabalho [...] (JÁEN, 1991, p. 77).

Na proletarização ideológica, a autora aponta que há formas de resistências ou artifícios, mesmo que inconscientes, por parte dos docentes. Essas formas de resistência, observadas pelos defensores da teoria da proletarização, funcionam como elementos que os aproximam dos operários fabris, tomando a organização e filiação sindical como exemplo de elementos, como controle e autonomia limitada.

Oliveira (2004) e Apple (1995) rejeitam a ideia de profissionalização docente como alternativa à valorização dos trabalhadores docentes. Para Oliveira (2004), o modelo funcionalista domina essa análise, entendendo que na profissionalização de mandarinato há autonomia para organizar suas atividades, no entanto, o profissional detém privilégios e domínios que utilizam em proveito próprio, como forma de corporativismo, caracterizando, portanto, uma situação em que a coletividade passa por um processo de exclusão de princípios e finalidades.

Assim, a autonomia e o controle sobre recrutamento, formação, títulos e monopólios seriam prerrogativas de poder extensivas às profissões estabelecidas. [...] A possibilidade de o conhecimento ser manipulado e modificada, a fim de melhor servir às necessidades dos membros da profissão, como meio de defesa, exclusividade e autoperpetuação em face de ameaças de inovação e racionalização de tarefas e ocupação e também como instrumento nas lutas entre grupos ocupacionais disputando a mesma área (OLIVEIRA, 2004, p. 1137).

Apple (1995) acredita que a profissionalização é um elemento primordial na intensificação do trabalho docente, uma vez que parte do processo de racionalização e controle imposto pelo Estado e aceito/resistido pelos docentes, apresentando-se como forma

sofisticada de aumentar o trabalho dos mesmos, ao mesmo tempo que diminui a autonomia. Oliveira e Vieira (2010) ressaltam, ainda, em suas pesquisas, que apesar da precarização, intensificação, proletarização e valorização, os docentes estão satisfeitos com o trabalho que realizam, reconhecendo, entretanto, que poderia ser muito melhor.

Apesar disso, foi identificado um estado de esgotamento físico e psíquico, oriundo do estresse emocional. Estudos relacionados à psicologia denominam de síndrome da desistência ou *burnout* (CODO 1999). Outros estudos, como Esteves (1999), a denominam mal-estar docente.

Hypólito (2012, apud Silva, 2012, p. 101) percebe o processo de sofrimento como fruto da forma complexa de desenvolvimento do trabalho. Formas mais controladas e gerenciadas aprofundam o trabalho imaterial, para o autor trabalho imaterial é fruto do processo de reestruturação econômica por meio de novas estratégias de gestão.

O trabalho imaterial é aquele que cria produtos imateriais como o conhecimento, a informação, a comunicação. Enfatizando que o trabalho imaterial está envolvido em toda produção material, o que diferencia é o produto desse. Através da informatização de bens e serviços o trabalho que em sua essência material vai se tornando imaterial.

4.3.5 Efeitos objetivos e subjetivos da intensificação, precarização, (des)valorização e proletarização no trabalho docente

Os efeitos causados pela intensificação, precarização, (des)valorização e proletarização no trabalho docente são citados por Assunção e Oliveira (2009), por conta da necessidade de responder às demandas advindas da reestruturação produtiva. É a degradação do trabalho, não só em termos de qualidade da atividade, como também da qualidade de vida dos docentes. Para as autoras:

Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios. Vale ressaltar que o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento, em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 366).

Registros de licenças nas últimas décadas indicam problemas de saúde dos professores, fato também constatado em diversos países. Quadros que indicam a prevalência de distúrbios mentais quando comparados com outras doenças comunicadas em declarações

médicas (ASSUNÇÃO, 2003; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009). Os autores relacionam a carga de trabalho à situação de intensificação vivenciada de forma insalubre pelo docente, precarizando o trabalho sem a justa valorização e criando um contexto de saúde fragilizada. Portanto, vulnerável ao adoecimento, a hiper solicitação e a pressão, o docente é obrigado a ultrapassar seu próprio limite.

Para Assunção (2003), os diagnósticos de afastamento, na rede municipal de Belo Horizonte, apontam em primeiro lugar para os transtornos psíquicos com (16%) de casos, em segundo lugar as doenças respiratórias com (12%), em terceiro lugar as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo com (10%). Siqueira e Ferreira (2003), em seus estudos realizados em Florianópolis (SC), mostram resultados semelhantes, ainda que os transtornos psíquicos ocupem o quarto lugar. Esse resultado é compatível com outros países com relação ao transtorno mental. Aproximadamente um terço dos professores pesquisados apresentou sinais de estresse e *burnout* entre os principais problemas de saúde. Tennant (2001) afirma que os transtornos psíquicos relacionam-se com quadros de depressão, nervosismo, consumo excessivo de bebidas alcoólicas, além de sintomas físicos sem explicação e cansaço mental, incidindo no desempenho profissional e na relação familiar, com tratamento de elevados custos sociais.

Kagan (1989) aponta cinco categorias que unem os fatores potencialmente estressantes no ambiente escolar: a) falta de apoio administrativo (docentes percebem a pouca importância dada aos problemas em sala); b) relacionamento com os alunos (docentes sentem-se incapazes para motivar ou controlar os alunos); c) relacionamento com os colegas (docentes percebem aversão no relacionamento com os colegas e distribuição desigual das tarefas entre os pares); d) trabalho excessivo (percebem volume de tarefas a serem realizadas por eles com excesso de expectativa); e) insegurança financeira (salários inadequados às responsabilidades da sua missão).

Ao entrar na escola, as crianças possuem vivências e aprendizagens sociais prévias, trazendo expectativas diversas das experimentadas em gerações anteriores. Para Gatti e Barreto (2011), dois aspectos devem ser levados em conta: o primeiro é relativo à coerência entre atitudes, valores e comportamentos que circulam nos meios de comunicação e os valores da comunidade, escola e família que podem ser diferentes. Em segundo lugar, os modismos que afetam os estudantes, seres em desenvolvimento, criados e disseminados por diferentes grupos sociais.

O trabalho do professor mediante esse tensionamento convive com o constante desafio de motivar e ensinar as crianças e jovens. Cada vez mais, a distância entre a realidade e a

idealização da profissão é maior, necessitando mais preparo para o exercício da prática contextualizada e atendida com a cultura local. Para Sennett (2009), a nova ordem capitalista impõe novos controles, difíceis de entender.

A prática não pode contar somente com condições cognitivas de desempenho e conhecimento, mas atitudes subjetivas, como criar possibilidades alternativas frente aos desafios que se apresentam. Por isso, Gatti e Barreto (2011) apontam dois pilares necessários à identidade docente, ou seja, o sentido ético e a dimensão política do trabalho do professor. Nesse sentido, a dimensão humana e sua subjetividade não podem ser descartadas, são seres humanos em relação, no processo de ensino-aprendizagem. Diante dos desafios do processo de ensino-aprendizagem e dos fatores estressantes do trabalho docente, de acordo com Saviani (2007), o neoprodutivismo se expressa por intermédio de algumas vertentes, sendo elas, a neoescolanovista, expressa pelo aprender a aprender; a neoconstrutivista, expressa pela individualização da aprendizagem e na pedagogia das competências; e o neotecnicismo, expresso pelo princípio da administração e gestão escolar, gestados por normas empresariais com base nos programas de qualidade total e gerido pelo cumprimento de metas quantitativas e de avaliação. Na gestão dessa conjuntura, Oliveira e Vieira (2014) apontam que a escola está em crise e os professores cada vez mais adoecidos. No centro desse problema, podemos encontrar o esvaziamento da educação escolarizada, promovido pelos avassaladores avanços do neoescolanovismo e do neoconstutivismo. Buscar estratégias alternativas de formação, tanto de professores quanto de alunos, tornou-se palavra de ordem.

Numa sociedade capitalista, as relações sociais são estabelecidas de forma quase universal nessa lógica. Relações que constroem a subjetividade docente, configurando sua personalidade. Nesse sentido, sua humanização se converte em formar habilidades e capacidades demandadas pelo mercado, tornando-se um obstáculo para que os sujeitos possam construir sua humanidade de forma inteira, bem como constituindo uma cisão na vida concreta das pessoas. Sendo a educação a formação da natureza humana, perde-se de vista também a natureza concreta da educação.

Para Gramsci (1978), a organização industrial, construída no taylorismo e fordismo, apresenta aos sujeitos, que dela participam, um determinado grau de exigências constituído no processo histórico, determinando transformações que transitam do indivíduo à sociedade.

A vida na indústria exige uma experiência geral, um processo de adaptação psicofísica para determinadas condições de trabalho, nutrição, habitação, de costumes, etc, que não é algo de inato, de natural, mas que exige ser adquirido (GRAMSCI, 1978, p. 324).

Desse modo, a permanente revolução das forças produtivas, a maneira de organização do trabalho, implicando em gestos e formas de pensar que os trabalhadores utilizam, redimensionados historicamente, constroem sua sociabilidade. Gramsci (1978) encontra valores disciplinares e elementos explicativos a partir do taylorismo e fordismo.

Nesse sentido, Coutinho (2010) afirma que o pensamento burguês se torna justificativa teórica do pensamento existente, fazendo com que a economia e a história percam sua importância filosófico-ontológica e, com isso, se perdem também a essência da realidade humana e seu pensamento. A filosofia da decadência, como denomina o autor, torna-se cada vez mais fetichizada na aparência da realidade.

Esse movimento de fetichização da mercadoria, de alienação, abrange todas as esferas da vida humana. Um traço principal do capitalismo é a total sujeição da produção às leis anárquicas do mercado. A mercantilização da práxis tem como consequência sobre a consciência dos homens a ocultação da sua própria prática, convertendo-se em aparência reificada e dissimulada, tornando as relações sociais entre os homens, coisificadas, algo alheio à sua essência. Isso traz à tona uma complexa dialética entre aparência e essência.

Essa sujeição aos limites impostos pela economia, de que se serve o pensamento ideologizado, favorece a burguesia. Revelando-se, primeiramente, uma aceitação acrítica da alienação entre vida privada e vida pública, subjetividade individual e objetividade social, que constroem a economia de mercado. Depois, no segundo momento, a referida sujeição se apresenta na aceitação também acrítica da rígida especialização das atividades humanas, imposta pela divisão capitalista do trabalho.

De acordo com Coutinho (2010), na gênese do pensamento fetichizado encontra-se as correntes ligadas ao que ele denomina de “miséria da razão”, situa ainda outro fenômeno importante, a burocratização, que ocorre quando procedimentos práticos são determinados, coagulados, formalizados e repetidos mecanicamente, empobrecendo a ação humana que é desconectada da realidade. Nesse sentido, afirma:

Na prática burocrática o conteúdo se sacrifica à forma, o real ao ideal, o particular concreto ao universal abstrato. A burocratização, assim, aparece como um momento da alienação, na medida em que fetichiza determinados elementos da ação humana, transformando-os em regras formais pseudo-objetivas. E sua generalização serve diretamente à perpetuação do capitalismo, pois reproduz incessantemente a espontaneidade da economia de mercado, desligando-se da totalidade (do conteúdo social, das possibilidades de renovação, finalidade humana do social) e submetendo todas as contradições reais a uma homogeneização formalista (COUTINHO, 2010, p. 27-28).

O pensamento fetichizado pela incapacidade de recompor a totalidade divide-se em duas correntes, ambas materializam um pensamento imediatista incapaz de atingir a essência do objeto, correspondendo às falsas contradições as quais não consegue superar. Negam que a totalidade do real possa ser objeto de apreensão pela razão, o reconhecimento do valor da razão é sempre limitado a algumas esferas da realidade. Segundo Coutinho (2010) a totalidade do mundo, objeto da ontologia, se apresenta sempre por uma irracionalidade que não pode ser eliminada.

O trabalho do professor sofre alguns determinantes desse processo, quer em nexos legais ou na base explicativa da sua atividade prática, em que a aparência dissimula a essência. Pensar a partir de uma matriz teórica que cria nexos para acomodar e legitimar as desigualdades nas quais o professor, a partir do seu trabalho objetivo, se subjetiva, é o que existe dentro das avaliações em larga escala, que ditam o que deve ser ensinado e aprendido, retirando do professor o controle do processo, importando apenas o produto e as metas, além de retirar a autonomia do seu trabalho. Trata-se de um pensamento burocratizado, delimitando limites através da repetição e formalização, modo de tratamento pelo qual o ser humano é quantificado e a aprendizagem é baseada apenas no behaviorismo, com ranking, classificação e humilhação.

Na concepção da formação do indivíduo como processo histórico social e humano, que se realiza na dinâmica objetivação e apropriação, ficam excluídas, segundo Martins (2015), as concepções que utilizam a lei da reprodução da filogênese pela ontogênese²³ como corrente explicativa. Denominada de lei biogenética, a autora aponta que a mesma se encontra na base de inúmeras teorias psicológicas e pedagógicas que referenciam, inclusive, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para Vigotski (1995), existem três grandes planos genéticos, a filogênese, a sociogênese e a ontogênese. A filogênese é a história da espécie humana, já a ontogênese é a história do indivíduo da espécie, e a sociogênese é a história do meio cultural, no qual o indivíduo está inserido. A filogênese fornece limites e possibilidades para a cultura, na qual o ser humano pode estar equipado para realizar, mas dependendo de suas condições de existência, pode não fazê-lo. Um exemplo disso é a condição de um adulto que não se alfabetizou, passou pelas fases de desenvolvimento, mas não teve as condições que o levariam a isso. Da sociogênese para a filogênese a ideia do homem como ser cultural expande seus limites, pois mesmo o homem não tendo as condições físicas para voar, expande seus limites

²³ Concepções biogenéticas, que explicam o desenvolvimento humano enquanto processo do desenvolvimento exclusivamente biológico.

ao inventar o avião. Então, a cultura incide retroagindo sobre a filogênese no sentido de transformar o que seria uma restrição. A filogênese alimenta a ontogênese, definindo como o indivíduo irá crescer de acordo com seu pertencimento à espécie humana. A cultura interpreta as fases de desenvolvimento, dando significado a elas, quando lida pela cultura, a maturação biológica torna-se biografia. Sobre isso, Vigotski (1995) destaca:

[...] o desenvolvimento cultural da humanidade ocorreu sem que se modificasse substancialmente o tipo biológico do homem, em um período de estancamento relativo dos processos evolutivos e quando a espécie biológica do *homo sapiens* permanecia mais ou menos constante; por parte, o desenvolvimento cultural da criança se caracteriza, antes de tudo, por se produzir enquanto ocorrem mudanças dinâmicas de caráter orgânico. O desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo. Tão somente por via da abstração, podemos diferenciar um processo do outro (VIGOTSKI, 1995, p. 36).

Ao se apropriar de uma objetivação, o indivíduo se coloca em relação com a história social, mesmo que não seja de forma consciente. Isso significa, de acordo com o autor, que o indivíduo se forma pela apropriação dos resultados da história social, objetivando-se por meio da mesma, sendo sua formação realizada através da objetivação e apropriação. A relação entre o lógico e o histórico poderá ser um instrumento lógico- metodológico muito importante no que se refere ao futuro professor e ao conhecimento a ser ensinado.

Os nexos legais e explicações teóricas que articulam a formação e o trabalho do professor precisam instrumentalizá-lo para sua intervenção. O professor é um intelectual com capacidade de gerir seu trabalho. Ao retirar sua prerrogativa de planejar ensinar e avaliar seu trabalho, Martins (2015) afirma que o professor fica cindido e adocece, uma vez que ele se produz enquanto produz seu trabalho.

Segundo Oliveira e Vieira (2014), quando se criam parâmetros de avaliação meritocrática, com os resultados escolares descontextualizados, termina-se por responsabilizar os professores por fatores que intervêm nas trajetórias dos alunos sobre os quais eles não têm qualquer controle, por exemplo, as condições socioeconômicas das famílias e a aquisição de bens culturais. Em pesquisa realizada pelas autoras, em Pernambuco, é sugerido pelo alto grau de absentismo, o adoecimento, necessitando um estudo sobre o fenômeno.

4.4 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO E A QUESTÃO DO TRABALHO DOCENTE

As categorias analíticas regulação e trabalho docente estão imbrincadas e mediam os elementos reguladores da política, redefinindo o trabalho nas escolas pernambucanas e, com isso, redefinem assim tanto o papel da educação quanto o papel da escola.

Tomamos como base dados levantados pela pesquisa de Oliveira e Vieira (2014), fruto de uma parceria que se iniciou em 2011 entre o Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais - Gestrado/UFMG - e o Sindicato de Trabalhadores da Educação de Pernambuco - SINTEPE. Os dados apresentados pelas autoras serviram como ponto de partida para a pesquisa que ora realizamos, aprofundando, na questão dos efeitos produzidos pela regulação que reconfigura o Estado e pressiona por resultados, utilizando a avaliação enquanto política pública e instrumento dessa regulação da educação.

De acordo com Oliveira e Vieira (2014), Pernambuco apresenta grandes contrastes, desigualdade social e, em suas regiões, taxa de analfabetismo alta e escolaridade baixa, com baixo percentual de jovens com idade de 16 anos que concluíram o ensino fundamental, 48,2%, e baixo índice dos jovens com idade de 19 anos que concluíram o ensino médio, 40,8%.

Dos 185 municípios de Pernambuco, 65, ou seja, 35% apresentam os mais baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Brasil. (Registro do exame de 2005). Os resultados de todos os segmentos analisados em 2014 estavam abaixo do índice nacional (ranking 2011). Atualmente Pernambuco lidera o ranking, relativo ao ano de 2015, junto com São Paulo, ambos com nota 3,9. O ranking aponta, através dos dados publicados pelo MEC, que Pernambuco superou já em 2013 o IDEB projetado para 2015 no ensino médio estadual, no IDEB projetado para 2013 era de 3,2 pontos, mas o estado obteve 3,6, a meta estipulada para o próximo ano, ou seja, um crescimento de 13% acima do esperado. Pernambuco subiu da 22^a para a 1^a posição no ranking nacional.

Nesse quadro, a política educacional do estado obteve a elevação dos índices de resultados escolares, na perspectiva da avaliação nacional realizada pelo Ministério da Educação (MEC), via Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), lançando mão do IDEB, quanto na perspectiva da avaliação do próprio estado, ou seja, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Pernambuco (IDEPE).

De acordo com informações divulgadas no portal da Secretaria de Educação de Pernambuco²⁴, SEE/PE, a política de educação faz parte de um programa denominado “Programa de Modernização da Gestão”, cuja meta é a melhoria dos resultados educacionais, por meio deles, denominada de “Política de Responsabilização Educacional”, que abrange informações sobre Termo de Compromisso, Bônus de Desempenho (BDE), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE). Conforme definição do site:

É o programa que está focado na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, trabalhando a gestão por resultados. Ele tem como objetivo consolidar, nas unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão. Esse trabalho vem sendo desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial. (INDG)

A referida fonte também informa que o Programa de Modernização da Gestão objetiva estabelecer, nas unidades de ensino, a cultura democrática e de participação popular, fundamentado em diagnóstico, planejamento e gestão. Baseado em um modelo político de metas e resultados por unidade escolar em que o governo gerencia tais resultados corresponsabilizando toda comunidade escolar, pressionando, assim, a consecução das metas estabelecidas. Podemos identificar, aqui, a intensificação do trabalho.

O IDEPE é um índice criado pela SEE/PE, no qual consta a combinação dos resultados do SAEPE e do fluxo escolar, tem a finalidade de avaliar o desempenho da rede, levando em conta os resultados da avaliação do SAEPE em Língua Portuguesa e Matemática. Também compõe esse índice a taxa de reprovação da escola, servindo, ao mesmo tempo, de diagnóstico para o sistema de Pernambuco, como também requisito para obtenção do Bônus de Desempenho, prêmio direcionado aos professores das escolas, conforme cumprimento das metas. Segundo o mesmo site, o IDEPE é composto por:

- a) média do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, resultante dos testes elaborados no SAEPE. O SAEPE possui escala de proficiência comum ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).
- b) taxa de aprovação em cada uma das séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os resultados do Censo Escolar, que apura os índices anuais de aprovação, reprovação e abandono.

Outras pesquisas sobre a temática vêm evidenciando que esta não é uma realidade exclusiva de Pernambuco. Os estudos de Oliveira e Vieira (2014); Barroso (2006; 2011);

²⁴ Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>>. Acesso em: 02 jun. 2015

Lessard (2006), vêm mostrando que políticas desse tipo têm causado a competitividade entre escolas e docentes, com tendências a novas hierarquias e fragmentações do funcionamento.

Voltando ao BDE, existe um percentual de acordo com o alcance das metas²⁵, como por exemplo, 50% das metas, 50% do bônus, em que a partir daí, será considerado o intervalo de 10% até atingir 100% da meta.

O bônus foi instituído pela Lei n. 13.478/2008, primeiro para as escolas e depois para as Gerências Regionais de Educação (GRE), extensivo também aos servidores localizados nas escolas da rede, como forma de incentivo ao alcance das metas. Alguns fatores são necessários para obter o bônus, a escola deve ter o cálculo do seu IDEPE, como segue:

- I – o desempenho dos alunos em Leitura e Matemática aferidos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE;
- II – o fluxo dos alunos nos diferentes anos escolares, registrado pela taxa de aprovação;
- III – a meta específica para cada unidade escolar, estabelecida em Termo de Compromisso de Gestão Escolar.

Para garantir o cumprimento das metas de desempenho dos indicadores educacionais, um Termo de compromisso, espécie de contrato, é assinado entre a SEE/PE e a equipe gestora da escola. Nesse termo está colocado uma série de metas de desempenho educacional e o compromisso da Secretaria em ofertar condições de infraestrutura e pessoal para obtenção das metas²⁶. A equipe gestora é responsável por elaborar e executar um Plano de Ação, no qual constem, entre outros, os seguintes compromissos:

- 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 Lei 9394/96;
- c) a garantia de acesso e permanência do aluno na escola e o apoio a todas as ações que visem o sucesso escolar;
- d) o preenchimento dos dados solicitados pelo Censo Escolar com informações fidedignas e de qualidade.

Constam no Termo de Compromisso as metas fixadas com base no IDEPE. Assim, quando se aumentam os resultados do SAEPE, aumenta-se também o IDEPE. Quando a taxa de reprovação, abandono e repetência diminuem no ano, o IDEPE aumenta. As metas se traduzem em indicadores que são definidos, por escola, pela Secretaria de Educação, com

²⁵Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>>. Acesso em: 31 jun. 2015.

²⁷Disponível em:

<<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5906>>. Acesso em: 31 jun. 2015.

base na realidade vivenciada por cada escola, cujo objetivo é a melhoria dos índices, a cada ano, por unidade escolar. As metas são compatíveis com o nível de cada escola fazendo com que, em médio prazo, diminuam as diferenças entre as escolas. A meta estabelecida para cada ano escolar em Matemática e Língua Portuguesa é o produto da subtração entre o IDEPE, utilizado como referência, e o esperado para cada disciplina e cada ano avaliado. O trabalhador docente passa a se orientar por metas, como qualquer empregado na indústria ou no comércio, compatível com a ideia de proletarização.

A política utilizada em Pernambuco, segundo Oliveira e Vieira (2014), é similar à utilizada por outros estados do Brasil governados pelo Partido da Social Democracia Brasileira PSDB, como São Paulo e Minas Gerais, porém, nesses estados, esse tipo de política existe há mais tempo. Os autores citados seguem afirmando:

Os modelos de política baseados na gestão por resultados, que envolvem um sistema específico de regulação e controle do processo escolar por meio dos exames padronizados, estão presentes em Minas Gerais e São Paulo, sendo que nesses estados tais políticas já vêm sendo executadas há mais tempo. Não se trata de coincidência, pois na realidade o estado de Pernambuco contou com consultoria de empresas e especialistas que atuaram nesses estados. O governo Eduardo Campos contratou a consultoria das empresas “Movimento Brasil Competitivo” (MBC) e “Instituto de Desenvolvimento Gerencial” (INDG), na implantação e desenvolvimento das ações decorrentes do Programa de Modernização Gerencial. São empresas que investem em atividades de consultoria, tanto no Brasil como no exterior, e especificamente junto aos diversos governos estaduais e municipais, na implantação de programas que compreendem políticas de responsabilização educacional, como as vigentes em Pernambuco (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014, p. 28).

Os projetos educacionais em desenvolvimento no Estado de Pernambuco foram dando continuidade no governo Campos, direcionados à melhoria da educação básica, seguindo as orientações de políticas nacionais, em que a Secretaria de Educação regulariza, através de Programas, algumas ações contempladas no conjunto daquelas propostas pelo MEC, tais como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O Pacto pela Educação é umas das diretrizes políticas de governo que mais se destaca, com vistas à melhoria da educação.

É importante destacar as formas de organização das escolas da rede estadual pernambucana. De acordo com os documentos, é meta de Pernambuco tornar-se um centro de referência para o ensino médio. Para implantação gradativa dessa meta, dividiu-se por etapas.

Desse modo, o sistema foi estratificado em dois tipos de escolas, escolas regulares e as escolas de referência. As escolas de referência se subdividem em escolas integrais e semi-integrais. O site informa que²⁷

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, conseqüentemente, oferece a maior carga-horária de estudos. Há atualmente mais de 130 mil estudantes matriculados em 300 EREMs e 27 ETEs, o que representa 41% de todas as matrículas no ensino médio estadual que já ofertam a jornada ampliada de aprendizagem aos seus estudantes. A escola de tempo integral busca a ampliação do universo de experiências educativas, culturais, esportivas e artísticas dos estudantes. 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 EREMs com capacidade máxima para atendimento, ou seja, com os 1º, 2º e 3º anos em horário integral.

Para gerenciar todo processo, é necessário passar pelo PROGEPE, um curso desenvolvido pela Secretaria de Educação de Pernambuco em ambiente virtual de aprendizagem, em parceria com a Fundação Universidade de Pernambuco - UPE, cujo slogan é “Construindo a excelência na gestão escolar”. Trata-se de um Programa de Formação Continuada de Gestores Educacionais de Pernambuco, contendo três fases: Curso de Aperfeiçoamento, Curso de Especialização e Mestrado Profissional. Destina-se aos professores da rede estadual que desejam candidatar-se ao cargo de gestor escolar e gestor pedagógico (diretor e diretor-adjunto).

Para participar do processo de escolha de gestor, a condição é o curso de gestor escolar na rede estadual. Ao concluir o curso, os professores recebem um certificado de aperfeiçoamento em gestão escolar, estando aptos para participar da disputa, que segue com uma etapa consultiva.

A escolha dos cargos de gestores escolares passa por um processo envolvendo a comunidade escolar. Composta por uma representação de estudantes devidamente matriculados na escola, com idade a partir de 14 anos, e de servidores da escola, participantes da consulta de novos gestores. O processo de escolha seleciona uma lista tríplice. Os candidatos escolhidos pela comunidade acadêmica são submetidos à aprovação do governador de Pernambuco para decisão final. A estes, cabe a função de controlar e acompanhar sua

²⁷ Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>>. Acesso em: 23 ago. 2016

escola, envolvendo a comunidade escolar e visando o alcance dos índices definidos para a escola.

Para garantir o cumprimento das metas de desempenho e dos indicadores educacionais, um Termo de compromisso, espécie de contrato, é assinado entre a Secretaria de Educação de Pernambuco e a equipe gestora da escola. Nesse termo estão as metas de desempenho educacional, e o compromisso da Secretaria em ofertar condições de infraestrutura e pessoal para obtenção das metas. A equipe gestora é responsável por elaborar e executar Plano de Ação, onde constam, entre outros, os compromissos:

- 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.

Os elementos dessa política, partindo do termo de compromisso assinado pelos gestores até o cumprimento das metas, modificaram o processo do trabalho docente, acarretando efeitos objetivos e subjetivos e impactando mesmo de forma assimétrica. Os professores das escolas integrais têm dedicação exclusiva, com uma carga horária de trabalho de 45 horas semanais, enquanto que os das escolas semi-integrais trabalham 35 horas semanais. Já nas escolas regulares trabalham 25 horas semanais, estando submetidos aos mesmos elementos da política de regulação, com valorização salarial do trabalho diferente.

Com uma gratificação, que dobra o salário dos docentes das EREMs, os mesmos ficam vulneráveis. A reportagem do Diário de Pernambuco²⁸ expressa essa vulnerabilidade, pois caso o professor tire uma licença médica ou faça greve, essa gratificação é sumariamente suspensa.

Os docentes cobraram interferência do Ministério Público de Pernambuco (MPPE) e do Ministério Público do Trabalho (MPT) com relação ao afastamento de 15 profissionais de escolas de referência por participação na greve, iniciada no dia 10, descumprimento de legislação pelo não pagamento do piso da categoria, e falta de estrutura de trabalho.

Representante do MPPE, o promotor Marco Aurélio, se comprometeu a buscar a retomada do diálogo com o Estado e disse ter visto nos depoimentos fortes indícios, não só de assédio moral, mas institucional. A promotora do MPT, Melícia Carvalho, se dispôs a colaborar. O presidente da Comissão de Cidadania e Direitos Humanos da Alepe, Edilson Silva, propôs um comitê de solidariedade, com apoio de artistas e esportistas.

²⁹ Disponível em: <<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/geral/noticia/2015/04/23/professores-denunciam-assedio-moral-do-governo-do-estado-178110.php>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

Há sete anos trabalhando na Escola de Referência de Ensino Médio (EREM) Trajano de Mendonça, em Jardim São Paulo, a professora Nathaly Costa estava atordoada com seu afastamento. “Sou uma profissional bastante premiada, inclusive pelo Estado. Mantenho um projeto de recuperação de autoestima na comunidade, que divulga a instituição e atrai empresas privadas. Onde está meu erro? ”, questionou. “Estou desesperada, aflita. Mas vou sair dessa melhor e mais forte. E estou dando um bom exemplo aos meus alunos”.

A professora Kátia Cunha, da Escola Técnica Estadual (ETE) Goiana, afirmou ter adoecido com o afastamento, por considerá-lo injusto e ilegal. “Passei em primeiro e terceiro lugares em dois concursos públicos e agora meus alunos me perguntam se fui expulsa”. Narrou, indignada. “R\$ 2.032 (valor gratificação na Erem) não compra minha dignidade. Sou da terra das heroínas de Tejucupapo e não vou desistir”.

Acompanhado de uma comitiva da Erem Monsenhor Rodrigues de Carvalho, em Escada, o professor Luiz Carlos Lins declarou: “Na nossa escola, a biblioteca e os laboratórios de informática, química e física não funcionam por falta de profissionais capacitados. A internet não pega e somos obrigados a fazer tarefas que não são nossas. Caímos numa armadilha achando que a gratificação iria nos deixar em melhores condições.

Cristiano Pereira, da ETE Carpina, denunciou que os professores de Erem são “orientados” a não reprovar mais de 5% dos alunos para não prejudicar a avaliação das escolas. “Há uma maquiagem dos dados e muita pressão. A situação é humilhante, dá vontade de abandonar tudo, os alunos não querem mais ser professores²⁹”.

Nessa reportagem, podemos pontuar alguns fatores objetivos sobre os efeitos da política no trabalho docente, alguns já mencionados, mas reafirmados na reportagem: a categoria intensificação se expressa na sobrecarga com tarefas que não fazem parte de sua função; a categoria precarização aparece na realização do trabalho sem infraestrutura, na falta de materiais de trabalho e profissionais; já na categoria proletarização, expressa na perda da autonomia e pressão por resultados, burlando os mesmos para que os números nas avaliações externas legitimem a política adotada. Outra categoria evidenciada é a valorização expressa nos salários abaixo do piso.

Fica evidente que a intensificação do trabalho é maior nas escolas integrais. Mesmo com uma gratificação que dobra o salário, muitos professores se desligam das EREMs por conta dessas pressões serem percebidas em maior intensidade na escola Integral.

A promessa de campanha política nas eleições, não cumprida, de dobrar os salários, feita pelo governador Paulo Câmara, o que determinou a referida greve, expressa o que aponta Boyer (2009), ao afirmar que tanto as contradições, quando acordos assumidos não são cumpridos, quanto a intensificação da regulação do trabalho podem causar uma crise.

As pressões e o excesso de regulação aumentam a intensificação, sem a justa valorização, por meio de salário, conseqüentemente, precarizando o trabalho docente.

Ball (2005) argumenta que as reformas gerencialistas induzem à formação de comportamentos relativos a três tecnologias da reforma: mercado, gestão e performatividade.

²⁹ Texto transcrito do Jornal Diário de Pernambuco.

Afirma ainda uma alteração na profissionalidade que se reflete na retirada da possibilidade de reflexão moral e do diálogo.

Como efeitos subjetivos, também apontamos a construção da subjetividade dos docentes. Num mesmo sistema, os profissionais são divididos em três categorias e cada uma com um tipo de remuneração diferente: docentes das escolas integrais, docentes das escolas semi-integrais, e docentes das escolas regulares. Trata-se de uma das características da flexibilização do trabalho, apontada por Boyer (2009) como um dos modos de regulação contemporâneo.

Segundo o que está nos documentos do programa de Educação Integral, além da jornada escolar ampliada, as unidades de ensino também podem contar com uma infraestrutura especial (laboratórios, refeitórios, cozinha, etc.) e com procedimentos de gestão administrativa e pedagógica diferenciados, ações que visariam desenvolver a melhoria da qualidade do ensino médio voltadas à qualificação profissional dos estudantes. No entanto, as contradições sobre as exigências e cobranças, sobrecarga e oferta de condições de trabalho são apontadas no site do Sintepe³⁰:

Diferente da propaganda governamental que afirma que as escolas estaduais funcionam, quando na verdade quem vivencia o processo pedagógico, sejam professor, pai e aluno, sabe que a verdade é bem diferente. Nem precisa andar muito para constatar, de fato, os problemas das instituições. A exemplo da Escola Augusto Severo, em Piedade, Jaboatão dos Guararapes, onde falta água nos banheiros, de forma que os estudantes que usam os sanitários não têm como lavar as mãos. Além desse problema, desde sexta-feira não tem água para beber e, por isso, estão largando mais cedo. E as denúncias não terminam por aí, os alunos da unidade escolar não receberam fardas nem o kit contendo caderno, caneta, lápis e borracha³¹. Na unidade pública de ensino que atende aos moradores do Alto Nova Olinda, uma professora, que preferiu não se identificar, ressaltou que os docentes são obrigados a lançar dados no Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco (SIEPE) – atividade que o SINTEPE condena, por não se tratar das atribuições do docente – e faltam professores de Ciências, Matemática e Português³².

Uma vergonha! É o mínimo que se pode dizer do tratamento que "os médicos peritos" da Junta Médica do Governo do Estado de Pernambuco dão aos servidores que buscam aquele serviço, obrigatoriamente, para se readaptar em função de problemas de saúde, sobretudo de ordem psiquiátrica. Marca-se para 12 horas o atendimento e espera-se até as 15 horas para ser atendido, num espaço desconfortável, beirando a humilhação.

³¹ Disponível em: <http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/protesteja/56-escola/3656-alunos-da-escola-zequinha-barreto-fazem-rodizio-por-falta-de-cadeiras> - Acesso em 31 maio 2015.

³² Disponível em: <http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/protesteja/56-escola/3923-falta-agua-fardas-e-kits-escolares-na-escola-de-referencia-augusto-severo> - Acesso em 31 maio 2015.

³³ Disponível em: <http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/protesteja/56-escola/3530-estado-inicia-processo-de-municipalizacao-de-escola-que-possui-problemas-de-infraestrutura> - Acesso em 31 maio 2015.

É assim que o Governo do Estado de Pernambuco trata seus funcionários. O resto é propaganda enganosa. Aquela repartição pública deve passar por uma intervenção urgente para mudar seus procedimentos³³.

No fundo, a qualidade perseguida requer investimentos e condições de trabalho de acordo com as denúncias postadas no site do Sindicato dos Professores SINTEPE, no entanto, essa realidade não acontece. As informações dos documentos da Secretaria de Educação de Pernambuco SEDUC aparentam um funcionamento sem problemas. Somente ao confrontá-las com as informações do SINTEPE, entendemos o dado do adoecimento docente, mesmo não sendo intento da pesquisa de Oliveira e Vieira (2014, p. 97), é apontado que: “Ao abordar aspectos relacionados ao perfil, à formação, à gestão, às condições de trabalho, ao lazer, à sindicalização e à saúde dos profissionais de educação, a pesquisa permite uma abordagem alargada dos problemas de saúde”.

A expropriação do trabalho docente e de suas possibilidades humanizadoras, eixo estruturante do trabalho na sociedade capitalista, está presente na política gerencial de Pernambuco. Esta se expressa pela superexploração desse trabalho a partir das categorias intensificação, precarização, valorização e proletarização, e vem acarretando a cisão da personalidade dos docentes, fator de adoecimento. É isso que estamos querendo comprovar, com nossa pesquisa, que terá continuidade no próximo capítulo, quando trataremos sobre o Programa de Modernização da Gestão - Metas para Educação.

³³ Disponível em: <http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/protesteja/56-escola/3634-professores-denunciam-abusos-da-junta-medica> - Acesso em 31 maio 2015.

5 PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO - A REGULAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO

A partir de 2000, iniciou-se um novo ciclo de investimentos em Pernambuco, decorrente das novas cadeias produtivas de petróleo, gás e indústria naval. Outros ciclos já existiram e explicam, segundo Monteiro (2011), fases de retração e expansão econômica. O anterior foi o ciclo de crescimento econômico protagonizado pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), de 1970 a 1975. Apesar do alto nível de crescimento e da redução de incentivos fiscais, a partir da segunda metade de 1970, esse crescimento começa a declinar se agravando, em 1990, com o aumento de competitividade de mercado devido à reabertura da economia nacional e ao desenvolvimento industrial dos outros estados.

Esse quadro começa a mudar a partir de 2000 com o aumento de investimentos decorrentes da política de atração de investimentos. As principais atividades responsáveis por essa leve retomada de crescimento foram: a expansão da fruticultura irrigada em Petrolina; a expansão do polo têxtil em Caruaru, Toritama e Santa Cruz do Capibaribe; a recuperação do setor sucroalcooleiro; o investimento no turismo e a atração de investimentos para o complexo de Suape.

O cenário econômico Pernambucano inicia novas mudanças a partir de 2007 com a consolidação de investimentos que potencializam a vinda de empreendimentos privados para o estado.

O governo estadual teve um papel importante nesse movimento econômico. O modelo Integrado de Gestão do Poder Executivo do Estado de Pernambuco iniciou sua formulação no governo Jarbas Vasconcelos (1999-2006), quando criou a Secretaria de Administração e Reforma do Estado (SARE), mediante o Decreto Lei no. 21.389, de 26 de abril de 1999. A SARE teve como finalidade colocar a política de Pernambuco em consonância com o Plano Diretor (BRASIL, 1995), implantando no estado os pressupostos do ajuste fiscal e da modernização da gestão pública (PERNAMBUCO, 1999).

No governo Campos (2007-2014), a SARE é consolidada com a aprovação da Lei Complementar n. 141, de 3 de Setembro de 2009, estabelecendo, em Pernambuco, os marcos legais consonantes com o modelo neoliberal em curso nacional e regional. Há um processo de redefinição da matriz produtiva e, para Monteiro (2011), o cenário econômico otimista deve ser visto com precaução. Diante dessa preocupação e dos obstáculos à sustentabilidade do ciclo econômico iniciado em 2007, o governo Campos, para o período 2007-2010, solicita ao

Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CEDES) um diagnóstico de investimentos. O mesmo aponta que as maiores restrições ao desenvolvimento eram o crescimento da violência, os sinais de desagregação social e as limitações na escolaridade e na qualificação de recursos humanos.

O documento apontou as seguintes soluções: a criação de uma forte e ampla ação de combate à violência no estado para deter a escala de desagregação social; a implantação de um programa de aceleração abrangente de qualificação da mão de obra para inserção social; e a reestruturação e reforço da educação de jovens e adolescentes (PERNAMBUCO, 2008).

É importante ressaltar que os aspectos mencionados, nesse modelo de desenvolvimento, têm o mercado como elemento equalizador de justiça social e o estado como provedor de medidas compensatórias aos efeitos sociais negativos do modo de produção capitalista. Todos esses aspectos coadunam com um modelo de Estado, que busca implementar a lógica do mercado na gestão pública, tornando Pernambuco um ambiente propício à implementação desse novo modelo.

Esse modelo também defende que o crescimento da economia proporciona a geração de empregos, melhora a qualidade de vida e que o investimento em educação é, em si mesmo, a chave para a promoção da igualdade e justiça social. (PERNAMBUCO, 2008). Nesse sentido, retoma a teoria do capital humano, tomando-a um dos pilares do desenvolvimento, resgatada para legitimar a reforma da educação com base na relação entre educação e desenvolvimento. Esses pressupostos vão aparecer nos documentos da política para educação implementada no período em tela. É sobre isso que buscaremos problematizar nesse capítulo.

5.1 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A RESPONSABILIZAÇÃO DE CADA UM

A ideia de capital humano, que subjaz a política de educação de Pernambuco, vem do campo econômico, Aw Lewis, em 1954. Na literatura neoclássica moderna, Jacob Mincer publica artigo no *The Journal of Political Economy*, em 1958, intitulado “*Investment in Human Capital and Personal Income Distribution*”. Em seguida T.W. Schultz, em 1960, auxilia no desenvolvimento da ideia, embora Gary Becker, da “Escola de Chicago” de Economia, tenha se tornado mais conhecido.

A discussão desta teoria é abordada, nesta pesquisa, por entendermos que a mesma subjaz à justificativa da qualidade da educação presente nos pressupostos da política educacional pernambucana. Essa teoria articula a influência do pensamento econômico na educação, concebe o trabalho humano como produtor do desenvolvimento econômico,

quando qualificado pela educação, implicando em aumento da taxa de lucro pelo capital. Esse entendimento reduz a educação à promotora do desenvolvimento da economia, tornando técnica uma relação social e política. Essa relação, por sua vez, induz à concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação.

A Teoria do Capital Humano foi criticada efetivamente por Frigotto (2010), por ser antagônica aos interesses da classe trabalhadora, e estar relacionada à determinada visão de mundo que, em primeiro lugar, concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de renda e, em segundo lugar, reduz a prática pedagógica a uma questão técnica. Em sua análise, Frigotto estabelece:

Tomada a prática educacional enquanto uma prática que não é da mesma natureza daquela fundamental das relações sociais de produção da existência, onde ela se funda, mas enquanto uma prática mediadora que na sociedade de classes se articula com interesses antagônicos, a questão do vínculo direto ou do desvinculo não procede, também não procede reduzir essa prática ao ideológico (FRIGOTTO 2010, p. 18).

Partindo dessa análise, a concepção de qualidade da educação proposta, a partir de uma perspectiva gerencialista, mostra-se partidária de uma concepção fragmentária do mercado, regida pela qualidade total, pedagogia das competências e empregabilidade. A teoria do capital humano reduz a prática educativa a um “fator de produção”, ou seja, a uma questão meramente técnica, advogando uma neutralidade sob a pseudoaparência de um rigor científico, baseado no mito da racionalidade e da objetividade.

O movimento interno de construção da teoria do desenvolvimento humano tem, como teóricos, Adam Smith e seus discípulos, que analisam os vínculos entre educação e desenvolvimento, educação e renda, educação e mobilidade social, buscando elementos de sustentação na imediaticidade e na empiria. Frigotto (2010) aponta que essa teoria esconde a verdadeira lógica de exploração capitalista, falseando a realidade e mantendo o senso comum. Segundo Frigotto (2010), T. Schultz, um dos pioneiros a divulgar a teoria, chegando a ganhar o prêmio Nobel de economia em 1979, afirma que seria um investimento em habilidades e conhecimentos que possibilitaria um aumento de renda futura.

Para Frigotto (2010), Adam Smith foi o continuador da ideia, tendo J. Stuart Mil como discípulo, concebe a educação como treinamento e adestramento para o trabalho, o que legitima a desigualdade social. Frigotto aponta ainda que Marshal, apesar de considerar a educação como o mais valioso capital do ser humano, ao considerar a comparação feita por Smith entre o investimento em máquinas e em educação, afirma que o trabalhador permanece

dono de sua força de trabalho, limitando o investimento na educação ao poder aquisitivo das famílias.

Somente a partir da década de 1950, a ideia do capital humano vai ser sistematizada por pesquisadores americanos e ingleses. Seu uso político ideológico surge historicamente no Brasil na década de 1960. A educação torna-se o principal capital humano, sendo esse conceito representativo do montante de investimento feito por uma nação ou indivíduos na expectativa de retorno futuro. Essa ideia subjaz o movimento do empresariado *Todos pela Educação*, conhecido por promover e difundir iniciativas da reforma educacional relativas ao projeto hegemônico de educação básica. Frigotto (2010) adverte que essa visão difunde o pressuposto equivocado de que é possível promover a igualdade sem alterar as estruturas que produzem a desigualdade.

Os empresários, de acordo com Martins (2008, p. 7), ajudaram na construção de um projeto único para a educação brasileira, onde legitimaram determinado entendimento da realidade educacional e perspectiva para a educação básica, restrito à expansão da oferta e qualidade instrumental da educação básica, contribuindo para formar uma nova sociabilidade de acordo com as necessidades do capital.

O empresariado articulou essa reforma na educação, apoiado por instituições, por intermédio de projetos como o Movimento Brasil Competitivo, (MBC), atuando na reforma do Estado, e o Movimento Todos pela Educação (TPE), sendo, esse movimento, o que melhor representa a forma como a burguesia se insere na política e disputa sua hegemonia na educação. Esse movimento se materializa na educação de Pernambuco, conforme é possível destacar a partir de uma análise da implementação da política que aqui estamos analisando.

5.2 PROJETO EXPERIMENTAL NO GP

Para o entendimento histórico desse processo, faremos um recorte da década de 1990, momento em que vão ter início as parcerias público-privado para gerir a educação pública, ainda no governo Jarbas/Mendonça (1999-2006). Podemos captar um processo que se inicia na educação, procurando produzir consensos e capturar as subjetividades.

O projeto que se inicia ainda no governo Jarbas (1999-2006) é redirecionado, segundo Magalhães (2008), no governo Campos (2007-2011) finalizando a experiência circunscrita a 33 escolas, que foi redirecionada para a utilização do modelo como política pública para o ensino médio em Pernambuco, mediante a adoção do Programa de Educação Integral.

De acordo com o mesmo autor, a experiência da educação integral inicia-se em 2004,

através da criação dos Centros de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), Decreto nº 25.596, de 1 de Junho de 2003. Almejando mudar o ensino médio que, segundo a constituição de 1988, cabia aos estados a oferta desse segmento e do ensino fundamental, quando o município não pudesse ofertar.

A experiência do CEEGP serviu de base a outros centros experimentais. Em 2005, é fundado o Centro Experimental de Bezerros (DECRETO nº 069/2005) e ainda, em 2005, são fundados mais 11 centros distribuídos pelo estado (DECRETO nº 30.07/2006) iniciando o funcionamento em 2007, totalizando 20 centros em atividade.

O CEEGP foi a primeira parceria público-privada em Pernambuco, a partir de convênio assinado ente o governo de Pernambuco e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), ao qual foi delegado autonomia para selecionar gestores e docentes e identificar locais para instalação de outros centros.

Considerando a relevância dessa escola, é que buscamos realizar um projeto piloto na mesma, com entrevistas a uma docente e à gestora da escola. Buscamos, de início, destacar suas impressões sobre esse processo histórico.

Em 2004, viemos para cá quando começou a primeira turma, onde era para ter a escola integral, ou seja, alunos e professores no horário de 7:30 às 17:00, num conjunto de nove aulas diárias e com uma proposta de uma escola diferente. Então a gente tinha a grade normal com meninos de todas as escolas públicas e os meninos tinham também atividades que a gente chamava de OPI, Oficinas de Práticas Interdisciplinares e que com o passar do tempo mudou de nome e muito do seu aspecto, que hoje em dia tem um resquício que é o que chamamos de eletivas, onde a ideia é de uma disciplina eletiva onde o estudante escolha o que ele quer fazer, atualmente, antes ele não escolhia, nunca é um só professor são sempre dois ou mais, no início éramos três, ou quatro, atualmente só são dois por cada disciplina dessa chamada eletiva, e geralmente são temas bem diferentes onde no início se trabalhava um tema gerador e as disciplinas que procuravam trabalhar como ele se via dentro daquele tema, e atualmente os meninos escolhem a disciplina que eles querem fazer e a gente trabalha de uma maneira por exemplo, a professora de química com educação física vai falar sobre gastronomia, onde dali se fala a parte como se poderia trabalhar biológica, química, e a parte atual fisicamente falando, e a gente sempre conseguiu obter resultados muito bons com esse modelo de ensino que nós começamos interdisciplinarmente. Na realidade foi a palavra-chave, foi quando a gente trabalhou o que a gente estudava e lia nos livros, então pusemos isso em prática, a interdisciplinaridade principalmente nos oito primeiros anos, que nós já estamos aqui desde 2004, depois já foi modificando bastante (DI-GRE- Recife Norte-EGP)³⁴.

³⁴ Os nomes dos sujeitos serão dados por siglas pré-determinadas sendo o “D” inicial para docentes e “G” inicial para gestores, junto a essa letra vem o número do protocolo dado aos sujeitos de cada escola, GRE Gerência Regional de Educação, junto vem a micro região, as iniciais de cada Escola de Referência de Ensino médio-EREM com as iniciais da escola.

Como descrito no relato, temos alguns elementos da política iniciada pelo governo Jarbas (1999-2006), tal como a escola integral. Observamos que os docentes colocavam sua criatividade a serviço de estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem, a interdisciplinaridade exigida no ENEM, momentos de estudo e leitura, houve também investimento em recursos, tudo com obtenção de resultados. A sociedade, no entanto, não aceita os critérios de seleção, que acabaram sendo burlados. O critério, então, passa a obedecer o que rege as demais escolas.

É importante destacar que o trabalho como escola de tempo integral, no Ginásio Pernambucano, iniciou com processo seletivo para admissão de professores e estudantes. Sobre o processo seletivo para professores, a docente faz uma analogia ao *big brother* pela forma como foi feito, filmado e avaliado. Os alunos também faziam seleção inicialmente, pelas notas do histórico escolar.

Envolvendo embrionariamente a competitividade, a diferenciação por desempenho e o individualismo, inicia-se a partir dessa época a visão empresarial na educação.

Quando nós viemos, teve uma seleção para professores, mas através de currículo, aí foi sendo escolhido um certo quantitativo, se não me engano, menos de 60, dos quais ficariam 21, quando nós começamos aqui no dia 29 de Setembro de 2003, e ficamos até dia 8 de dezembro, participando de uma formação, num verdadeiro big brother, porque era filmado. Éramos avaliados, e foram juntando até ficar com a quota e assim ficamos 21 para iniciar em 2004. Quanto aos estudantes, eles também fizeram análise de currículo, tinham que ser obrigatoriamente alunos da escola pública, e eles teriam que ser analisados por sua nota de português e matemática. Se houvesse empate, entraria a nota de ciências. Isso aconteceu nos 2 primeiros anos, a partir daí o ministério público e a sociedade, não aceitando a maneira de selecionar, então começaram a ser localizados por quem morasse mais próximo da escola, pelos bairros mais próximos. Depois houve uma nova modificação, assim seria os que morassem próximos e estudassem em determinada escolas circunvizinhas. Depois alegava-se que a política pública deve chegar a todo mundo que quiser. A partir disso, tem uns 6 anos que os estudantes se inscrevem em Agosto para toda rede pública. O pai do aluno que faz o nono ano, coloca 3 opções de escolas, que ele quer que o filho faça o ensino médio, isso é levado para a GRE e eles distribuem para as escolas. Como a gente vê que a maioria dos alunos são oriundos de 2 ou 3 escolas aqui perto, acredita-se que eles pegam só os alunos dessas escolas aí, Monsenhor, Luiz Delgado, e a outra não lembro, então 90% dos nossos alunos são do Luiz Delgado e do Monsenhor, não se sabe realmente que critérios eles usam lá, para poder mandar esses meninos para cá. De uns 3 anos para cá sempre termina no final do ano tem muitos pais que não vêm matricular seus filhos, um deles é porque os meninos reprovam, eles pediram para estudar aqui o ensino médio, mas se reprovam no nono ano não podem vir, muitos meninos não querem vir porque sabem que é uma escola integral e eles não querem ficar e assim vai, termina não vindo fazer e o estado abre mais uma turma. Já faz uns 3 anos que a gente percebe que entram alunos da escola particular. Agora que critérios são feitos para isso a gente não sabe, vem da GRE ou da Secretaria da Educação, vem uma listagem e aqueles vão ser matriculados (D1-GRE- Recife Norte-EGP).

Outro relato é feito pela gestora que participou do mesmo processo.

De professor foi aberto uma seleção interna, ainda no segundo semestre de 2003, onde os professores que eram da rede e queriam ingressar na proposta de implantação desse projeto, que até então era um projeto ainda. Eu por exemplo me candidatei e a gente fez um processo de seleção bastante intenso, que não foi só uma seleção de currículo de avaliação, prova não. Foi uma avaliação a partir de uma vivência de uma formação continuada de 3 meses. Durante essa formação, os professores que participaram, se eu não estou enganada, nós eramos 50 professores, desses 50 foram selecionados 25 que iniciariam a escola em 2004, e eu fiquei nesse grupo dos 25. (G GRE Recife Norte)

Os alunos foram selecionados pelo histórico escolar, nos 2 primeiros anos, inclusive tanto para 2004 quanto para 2005, pelas notas do histórico escolar que eles traziam do Ensino Fundamental. Mas aí depois desses dois primeiros anos houve muito questionamento acerca desses históricos, o ministério público, inclusive, notificou e verificou que havia fraudes em alguns históricos e aí o processo mudou para a seleção por local de residência, os alunos mais próximos ao local da escola. Passaram dois anos também, o ministério público suspendeu de novo porque foram identificadas fraudes nos endereços, as pessoas diziam que moravam aqui perto e não moravam, e aí no tempo em que o projeto se tornou Política Pública, passamos a integrar o mesmo processo da rede que é o de transferência de aluno de escola pública para escola pública (G GRE Recife Norte).

Essa gestora explicita bem o processo de entrada na escola que chega a envolver fraudes e o Ministério público. A escola se torna objeto de desejo para alunos e docentes. Por entender que o acesso à educação deveria ser para todos, os critérios são mudados. No entanto, observa-se que os primeiros elementos que contaram para seleção dos alunos e professores, para aquela, escola pautaram-se no rendimento. Ou seja, os melhores alunos e professores foram escolhidos. Os elementos de meritocracia subjacentes ao processo seletivo coadunam com a ideia já apresentada presente nos documentos de capital humano.

Um elemento de interesse também se relacionou às parcerias público-privadas, redesenhando um futuro modelo. Nesse sentido, podemos perceber o interesse dos reguladores empresariais pela educação, tornando a estrutura das escolas públicas semelhante às privadas, seduzindo tanto docentes quanto alunos, criando a necessidade nas pessoas de fazer parte daquele seletivo ambiente de excelência.

Existiu no início, foi como começou de fato, com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), comandado por Marcos Magalhães ex-presidente da Philips, hoje aposentado e continua com o ICE, mas a escola praticamente não tem essa parceria, porque desde as mudanças de governo que não aceitavam essa parceria. Realmente foi muito bom, porque na verdade, a ideia de se começar a escola do jeito que ela é, nesse projeto, partiu desse grupo, do ICE que era Bruno da Silveira que encabeçava, junto com Marcos Magalhães³⁵, e o grupo deles, nesse

³⁵ Marcos Magalhães é o presidente do ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação de Pernambuco. Engenheiro de carreira na Philips, passou mais de 30 anos na empresa holandesa, chegando a ser presidente de operações na América Latina. Em 2011, aposentou-se do cargo para se dedicar à filantropia. Mais exatamente,

tempo, era governo de Jarbas, ele quem aceitou essa parte porque eles colocaram assim, a escola estava fisicamente caída, então esse grupo procurou o governo e disse “a gente quer levantar a parte de estrutura física”. Quando eles levantaram, eles decidiram que queriam uma escola nova, o governador aceitou, mas seria com professores do estado, como contrapartida, mas uma escola totalmente nova e foi como a gente começou aqui, tudo novo. As parcerias iniciaram no Ginásio Pernambucano, depois em Bezerras e depois no Cícero Dias. Essas escolas foram a primeiras e no Cícero Dias a OI construiu o prédio e até hoje mantém a parceria. Lá tem os cursos técnicos, de jogos, de coisas ligadas a computador e ela é quem manda muito no pessoal da parte técnica, são pessoas que inclusive são locadas por eles, mas eu acho que quem paga é o estado, isso para a parte técnica, mas para a parte comum, os professores são do estado e a maneira de entrar, que hoje em dia não tem nenhuma seleção para professores praticamente. Ele entrega o currículo e... são muitas escolas, e aqui tinha um ponto de excelência que quando começou aqui e várias escolas, foram assim, só ensina química quem é de química, só ensina filosofia quem tem a formação em filosofia. Mas com a entrada de Eduardo Campos, ele colocou que queria que todas as escolas fossem integrais, e foi um aumento de quantidade muito grande, porque antes nós éramos uma, depois duas, depois três, depois treze, quando ele entrou ele passou de treze para cem, só que para manter a escola com essa qualidade de professores, ensinando a disciplina que ele tenha se formado, não tem na rede, não tem para ser para todas as escolas. Aqui ainda tem, antes a gente não tinha de jeito nenhum professor contratado, minicontrato, e hoje em dia a gente tem. Então nós ainda temos pessoal que é formado e que ensina, mas nas outras escolas isso não acontece não. Eu tenho muitas amigas de biologia que ensinam física, química, porque não existe o profissional (D1-GRE- Recife Norte-EREMGP).

Outro ponto trazido pela docente é que as escolas antes denominadas de Experimentais, no governo Campos (2007-2014), com a continuidade da ideia, segundo *site* do ICE, pactuada ainda na campanha de Eduardo Campos³⁶.

O Ginásio Pernambucano atuou como centro das formações das equipes escolares, além de ter sido preparado para a saída da 1ª turma de concluintes e entrega dos primeiros resultados pactuados junto aos parceiros – Estado e ICE. O candidato ao Governo do Estado, Eduardo Campos, deu continuidade ao Programa iniciado no Governo anterior ampliando-o como a política de EM do Estado de PE (*Site ICE*).

No governo Campos recebem a denominação de Escola de Referência, permanecendo ainda de tempo integral, ampliando quantitativamente o número de escolas. Daí que entra a nova fase da educação pernambucana, com o PMPGP-ME, que inclui, na sua proposta, a expansão das escolas de tempo integral e a definição das escolas de referência.

No entanto, com o aumento das EREMs, a docente afirma que a qualidade cai, pela falta de profissionais em algumas áreas de conhecimento, o que já vinha ocorrendo nas demais escolas. Segundo Barbosa (2009), a multiplicidade de funções que vai sendo imposta ao docente é fruto da reestruturação produtiva, contrapõe-se ao profissional especializado no

à educação. Tudo começou quando um grupo de empresários resolveu reformar o então abandonado Colégio Pernambucano. Nascia ali a ideia da corresponsabilização empresarial, que deu origem ao ICE.

³⁶ Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

taylorismo-fordismo. Essa multiplicidade de funções demanda do docente uma maior quantidade de energia e ritmos desgastantes que intensificam precarizam e proletarizam o trabalho por meio da desprofissionalização.

Para Jáen (1991), a proletarização, nesse sentido, é técnica e ideológica, controlando tanto a forma quanto os fins do trabalho.

Segundo Thereza Barreto, primeira gestora do GP no modelo de excelência, hoje consultora do ICE, em entrevista³⁷, diz que há uma mudança no conceito de gestão escolar, “a escola deve gerir não só seus meios mas também seus fins, o controle dos seus resultados”.

Segundo Dutra (2013), em 2008, Eduardo Campos cria o Programa de Educação Integral, através de lei complementar Nº 125, de 10 de Julho de 2008, dando início à Política Pública de Educação Integral no estado (PERNAMBUCO, 2008). A decisão de tornar o programa experimental se justifica na melhoria da qualidade de ensino e reestruturação do Ensino Médio.

O autor ainda ressalta que o mais importante, nos Centros Experimentais de Educação, era a parceria público-privada. Com a lei complementar, foi desenvolvida pela Secretaria de Educação a filosofia pedagógica. A Educação Integral se divide em formação profissional e Ensino propedêutico, no qual se encontram as Escolas de Referência.

Segundo Silva (2013), existiu uma continuidade no Governo Campos (2007-2011) de iniciativas de reforma do Estado do governo Jarbas (1999-2006). Na política educacional, observa-se dois aspectos; as parcerias público-privadas no Ensino Médio e a consolidação das premissas do gerencialismo.

À medida em que se amplia o número de escolas, as condições mínimas para o funcionamento das mesmas em tempo integral fica aquém do necessário, a qualidade, então, fica comprometida, faltam docentes em determinadas áreas e docentes de áreas diferentes assumem, como afirma a docente (D1 GRE Recife Norte)³⁸: “Eu tenho muitas amigas de biologia que ensinam física, química, porque não existe o profissional.”

Observa-se, ainda, que o discurso da qualidade no momento da expansão se dilui, pois a proposta de escola de excelência/integral, além de desconsiderar a falta de docentes de determinadas áreas, desconsidera também a estrutura necessária para o trabalho.

Na entrevista concedida por telefone ao Observatório, Marcos Magalhães, hoje atuando em São Paulo, fala sobre essa concepção de empresa e explica como funciona a

³⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FSmNkCh1gqY>>. Acesso em: 20 set. 2016.

³⁸ Os sujeitos foram caracterizados pela letra D para docentes seguida do número, e G para gestores e a GRE, jurisdição a qual sua escola pertence.

consultoria que o ICE presta à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para o *Educação Compromisso de São Paulo*. Sobre a participação do ICE na educação, Marcos Magalhães responde:

Há alguns anos um modelo ligado ao ensino médio de escola de sistema integral teve início em Pernambuco. Está lá há 10 anos, depois estendeu para outros estados, como Rio de Janeiro, e agora recentemente nós começamos em São Paulo. Houve uma parceria em que nós trabalhamos, uma parceria público-privada entre a secretaria e parceiros. Esses parceiros compreendem ONGs e grupos empresariais locais do estado. Os grupos aportam o recurso financeiro, e o ICE faz a consultoria. Temos uma equipe de consultores que fazem o projeto de concepção deste modelo, desenha-se um modelo segundo a demanda e a realidade do estado. Esse modelo é negociado com secretaria, a secretaria designa uma equipe para cuidar desse programa. Aí nós iniciamos formações e capacitações, primeiro da equipe da secretaria, depois das próprias escolas, das 16 que foram selecionadas como piloto. De 16 irão para 100 escolas em 2013. Vamos também implantar tempo integral no II ciclo do fundamental, estamos desenhando os modelos, e haverá [um projeto] piloto no ano que vem para expandir em 2014 - esse é o processo do ICE.

Podemos observar na entrevista de Marcos Magalhães, a existência de um grupo de empresas que direcionam a formação dos alunos aos interesses do mercado. Esse processo pode ser visualizado em Pernambuco ainda no Governo Jarbas (1999-2006) (PMDB).

Na narrativa da docente e na entrevista com Marcos Magalhães, podemos perceber que está em curso um movimento que coaduna com o que Luiz Carlos de Freitas (2012a) denomina de Reformadores empresariais da educação, grupo que vendo a possibilidade de lucro, vem disputando a educação no Brasil. A educação, assim, passa a ser um serviço e não um direito, oportunidade de lucro açambarcados por esses empresários. Em entrevista ao Observatório da educação, Marcos Magalhães, agora já atuando em São Paulo, afirma³⁹:

[...] a importância de encarar uma escola como uma empresa. “A gente fala que pedagogo tem visão um pouco, digamos, estreita do que é modelo educacional. A gente quer abrir os olhos e olhar horizontalmente o processo: as coisas vão além da pedagogia.

Podemos notar a contradição entre dois sistemas de sentidos, nesse conflito de interesses, de um lado encontram-se interesses econômicos, e de outro lado interesses sociais, que tornam contraditórios interesses e lógicas sobre a qualidade da educação.

⁴⁰<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/entrevistas/56-entrevistas/1153-gerenciar-uma-escola-vai-alem-da-pedagogia-diz-presidente-do-instituto-de-co-responsabilidade-pela-educacao>

Segundo Silva (2013, p. 70), o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco foi instituído pelo Decreto n^o. 29.229, de 7 de Junho de 2006, pelo então Governador Mendonça Filho⁴⁰ (DEM), aponta, ainda, que:

A frente popular por Pernambuco (encabeçada pelo PSB/PP/PDT/PL/PSC e vitoriosa em 2006) apresentou, na campanha eleitoral no ano de 2006, o plano de governo intitulado “Um Novo Pernambuco” (2007-2010). Nesse documento, foram esboçadas as propostas para as diversas áreas do governo, compreendidas em quatro dimensões: econômica, social, espacial e político- institucional (SILVA, 2013, p. 71).

Podemos observar nessa política, elementos que relacionam o econômico, o político e o social, através da definição das diretrizes determinadas pelo governo Campos, preparando Pernambuco para um novo ciclo econômico. Para Campos, os mecanismos de gestão deveriam estar voltados tanto para atender os graves déficits que perduram no estado, quanto para promover o desenvolvimento econômico sustentável. Esse modelo, tendo ações para todas as áreas, Educação, Saúde, Segurança, foi consolidado no governo Campos (PSB), no Período (2007-2010), relativo ao primeiro mandato. Com a justificativa da qualidade, no sentido de investir na educação entendida por ele como capital, facilitador da empregabilidade, tenta construir um consenso, no sentido de adesão dos envolvidos e, assim, promover a captura das subjetividades.

A mesma articulação do empresariado aconteceu na política de Pernambuco, respaldada no discurso pela defesa da qualidade da educação como forma de melhorar a competitividade, uma vez que, com a expansão das novas frentes de trabalho, faltava mão de obra qualificada para ocupar esses espaços.

Visando aproveitar as oportunidades surgidas com o novo ciclo da economia pernambucana, o governo assume seu papel de formação do capital humano no perfil exigido pela economia do conhecimento como requisito de uma política sustentável de geração de emprego e renda (PERNAMBUCO, 2008j, p. 12).

O Estado proposto pelo governo Campos, para Pernambuco, pretendeu construir um modelo político que legitimasse e estabilizasse o neoliberalismo que, nos anos 1990, já havia produzido efeitos sociais danosos nos países de periferia, conseqüentemente, ampliando a miséria.

A reforma do Estado, a partir da criação do Ministério da Administração Federal e da

⁴⁰Hoje Ministro da Educação que reforma o Ensino Médio e defende a terceirização, o notório saber e retira a obrigatoriedade de algumas disciplinas.

Reforma do Estado (MARE), teve seu correlato em Pernambuco no governo Jarbas (1999-2006) com a Secretaria de Administração e Reforma do Estado (SARE). No Governo Campos (2007-2014), o correlato foi a Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG), cuja função estratégica, no governo, era o monitoramento das ações e metas prioritárias, foi sendo responsável pelo processo de criação do Modelo Todos por Pernambuco, implementando o modelo Gerencial com base Weberiana.

Segundo Silva (2013, p. 56):

Foi no período do governo Lula (2003-2011) que instituições, como o Movimento Brasil Competitivo (MBC), que atuam no fomento às reformas gerenciais, cresceram com mais vigor no país. Não por acaso que, além da parceria com o Governo Federal na produção da Agenda da Gestão Pública (BRASIL, 2009), o MBC, atualmente, tem o seu programa Modernizando a Gestão Pública (PMGPP-MBC) implementado em 13 estados, inclusive Pernambuco, e continua atuando no Governo Federal durante o Governo Dilma Rousseff (2011-2014) (MOVIMENTO BRASIL COMPETITIVO, 2012). Portanto, é plausível indicar que existe um continuísmo entre os governos FHC e Lula, no que se refere ao gerencialismo como princípio balizador do Estado e das políticas educacionais. Além disso, cabe destacar que no governo Lula se deu as maiores iniciativas de consolidação do gerencialismo na educação, as quais lançaram as bases à disseminação das políticas de responsabilização no Brasil. O cenário de continuísmo do gerencialismo entre os governos FHC e Lula perfaz, então, 16 anos de contínua ampliação dos instrumentos da reforma gerencial e seu aprofundamento na educação brasileira.

O MBC, de acordo com o mesmo autor, foi o modelo idealizador e articulador de um novo segmento de reforma gerencial no país. Ainda segundo Silva, não há um modelo novo no que diz respeito às bases conceituais e metodológicas da gestão gerencial, porém a participação e a regionalização foram apresentadas como grandes novidades que caracterizaram o *Todos por Pernambuco*. Mediante esse contexto político, onde a educação é posta como estratégia de desenvolvimento, disputada pela classe empresarial e pela nova direita, com a justificativa da necessidade de qualificar profissionalmente as pessoas e inseri-las no mercado de trabalho, é criado o Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação (PMGPP-ME).

No plano de governo (2007-2010), a proposta denominada “Todos por Pernambuco” fortalece a introdução de mecanismos de regulação e responsabilização, que busca construir um modelo de gestão onde monitora, através de um fluxograma com definição de fluxo de gestão, as ações relativas a quatro pontos: economia; infraestrutura; política institucional; e política social (PERNAMBUCO, 2008c), voltados para resultados concretos, medidos, avaliados e corrigidos de forma regular e permanente, através de mecanismos de regulação e controle.

Pesquisando em fontes primárias, Silva (2013) aponta que o Programa de Modernização da Gestão Pública inicia sua implementação em Fevereiro de 2007, junto ao Instituto de Desenvolvimento Gerencial, (INDG), e entra em vigor no ano de 2008, tendo como foco a elevação de indicadores educacionais da rede estadual.

Tal Programa é fruto de convênio assinado em maio de 2007 entre o então governador Eduardo Campos e o empresário Jorge Gerdau, do Movimento Brasil Competitivo, recebendo apoio técnico do INDG. Esse convênio denuncia o interesse de empresários pela educação, o que Freitas (2012b) denomina *reformadores empresariais da educação*.

Segundo Silva (2013, p. 100), o PMGP aparece como política direcionada à educação em dois dos mais importantes documentos do primeiro mandato do governo Eduardo Campos: no documento “Relatório da ação de governo 2007” (PERNAMBUCO, 2008i) o qual apresenta o modelo de gestão Todos por Pernambuco e as ações desenvolvidas em 2007; e no documento “Todos por Pernambuco: mapa da estratégia para 2008” (PERNAMBUCO, 2008j), em que apresenta o modelo de gestão e o programa de governo para o exercício de 2008, que vigora até 2010.

Em ambos os documentos, o PMGP se apresenta de forma similar, como uma ferramenta para consolidar quatro eixos básicos da política educacional do Estado no período 2008-2011: a valorização dos professores e trabalhadores; modernização e ordenamento da rede escolar; a política de alfabetização e correção de fluxo escolar; e a educação básica com foco no ensino médio integrado à ação profissional (PERNAMBUCO, 2008j). Tais documentos apresentam as bases de uma política cujo objetivo era tornar Pernambuco uma referência nacional de qualidade em educação até 2011.

A valorização segundo Grochoska (2016) parte de mecanismo instituído legalmente que define normas e regras que propiciem o desenvolver da vida funcional do professor, com o objetivo de que esse profissional chegue à sua aposentadoria. A valorização na política se explicita pelos bônus caso os docentes atinjam as metas, e a gratificação que para recebe-la não podem adoeecer, nem sair de licença seja médica ou para formação.

A partir de Julho de 2008, o documento passa a ser considerado “Programa de Modernização da Gestão Pública: metas para a educação (PMGP-ME)”, contendo as definições sobre o programa para a educação, as metas e principais ações compreendidas como sistema de monitoramento⁴¹, a avaliação e remuneração por mérito, envolvendo quatro

⁴¹ Para Silva (2013), o monitoramento se aproxima mais da burocratização, que é o controle dos processos. O gerencialismo trabalha com descentralização, no entanto como o gerencialismo não tem corpo conceitual

elementos característicos de uma política de regulação, conforme Pernambuco (2012): O termo de compromisso, com objetivos educacionais por escolas; O SAEPE, sistema próprio de avaliação; O IDEPE; e o Bônus de Desempenho, recompensa para as escolas que atingissem as metas; e a Gestão Nota 10, que corresponde a um sistema de monitoramento de indicadores e resultados.

Dentro dessa lógica, foi criado, em 2000, o Sistema de Avaliação da Educação Básica em Pernambuco (SAEPE)⁴², com a finalidade de monitorar o padrão de qualidade do ensino e apoiar as iniciativas de promoção da igualdade de oportunidades educacionais. Composto por testes, tem por objetivo avaliar as competências e habilidades, na área de Língua Portuguesa e de Matemática, dos estudantes das redes Estadual e Municipal, nas 2^a, 4^a, e 8^a séries ou 3^o, 5^o e 9^o anos do Ensino Fundamental, e do 3^o ano do Ensino Médio, abrangendo os projetos de correção do fluxo escolar.

O SAEPE foi realizado pela primeira vez em 2000, em 2005 foi novamente realizado, no entanto seus resultados somente foram consolidados e divulgados em 2007. A partir de 2008 passou a ser realizado anualmente. É importante ressaltar que, a partir de 2005, o SAEPE passou a utilizar o método de “*resposta ao item*” e a escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB – INEP/MEC) permitindo, assim, que as notas de desempenho das escolas e Gerências Regionais de Educação – GREs sejam comparáveis entre si e ao longo do tempo.

Os principais objetivos do SAEPE foram: produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado, como pré-requisito indispensável, não apenas para a continuidade dos estudos, mas para a vida em sociedade; monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas, quando necessário; contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação; associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola; compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE. (PERNAMBUCO

definido aceita esse hibridismo de processos gerenciais e burocráticos. Processo que, segundo Perron (2010), implica na redução do espaço democrático e da autonomia das escolas.

⁴²Disponível em:

<<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5912>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

2012a).

Além da aplicação dos testes, estão inclusos, na avaliação, outros instrumentos importantes, tais como: os questionários do estudante, cujo objetivo é traçar o perfil sócio-econômico e a trajetória escolar dos alunos; os questionários do professor e do diretor, com o objetivo de traçar o perfil dos profissionais da educação de Pernambuco; e o questionário da escola, cuja finalidade é conhecer a infraestrutura e os serviços oferecidos, tendo-se em vista identificar os fatores que interferem no desempenho escolar.

A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, responsável pelo SAEPE, possui 16 gerências espalhadas por todo o Estado. Os gestores das escolas de Pernambuco assinam um termo de responsabilidade junto a Secretaria de Educação do Estado, no qual se estabelece a proposta pedagógica e as metas de desempenhos institucionais a serem alcançadas anualmente. O IDEPE⁴³ é o indicador e norteador na implementação desse compromisso.

Segundo o site do IDEPE, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco, permite medir anualmente a qualidade da educação de Pernambuco. Ele leva em conta tanto os resultados da avaliação do SAEPE, em Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos das 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e do 3^o ano do Ensino Médio, como também a média de aprovação dos alunos.

Nóbrega (2016) aponta, em sua pesquisa, que a formação continuada promovida pela GRE, em Português e Matemática, é contestada por docentes de outros componentes curriculares que se sentem excluídos do processo. A formação continuada, segundo Grochoska (2016), a formação continuada é um elemento de valorização docente, nesse caso somente dos docentes de Português e Matemática.

Na rede pública estadual, os resultados da avaliação do SAEPE e as taxas de aprovação da escola, ao comporem o IDEPE, além de servirem de diagnóstico para o sistema de educação de Pernambuco, são o requisito fundamental para o estabelecimento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), destinado a professores, funcionários e gestores, cujas metas estão descritas no Termo de Compromisso que a escola firma com a Secretaria de Educação. Através do IDEPE, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável ao longo do tempo e expressa, por meio de valores, os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo.

⁴³Disponível em:

<<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5911>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

Segundo pesquisa realizada por Silva (2016), os docentes apontam que o IDEPE apresenta um aspecto positivo, pois pode ser utilizado para reorganizar ações pedagógicas, mas também rotulam as escolas, através do ranking, em “boas” e “ruins”.

No entanto, Melo (2015) analisa que o IDEPE e BDE criam uma cultura de competição entre as escolas por meio *do ranking* que passam a trabalhar com foco no bônus, melhorando seu desempenho. No entanto, podemos perceber, tanto em Silva (2016), quanto em Melo (2015), que para não serem rotulados de docentes ruins, ou para não serem inferiorizados, os docentes se autointensificam em seu trabalho.

Para compor o IDEPE, são utilizados os seguintes componentes: a) média do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, resultante dos testes elaborados pelo SAEPE. O SAEPE possui escala de proficiência comum ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB; b) e a taxa de aprovação em cada uma das séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura os índices anuais de aprovação, reprovação e abandono. O IDEPE é a multiplicação do SAEPE pelas taxas de aprovação. Escolas que selecionam, que preferem os melhores alunos, deixando de lado os que possuem baixo rendimento, não possuirão um IDEPE extremamente alto. Se, por um lado, a escola poderá ter melhores notas no SAEPE, por outro, ela perderá pontos devido à baixa taxa de aprovação. A ideia, por trás da construção do IDEPE, é que uma boa escola democrática deve prover uma educação de qualidade a todos os alunos. O cálculo do IDEPE acompanha os procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, cujo objetivo é o de que, em 2022, bicentenário da nossa independência, a qualidade da educação do Brasil seja comparável à dos países desenvolvidos.

A responsabilização está desdobrada em três elementos: avaliação, aplicação de testes com vistas à apropriação para os estudantes, e a meritocracia (publicização dos resultados e bonificação para os professores). Este último pune ou premia os professores através do bônus pelo alcance (ou não) das metas. Considerando bons resultados, a bonificação dá-se através de um valor a mais no seu salário, que corresponde ao BDE⁴⁴.

Melo (2015) analisa que, a partir do IDEPE e BDE, cria-se uma cultura de competição entre as escolas por meio *do ranking* e as escolas passam, então, a trabalhar com foco no bônus, melhorando seu desempenho.

⁴⁴Disponível em:

<<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionTy pe=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5913>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

Nobrega (2016) analisa que o PMGP-ME tem modificado o trabalho na escola, no que diz respeito à valorização, um dos eixos básicos do programa. O bônus é considerado por alguns docentes como um incentivo financeiro, mas estes não se sentem valorizados por ele; já outros docentes acreditam que o bônus valoriza seu trabalho. Segundo Silva (2015), os gestores indicam que a política de bônus favorece os bons profissionais, ficando subtendido que a consecução do prêmio(bônus) é mera questão de esforço, o que, para Nascimento (2016), não se leva em consideração as condições da comunidade escolar.

O Programa de Bônus por Desempenho, instituído em 2008 para as escolas, e, em 2009, para as Gerências Regionais de 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 GREs, de acordo com as legislações específicas. É um incentivo que se justifica na promoção da qualidade do ensino e valorização da 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. No entanto, 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.

Para Silva (2016), as discrepâncias na lógica do processo para o alcance das metas, avaliação e bônus tornam o trabalho difícil, precarizado e intensificado, monopolizando as atividades escolares em torno de tais elementos. Nascimento (2016) enfatiza, em sua pesquisa, que o BDE implicou na competitividade entre escolas, não acarretando melhoria para a educação.

O Governo do Estado de Pernambuco reserva um valor correspondente à soma de todos os salários-base dos funcionários lotados nas escolas estaduais e Gerências Regionais de Educação (GREs), excetuando o pessoal terceirizado. Porque todo esse montante será distribuído entre os que alcançarem resultados acima de 50% de suas metas estabelecidas. O valor máximo que um funcionário ganhará poderá ser o dobro da sua remuneração, dependendo do número de escolas que atingirem acima de 50% de sua meta. Assim, 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

premiação⁴⁵.

Freitas (2012b) faz críticas de natureza epistemológica a essa política, afirmando que sua formulação desenvolve-se na confluência de uma série de ciências, entre elas a psicologia behaviorista e a ciência da computação, a partir de Skinner e seu discípulo Gilbert. O que significa que, para se conseguir resultados importantes, é necessário o reforçar positivamente da ação, premiando a performance, tomando o comportamento desejado como um, fim ao invés de um meio para atingir um fim. Freitas ainda enfatiza que nessa política gerencialista, a deficiência, no desempenho, é identificada como deficiência do sistema de gestão. Sua ênfase encontra-se na gestão e adição de tecnologia que caracterizam a forma como os empresários realizam modificações no campo da produção. Essa maneira de pensar a educação, nos anos 1980, foi denominada por Saviani (2000), de pedagogia tecnicista.

O neotecnicismo, hoje, é uma nova versão do tecnicismo, segundo Freitas (2012a), e se apresenta sob a forma de responsabilização meritocrática e gerencialista. Nesse sentido, são propostas expectativas de aprendizagem, medidas em testes padronizados com ênfase no processo de gerenciamento escolar, controlado pelo processo de bônus e punições, baseado na psicologia behaviorista, na econometria, na ciência da informação e de sistemas, e no neotecnicismo. Assim, o autor conclui que o neotecnicismo se estrutura em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização com resultados definidos *a priori*.

A responsabilização, aliada à meritocracia, cria uma situação favorável à privatização, processo já em curso no Brasil, tanto em parcerias público-privadas nas escolas públicas, quanto no ensino superior, a exemplo do Programa Universidade para Todos (**Prouni**), um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal, em 2004. Outro exemplo desse processo é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), do Governo Federal, criado em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, que também acena com a justificativa de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, porém com indícios do caráter ao realizar a transferência de fundos públicos para a iniciativa privada.

A meritocracia fundamenta a proposta neoliberal no pseudodiscurso da igualdade de oportunidades, baseando-se na crença de que o resultado satisfatório é alcançado pelo esforço

⁴⁵ A Secretaria de Educação considera importante incentivar a permanência de professores numa mesma escola e entende que os profissionais que permanecem por mais tempo numa mesma unidade de ensino devem ser reconhecidos.

pessoal, mérito de cada um, sendo as desigualdades de condições ignoradas nas escolas, o que significa que as diferenças sociais são transformadas em diferenças de desempenho, tirando o foco da própria desigualdade e colocando no esforço individual.

Freitas (2012b, p. 385) salienta que os efeitos da meritocracia são ainda mais questionáveis quando aplicados às escolas ou aos professores.

Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõe todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria (RAVITCH, 2012; GATTI, 2012; DARLING-HAMMOND, 2012). Terceiro, porque são aplicados métodos de cálculo para identificar os melhores e os piores professores que são inconsistentes não só ao longo do tempo, como sob várias opções de modelos de análise (CORCORAN, 2010; BRAUN, CHUDOWSKY; KOENG, 2010; BAKER, 2010; SCHOCHET; CHIANG, 2010). E finalmente, porque os estudos mostram (HOUT; ELLIOT, 2011; DAVIER, 2011, MARSHET et al., 2011) que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação.

A meritocracia legitima uma estratificação social posta, transformando as diferenças sociais em diferenças de desempenho, produzindo a exclusão de muitos. Essa ideia subjaz à política de educação de Pernambuco, conjugando meritocracia, responsabilização e privatização, visto que tendo se mostrado ineficiente no sistema americano, sua matriz geradora, vem sendo repetida na política de avaliação educacional de Pernambuco.

5.3 GOVERNO CÂMARA E A CONTINUIDADE DA POLÍTICA EM UM OUTRO CONTEXTO

O governo Câmara inicia em um contexto adverso, a partir dos escândalos envolvendo casos de corrupção na Petrobrás, a Operação Lava Jato revelou casos de esquema de desvio e lavagem de dinheiro, atingindo fortemente a Refinaria Abreu e Lima e o Estaleiro Atlântico Sul (EAS), no Complexo Industrial e Portuário de Suape. Cerca de 45 mil trabalhadores foram dispensados, número bem acima do que estava previsto quando a obra de construção dos dois empreendimentos estivesse concluída. Efeitos da crise logo respingaram nas empresas implantadas para dar suporte à refinaria dentro do Projeto Polo Petroquímico de Suape. O Estaleiro Atlântico Sul (EAS), um dos empreendimentos considerados âncoras do projeto, e que faria ressurgir a indústria naval de Pernambuco, praticamente naufragou diante

dos escândalos. Os bilhões de reais investidos na região de Suape não significaram melhorias na qualidade de vida da população⁴⁶.

O governo de Pernambuco entra em contingenciamento após a saída de Campos e início do governo Paulo Câmara. A promessa de campanha de dobrar salários na educação não foi cumprida, as contradições da política começam a se tornar mais fortes, cenário que resulta em greve da categoria.

Freitas (2011) comenta a ineficácia do bônus, resultado da pesquisa realizada pelo RAND Corporation, renomado instituto de pesquisa em Políticas Públicas de Nova York, de onde alguns estados brasileiros, entre eles Pernambuco, importam a ideia.

Os reformadores empresariais brasileiros restauraram uma velha ideia do tempo da ditadura: o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil. Nova York é tida como a Meca para os reformadores brasileiros. Foi assim que, em 2008, o Estado de São Paulo embarcou nesta política. Primeiro foi o secretário de Educação John Klein a aplicar isso em Nova York. Com sua saída da secretaria, sob suspeitas de a cidade estar inflando as notas dos alunos com testes fáceis para acessar verbas federais, os que o sucederam mantiveram a política. Obama impulsiona a política de pagamento por bônus, disponibilizando recursos federais para quem as aplica. O que o Brasil tem feito é copiar tais ideias – e não é só a do bônus. Felizmente, aqui, o governo federal não embarcou nisso. Há um mês ou pouco mais a *National Academy Sciences* americana divulgou um estudo sobre o estado da arte em aplicação de incentivos (bônus) nas escolas americanas e recomendou cautela com esta política. Já apontava que não havia efeitos positivos a serem comemorados com sua adoção. A própria RAND, que implodiu com seu estudo o programa de bônus de Nova York, este mês, já havia alertado, em pesquisas anteriores, a não eficácia destas políticas. Mas há poderosas razões que fazem com que os reformadores empresariais da educação americana insistam nela: tais ideias giram um mercado de 800 bilhões de dólares. Dificilmente eles (e os nossos que estão construindo aqui seu mercado) vão aceitar o resultado destas pesquisas. No caso do Brasil, há pelo menos 15 secretarias de educação pensando em usar o sistema de bonificação.⁴⁷

Freitas critica a importação dessas políticas e revela que se gasta muito em pagamento de bônus ineficazes. A exemplo de São Paulo, elaboração e aplicação de tais testes são feitos por empresas privadas e seus resultados não passam por auditoria. Os relatórios técnicos não são divulgados, e, geralmente, a apresentação do produto(resultado) é feita por alguma autoridade com os resultados convenientes. Freitas enfatiza a necessidade de os Tribunais de Contas do Estado analisarem a eficácia e eficiência de tais programas para descobrir os interesses subjacente a essas práticas.

⁴⁶Disponível em: <<http://tvjornal.ne10.uol.com.br/noticia/ultimas/2015/07/08/crise-em-suape-provoca-demissoes-em-massa-e-fechamento-de-empresas-20113.php>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

⁴⁷Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/copia-fiel>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

Os docentes começam a perceber inconsistência no pagamento do bônus, as escolas com melhores resultados não conseguem o bônus. Vai ficando clara a visão da educação enquanto produto e não enquanto processo subjacente ao bônus.

É importante refletir sobre os elementos adotados pelo PMGP-ME. A avaliação com metas rígidas, a avaliação dessas metas e o bônus denunciam uma política de regulação e controle dos resultados, sob os argumentos de produtividade e da promoção da qualidade do serviço público educacional, lastros da reforma da educação em Pernambuco.

A política vinda dos Estados Unidos é replicada tanto em Pernambuco como em outros estados do Brasil, produzindo efeitos no trabalho docente, num sistema que já sucateado desde a década de 1990. Mesmo passando por reformas, as escolas ainda padecem da falta de estrutura. Os elementos de um modelo gerencial de estado utilizados colonizam a educação na lógica empresarial com o discurso da excelência, eficácia e eficiência, transferindo a responsabilidade pela crise econômica para o sistema educativo, apontam que há emprego, mas falta mão de obra qualificada, quando sabemos que não há emprego, pois os investimentos migram para o capital virtual que é mais rentável; justificam as reformas na educação pelas necessidades da economia, mobilizando a opinião pública a responsabilizar o sistema educativo e, nele, docentes e gestores, pela crise de empregos, justificando o controle do Estado sobre a educação por meio de avaliações, e controle dos resultados escolares.

Existe a necessidade de acompanhar a educação, de dar apoio aos docentes e gestores, em seu trabalho de avaliar. Mas para ajudar a redirecionar os processos pedagógicos, é legítima a necessidade de prestar contas do que foi realizado à sociedade. No entanto, isso deve ser feito observando as condições de cada escola e os resultados como um processo no qual o docente tenha autonomia, pois é ele quem conhece as reais necessidades do aluno.

A política tem modificado o trabalho realizado, é o que aponta Nobrega (2016). Apresentaremos, no próximo capítulo, os efeitos objetivos e subjetivos da política no trabalho docente.

6 A REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E SEUS EFEITOS OBJETIVOS E SUBJETIVOS

Para analisar os dados coletados no presente estudo, levantaremos, preliminarmente, dois pontos. O primeiro é que existem leis gerais que regem o modo de produção capitalista e por mediações, essas leis gerais vão se expressar no trabalho e, por conseguinte, no trabalho docente. Destacamos essas leis gerais como fatos concretos da conjuntura e da estrutura que demonstram que está em curso, em nível do planeta, e não só do Brasil, a atuação de forças destrutivas que atingem as forças produtivas e isso não acontece de forma monolítica, mas por dentro de lutas por demandas dos envolvidos, com base em suas concepções filosóficas, epistemológicas, gnosiológicas, teleológicas e axiológicas, tendo consequências sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais. Sem essa reflexão não podemos ir à raiz do problema.

O segundo ponto, diz respeito à especificidade do estudo, às mudanças trazidas ao trabalho docente e aos seus efeitos objetivos e subjetivos. O governo de Pernambuco tem executado um conjunto de mudanças no trabalho como um todo e, especificamente, na educação através do PMGP-ME, programa de governo que apresenta continuidade no governo atual Câmara (2015-2018).

Nessa lógica, se desenvolve um sistema axiológico que sustenta uma visão de mundo em que a exploração dos trabalhadores aparece como uma coisa natural, correta, garantida no direito. Isso se consolida em leis gerais do modo de produção capitalista, ou seja, a totalidade na qual o fenômeno estudado se encontra e, por mediação, tem causado efeitos sobre o trabalho docente.

Para análise dos dados, utilizaremos as categorias epistemológicas totalidade, constituída na dialética com a contradição. Segundo Cury (1995, p. 33), na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. O autor ainda adverte que a totalidade é o processo de produção da existência do sujeito histórico e se objetiva pela sua práxis.

Trabalhamos também com a categorias teóricas regulação e trabalho docente, tomando as subcategorias *a priori* precarização, valorização, proletarização e intensificação. As categorias, segundo Kopnin (1978, p. 105), são reduções nas quais se abrange, estão relacionadas a propriedades gerais, são reflexo do mundo objetivo, são a base da síntese do conhecimento, orientam o pensamento no sentido da resolução de novos questionamentos.

A regulação está no universal, expressa na ideia de Estado regulador e avaliador. Atua como forma de reestruturação do Estado social para o Estado neoliberal, construindo novas formas de subjetivação que envolvem a perspectiva de uma sociedade empresarial.

As sociedades se estruturam a partir de suas bases materiais, Segundo Boyer (1990), as mudanças no trabalho nos fornecem indícios para análise de ideias e mudanças políticas. A redefinição do papel do Estado vai, por mediação das instituições, trazer a lógica do mercado para ser aplicada na educação, criando uma nova sociabilidade, ou seja, fazendo convergir comportamentos. Essa regulação é trazida para as políticas de educação através de estratégias de avaliação, monitoramento e responsabilização de professores e gestores. Os estados da federação adotam formas similares em suas políticas locais. Nesse estudo, a regulação se expressa nos elementos do PMGP-ME, já que estamos tratando da experiência pernambucana.

Articulado a esse movimento, o trabalho, em sentido geral, vem sendo constantemente reestruturado cientificamente buscando técnicas, no sentido de racionalizar a produção, eliminando os tempos mortos e outros constrangimentos a fim de se obter mais trabalho. Segundo Antunes (1999, p. 53), trata-se da intensificação das condições de exploração do trabalho, reduzindo ou eliminando o trabalho improdutivo. A este processo se seguem, como resultados imediatos, a desregulamentação dos direitos do trabalho, além da fragmentação da classe trabalhadora.

Todas as novas técnicas são instrumentos de regulação que através do trabalho objetivo modificam o trabalhador em sua subjetividade. Pernambuco, por meio da política de governo, adota como nova técnica para obter mais trabalho o gerencialismo, para todas as áreas de governo, inclusive na educação, com a implementação da política atual que tem características gerenciais.

O gerencialismo vai por mediação, regulando as instituições, tendo por objetivo criar uma formação cultural dentro de um conjunto de ideologias e práticas, em acordo com a forma de acumulação do capital. Entre as instituições, a escola é importante, pois dela resulta a formação social, através de um sistema de normas e conhecimentos nos quais a sociedade contemporânea se baseia, regida pelo êxito escolar e a pretendida ascensão social.

Eis porque a estrutura das oportunidades objetivas da ascensão pela Escola, condiciona as disposições relativamente à Escola e à ascensão pela Escola, disposições que contribuem por sua vez de uma maneira determinante para definir as oportunidades de ter acesso à Escola, de aderir às suas normas e de nela ter êxito, e, por conseguinte as oportunidades de ascensão social (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 190).

A racionalidade do mercado passa a ordenar as escolas regulando as seguintes relações: das preocupações sociais para as preocupações econômicas; da igualdade de oportunidades para a excelência; das necessidades educativas para as necessidades do mercado, contemplando competências e seletividade com excessiva ênfase em processos burocráticos exteriores à escola. Esse processo coaduna com a subversão da mediação de primeira ordem à de segunda ordem, o qual é explicado abaixo por Antunes.

Antunes (1999, p. 20), com base em Mészáros, que estuda as transformações no mundo do trabalho, afirmando que a partir de determinações ontológicas para reprodução da existência, temos o sistema de mediação de primeira ordem (natureza natural-biológica), que corresponde a funções primárias estabelecidas no intercâmbio com a natureza, obtidas pela ontologia da singularidade humana no trabalho, por esse intercâmbio o homem se produz e se reproduz socialmente.

O sistema de mediação de segunda ordem corresponde a um período determinado da história, ao introduzir elementos fetichizadores e alienantes de controle do metabolismo, afetam profundamente as mediações de primeira ordem.

As mediações de segunda ordem do capital – ou seja, os meios alienados de produção e suas ‘personificações’; o dinheiro; a produção para troca das variedades da formação do Estado pelo capital em seu contexto global; o mercado mundial – sobrepõem-se, na própria realidade, à atividade produtiva essencial dos indivíduos sociais e na mediação primária entre eles (MÉSZÁROS, 2002, p. 71).

No PMGP-ME, a subordinação ocorre pela alienação no Processo de Trabalho Docente (PTD), a função de planejar, ensinar e avaliar fica fragmentada e o docente perde o controle sobre seu trabalho. O planejamento é estabelecido pela SEE, com base nos resultados alcançados nos dois últimos anos, assinado no termo de compromisso pelo gestor e avaliado pelo resultado do SAEPE. Os docentes apontam como efeitos desse processo a falta de autonomia e o engessamento. E como efeito subjetivo a própria cisão do ser.

Desse modo, a “completa subordinação das necessidades humanas à reprodução do valor de troca - no interesse da autorrealização expansiva do capital - tem sido o traço mais notável do sistema de capital desde sua origem, ou seja, para converter a produção do capital em propósito da humanidade era preciso separar valor de uso e valor de troca, subordinando o primeiro ao segundo (ANTUNES, 1999, p. 21).

O trabalho deixa de ser uma atividade vital para a autorrealização humana para se tornar em mero meio de subsistência, penoso. A subversão da qual trata Antunes pode ser observada, no PMGP-ME, por meio da implementação de imperativos do mercado dentro das

escolas, modificando o PTD. Nele controlam o processo de Trabalho Docente (PTD), subordinando o metabolismo de primeira ordem ao de segunda ordem.

Segundo Saviani (1991, p. 49), a Educação é processo de formação humana, uma vez que o ser não nasce humano, se torna humano através de processos educativos, sobre os quais se apropria do patrimônio cultural da humanidade acumulado historicamente e partilhado socialmente, esse patrimônio media o entendimento do mundo. “O trabalho educativo é o ato de produzirem em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Se o trabalho é a atividade na qual se produzem o trabalho e o trabalhador, então a subordinação pode ser extensiva ao aluno, enquanto parte do processo, então humanizamos a partir do capital em condições alienadas. Antunes (1999) aponta, ainda que, o grande desafio elaborado por Mészáros está em superar o sistema hierarquizado de trabalho, que subordina o trabalho ao capital em sua totalidade, tendo como elo de ligação o Estado político.

Aqui, nesse estudo, damos ênfase ao Processo de Trabalho Docente (PTD), que vem sendo interpelado e modificado pelos elementos de regulação contidos na política, dentre os quais podemos citar o PROGEPE, Termo de Compromisso, Metas, IDEPE, SAEPE e Bônus de Desempenho. Esses elementos estão relacionados aos efeitos expressos no trabalho docente, entre os quais: precarização, valorização, proletarização e intensificação.

Com a justificativa da qualidade, a proposta do governo pernambucano importa para as escolas os mecanismos do mercado, segundo Silva (2013, p. 73), constituídos a partir de três eixos: organização gerencial, nova relação governo-cidadão e sistema de controle. No primeiro eixo, aponta a necessidade de alinhar os déficits sociais à promoção do desenvolvimento econômico; no segundo eixo, é estabelecido um novo comportamento gerencial, utilizando planejamento estratégico participativo para o monitoramento dos resultados das políticas públicas, facilitando o acesso do cidadão aos serviços do Estado e democratizando as relações com servidores públicos; no terceiro eixo, é instituído um sistema de controle em todas as esferas do executivo, tendo como objetivo o aumento da capacidade de implementação de políticas, bem como o alcance das metas coletivas e a responsabilização pública dos governantes, torna-se necessária a criação de um sistema estadual de avaliação de políticas públicas que objetivem construir e controlar indicadores para medir o custo-benefício das ações do Estado.

O gerencialismo, segundo Newman e Clarke (2012, p. 357), não trata apenas de novas técnicas, mas de um processo mais profundo de mudança social, cultural e política, se constituindo no conjunto de ideologias e práticas que sustentam o novo acordo político que

vem emergindo.

O gerencialismo tem como características a flexibilidade dos serviços, a demanda ajustada para a escola, sem gasto excedente, desinvestimento nas condições de trabalho, mão de obra multifuncional (o docente/gestor cumpre várias funções), exige um controle visual do processo (panóptico). Na política em análise, esse controle se dá por meio da tecnologia SIEPE, através da qual se controlam metas, avaliação e bonifica-se ou pune-se.

Gaulejac (2007, p. 196) adverte para as duas faces da gestão do desempenho, “[...] a cultura do alto desempenho tem uma face brilhante da eficácia e outra sombria do lado das consequências para aqueles que tiveram dificuldades para se adaptar ou que dele serão excluídos.” Nesse sentido, apontamos a relação das mudanças na educação de Pernambuco, utilizando o gerencialismo, que com aparente objetividade traduz as atividades humanas em indicadores de desempenhos, traduzidos ainda em custos ou benefícios, buscando nas ciências exatas respaldo para o poder gerencialista, onde o ser humano se torna um recurso a serviço da empresa.

Isso pode ser exemplificado quando o governo, para suprir a falta de docentes, sobrecarrega os que estão nas escolas ou realiza contratação precária de docentes temporários. Os docentes que se encontram na ativa acabam assumindo outras funções, diminuindo o tempo com as questões pedagógicas, o que contradiz a justificativa de qualidade divulgada nos documentos da política.

A qualidade, de acordo com Gaulejac (2007, p. 101), se apresenta como uma figura do poder gerencialista, aqueles que promovem o programa de qualidade, assumem uma aparente neutralidade. Conforme o autor, isso se processa “como se os antagonismos sociais se apagassem diante do ideal de qualidade”.

O gerencialismo das escolas, objetivando qualidade e eficiência, vai revelando suas contradições, uma vez que, à medida que amplia o contingente dessas escolas, sem promover as devidas condições de trabalho, os efeitos como a precarização e intensificação do trabalho vão sendo ampliados.

O novo modelo de escola de referência em tempo integral, por exemplo, modifica radicalmente o trabalho realizado pelos docentes, ao introduzir conceitos econômicos e gerencialistas. Isso se evidencia na gestão pública das escolas, pela implantação de novas formas de acompanhamento, monitoramento e controle do trabalho docente.

A partir dessas reflexões iniciais, buscaremos apresentar reflexões analíticas mais específicas, a partir dos elementos que marcam a política de Pernambuco.

6.1 PROCESSO DE FORMAÇÃO E SELEÇÃO DE GESTORES ESCOLARES

Na implantação da política, a regulação vai sendo colocada em prática no chão da escola, a partir da figura do gestor escolar, que tem o papel de conduzir a mesma nesse ambiente. Nesse sentido, o Programa de Formação de Gestor Escolar em Pernambuco (PROGEPE) aparece com uma função fundamental de formação desse sujeito, fortalecendo uma concepção de gestão e da política específicos que o PMGP-ME busca colocar em prática.

No âmbito da política em estudo, a Secretaria de Educação de Pernambuco realizou mudanças no processo de seleção para diretor e diretor-adjunto⁴⁸ das escolas da rede estadual de ensino, alegando a necessidade de tornar o processo ao mesmo tempo mais transparente e mais eficiente em seus resultados. O processo de seleção inclui as seguintes etapas: seletiva, compreende o curso de aperfeiçoamento e a certificação em conhecimentos sobre a gestão escolar com o objetivo de determinar as competências necessárias para a gestão escolar; formativa, curso de especialização e mestrado profissional, tendo como objetivo a formação, complementação, aprofundamento e ampliação, desenvolvendo novas competências, envolvendo monitoramento e avaliação consultiva, não se constitui em parte constitutiva do PROGEPE, no entanto, é processo indispensável para nomeação e posse do gestor.

Além dos objetivos e aplicações usuais da Certificação Ocupacional, a SEE, por meio do Decreto Nº 38.103, de 25 de abril de 2012, determinou que a seleção para a função de diretor escolar do magistério público do ensino fundamental e médio das unidades escolares da Rede Pública de Ensino, dar-se-á mediante a participação do candidato em três etapas: seletiva, consultiva e formativa. A certificação ocupacional é parte da etapa seletiva e ocorrerá após a finalização do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, habilitando os aprovados a concorrerem às etapas seguintes: a consultiva, que corresponde à legitimação do candidato pela comunidade escolar; e a formativa, integrada pelos cursos de especialização e mestrado profissional em gestão escolar. A política de formação continuada de gestores escolares de Pernambuco-PROGEPE tem como premissa a certificação e a formação continuada (PERNAMBUCO, 2012, p. 28).

Para se inscrever no processo seletivo, o candidato a gestor deve fazer o curso de gestão (que é parte do PROGEPE) e obter a certificação, depois fazer uma prova, sobre a qual deve atingir uma média e, por fim, a eleição, havendo aí a consulta pública e subsequente aprovação do governador. O curso direciona a uma determinada forma de

⁴⁸ Disponível em:

<http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/8015/BalancoDaEducacao_2014_site.pdf>. Acesso em: 31 maio 2015.

entender a escola como empresa, com metas a cumprir e premiação, em que se observa a regulação e pela responsabilização. O processo democrático vai sendo controlado e podado.

Os dados coletados revelam que a preparação dos gestores, através do PROGEPE, é inferida pelos gestores como positivo, mas é importante ressaltar que o curso forja um entendimento de gestão e da própria política, naturaliza o tratamento da escola como empresa, implicando em outros desdobramentos.

Para Gaulejac (2007, p. 258), as posições de poder estão ligadas a postos chaves, de influência e decisão. Nas escolas, esses postos são ocupados pela gestão a partir de um treinamento, mas a figura do poder central é abstrata, essa é uma forma de transferência de responsabilidade do governo para o gestor, utilizando o mesmo como uma rede de proteção.

O documento do curso de gestão preconiza que o exercício do papel de diretor em qualquer modelo de gestão pressupõe a concentração de esforços para a formação e manutenção de equipes motivadas, alinhadas com os objetivos organizacionais e prontas para assumirem os desafios que se apresentam, através de três funções:

- a) Promover a formação continuada dos professores: manter os professores motivados e atualizados no que se refere ao desenvolvimento do currículo, a utilização dos resultados das avaliações externas - SAEB, Prova Brasil e SAEPE, a participação efetiva na elaboração do Projeto Político Pedagógico, avaliação e acompanhamento do desempenho individual a serem alcançados, estabelecidos no Termo de Compromisso da Escola.
- b) Propiciar formação e desenvolvimento das equipes técnicas e apoio, o que significa, num modelo de gestão de pessoas por competências, desenvolver e aprimorar as competências individuais e do grupo.
- c) Consolidar a cultura da coleta e registro sistemático de dados e informações no SIEPE e utilize-os de forma adequada no monitoramento realizado pelo Pacto pela Educação, visando a melhoria da aprendizagem dos estudantes (PERNAMBUCO, 2012, p. 15).

Manter os professores motivados e atualizados, acompanhar seu desempenho individual, aprimorar competências da equipe técnica, consolidar a cultura de coleta e registro sistemático, tudo isso facilita o monitoramento. Essas funções ao serem confrontadas com a falta de condições de trabalho, a burocratização, através da consolidação da cultura de registro sistemático e a baixa remuneração, vai exigir do gestor uma intensificação no seu trabalho, gerando inclusive conflitos, uma vez que o gestor assina um termo de compromisso do qual será cobrado.

Ao perguntar o que é gestão, os sujeitos falam positivamente sobre a obrigatoriedade do curso e da gestão em conjunto, apesar de nele se apresentar o efeito de intensificação do trabalho, implícita na própria função de gestão, sobre a qual a dedicação ocorre de forma efetiva. Por outro lado, cabe ao diretor promover a gestão da escola com foco nos resultados,

mas considerando os aspectos emocionais que estimulem a manutenção do espírito de equipe. Nos fragmentos abaixo, podemos observar tanto a intensificação, “estar a par de todas as coisas, parte administrativa, financeira e relações pessoais”, quanto ao foco nos resultados a partir do trabalho por monitoramento e acompanhamento. Vejamos alguns trechos de entrevista:

*Dedicar-se de forma efetiva, apropriando-se da **parte pedagógica, administrativa, financeira e relações pessoais** entre funcionários, pais e estudantes. Através da proposta de **melhoria dos indicadores educacionais** do Estado de Pernambuco, trabalhando gestão por acompanhamento/monitoramento (G GRE Afogados da Ingazeira)⁴⁹.*

*A partir do momento que ele propôs que para ser Gestor você deveria fazer um curso, depois passar por uma prova, então eu acho que **firmou mais um compromisso das pessoas realmente quererem fazer aquilo, fazerem com responsabilidade**, entendeu? E **não era só um cargo**, era uma gestão pública que **você tem que estar a par de todas as coisas** (G GRE Caruaru)⁵⁰.*

*São os meios que o gestor utiliza com **o objetivo de promover, mobilizar e articular, meios quer sejam materiais ou humanos**, visando a garantia do **avanço e melhoria do ensino** como um todo, uma proposta de avanço para melhorar a qualidade do ensino (G GRE Metropolitano Norte).*

O gestor (G GRE Metropolitano Norte) além de apontar o foco nos resultados, em congruência com os elementos contidos no documento (PERNAMBUCO, 2012, p. 19), no qual, também devem ser incorporados à função do gestor no sentido de permitir melhor compreensão do trabalho, conhecimentos indispensáveis à realização das atividades de gestão, situações-problema mais comumente enfrentadas, ações e decisões esperadas, habilidades físicas e motoras requeridas (no caso de atividades manuais), habilidades intelectuais e atitudes adequadas para o ambiente e/ou contexto em que o trabalho se realizará.

Ao comparar os elementos citados pelo (G GRE Metropolitano Norte), recomendados no documento como norteador do trabalho, o foco deve ser sempre nos resultados, tornando as condições de trabalho satisfatórias, controlando as situações de risco. No entanto, muitas vezes, o excesso de controle desmonta a ideia de um ambiente de trabalho saudável como está nos documentos. O docente (D2 EREM Recife Norte EREM CD) aponta que tem hipertensão com início marcado em uma reunião com a gestão. Fala também da falta de apoio da SEE e

⁴⁹ Os sujeitos receberam denominação D para docente que vem acompanhado de um número, no caso da entrevista ter sido feita com mais de um por escolar, acompanhado da GRE em que se situa e a EREM seguidas de iniciais.

⁵⁰ As cores utilizadas nas respostas representam as subcategorias do trabalho docente, conceituadas pelos autores e aplicada na produção de sentidos, pelos sujeitos, que mais se aproximam: Precarização (verde), valorização (azul claro), Proletarização (roxo) e Intensificação (azul escuro).

da gratificação recebida pelas EREMs como meio de regular os docentes coagindo-os através da gratificação, tornando-os submissos. Podemos observar que o clima de motivação, presente no documento, entra em contradição com a pressão por resultados cobrada pela gestão que por sua vez é coagido pelo termo de compromisso, gerando pressão e estresse.

[...] eu descobri há 4 anos atrás, sem ter um perfil que aponte isso, que eu sou hipertenso, tive uma crise hipertensiva aqui dentro do trabalho num momento de reunião e daí então foi descoberto essa questão dessa minha hipertensão causada muito pela questão do estresse. Desde então, tomo remédio controlado para pressão. Por conta dessa questão toda, aproveito para dizer que o sistema direciona as pessoas para comandar essas escolas de uma maneira muito fechada, com pouco diálogo, e qualquer relação, se não houver diálogo, as diferenças vão aparecer e vão querer crescer e os estresses... e há uma distância muito grande da secretaria e o professor nos momentos em que a secretaria veio aqui, veio para pressionar, não veio para perguntar o que estávamos precisando, o que é que poderia ser feito para melhorar, e isso não é só um caso isolado nosso não é regra, se fala muito dessa gratificação da gente, mas na realidade hoje se eu estivesse em 2 escolas regulares eu estaria ganhando mais do que eu estou ganhando, não tem mais nem esse fato de uma gratificação justificar certas pressões, certas atividades a mais.

Uma das gestoras entrevistadas fala sobre o curso, percebe a lacuna no processo democrático expresso na eleição do gestor que antes era eleição direta e hoje que adota uma simulação desse processo. Aponta contradição nos documentos da política entre o que se fala sobre democracia e participação em contradição com a realidade concreta do processo de eleição e da própria gestão.

*Eu, por exemplo, tive a oportunidade de participar do PROGEPE, que havia PROGEPE, participamos com dificuldades que a gente ocupava o nosso sábado, a gente sabe que a carga horária de 40 horas semanais é puxada e para quem é dona de casa abdicar de seu sábado em família para estudar, né?, mas assim, material excelente, muito bom que eu tenho guardadinho, de vez em quando eu preciso consultar e... **houve investimentos, mas eu ainda percebo umas lacunas com relação à eleição, à indicação, à gestão escolar (G GRE Limoeiro).***

Sobre a concepção de gestão, parece estruturada pelo curso PROGEPE, cuja visão gerencial da racionalidade empresarial é aplicada à escola. Newman e Clarke (2012, p. 359) diferenciam gerencialismo e gerencialização, afirmando que

[...] o gerencialismo é uma estrutura calculista que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las. Usualmente está estruturado em torno de um cálculo interno de eficiência (entradas-saídas) e um cálculo externo de posicionamento competitivo em um campo de relações de mercado. Contudo, o gerencialismo também é uma série de discursos superpostos que articulam proposições diferentes – até mesmo conflitantes – a respeito de como gerir e do que deve ser gerido.

[...] a gerencialização é um processo de estabelecimento de estruturas calculistas de gerencialismo. Estas definem os termos e as condições da tomada de decisão. O objetivo da gerencialização é incorporar estas estruturas como as formas de conhecimento que governam padrões de relacionamentos internos e externos.

Para os autores, a gerencialização é um processo de criação de formas de gerir e tipos de gestores, assim, esses autores identificam três formas de gestão presentes no serviço público do Reino Unido: os gestores reais, são os que vieram de um outro lugar, os gestores que possuem consciência gerencial dispersa, são aqueles produzidos no trabalho por meio do treinamento e os híbridos são aqueles produzidos por um complexo processo de incorporação de profissionais trabalhadores a uma função de gerencialismo, a exemplo de diretores de escola e diretores clínicos.

Neste estudo, os híbridos, ou seja, aqueles trabalhadores que possuem um saber específico sobre determinada área, utilizando o mesmo no processo de controle, apresentam congruência com o grupo pesquisado, aqueles que incorporam o conhecimento profissional à função de gestão, mobilizando seu conhecimento em favor da gestão.

Alguns desses gestores se empoderaram, são convertidos entusiásticos em favor da gestão, outros permanecem profissionais velados, utilizando o poder e a autoridade para prestar os serviços, porém existem ainda aqueles que se tornam mais críticos, desacreditando do discurso da gestão.

De acordo com a classificação de Newman e Clarke (2012), podemos perceber, por meio da concepção de gestão expressa pelos gestores, a existência do tipo empoderado, o gestor que se entusiasma defendendo a gestão. O relato da gestora G GRE Recife Sul apresenta elementos de empoderamento que se aproximam dos estudos dos autores. Essa gestora encontra argumentos para exigir do professor, pressionando o mesmo, sendo incongruente com o que diz o curso sobre a gestão, que deve ser democrática. Podemos encontrar na sua fala, elementos de empoderamento dos que trabalham sob sua gestão através da pressão na cobrança dos resultados.

*[...] eu me sinto assim, uma palavra que a gente usa: **empoderada**, se sente na cobrança de dizer assim: “olha, a gente precisa atingir essa meta!” Então a gente tem argumento para a gente conversar com o nosso professor, para a gente exigir dele, mostrar para ele onde a gente está e onde a gente precisa chegar (G GRE Recife Sul).*

Outro tipo de gestor é aquele que abusa do poder e da autoridade para prestar o serviço. Ao voltar à sala da direção para agradecer e me despedir, encontro o gestor G GRE Arco Verde com um circuito de Televisão fechado, com pequenos quadros de todos os espaços da escola, um tipo de observatório que ficava dentro de um móvel e me fez lembrar uma espécie de panóptico. Desse local, ele observa toda escola e, conseqüentemente, consegue monitorar diversas atividades e movimentos que acontecem na escola. Notei,

também, que ele escolheu os docentes com os quais eu deveria falar. Esse comportamento denota certa dose de autoridade e poder na gestão. A postura do gestor se mostra antagônica com sua definição de gestão democrática e a postura autoritária, se aproxima mais do abuso de poder e autoridade no cumprimento de sua função, de acordo com Newman e Clarke (2012).

É um grupo de pessoas que, de forma democrática, ética e transparente, tem um objetivo comum: organizar a escola de forma profícua, desde o aspecto arquitetônico, até a criação de projetos e práticas pedagógicas condizentes com a realidade dos alunos e com o que está determinado pela LDB - Lei de Diretrizes e Base 9394/96. [...] Dentro da nossa escola, que trabalha em regime integral, o governo tem sido muito feliz quanto à sua proposta de gestão, tendo em vista que muitos estudantes foram resgatados de situação de risco por estarem o dia todo na escola (G GRE Arco Verde).

Outro tipo de gestor citado pelos autores é o *descrente*, aquele que observa as incoerências, tornando-se crítico e, ao relacionar teoria e prática da política, acaba desacreditando do discurso gerencialista. O relato da gestora G GRE Limoeiro se aproxima deste tipo, classificado por Newman e Clarke (2012).

[...] essa coisa para mim ainda não está muito esclarecida, não há uma coerência entre aquilo que a gente viu. No projeto resumia um modelo de gestão participativa e tal, da prática há uma distância, a gente precisa aproximar o que reza na teoria e o que deve ser feito e o que está acontecendo de fato (G GRE Limoeiro).

A gestora (G GRE Limoeiro) apresenta uma visão mais crítica, aponta as contradições em aspectos como a escolha da gestão de forma democrática, além da contradição do que vê no curso e a relação teoria e prática.

Podemos observar que o PROGEPE vai moldando através da formação com curso inicial e aprofundamento dos gestores, a função da escola, a função docente e a formação dos próprios alunos, num processo alienado e coagido por um termo de compromisso.

6.2 CONCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS SOBRE A POLÍTICA: ELEMENTOS REVELADORES DA INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Passaremos a analisar o PMGP-ME de acordo com a percepção dos docentes e gestores. Ao perguntar sobre a concepção da política a docentes e gestores, eles fazem uma análise positiva da política, entretanto afirmam que, ao se expandir, as falhas e contradições se tornam mais evidentes. A docente (D1 GRE Caruaru EREM BJ), afirma que “Política contraditória - não oferece condições de trabalho”.

Alguns fatores são apontados pelos sujeitos dentro da ampliação das EREMs sem garantir os recursos: na estrutura, salas de laboratório, biblioteca, sala de informática, refeitório, ar condicionado, internet, espaço de convivência, quadra; recursos didáticos, retroprojetor, datashow, som, televisão, piloto; recursos humanos, falta de pessoal para manutenção do trabalho.

O trabalho sem a devida condição é analisado por Bossi (2007) como precarização, resultado da reestruturação econômica, fruto da crise de acumulação do capital em âmbito internacional, anteriormente mencionada. Segundo Souza (2009), pesquisas apontam inúmeros fatores de precarização que vão das estruturas físicas e materiais aos recursos humanos, interferindo nos ambientes de trabalho das instituições escolares, tais como: o excesso de trabalho cada vez mais burocrático que se impõe ao professor e que poderia ser desenvolvido perfeitamente pela equipe técnico-administrativa, roubando o tempo que deveria ser dedicado ao pedagógico, a pressão da gestão sobre o cumprimento de toda ordem de obrigações que chegam em múltiplas instâncias, as classes numerosas de 45 a 50 alunos.

Nesse sentido da precarização, uma queixa recorrente é a ampliação das escolas de referência em tempo integral sem o investimento na sua estrutura e a falta de professor e demais serviços da escola. De acordo com os relatos, essa é uma realidade persistente que os docentes apontam desde a década de 1990. A docente (D1 GRE Caruaru EREM BJ) aponta esses indícios, tais como a ampliação das EREMs sem observar o quantitativo de docentes e a estrutura das escolas, ao afirmar que [...] o governo implantou 300 escolas e **não conseguiu colocar um padrão [...] ele ampliou, ele acabou reduzindo bastante a qualidade em termos de infraestrutura**, comprometendo a qualidade e contrariando o que denomina de excelência, precarizando e intensificando o PTD:

[...] falta de professor, por falta de concurso [...] o governo implantou 300 escolas e não conseguiu colocar um padrão, por exemplo, a gente diz que tem uma escola de referência, mas a gente não tem ar condicionado nas salas, a gente sofre muito com o calor, não tem salas para laboratório, a gente tem dificuldade de ter gente nas bibliotecas, a gente passou um tempão sem gente na biblioteca. A EREM tem 3 anos, passou 2 sem ter ninguém na biblioteca, a gente tem uma sala de tecnologia com alguns computadores que não funcionam, que estão cheios de problemas, a internet da escola não comporta, então a gente tem todos os problemas de estrutura, a nossa escola falta inclusive uma cozinha industrial, porque na nossa escola, a comida continua sendo feita pelas merendeiras que foram contratadas na escola regular para fazer lanches e agora elas têm que fazer merenda, almoço e a quantidade de pessoas na cozinha é muito pequena e é um local que tem adoecido bastante os funcionários, porque o pessoal adoce de tanto trabalhar, é um trabalho muito pesado [...] quando ele ampliou, ele acabou reduzindo bastante a qualidade em termos de infraestrutura [...].

Sobre a infraestrutura acima observada, evidenciada através do calor e da falta de ar condicionado nas salas, a falta de laboratórios, falta de pessoal na biblioteca, a sala de computação com alguns computadores sem funcionar, cheios de problemas e a falta de acesso à internet. Esses impactos recaem sobre todos aqueles que trabalham na escola. Outros setores, como o da alimentação, ao passar para o integral, tiveram seu trabalho precarizado para dar conta de almoço e lanches, inclusive adoecendo os funcionários. Com todos esses fatores, a docente começa enfatizando: “o governo implantou 300 escolas e não conseguiu colocar um padrão, e ainda denomina a estrutura como de referência.” Todavia, o que constitui um padrão de referência é ser modelo para as demais escolas, em estrutura física, material didático, quadro de pessoal gabaritado. A falta desse padrão é criticada pela docente. A falta desse padrão já não cabe na concepção de referência de acordo com Dutra (2013, p. 48-49) a normativa n. 1 de 01 de setembro de 2012 (SEE-PERNAMBUCO, 2012) estabeleceu padrões básicos a serem seguidos pelas EREMs, nesse padrão constam números de salas, laboratórios de Física, Química, Biologia, Informática e Línguas, refeitórios, biblioteca e quadra coberta. O que se observa nos relatos é que esse padrão não foi atendido. Para Silva e Silva (2016) apenas 30% das EREMs podem ser caracterizadas no padrão de referência.

Outras docentes refletem sobre as condições de trabalho na escola, que estão distantes de um padrão de referência, falta manutenção nos computadores da sala de informática, a biblioteca perdeu a função, funcionando como depósito.

A nossa escola até tem os espaços, ela tem os espaços, mas eles não são utilizados; nós temos uma sala de informática, a última vez que eu soube, os 16 computadores estão todos com problema, nós não levamos há muitos anos os alunos para aula de informática. A biblioteca da escola, inclusive, nós estamos com uma nova gestão e essa nova gestão disse que vai fazer isso funcionar, essa biblioteca, ela não [...] nós não temos bibliotecária, empréstimo de livro ao aluno isso aconteceu, acho que quinze anos atrás, nessa escola, nunca mais aconteceu. A biblioteca servia de depósito de livros, quando chegava para distribuir para os alunos, fardamentos, a biblioteca é um depósito, ainda continua sendo. O piloto, que é a condição mínima, você tem de maneira muito precária, então para que eu chegue lá peça e não tenha, e eu tenha que ficar o tempo todo na garganta, eu já tenho problema de saúde com a garganta devido a [...] então eu já compro do meu bolso, a última vez foi 28 reais, de tinta para piloto e piloto, né? Um vermelho, um verde, um azul e um preto para fazer as observações e destacar, pelo menos é melhor no quadro. Retroprojeter aquele multimídia, nossa escola recebeu um, teoricamente, um para cada sala. Na época, a escola não havia sido dividida, recebemos da segunda gestão da época 32, foram quebrando, quebrando, quebrando, hoje nós temos para cada sala, quatorze salas, a escola foi dividida, um aparelho quebrado outro funcionando. Então para usar esse multimídia é uma verdadeira engenhoca, que você tem que fazer entendeu? Com os colegas entendeu? E tem mais, o som não está funcionando direito, você tem que acoplar uma caixinha entendeu? Para você usar, você tem que se programar com muita antecedência, eu prefiro não ter esse problema. (D1 GRE- Recife Sul EREM JE).

Além do sucateamento da estrutura, a docente ainda tem que comprar os materiais de trabalho.

a gente precisa usar e, na maioria das vezes não temos, a gente tem que se virar com o que tem ou mesmo providenciar e com o nosso próprio recurso, providenciar o que precisamos para dentro da sala de aula para desenvolver as atividades que a gente procura diversificar para não ficar na monotonia, até porque o aluno, ele exige muito da gente assim, se a gente chega para trabalhar da mesma forma para eles não é agradável (D1 GRE Recife Sul EREM SD).

Como se vê nos extratos de fala acima, os problemas crônicos do sistema de ensino continuam no interior da política de Pernambuco. Elementos que estão vinculados à ausência de infraestrutura adequada e de quadro de pessoal insuficiente. Como se sabe, esses problemas não são novos. O que acontece é que o discurso da política promete uma escola de “qualidade”, que se contradiz na infraestrutura oferecida. Uma escola deve atender às necessidades sociais, cognitivas e motoras dos alunos, nela se desenvolvem relações sociais, é na escola que se desenvolvem processos de formação do ser humano, e o ambiente em que se desenvolve mostra a preocupação com essa formação, por exemplo, as escolas precisam de laboratórios para desenvolver o pensamento científico dos alunos.

A precarização impele os docentes a mobilizarem seu intelecto, seu físico e emocional para suprir as necessidades materiais em proveito dos resultados, o que intensifica o trabalho. A própria noção de empreendedorismo, de proatividade tem subjacente a intensificação e, se não tem recursos, então empreenda, seja proativo. Os docentes realizam isso na prática, através da criação de espaços alternativos para a prática da educação física e da criação de laboratórios de garrafa pet, como nos exemplos destacados dos extratos de falas. Todos esses fatores apontam para a necessidade de investimento nas escolas.

Tem professores no estado que eu conheço que fazem um trabalho belíssimo, mas, assim, às vezes a escola não dá condições. Vou ser muito sincera com você, o que a gente mais queria na escola da gente é que tivesse uma quadra enorme. Às vezes eu vejo o professor de educação física se matando, fazendo coisas assim e você fica encantada, porque eu fico encantada com o trabalho dele. Eu não tenho um laboratório, eu faço coisas com os meninos, eu trabalho com citronela, a gente planta citronela para fazer um destilador. Uma das maiores dificuldades foi a gente construir um destilador de garrafa pet. Veja eu não tenho um laboratório, imagine se eu tivesse? (D1- GRE- Recife Norte-EREM).

Mesmo as docentes trabalhando em escolas e regiões distintas, os problemas mencionados são da mesma natureza: a biblioteca nem sempre funciona, falta de quadra e laboratório. Na sala de informática, os computadores estão quebrados, só há um retroprojetor funcionando para 14 salas, com o acréscimo de que o piloto, sendo o recurso mínimo, os

docentes têm que comprar. Apesar da falta de estrutura, percebemos, a partir do depoimento dos docentes, propostas de superação dessa realidade.

A gestora, em seu depoimento a seguir, tenta explicar que tem problemas com a estrutura, por falta de manutenção, mas os aparelhos estão na escola “sem funcionar”. Esses aparelhos foram ainda da parceria com o IEC, ainda no governo Jarbas (1999-2006), o que revela que a precarização não é só pela expansão da política, mas é problema crônico.

Não, a gente tem problemas assim, agora um multimídia e data show é uma coisa que o professor passou a incorporar na vida dele, mas nossa dificuldade é a gente ter, mas não tem o recurso para fazer a manutenção, atualmente a gente tem 20 data shows sem funcionar, então a gente tem. Mas outro tipo de material como xerox, livro, tudo isso tem acesso também, né? (G GRE Recife Norte EREM GP).

A gestora de Garanhuns relata que a escola funciona sem funcionários para serviços gerais, na ocasião da entrevista, foi ela quem abriu o portão da escola, “quer dizer hoje nessa escola a gente não tem os serviços gerais, a gente não tem porteiro, a gente não tem estrutura, estamos totalmente sem estrutura, temos somente o profissional”. Além disso, não há laboratórios de prática, então ela questiona como poderá cumprir metas dessa forma e como poderá oferecer educação de qualidade, uma vez que, para a qualidade, esses recursos são imprescindíveis.

Hoje eu considero que o estado tem um olhar para determinados setores da educação e outros não. Então, a grande dificuldade é que essa escola é nova, ela tem 6 anos. Então, não existe uma política de organização interna da escola, na estrutura de igualdade. As escolas técnicas hoje são a menina dos olhos do governo do estado, e as EREMs são as segundas, mas não existe a preocupação com o pessoal, quer dizer, hoje, nessa escola, a gente não tem os serviços gerais, a gente não tem porteiro, a gente não tem estrutura, estamos totalmente sem estrutura, temos somente o profissional, então isso é uma grande dificuldade que a gente tem. Como é que eu vou cumprir meta, se eu estou aqui fazendo um trabalho, então eu paro para abrir uma porta porque a gente não tem o serviço. Então ele tem que pensar na escola não só no professor, mas que tenha condições de oferecer uma educação de qualidade de laboratórios de aulas práticas e tudo isso falta esse olhar ainda para essas questões, é o grande desafio, que eu acho, é esse (G GRE Garanhuns).

Segundo Apple (1995), a intensificação do trabalho docente em conjunto com o processo de racionalização e controle imposto pelo Estado e aceito/resistido pelos docentes, é uma forma sofisticada de aumentar o trabalho destes, ao mesmo tempo que diminui a autonomia. Esse trecho da fala da gestora coaduna com Apple, “**como é que eu vou cumprir meta, se eu estou aqui fazendo um trabalho, então eu paro para abrir uma porta porque a gente não tem o serviço.**” [...] revelando o sentido de precarização, na falta de estrutura

material e humana e intensificação, tendo que **contornar** a falta de condições e ainda cumprir as metas.

A qualidade da educação, nesse contexto, aponta uma contradição, uma vez que subjaz à ideia de qualidade, condições adequadas para realizar o trabalho. O efeito objetivo desse processo é o esgotamento físico, interpretado pelos sujeitos como exaustão e o efeito subjetivo é o estresse, a síndrome da desistência ou *burnout*, e o mal-estar docente (CODO, 1999; ESTEVES, 1999).

A docente (D2 GRE Caruaru EREM BJ) afirma sobre a Precarização e a intensificação do PTD: “muitas cobranças para poucas condições que são dadas, porque realmente se houvesse equipamentos, se tivesse vontade de fazer da escola um ambiente mais proativo, seria bem melhor”. A docente se ressentida pela falta de condições que compromete a aplicação da política, na prática.

A falta de condição de trabalho já era um problema que se arrastava, os investimentos não foram suficientes, não foi feita a manutenção nos materiais existentes, até mesmo aquelas escolas, que já tiveram alguma condição, apresentam carências básicas.

Por outro lado, a precarização interfere na qualidade do trabalho realizado, no alcance das metas, os recursos demoram a chegar, e quando chegam, não contemplam muitas das necessidades da escola.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) realizou uma pesquisa sobre “A infraestrutura das escolas públicas estaduais de Pernambuco”, elaborada pelo Observatório de Política e Gestão da Educação, apresentou que das 1.044 unidades analisadas em 2014, 38% enquadram-se no nível estrutural básico, 39% no adequado, 19% no elementar e 4% no avançado. O estudo, divulgado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado (Sintepe)⁵¹, na escala de infraestrutura escolar, tomou como fonte as informações produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A escala vai do nível elementar às escolas que possuem condições indispensáveis para o funcionamento como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. O nível básico é formado pelos itens elementares acrescidos dos itens sala de diretora e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora. No nível considerado adequado, necessita, ainda, de espaços como salas de professores, biblioteca, laboratório de informática, sanitário para Educação Infantil, quadra esportiva, parque infantil, copiadora e acesso à internet. No avançado, é

⁵¹ Disponível em: <<https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/saiunamidia/4268-sintepe-divulga-pesquisa-sobre-infraestrutura-escolar-no-estado>>. Acesso em: 12 out. 2017.

preciso contar, também, com laboratório de ciências e dependências adequadas para o atendimento de estudantes com necessidades especiais.

A coordenadora do Observatório de Política e Gestão da Educação da UFPE, doutora Marcia Ângela Aguiar, conclui que Pernambuco tem 57% das escolas estaduais abaixo do nível adequado e 19% ainda estão no patamar considerado elementar. O estudo também fez uma comparação relativa das unidades educacionais estaduais de Pernambuco e do Brasil, em 2014.

Ao comparar os níveis das escolas de Pernambuco, de acordo com a localização urbana e rural, em 2014, os pesquisadores detectaram que 55% das unidades da zona rural estão no patamar elementar e que apenas 8% encontram-se no estágio adequado. Foi analisada ainda a situação do Estado e das mesorregiões. Dessa forma, chegou-se à conclusão de que o Sertão está em pior situação, com 64% de suas unidades abaixo do adequado. A Zona da Mata, que tem 5% no elementar e 52% no adequado e avançado, apresenta a melhor realidade. No Recife, 51% dos prédios ainda estão abaixo do adequado.

Para Menezes (2010), não podemos educar e cuidar em situação de precarização, enfatiza que ensinar e aprender requerem espaços adequados. A formação só é possível nos mais diferentes espaços em que circulam conhecimentos e saberes. A precarização gera a intensificação do trabalho, mobilizando recursos intelectuais, físicos e emocionais.

A intensificação é uma subcategoria do PTD que resulta da conjugação entre falta de condição de trabalho e pressão por resultados, expressa pelo grau de energia dispendido e pelo acúmulo de um número maior tarefas, em outras áreas de conhecimento, diferentes da sua formação. Observamos, nesse estudo, que a falta de condição para realizar o trabalho produz a intensificação, no sentido de mobilizar em sua integralidade física, motora e afetiva de docentes e gestores.

Para a compreensão da noção de intensidade, Dal Rosso (2008, p. 20) destaca como primeiro elemento o grau de energia dispendida pelos trabalhadores na atividade concreta, e a compreensão do conceito de intensidade tem por foco a pessoa que trabalha. É do trabalhador que é exigido um empenho a mais sobre o trabalho, quer seja físico, intelectual ou psíquico, ou, ainda, a combinação dos três empenhos. Os sujeitos da pesquisa apontam, enquanto efeito subjetivo, a exaustão que também representa o esgotamento tanto físico, quanto mental.

6.3 MERITOCRACIA E RESPONSABILIZAÇÃO: ELEMENTOS DA POLÍTICA QUE INTERFEREM NO PTD

Identificamos, nos documentos da política, a presença de dois conceitos fundamentais tratados por Freitas (2012a): a meritocracia e a responsabilização. No primeiro, observamos a noção de esforço por escola presente no quadro de metas, tratada como uma mera questão de esforço, como se as condições fossem iguais para todas as escolas apenas porque as metas são calculadas a partir de seus próprios indicadores (PERNAMBUCO, 2012b). No segundo termo, caso as metas não sejam atingidas os docentes e gestores são responsabilizados, os docentes vivem a contradição de serem culpabilizados por estimativas de resultados, sobre os quais tem intervenção limitada, pela restrição do espaço democrático, e da autonomia dos docentes.

No entanto, o público atendido nas escolas não é o mesmo, nem os fatores de contexto, especialmente os socioeconômicos, são elementos importantes para discutir resultados e problematizar a qualidade como questão de mérito de cada escola.

O esforço despendido nesse contexto irá mobilizar os docentes e gestores por completo, em sua criatividade e subjetividade, o que coaduna com o que Dal Rosso (2008) denomina de intensificação do trabalho.

O conceito de responsabilização trazido pelos documentos é estabelecido através de objetivos educacionais e metas por escola. Esse conceito coaduna com o que Bosi (2007) denomina a partir do conceito de precarização, de produtividade no trabalho. Segundo o PMGP-ME, no documento (PERNAMBUCO, 2008f, p. 9), a Secretaria de Educação (SEE) passou a estabelecer objetivos que influenciam a aprendizagem, sem considerar infraestrutura, quadro de pessoal e currículo.

Um obstáculo ignorado nos discursos da responsabilização é que o aluno também é sujeito do processo de aprendizagem. O que, segundo Paro (2011), torna a natureza do trabalho docente totalmente avessa à natureza do trabalho produtivo.

Tanto as metas por escola quanto o dimensionamento das responsabilidades entre a SEE e as escolas estão contidos no instrumento denominado Termo de Compromisso. O Termo de Compromisso e de responsabilidade formulado pela SEE é um contrato de gestão assinado por todos os gestores escolares, no qual é estabelecido indicadores de processo e metas para os indicadores de desempenho a serem alcançados pelas escolas.

Os indicadores⁵² de processo referem-se às questões cotidianas, como o cumprimento dos 200 dias letivos, das 800 horas anuais e o desenvolvimento integral do currículo, entre outros. A falta de condições para atingir as metas acaba sendo apontada como falha da gestão, processo que intensifica o trabalho, o gestor pressionado pressiona o professor, o aluno e a família, de acordo com (G GRE Recife Sul).

Primeiro coloca a falta de base dos alunos enquanto dificuldade:

Uma de nossas maiores dificuldades, a gente tem no primeiro mês de aula a gente faz um nivelamento, e a gente recebe alunos que vêm de outras escolas, que vêm praticamente analfabeto, a gente vê menino que passou de uma série para outra sem ser avaliado, sem conseguir fazer uma prova, de entregar prova em branco, então a gente começa a trabalhar a cabeça desses meninos é a maior dificuldade que a gente encontra.

Porque essa turma de agora não, mas as anteriores vinham de uma cultura de que tanto faz avaliar ou não a gente vai passar mesmo. Então a gente desmitifica isso que o trabalho dele, ele vai ter o resultado daquilo que ele investe, ele tem que estudar, ele tem que ter nota, ele tem que ter competência para ir para série seguinte, é tanto que ano passado a gente não cumpriu a meta de 10% de reprovação não, a gente reprovou mais, porque a gente peneira, peneira, e vê como eu vou botar na próxima série o aluno sem o domínio dos conteúdos mínimos. Porque a gente está ali com todo relatório daquele aluno, sabe onde ele não aprendeu, sabe onde ele não alcançou e não é justo a gente colocar uma pessoa para arrastar dificuldade, então é melhor que ele recupere e a gente vê que a diferença é pouquíssima, e mais a dificuldade de responsabilidade que eles não levam a sério.

A mesma gestora aponta também a falta de envolvimento das famílias dos alunos com baixo aprendizado.

Aqueles que não conseguem a nota é porque faltaram muito, não levam a sério. Quando a gente traz a família, a gente vê que a família não tem uma visão de educação, educação para vida, educação para crescer não, eles não têm essa visão. Às vezes dizem para a gente “esse menino passa o dia todo na escola, é muita matéria, eu tenho medo que ele fique doido”. Aí a gente vai convencendo, explicando, mas consegue bons resultados muito bons resultados, mas esses bons resultados sem a influência dos pais do que com a influência dos pais.

Os pais apontam a necessidade de que o filho trabalhe para ajudar no orçamento doméstico, os docentes têm que ampliar a visão dos pais para terem ajuda das famílias. “Os pais querem que os alunos trabalhem, eles não têm a visão da vida acadêmica de ir para a universidade, a gente é que tem que incutir isso neles” (D2 GRE Recife Norte GP). Percebe-se a falta de compreensão da totalidade dos fatores socioeconômicos como questão subjacente e que precisa ser discutida e redimensionada.

⁵² O PMGP-ME tem como fulcro as políticas caracterizadas como um sistema de responsabilização educacional, porém, o documento contém ações diversas como infraestrutura, correção de fluxo entre outras.

Um outro aspecto observado é a desproporcionalidade das ações entre a SEE e as escolas, enquanto as obrigações da SEE são citadas em quatro itens apenas, dos quais somente três referem-se à condição de avaliador e regulador, tendo apenas menção no item 2.3, fazendo referência à promoção das condições básicas de infraestrutura, acesso e o provimento do corpo docente (PERNAMBUCO, 2012a). Textualmente, o caráter de provedor somente está relacionado à contratação de professores, mesmo esse através de contratos precarizados.

Cláusula Segunda - das obrigações da Secretaria de Educação

2.1 Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na Constituição Federal, na Constituição estadual, na Lei de Diretrizes e Bases e em demais normas Legais da Educação pública.

2.2 Apoiar a Equipe da Direção da Unidade Escolar na elaboração, atualização e implementação da Proposta Pedagógica e do Regimento interno na Implantação das políticas públicas por meio da Gerência Regional de Ensino à qual seja jurisdicionada.

2.3 Promover as condições básicas de infraestrutura, o acesso à escola por meio do planejamento da matrícula e o provimento do corpo docente, nas séries e disciplinas que integram o currículo da educação básica, para adequada execução da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar e melhoria da qualidade social da aprendizagem dos (as) estudantes.

2.4 Monitorar e acompanhar o cumprimento do presente Termo de Compromisso e responsabilidade.

Dessa forma, a política atribui à escola a responsabilidade primordial pelo funcionamento do sistema educacional, tem o caráter de desresponsabilização do Estado e culpabilização dos agentes executores por possíveis fracassos, ou seja, os sujeitos são responsabilizados como se o governo não tivesse responsabilidade pelo possível fracasso das políticas que engendra.

No Termo de Compromisso às obrigações da gestão escolar são atribuídas em oito itens, que referem-se a obrigações diversas, evidenciando o caráter intensificador e precarizador do trabalho contido no próprio documento, nos quais: cumprir diretrizes da legislação federal e estadual; desenvolver o projeto político pedagógico e o plano de ação garantindo a gestão democrática; fortalecer órgãos colegiados; implantar matriz curricular garantindo os 200 dias letivos e 800 horas anuais; promover ambiente de aprendizagem e o desenvolvimento profissional do corpo docente; assegurar a inserção de dados no Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco (SIEPE⁵³); a atualização do Portal Educação em

⁵³ O SIEPE é o sistema de informação desenvolvido pela rede estadual, objetivando à informatização dos processos administrativos, bem como dos instrumentos de controle e informação da escola. Integra atualmente o Portal Educação em Rede, no qual constam as principais políticas da rede e conta com instrumentos de acesso aos alunos e pais. Disponível em: <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/?dummy=1355134758332>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

Rede⁵⁴; e, por fim, o cumprimento de todos os procedimentos e prazos para prestação de contas. Para que a atualização do portal esteja em dia, docentes e gestores têm seu trabalho proletarizado, em torno da burocracia, resultando como efeito a desprofissionalização do mesmo.

A gestora (G GRE Garanhuns) afirma que tem havido mudanças no trabalho proletarizado por meio da burocratização, redefinindo a função do gestor, e intensificado por meio do excesso de trabalho, de forma que não deixa tempo para que seja trabalhada a função social da escola.

Tem agora é muita burocracia, é muita planilha e é muito de birô, quer dizer, os educadores pensam a educação sentados e tem que ter mais atuação na área, é ver, é trabalhar a comunidade, é criar projetos, que possam envolver cada vez mais uma educação, não só de birô, como muitos pensam. Uma educação mais localizada nas comunidades porque quem faz isso é o gestor escolar, ele é quem tem essa preocupação, e a burocracia atrapalha muito porque a gente não tem tempo de trabalhar o social na escola, a função social da escola fica a desejar por falta desse tempo, isso eu digo na escola em tempo integral porque nela a gente trabalha 9 horas no dia e não sobra tempo para se trabalhar uma escola mais comunidade como ele deveria funcionar. (G GRE Garanhuns).

O Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), é o indicador mais relevante que atua como o catalisador das ações da gestão escolar, foi lançado junto com o PMGP-ME e como aperfeiçoamento do SAEPE. Tal indicador utiliza a mesma fórmula do IDEB, calculado a partir das taxas de aprovação e dos resultados da avaliação de desempenho em Português e em Matemática, de acordo com a matriz de referência e escalas de proficiência.

O estabelecimento das metas realiza-se a partir do IDEPE, considerando a média obtida dos dois anos anteriores pela escola e projetando-se a meta esperada para o ano a que se refere o termo, que especifica, em números, o esforço da escola a ser alcançado conforme a tabela. A Gestora aponta a mobilização da escola para cumprir as metas assinadas no termo de compromisso,

*Desde que foram estabelecidas metas para as escolas, acho que o trabalho nas escolas ficou melhor direcionado, **todo mundo aqui na escola fica muito preocupado com as metas que foram assinadas logo no início do ano, e olhe que sempre a gente vem atingindo as nossas metas** e a gente sempre vem recebendo o bônus e mesmo assim acho que deveria ter outra forma de incentivo de premiação, não sei. (G GRE Palmares).*

⁵⁴ O Portal Educação em Rede e o SIEPE constam no termo de compromisso.

A questão das metas, do termo de compromisso e da avaliação, enquanto elementos da política, está naturalizada, na máxima do controle rígido, se a justificativa desse controle é realmente a melhoria da qualidade da educação, podemos inferir que, na política, a rigidez desconhece o próprio movimento que existe na rotina de cada escola como também do tempo de aprendizagem dos alunos, atropelando os mesmos. A contradição entre o discurso da qualidade e a rigidez nos elementos da política denotam a subordinação dos valores humanos aos valores do mercado, expressa na lógica da eficiência e dos resultados.

A análise da intensidade no capitalismo, na atualidade, está voltada para os resultados sempre maiores, portanto, exigindo uma maior quantidade de energia do trabalhador no desempenho de suas funções. No caso do trabalho docente do tipo intelectual, esse resultado se mede pelas metas, descritores, desempenho dos alunos e da escola.

De acordo com Assunção e Oliveira (2009, p. 354), as mudanças nas organizações por dentro dos sistemas por meio de suas reformas também desencadeiam mecanismos de intensificação do trabalho. Mas é no campo da atividade realizada pelo trabalhador que o processo de intensificação se expressa, pois é ao trabalhador que cabe regular os efeitos do aumento da complexidade ou da quantidade de tarefas a serem realizadas por ele no mesmo período de tempo.

Os mecanismos de intensificação que ocorrem no trabalho docente no Brasil são oriundos de mecanismos de regulação, controle e avaliação por competências, partem de mudanças do mundo do trabalho em geral que chega às escolas, desconsiderando seus princípios educativos. Em seu trabalho, os docentes são demandados pelo desempenho dos alunos e da escola, as cobranças relacionadas ao sistema educacional, como um todo, pesa sobre eles como se a educação tivesse que resolver os problemas sociais, o que acaba por complexificar suas atividades, colocando os docentes diante de situações para as quais sua formação não os prepara. Ainda segundo Assunção e Oliveira (2009, p. 355),

Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes. Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam.

O sistema de monitoramento de indicadores de processos e resultados é outro instrumento da política de responsabilização, o sistema foi lançado no PMGP-ME, tendo

como fim assegurar o cumprimento dos objetivos da política educacional e alcançar as metas estabelecidas no termo de compromisso de cada unidade escolar (PERNAMBUCO, 2008f).

Nesse sentido, são utilizadas um conjunto de atividades gerenciais com foco no levantamento de necessidades, as quais são consideradas como forma de melhoria da aprendizagem dos estudantes, uma equipe técnica e um sistema (SIEPE) que permite a informatização dos processos administrativos, dos instrumentos de controle e do processamento das informações da escola.

O gestor (G GRE Palmares) afirma que também é pressionado, e como existe na política o registro *on line* do site SIEPE, o docente é obrigado a registrar tudo o que torna o trabalho da gestão, GRE e SEE mais rápido e o controle mais eficiente, mais fácil, agilizando os prazos que fazem parte do cumprimento das metas. O SIEPE imprime ritmo acelerado, obtendo assim mais trabalho.

Tem, quer dizer, eu estou na gestão há pouco tempo, eu trabalho aqui na escola há 11 anos, eu já fui coordenador pedagógico e há 3 anos estou na função de gestor. Mas vem influenciando, não é? É muito em cima dessa questão, como a gente é do programa de educação integral, tem alguns parâmetros que a gente segue mesmo, que é da regional e a Secretaria Executiva de Educação Profissional, aí existem algumas coisas que é específico do programa e que assim era um programa de educação integral, que passou a ser uma política pública e que também estabelece metas e existe uma série de instrumentos de avaliação por bimestre que a gente tem que dar conta e a gente não tem grandes dificuldades, que antes era uma luta até com a questão de planejamento. O professor demorava, concluía, diário de classe que era impresso, hoje é no SIEPE, né? O nosso é o diário eletrônico, a gente não tem dificuldade, então eu acho que a escola conseguiu se organizar melhor em relação a prazos, com relação a cumprimento dessas metas, muito nesse sentido (G GRE Palmares).

A gestão de (G GRE Floresta) afirma que tem procurado envolver as famílias e o próprio aluno para sensibilizar, mesmo advertindo que o aluno, sabendo que não vai ser reprovado, não se empenha.

A gente tem um caderno de acompanhamento, que quando termina a unidade a gente recebe o resultado por turma, o aluno que ficou abaixo da média, e aí é mais fácil, já em cima desse resultado você chama o aluno, conversa, é realmente uma proposta, né? Mas o aluno sabe que não será reprovado. (G GRE Floresta).

Aponta também que prescinde de um maior envolvimento emocional dos docentes e gestores no alcance das metas, observamos que a retirada da autonomia dificulta a motivação do aluno para estudar e atingir as metas.

A Gestora (G GRE Limoeiro) relata a necessidade de diálogo para que a educação seja motor das transformações sociais. Alerta para a necessidade de seleção de professores,

de investimento na infraestrutura das escolas, para dinamizar o currículo e dar autonomia às escolas a fim de que sejam encontradas soluções para cada realidade, e o diferencial possa acontecer. Aqui aparecem todas as subcategorias, o investimento emocional, através da intensificação, numa realidade de desvalorização salarial, de precariedade material e humana pela falta de contratação de docentes e proletarizada pela falta de autonomia para mudar a realidade determinada nos elementos da política de regulação. A falta de autonomia está em contradição com a condução democrática descrita no documento do curso do PROGEPE.

Sim, desde que eu entrei no programa de educação integral, meus olhos brilharam, não é? Eu disse “é a hora, eu que estou na educação há quase 30 anos, e já estava assim, depois de 20 anos ficando descrente, desanimando, aí a escola integral veio dar um gás”. Daí quem gosta, vai ser reconhecido financeiramente, a gente não pode ser hipócrita, dizer que a gente está aqui só por uma missão, não é só isso, a gente tem conta para pagar, a gente precisa estar bem apresentável, precisa comprar livros e tudo requer dinheiro, então a gratificação que há 8 anos atrás já nem era e hoje, né? Com a inflação que está por aí, está defasado, está parado, está congelado e isso está gerando um aumento que precisa dos governantes, as pessoas que têm maior poder de modificar essa situação, sentarem conversarem porque eu acredito na educação como principal transformador social, se não houver essa educação, se não se investir em educação, as dificuldades sociais tendem a aumentar porque é prevenir para não ter que remediar. Com mais segurança, com mais policiais nas ruas, é uma bolinha de neve. Então eu vi a educação em Pernambuco dar um salto com a implantação das escolas integrais, porém hoje o cenário prático e efetivo da escola não é mais o mesmo de 8 anos atrás porque precisava de seleção, para o professor chegar à escola é a questão do monitoramento mesmo que eu falo. Hoje muitas pessoas nem querem mais ir para a escola de referência porque essa dedicação exclusiva não está tão compatível com a gratificação que se espera por essa dedicação exclusiva, assim está um pouquinho diferente, a infraestrutura da escola, o aluno que passa o dia inteiro precisa melhorar, precisa de investimento, mais banheiros a gente precisa de refeitório, de material humano, para a gente dinamizar o currículo, não é? Uma escola integral precisa de um currículo dinâmico, então há de se questionar até a matriz curricular também que ela vem como uma parte já amarrada e uma parte complementar diversificada e, de certa forma, também está meio amarrada, a escola precisa de mais autonomia. Autonomia para querer fazer o diferencial e material humano que dê conta desse diferencial. (G GRE Limoeiro).

A meritocracia e a responsabilização interferem no PTD, pois os docentes são responsabilizados por coisas sobre as quais eles não têm autonomia para modificar, precarizados pela falta de recursos intensificados para trabalhar sem os mesmos e proletarizados. Se de um lado o controle é rígido, por outro exige dos docentes e gestores flexibilidade para se moldar às condições precárias de trabalho.

6.4 OS EFEITOS SOBRE PTD PERCEBIDOS PELOS DOCENTES

A política modifica substancialmente o trabalho docente como já foi observado, em sua forma em finalidade e ampliação de funções que não coadunam necessariamente com a educação, causando efeitos objetivos, por meio dos quais os sujeitos se subjetivam.

Essa docente se sente sobrecarregada pelas atividades e pelo preenchimento da burocracia que possibilita o monitoramento e controle, e afirma que acaba sendo mais importante o preenchimento da burocracia do que a função docente de garantir a aprendizagem do conhecimento, fica evidente a precarização, a intensificação a proletarização, desprofissionalizando o trabalho docente, presente nos documentos da política. Mais uma vez vemos as subcategorias intensificação pela quantidade de trabalho pedagógico, proletarização pela ocupação do tempo que deveria ser utilizado com a aprendizagem e passa a ser ocupado pela burocracia, e precarização pela cobrança de prazos e conteúdos.

Observamos, a seguir, no relato do docente, o quanto penoso é copiar, fazer um serviço mecânico que não o realiza, sobre o qual ele não se reconhece, que o aliena dele mesmo, construindo uma subjetividade cindida.

A gente vem para a escola essa é a sensação, o tempo em que você está na escola é um tempo muito de aula, porque a carga horária é muito grande, eu tenho 26 aulas e é muito 26 aulas por semana, a carga horária de Pernambuco sempre foi uma das mais altas do país, que a gente trabalha no regime de 40 horas, trabalhamos com 26 horas-aula por semana com aluno é muita coisa, e no meu caso com 2 disciplinas com 1 aula, então, para cada 2 aulas, eu tenho uma caderneta para preencher, para cada disciplina de 1 aula eu também tenho 1 caderneta para preencher. Então a sensação é essa, você chega na escola muito, muito, muito do seu tempo na escola você está dentro de sala de aula, é muito tempo dentro de sala de aula dando aula, carga horária dentro de sala de aula muito alta. O que sobra de aula-atividade eu acho pouco, é um mínimo para lhe permitir fazer o seu planejamento, preencher burocracia, essa coisa toda. Mas desse tempo que a gente chamaria de aula-atividade, aí vem a burocracia que lhe ocupa o espaço enorme, e a gente tem um regime de avaliação, onde eu tenho na caderneta 3 atividades, para o que a gente chama de nota de atividades e uma avaliação, então tenho muito tempo na sala de aula. Disciplinas de uma aula que dentro de 2 meses eu tenho que fazer 3 atividades para nota, então eu pego uma turma de 40 alunos e tenho que fazer nessa turma 3 atividades por bimestre para eles terem nota, se eu tiver 35 alunos eu tenho que corrigir 105 atividades num bimestre, mas eu não tenho uma turma, eu tenho atualmente 17 turmas [...] É enlouquecedor, é enlouquecedor, e é uma coisa assim, você passa uma atividade, você corrige a atividade, e daquelas atividades eu precisaria retrabalhar alguma coisa, mas eu tenho dificuldade de tempo para isso, porque eu tenho que colocar isso na caderneta, eu tenho que corrigir essas atividades, eu tenho que colocar esse tal desse planejamento escrito nas cadernetas, tenho que fazer esse registro da aula na caderneta a mão, e estou em sala de aula o tempo todo porque eu tenho que dar 26 aulas por semana, em 26 horas-aula por semana, eu estou em sala de aula. E você vai tentando fazer alguma coisa, por exemplo, você começa a pensar em disciplinas de 1 aula, muitas atividades que você faz, você tenta fazer e já dar a nota e já fazer a própria correção em sala de aula, porque se você levar mesmo as 105 atividades de cada

uma, você vai viver dentro de uma pilha de papel, e você tem prazo, e aí vão lhe cobrar no final do bimestre essas 3 notas, vão lhe cobrar a prova e se na prova caíram todos os conteúdos que você trabalhou. (D1 GRE Caruaru EREM BJ).

A profissionalidade ajuda a explicar o que referimos como imputação de uma pedagogia mediante monitoramento através do controle e o contrato de gestão. A partir desta, a noção de tempo pedagógico exclui, por exemplo, atividades de formação continuada dos professores, isso porque, a noção de tempo considera apenas a aula como atividade docente, ou seja, como a situação produção, logo, quanto mais aulas, melhor.

O controle é outro elemento evidenciado, o trabalho docente que é colocado sob suspeita pela política, o clima é de desconfiança. A docente, abaixo, aponta isso como fator de desvalorização. Aponta a falta de condições de trabalho, precarização, e salário abaixo do piso, portanto (des)valorizando em vez de valorizar.

*[...] você não tem condições de trabalho, você não tem salário, mas além disso tem um monte de gente na escola para fiscalizar o seu trabalho, parece que **você não é alguém de confiança**, é alguém que **precisa ser fiscalizado**, vigiado[...]* (DIGRE Caruaru EREM BJ).

Sobre a credibilidade, a docente (D1GRE Recife Sul EREM JE) cita o erro do sistema como elemento de suspeita de sua idoneidade, a falta de confiança acarreta, como efeito subjetivo, a baixa estima, a desvalorização, resultado de um sistema deficitário, pretextos para pagar um salário baixo.

*[...] e tem mais, a nossa credibilidade fica em dúvida, porque quando você diz eu postei - mas como professor não tem nada postado. Então tem colega que está tirando print, posta tira o print, posta tira o print, para provar, você tem que **provar sua idoneidade** que você está sendo honesta que você fez, isso é também **desvalorização** para o professor, **está te chamando indiretamente de desonesto**. (DIGRE Recife Sul EREM JE).*

O controle do trabalho docente se processa no planejamento que vem pronto, que precisa ser postado no site do SIEPE, com os conteúdos determinados para cada dia letivo, os docentes deixam de planejar e controlar uma parte do seu próprio trabalho, tornando-se executores. A escolha de métodos de ensino e planejamento de ensino vai sendo delegada a SEE. Os docentes se queixam da alienação do próprio trabalho “poda muito o professor, o professor é lapidado, não na forma positiva da palavra e sim da forma negativa, ele fica engessado” (D1 GRE Recife Norte EREM CD). O efeito subjetivo relatado pela docente

denota o excessivo controle, a separação do docente do seu trabalho, tornando-o penoso. Sobre isso, Enguita aponta que

O que faz com que um grupo ocupacional vá parar nas fileiras privilegiadas dos profissionais ou nas desfavorecidas da classe operária não é a natureza dos bens ou serviços que oferece, nem a maior ou menor complexidade do processo global de sua produção, mas a possibilidade de decompor este último através da divisão do trabalho e da mecanização [...] (ENGUITA, 1991, p. 42).

Ao serem questionados sobre suas impressões sobre a existência de pressões causadoras de impactos da política na vida pessoal, 59% dos docentes, apontam que se sentem pressionados no trabalho.

Quadro 13 - Pressões no trabalho

Pressões no trabalho	f	%
Sim	59	75,64
Não	12	15,39
As vezes	5	6,41
Não respondeu	2	2,56
Total	78	100

Fonte: Rosângela Cely Branco Lindoso (2017).

A pressão segundo Bossi (2007) é uma forma de precarização do trabalho. A pressão é uma forma de aumentar o ritmo do trabalho obtendo mais trabalho, realizado pelo monitoramento através do SIEPE, ela intensifica, nas condições adversas precariza, ao retirar a autonomia proletariza, e não reconhecendo e respeitando os direitos dos profissionais não os valoriza. Sobre a causa das pressões os docentes apontam:

Quadro 14 - Causas das Pressões

Resultados positivos nas provas externas e no vestibular
Pressão nos resultados positivos/melhora nos indicadores de aprovação para cumprir metas
Cobranças referentes ao sistema chamado SIEPE, que nos aprisiona a realizar trabalhos fora do local de trabalho
Sim. Referente a prazos que são impossíveis de cumprir diante da quantidade de atribuições dadas aos docentes, bem como a ausência de internet na escola
Cobranças
É necessário números, para compor as estatísticas
Sobrecarga de trabalho
Sim, metas para serem alcançadas e alunos sendo aprovados com o mínimo aprendizado.
Sim, números irreais que o sistema irresponsável da atualidade do governo quer atingir sem dar toda base ou suporte para a mesma.
O comportamento dos alunos.
Metas de aprendizagem a serem cumpridas
As metas a serem atingidas inatingíveis
Sim, cobranças para alcançarmos metas, para darmos conta do SAEPE, prova Brasil, Descritores etc.

Fonte: Rosângela Cely Branco Lindoso (2017).

Nesse quadro estão na causa das pressões, todas as subcategorias e os efeitos delas advindos, os docentes apontam que as causas das pressões revelam a exigência por resultados no SAEPE e no ENEM, medidos pelas metas e descritores, obrigando os docentes a aumentar tanto o ritmo quanto a extensão da jornada de trabalho para casa. Tudo isso, intensificado pela precariedade das condições de trabalho. Nesse aspecto a oscilação ou falta da internet, dificultam a postagem dos dados no SIEPE para monitoramento. O comportamento dos alunos, a obsessão por números para compor estatísticas, as metas inatingíveis, sobrecarregam e angustiam os docentes.

Na relação parte-todo, as transformações advindas do processo de reestruturação produtiva (universal), que vem sendo implementada, e a investida neoliberal e suas estratégias de gestão no campo educacional, introduziram conceitos na área educacional, oriundos da área econômica como qualidade, eficiência, equidade, mediados pelas políticas de ajustes do Banco Mundial, se constituindo em dispositivos reguladores do sistema educativo e, conseqüentemente, controlando o modo como o trabalho docente (particular) deve ser organizado na escola.

O lugar ocupado pelos professores na divisão técnica do trabalho, nas atividades realizadas, evidencia o fato de que o trabalho docente vem, a cada dia, sendo regulado, expressando menos autonomia, maior divisão, intensificação e fragmentação. Sobre isso, o docente diz (D2 GRE Recife Norte EREM GP) “eu sou a favor da escola integral, mas uma escola integral passando por uma reforma maior, mas que a escola tenha soberania e caixa para bancar isso”.

Segundo Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), os docentes ficam submetidos ao fenômeno da intensificação e Proletarização ou, de acordo com os autores, a desprofissionalização, decorrente de dois processos articulados que implicam no controle político e técnico da educação,

De um lado, a regulação cada vez mais direta da escola pelo mercado capitalista, vinculando os fins educativos aos desígnios do mercado, e, de outro, a submissão e o controle dos meios e procedimentos a partir dos quais o trabalho docente se realiza, através das definições do quê e de como o conhecimento escolar deve ser ensinado (HYPOLITO, VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 108).

Como efeito ideológico do controle do público pelo privado, a desprofissionalização docente desponta como fruto de um esvaziamento da reflexão acerca das finalidades da educação e do próprio fazer educativo que, estando relegado à primazia da razão instrumental (BALL, 2005), pode ser concebido como uma mercadoria como qualquer outra.

“A Melhoria do desempenho dos alunos, às custas da exploração dos trabalhadores”, diz a docente DIGRE Caruaru EREM BJ, e aponta que os avanços conquistados no trabalho, em condições precarizadas, é uma exploração do trabalhador na educação de Pernambuco. Gaulejac (2007) argumenta que a busca da melhoria da produtividade gera uma busca contínua e acelerada, impondo sua lógica, seja qual for o preço humano e social em que resulte.

Nesse recorte, a exploração se expressa na precarização, com excesso de exigências sem oferecer condições; (des)valorização do trabalho através dos baixos salários; e a intensificação em colocar, à disposição do trabalho, o intelecto e a criatividade para conseguir os resultados. Reflete, ainda, que o mérito dos resultados é de professores empenhados, e não do governo.

[...] em termos até de desempenho mesmo dos meninos, acho que hoje os meninos aprendem mais mesmo, acho que ela tem feito um trabalho melhor do que era feito na regular e, infelizmente, eu acho que isso tem sido feito às custas da exploração dos trabalhadores. As exigências são muito grandes e as condições oferecidas muito precárias, a cobrança é muito grande, o salário é muito baixo e você acaba fazendo muita coisa pela qualidade do professor. Tem melhorado, mas eu acho que se deve a um grupo de professores, é um grupo bom que está nessas escolas, nas que eu vou chamar de integrais, semi-integrais e escolas técnicas. Eu acho que a gente tem colocado um grupo de professores e, apesar da estrutura do governo, tem feito um trabalho muito bom, eu te diria que que é mérito nosso e não do governo. (D1 GRE- Caruaru EREM BJ).

Segundo Gaulejac (2007, p. 41-42), há, no poder gerencialista, a mobilização da psique sobre os objetivos de produção, pondo em ação uma série de técnicas que captam desejos e angústias, colocando-as a serviço da empresa, levando os indivíduos a um sistema paradoxal de uma submissão livremente consentida.

Os professores, na busca de resultados, vão colocando seu intelecto e sua criatividade a esse serviço, e isso se observa nas atividades pedagógicas desenvolvidas para o alcance das metas se autointensificam, trabalhando fora do horário, sobre esse aspecto Pini e Melo (2011, p. 57) comentam que: “Ocorre também uma intensificação do trabalho dos docentes, exercido igualmente e de forma dilatada fora das horas de trabalho, em seu tempo livre” . Esse processo corrobora para o sentimento de exaustão a que muitos docentes e gestores se referem.

Embora as difíceis condições de trabalho relatadas pelos docentes, os resultados são alcançados, Pernambuco melhora no ranking além das expectativas, a docente (D1 GRE- Caruaru EREM BJ) explica que o horário integral e a formação de um grupo comprometido e

organizado tem contribuído, “onde você consegue formar um bom grupo, ele permitiria fazer um trabalho interessante de planejamento, do que a gente quer fazer, de criar uma identidade com a escola, de criar uma identidade com o aluno, e eu acho que isso tem trazido resultados melhores.”

[...] porém a gente já pode fazer uma avaliação, porque como o programa é integral, você acaba passando mais tempo com os alunos na escola, você acaba colocando o professor no que eles chamam de dedicação exclusiva, é o que garante toda semana uma tarde de discussão, de planejamento coletivo de ver o que está dando errado na Escola de buscar planejar, de buscar refazer os rumos, eu acho que isso tem feito uma diferença muito grande. [...] É uma política contraditória porque ela não oferece condições, mas ao mesmo tempo ela tem permitido nas escolas onde você consegue formar um bom grupo, ela permitiria fazer um trabalho interessante de planejamento, do que a gente quer fazer, de criar uma identidade com a escola, de criar uma identidade com o aluno, e eu acho que isso tem trazido resultados melhores, tem refletido em alguma melhoria, entende?

Apesar de a docente dizer que a política é contraditória porque não dá condições de trabalho, os professores por meio dela obtiveram dedicação exclusiva, o que representa uma conquista. A dedicação exclusiva resultou em um maior engajamento dos docentes que, juntos, se organizam para conversarem sobre os problemas coletivos, traçando estratégias pedagógicas de ação, passando maior tempo com os alunos, estreitando os laços.

Por um lado, o trabalho é intensificado, colocando sua dedicação a serviço dos resultados expressos nas metas assinadas pelos gestores, e precarizado, na falta de condições necessárias para sua realização. Por outro lado, enfatizam que os resultados são produtos dessas estratégias coletivas, possibilitadas pela dedicação a uma única escola, isso é relatado pela docente com satisfação.

Os docentes afirmam que o monitoramento tanto proletariza quanto intensifica o trabalho docente, além de precarizar, ampliando a jornada de trabalho. De acordo com (D2 GRE Recife Norte EREM GP),

[...] o que mais atrapalha hoje em dia é o sistema que se chama SIEPE, onde se colocam as notas dos meninos e, também, agora, a chamada caderneta eletrônica [...] sempre com problema, a internet da escola é fraca [...] hoje a gente tem vinte oito, já teve momento em que a gente tinha 32 aulas.

No mesmo entendimento, a D1 GRE Recife Norte EREM GP e a D1 GRE Recife Sul EREM JE enfatizam que o PTD extrapola a jornada de trabalho com a burocratização e a falta de infraestrutura de *wifi* para a postagem no SIEPE, onde serão monitorados.

A gente acaba trabalhando nos finais de semana e nos horários que não são horários da escola, à noite, por exemplo, a gente precisa, acaba levando trabalho para casa porque, por exemplo, essa questão do diário de classe, o diário de classe, ele é agora um diário eletrônico, antigamente era caderneta de papel (D1 GRE Recife Norte EREM GP).

SIEPE estende jornada (D1 GRE Recife Sul EREM JE).

Os programas propostos pelo Instituto Ayrton Senna, nos quais o PMGP-ME se fundamenta, segundo Peroni (2010), utilizam a lógica gerencial, adotando viés tecnicista e produtivista, através dos seus testes e técnicas oriundas do setor privado e baseadas numa concepção de qualidade que não explicita em seus documentos. Compreendemos que o sistema de monitoramento se constitui como uma tecnologia para o incremento da regulação através da transposição da cultura da performance para o setor público, essa cultura é indicada como uma das ações no próprio PROGEPE.

Outra subcategoria do PTD é a proletarização, que se expressa pela perda da autonomia docente em planejar, ensinar e avaliar; o planejamento vem pronto e a avaliação é verificada de acordo com a consecução das metas pelo SAEPE; o trabalho docente se resume em dar aulas e preencher a burocracia e, por ela, é controlado através do SIEPE, processo que aliena o trabalhador docente, o docente se separa do que faz.

Áurea Costa (2009) traz o conceito de proletarização, retomando o contexto do Império Romano para se referir aos que nada tinham de propriedade, a não ser sua prole. Esse conceito é apropriado por Karl Marx nos Manuscritos econômico-filosóficos e hoje caracteriza os trabalhadores que não possuem os meios de produção, sendo obrigados a venderem a sua força de trabalho para a sobrevivência. A autora destaca cinco características desse processo:

1) empobrecimento dos professores de educação básica; 2) assalariamento associado à precarização profissional; 3) perda do controle sobre o seu trabalho; 4) transformação da categoria num trabalhador coletivo, negando-se suas peculiaridades de trabalhador individual; 5) caracterização do professor como produtor de mais-valia (COSTA, 2009, p. 95).

Nas reformas realizadas, a minimização do papel dos docentes é intencional: eles são ignorados como sujeitos da ação educativa. Há uma redução de seu papel, já que eles são encarados apenas como executores de materiais e projetos, técnicas e propostas (TORRES, 1996).

As profundas transformações na produção e na política têm desencadeado uma forte reestruturação, tanto nos processos de produção como nas relações de trabalho. Nesta perspectiva, Fiori (2001, p.11) diz que o Estado brasileiro, para se inserir no projeto transnacional, em aliança com nossa elite econômica e política, transfere a esses centros transnacionais o comando de nossas estruturas econômicas e políticas.

Aliado a isso está o desenvolvimento da maquinaria técnico-científico-informacional e digital, indicado como causador desse aumento do trabalho informal, do desemprego, com implicações para o conjunto das relações sociais. Esse processo fragmentou a classe trabalhadora, dificultando a organização sindical. Ricardo Antunes afirma que “foram tão intensas as modificações, que se pode afirmar que a classe que vive do trabalho sofreu a mais aguda crise desse século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade.” (ANTUNES, R., 2007, p. 15).

Assim sendo, a inserção das novas tecnologias e da acumulação flexível significaram a exigência de um trabalhador flexível, com dedicação integral na execução das tarefas e capacidade de realizar várias operações simultâneas.

O trabalho docente perde a característica de trabalho intelectual e guarda algo de similar com o que é realizado pelos demais trabalhadores fabris, que também são forçados a vender sua força de trabalho para poder sobreviver. Principalmente porque o professor se tornou, com as reformas na educação, um trabalhador como os demais, submetido à lógica geral de funcionamento do mercado e, enquanto tal, realiza uma atividade específica.

O que significa dizer que o trabalho produtivo está presente em toda e qualquer relação de produção capitalista, não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 7). Porém, se há algo em comum, também há algo em específico. O trabalho do professor se diferencia dos demais trabalhadores, pelo produto final, pelo local onde o exerce e, sobretudo, pelo processo de trabalho.

As investigações sobre o trabalho docente e sua inter-relação com outras categorias profissionais iniciam como objeto de estudo na pesquisa educacional brasileira no final da década de 1970 (OLIVEIRA, 2008, p. 01), tendo como temas centrais a organização do trabalho docente e a gestão da escola.

Na organização capitalista, o trabalho docente acontece mediante a transferência do produto do trabalho de quem o produz, para a mão do capitalista, tornando-se mercadoria. A busca da diminuição do seu custo, em função dos ganhos dos proprietários dos meios de

produção, implica no empobrecimento desse trabalhador devido a sua precarização e proletarização.

Dentro da mercadorização, redefinindo o trabalho docente, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 52) afirmam que o ideário pedagógico se afigura com “noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade) sendo um cidadão mínimo.” Sem condições de perceber a totalidade do tecido social, aproximam-se dos trabalhadores em geral.

A escola, diante desse embate entre o capital e o trabalho, é forçada a preparar a força de trabalho para que haja continuidade das relações de produção vigente. O que não acontece sem disputa, embate e luta, à medida em que o docente se posiciona de forma antagônica ao invés de legitimar a dominação de uma classe sobre a outra, podendo contribuir para superação.

A docente, a seguir, expressa o controle como engessamento à falta de autonomia, aponta que o planejamento vem pronto, o que não pode ser mudado e só acrescentado, postado no *site* do SIEPE e transcrito para a caderneta, de forma manuscrita. Com a quantidade de cadernetas, a docente faz uma analogia com a prática da caligrafia, o que torna o trabalho mecânico e penoso.

Que não é tão satisfatório para o professor, porque ele poda muito o professor, o professor é lapidado, não na forma positiva da palavra, e sim da forma negativa, ele fica engessado, então vamos trocar a palavra de lapidado para engessado, que não é legal. Porque quem já faz seu trabalho de qualidade, manda uma orientação que a gente recebe, e a gente recebe mesmo, quais os conteúdos que têm que ser dados, quais os conteúdos a serem trabalhados. O discurso da secretaria é o seguinte: você recebe um planejamento enorme; isso aqui é o mínimo, isso é o que você tem que dar, você pode dar outras coisas além disso, mas isso tem que ser trabalhado, então a gente recebe uma orientação, em cima dessa orientação a gente faz, em cima desse planejamento que a gente entrega como nosso, a gente entrega na secretaria. O que eu reclamo é a gente entregar isso pronto todos os bimestres e todos os bimestres você tem que pegar aquilo que você já entregou que estava digitado e es-cre-ver porque não permitem que cole na caderneta, a gente faz teste de caligrafia mesmo[...] (D1 GRE Caruaru EREM BJ).

A docente ainda relata sobre a autonomia: “o professor passa a ser alguém que vai dar conta de algo que alguém pensou [...], vira um tarefeiro, eu acho lamentável. Você tira todo o profissionalismo da categoria.” Relata ainda que os docentes tentam se adaptar, criando estratégias para isso, tornando o trabalho ainda mais penoso, buscando autonomia a docente usa a figura de andar na corda bamba. Esse quadro evidencia a alienação do PTD e o sofrimento dos docentes e gestores.

O importante é bater aquele conteúdo, você não tem autonomia para fazer uma avaliação, o que que meu aluno precisa de fato, o que é que eu posso daqui tirar como prioridade. Nesse sentido, ela é uma política muito desgastante, porque eu acho que ela tira a autonomia, ela tira muito da autonomia do professor, o professor passa a ser alguém que vai dar conta de algo que alguém pensou, a gente vira um tarefeiro, eu acho lamentável. Você tira todo o profissionalismo da categoria, alguns professores sofrem muito, você vai criando formas de tentar se adaptar a isso, buscando autonomia e todo momento desviando dessas coisas é quase como andar o tempo todo em cima da corda, passa a ser uma coisa bem trabalhosa.

A autonomia de realizar seu trabalho, escolhendo as estratégias de acordo com as necessidades dos alunos é irrelevante para a política, isso está implícito nas metas e indicadores assinados e monitorados. O que indica que o mais importante é a produção de números de aprovação para compor estatística, uma verdadeira quantofrenia⁵⁵ que atrapalha o processo. Os docentes são pressionados a aprovarem, automaticamente seus alunos, como reflexo das aprovações automáticas, essa docente aponta a negação do conhecimento aos alunos: “você não pode aprovar se o menino não tem condições, porque aprovar por aprovar é dizer que o menino não tem direito a conteúdo”. A autonomia é retirada dos docentes quando deles é retirada sua função de planejar, ensinar e avaliar.

[...] o que é uma coisa meio louca porque, no final, o menino vai fazer o SAEPE e ele tem que dar rendimento de conteúdo SAEPE. Então eu não estou dizendo que escola é para reprovar, eu estou dizendo que você não pode aprovar se o menino não tem condições, porque aprovar por aprovar é dizer que o menino não tem direito a conteúdo (D1 GRE Recife Norte EREM CD).

[...] a gente se vê na obrigação, em algumas situações, de seguir aquelas metas, muitas vezes, a gente foge do que a gente queria. No caso, a quantidade de alunos reprovados, então a gente fica espremendo para ver se a gente consegue chegar na meta e, para isso, muitas vezes, a gente tem alunos que poderiam ficar retidos naquela série e a gente termina abrindo mão para série seguinte, achando que na série seguinte ele pode ter uma melhoria; ou a gente foca mais nesses alunos para ver se eles recuperam ou as necessidades são amenizadas, e isso atrapalha um pouco. Porque se a gente trabalhasse assim de fato, verificando de um por um as necessidades, se tem condições, se não tem, talvez a gente não conseguisse o desejado, mas com esforço a gente procura a melhor condição (D1 GRE Recife Sul EREM SD).

Nos relatos, as docentes se mostram preocupadas com a aprendizagem dos alunos, por um lado, a escola integral melhora o aprendizado dos mesmos, mas, por outro lado, o atendimento das metas dificulta o trabalho dos docentes porque não se pode reprovar. A visão teleológica do docente se viabiliza no aprendizado do aluno, sem isso, seu trabalho perde o valor.

⁵⁵ Doença da medida.

O controle excessivo e as pressões intensificam, precarizam; a falta de autonomia proletariza, colocando em questão seu trabalho, desvalorizando-o. E o pior de tudo, os docentes são responsabilizados por algo sobre o qual eles não têm controle, causando, enquanto efeitos objetivo e subjetivo, o desgaste físico, mental e emocional, e o sofrimento, como relatou a docente acima.

Vale salientar que, tomando um dos países mais bem colocados no PISA, a Finlândia, a base que sustenta seu sucesso é a autonomia e a valorização profissional, indo do currículo ao trabalho docente, com poder de decisão sobre qual método adotar, como avaliar, que materiais usar em sala de aula. Essa concepção subjaz à ideia de que ninguém melhor do que o docente para conhecer as necessidades do seu aluno, pois este possui uma relação cotidiana com os discentes.

A docente (D GRE Recife Sul EREM JE) utiliza o termo burocrata, “temos muito mais coisas a preencher e formulários do SIEPE, e essa é a grande cobrança, a grande preocupação” e diz, ainda, que a preocupação maior é com o preenchimento da burocracia, colocando a frequência dos alunos, pois no cálculo do IDEPE está a frequência do professor, e o preenchimento é uma forma de controlar pela postagem no site do SIEPE. Muitas vezes, o aluno não compreendeu e precisa fazer uma revisão, mas tem que postar e na outra aula já é outro conteúdo. As exigências burocráticas superam as pedagógicas, provocando, enquanto efeito, a angústia de viver a contradição de sua função teleológica subvertida pela burocracia com objetivo de impor ritmo ao trabalho e produzir números.

Olha uma coisa que tem, assim, atormentado a classe trabalhadora da educação, o professor, principalmente os professores comprometidos nessa questão do cotidiano: é que nós temos muito mais [...] nós somos burocratas, nós temos muito mais coisas a preencher e formulários do SIEPE, e essa é a grande cobrança, a grande preocupação do que realmente eu estou dando ao meu aluno, então eu preciso fazer uma chamada todo dia porque eu preciso, porque se não vai caracterizar minha falta, eu preciso lançar ali que dei aquele conteúdo e, muitas vezes, o meu aluno não chegou ao entendimento nem da metade do que é pedido ali. Então possivelmente eu terei que dilatar aquilo ali, então a grande angústia é a necessidade do meu aluno, e o que é imposto para a gente fazer, esse é o meu cotidiano. E a questão das postagens, questão das postagens no SIEPE, que eu vejo como uma ferramenta facilitadora para quem administra, para quem gere a secretaria de educação, os interesses são macros, e não dos alunos (D GRE Recife Sul EREM JE).

O desvio de função, do ensino para a burocracia, é apontado como forma de intensificar o trabalho, mas, sobretudo, de subordinar a função teleológica, de ensinar ao serviço burocrático, de preencher o que não tem autonomia de modificar: “[...] **meu aluno não chegou ao entendimento nem da metade**, do que é pedido ali”, a falta de autonomia,

deixa os docentes cindidos, alienados. E a contradição se expressa, os interesses não são os dos alunos; “[...] **para quem gere a secretaria de educação, os interesses são macros, e não dos alunos.** A falta de autonomia é recorrente nos relatos e reveladoras que a qualidade é somente discurso.

As críticas da gestora (G GRE Garanhuns), abaixo, sobre a burocracia, apontam a retirada do tempo de se trabalhar a função social da escola e sua relação com a comunidade. A relação escola-comunidade e os projetos que possam estreitar esses laços ficam preteridos pela monitoração que precisa ser feita para que o controle seja exercido, a função do gestor vai sendo modificada em contradição com os documentos, quando estes tratam da gestão democrática.

[...] agora é muita burocracia, é muita planilha e é muito de birô, quer dizer, os educadores pensam a educação sentados e tem que ter mais atuação na área, é ver, é trabalhar a comunidade, é criar projetos que possam envolver, cada vez mais, uma educação não só de birô como muitos pensam. Uma educação mais localizada nas comunidades (G GRE Garanhuns).

Já a docente (D1 GRE Caruaru EREM BJ) aponta que a burocracia é uma estrutura de fiscalização: “se você preencheu a caderneta, para olhar se você colocou as notas, para olhar se você colocou aquilo no papel, às vezes, a sensação é de que é mais importante preencher a burocracia do que dar aula.

Olhe a gente se sente vítima de uma burocracia, é uma sensação horrível, o governo criou uma estrutura que é praticamente uma estrutura de fiscalização. Você tem pessoas na escola para olhar se você preencheu a caderneta, para olhar se você colocou as notas, para olhar se você colocou aquilo no papel; às vezes a sensação é de que é mais importante preencher a burocracia do que dar aula (D1 GRE Caruaru EREM BJ).

Novamente a ética aparece quando se ignora a função social da escola, quando se alcançam as metas, todas as escolas recebem bônus. A aprovação é um dos índices das metas, de forma que a pressão, para que o aluno seja aprovado, é grande e vem causando conflitos entre a função docente voltada à formação a qual se contrapõe às pressões por aprovação, pois ainda foi assinado um termo pelo gestor. Isso tanto acomoda o aluno, quanto causa conflitos entre docentes e gestão e, ainda, do docente consigo e sua função de ensinar.

Por exemplo, a questão da aprovação automática, então as escolas são obrigadas a aprovar os alunos automaticamente, é como se tivesse lesando o sistema. Começa a inventar dados que não existem para contemplar uma progressão como recebimento de bônus, e ficar numa situação estatisticamente boa e confortável, que na prática a gente vê que muitas escolas não são assim [...], mas hoje o que se pode verificar é que o aluno está de, uma certa forma, se acomodando no desempenho dele, porque ele começa a perceber que vai passar de todo jeito, por

conta dessa cota do sistema da bonificação, a escola tem que ter uma estatística favorável, então o aluno já sabe que ele vai passar, então ele se acomoda na disciplina (D1 GRE Recife Norte EREM GP).

Sobre a perda da autonomia e burocratização do trabalho docente, Martins⁵⁶ (2015, p. 13) explica que, ao romper a necessária relação entre o trabalho e seu resultado, como perda da sua autonomia, do controle de seu trabalho de planejar, ensinar e avaliar, o processo de alienação cria profundas contradições na existência humana:

As pessoas deixam de ser sujeitos do desenvolvimento de suas capacidades individuais, de suas histórias, do seu próprio crescimento, convertendo-se em executores de tarefas que não são definidas por elas. Com isso, sentimentos como a resignação, a passividade e indiferença, o conformismo e a desesperança são gerados e expressos em diferentes formas de sofrimento psicológico ou outros adoecimentos, representativos da despersonalização advinda da falta de sentido da vida ou de sua mistificação.

O desânimo e a angústia dos docentes é efeito citado reiteradas vezes, e a contradição do que se tem que fazer e do que a ele é imposto, é o que nos revela D GRE Recife Sul EREM JE. “Grande angústia é a necessidade do meu aluno, e o que é imposto para a gente fazer, esse é o meu cotidiano”. Sua profissão e seu dia a dia são expressão de um trabalho alienado, robotizado, desprovido das propriedades humanizadoras. Sua atividade é manifesta por atos pelos quais o docente se subjetiva, ao mesmo momento em que realiza a sua atividade objetiva, ficando cindido.

O trabalho do docente não está restrito ao tempo do ensino apenas, mas ao tempo de preparação das aulas, da pesquisa, da preparação de dispositivos avaliativos, da aplicação e correção de atividades, fechamentos de relatórios de notas, etc. Nesse sentido, de acordo com Penin (1995), o professor vive preso no tempo que o homogênea e o dilui nos espaços de outras atividades burocráticas do espaço e do tempo escolar.

O SIEPE é o espaço de outras atividades, como diz a autora, em que o docente se dilui e ainda sob um clima de pressão. Elemento de precarização do docente, “[...] esse sistema de monitoramento SIEPE, para registro de aula, de nota, isso é uma cobrança muito forte no dia a dia, mas na realidade, no contraponto, não é ofertada para a gente uma boa condição para trabalhar” (D2 GRE Recife Norte EREM CD).

⁵⁶ Disponível em:

<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Minicursos%20em%20PDF/GT20.pdf>>.

Acesso em: 06 jun. 2016.

O trabalho docente caracteriza-se pelo contexto em que está inserido, diante das políticas educacionais, da ordem econômica predominante no atual modelo adotado que atropela a possibilidade de construir uma educação autônoma, emancipatória e digna.

Neste sentido, a precarização está relacionada às demais subcategorias do trabalho docente. A dedicação exclusiva esbarra na falta de autonomia e de condições de trabalho. Nóvoa (1997) afirma que as condições impostas pelo Estado aos docentes reduzem e, até mesmo, impedem a construção e o exercício da autonomia, por meio das inúmeras atribuições de tarefas burocráticas e controladoras que pesam sobre o cotidiano do trabalho docente.

6.5 FALTA DE AUTONOMIA E A PRECARIZAÇÃO DO PTD

Entre os efeitos objetivos a falta de autonomia implica no efeito subjetivo, alienação docente, tornando o trabalho penoso, esse efeito tem ligação com a hipótese formulada nesse estudo pois sem autonomia, se exacerba a contradição entre o que deve ser feito e o controle da política, incidindo sobre o teleológico.

Em consonância com a docente anterior, a gestora (G GRE Garanhuns) critica a burocracia: “[...] *a burocracia atrapalha muito porque a gente não tem tempo de trabalhar o social na escola, a função social da escola fica a desejar por falta desse tempo.*” Ela critica a burocracia pela qual a escola é monitorada, por consumir tempo que deveria ser empregado em atividades pedagógicas e no envolvimento da comunidade, funções previstas no curso como função do gestor, mas o que realmente é efetivado é o controle das escolas e produção de números.

Observa-se que, na política, os interesses do mercado se sobrepõem aos interesses sociais, aqueles alunos mais pobres, que têm maiores dificuldades são os que precisam de mais recursos para efetivar a aprendizagem, no entanto houve ampliação das EREMs, mas não houve a ampliação dos recursos, a exclusão continua dentro da própria escola (KUENZER, 2005).

A retirada da autonomia gera a desrealização do trabalhador, em que se aliena. O trabalho se torna um sacrifício de si mesmo, de mortificação, pelo qual o ser humano não se realiza no seu trabalho, pois este é um ato de espoliação no contexto da lógica do capital. Nesse sentido, Marx (2004, p. 162) assevera:

Chega-se à conclusão de que o homem, o trabalhador só se sente ativo nas funções animais - comer, beber e procriar [...]. São também, certamente, genuínas funções humanas. Mas abstratamente consideradas, o que as separa da restante esfera da atividade humana e as transforma em finalidade última e exclusiva é o elemento animal.

O animal não se distingue de sua atividade vital. Segundo Marx (2004, p. 164-165), se unifica com atividade, enquanto no homem há a consciência de sua atividade fazendo dela objeto de sua vontade. Percebemos então uma inversão, ou seja, ao realizar o PTD, alienado, o docente atende unicamente à sua existência física, subverte a primeira natureza a segunda natureza, como citado anteriormente, então o ser desumaniza-se.

Ao realizar o trabalho objetivo, o docente se subjetiva e, nesse sentido, torna-se coisa. Com base em Antunes (1999, p. 126), se atomiza, perde a noção do todo e, nessa relação, em lugar da consciência do ser social, passa-se ao culto da privacidade, à idealização do indivíduo tomado abstratamente. Nesse extrato a seguir, a docente expressa o referido processo:

Para o professor que não é, aí não é nenhuma crítica a nenhum colega, mas o professor que não é tão criativo, ele vira um repetidor, daquilo que está ali, talvez isso seja positivo, para mim não é. Acho que a gente perde muito tempo, a internet não funciona, você fica ali tentando encontrar, enquanto isso, você perdeu muito tempo por fazer chamada, com registro de aula com tudo, penso isso, que o positivo é essa rapidez em gerar números, mas que no dia a dia seria um entrave. Vários de nós preferiríamos a caderneta de papel, é um retrocesso porque a gente está vivendo um mundo informatizado, mas eu acho que tem que se pensar como a coisa não está funcionando. Inicialmente esse programa era um programa experimental, hoje eu percebo que ele está ficando [...] e diversas falhas: quantas e quantas vezes o professor posta e apaga tudo, e tem mais, a nossa credibilidade fica em dúvida, porque quando você diz eu postei - mas como professor não tem nada postado... Então tem colega que está tirando print, posta tira o print, posta tira o print, para provar, você tem que provar sua idoneidade que você está sendo honesta no que você fez, isso é também desvalorização para o professor, está te chamando indiretamente de desonesto (D1 GRE Recife Sul EREM JE).

As subcategorias se engendram pelos elementos reguladores da política, produzindo efeitos no PTD, somando-se a alienação, representada pelos sujeitos como burocratização e perda da autonomia, categorizado nesse estudo como proletarização, essa burocratização aumenta o tempo e o ritmo de trabalho controlado pelo SIEPE, intensificando. O controle excessivo repercute como desconfiança, entendida como forma de desvalorizar não só o trabalho mas o trabalhador, instaurando um clima de mal estar.

6.6 ESTRATÉGIAS PARA ATINGIR AS METAS E RECEBER O BÔNUS E SEUS EFEITOS NO PDT

O envolvimento objetivo e subjetivo de gestores e docentes no sentido de atingir as metas para conseguir o bônus em situação adversa, revelam novamente a imbricação da precarização, intensificação, proletarização e (des) valorização.

O BDE entra como indutor das estratégias da política, nele estão as metas e indicadores avaliados pelo SAEPE, a cultura de monitoramento e postagem no SIEPE, gerando números: presença, evasão, aulas dadas [...], definindo o percentual pelo qual se premia e responsabiliza.

As metas se apresentam em indicadores avaliados no SAEPE a gestora (G GRE Carpina) aponta como um indicador do alcance dos resultados e com isso o controle do trabalho docente, ajudando a tomada de decisão. Nada se diz sobre as condições objetivas necessárias para atingir tais resultados voltados apenas para as áreas de Português e Matemática. O controle expressa falta de confiança no trabalho docente, entretanto, é o professor o mais abalizado para falar sobre o rendimento do seu aluno.

Eu gosto bastante porque é a partir do SAEPE que a gente vê como é que estamos, quem estamos avaliando, que rumos seguir, se estamos bem ou não, se o papel do professor está sendo realmente cumprido, então a partir dessa avaliação é possível ter uma noção sobre quais caminhos seguir (G GRE Carpina).

A apropriação ideológica dos testes, como justificativa para reformas de cunho mercadológico nos Estados Unidos, é criticada por Ravitch (2011), corroborando o argumento de Cabrito (2009), de que o problema não reside no teste em si, mas no uso ideológico e deturpado para questões que escapam às possibilidades dos testes. Por isso, Ravitch (2011, p. 147) destaca que:

[...] especialistas em testagem frequentemente relembram os administradores de escolas que os escores padronizados de testes não deveriam ser usados isoladamente para tomar decisões importantes sobre estudantes, mas apenas em conjunto com outras avaliações de performance estudantil, como as notas, participação em aula, temas de casa e as recomendações dos professores.

A observação da autora demonstra a necessidade de se distinguir entre medir e avaliar, distinção comum no campo da pedagogia, mas completamente ignorada pelos arautos do gerencialismo, como o Todos pela Educação, difundindo a compreensão de que o resultado basta para atestar a qualidade da educação.

Na tentativa de melhoria dos resultados, os docentes empenham sua disposição intelectual e afetiva na busca de solucionar problemas e alcançar desempenho propostos pelas metas pactuadas pelos gestores, isso coaduna com o que Alves (2011, p. 114) aponta sobre a empresa toyotista⁵⁷, que busca hoje mobilizar valores, conhecimentos, capacidades e atitudes, com o objetivo de o trabalhador agregar valor ao que faz. Para isso, operam pela

⁵⁷ Aqui, a partir de Alves (2011), faço um comparativo sobre a forma empregada na Toyota expressa no elementos da política pernambucana.

formação do consenso, ou captura da subjetividade⁵⁸, ela não ocorre, de fato, mas como uma operação de produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação, que não acontece sem luta, “*é a captura do trabalho vivo, num processo contraditório e complexo*”. E vai mais longe, causando efeitos objetivos e subjetivos.

[...] o processo de captura da subjetividade do trabalhador no trabalho como inovação sociometabólica tende a dilacerar (e estressar) não apenas a dimensão da corporalidade viva da força de trabalho, mas sua dimensão psíquica espiritual (que se manifesta nos sintomas psicossomáticos) (ALVES, 2011, p. 114).

Para alcançar os resultados, os docentes organizam estratégias. Muitas das atividades realizadas, de acordo com cada escola, possuem caráter interdisciplinar, indicando a preocupação com a entrada dos alunos no ensino superior, através do ENEM, uma outra avaliação externa que envolve os alunos e a família pela ascensão social que faculta. O esforço realizado pelos docentes e gestores tem apresentado resultados positivos nas avaliações externas.

O quadro abaixo foi produzido a partir de fragmentos do relato dos docentes sobre as estratégias realizadas para atingir as metas do SAEPE e uma boa classificação no ENEM.

⁵⁸ Disponível em: <<http://www.pe.gov.br/busca/?q=projetos+desenvolvidos>>. Acesso em: 06 jun. 2016. Nesse site da Secretaria de Educação de Pernambuco estão outros projetos desenvolvidos pelas escolas.

Quadro 15 - Atividades Pedagógicas desenvolvidas para o cumprimento das metas

Atividades pedagógicas desenvolvidas pelos docentes
Atividades lúdicas, gibizada, mas fazia muito mais quando eu tinha liberdade.
Desenvolvimento de atividades, diferentes-projetos interdisciplinares, cobrança todos os anos da Secretaria de Educação por descrição de atividades exitosas.
Desenvolver competências. Atividades diferentes das que desenvolvia antes.
Planejamento coletivo, momento de interações. Momento de pensar a prática
[...] desenvolvia projetos, inclusive havia vários banners aí, é porque tiraram há pouco, havia projetos que os estudantes iam apresentar em outras escolas, então já havia trabalhos nesse sentido já. [...] trabalhos interdisciplinares, feiras de ciências, às vezes elas abordam, seguem uma linha principal, mas a gente procura integrar a maioria das disciplinas nesse tema, ou então projetos de espanhol de artes como já teve, direitos humanos e ideologia, então já houve esse tipo de projeto.
[...] mais importante é o conjunto, o livro, a leitura, escutar a explicação do professor, o fazer a atividade. Faço júri simulado, simulado e Pré-ENEM.
Halo mortos, que é uma união da atividade do <i>halloween</i> com o dia dos mortos do espanhol, atividade muito boa que eles gostam muito, a escola toda é envolvida, semana da consciência negra, jogos internos que houve agora, em Setembro a gente passou praticamente uma semana envolvido em esportes coletivos, atletismo, jogos de salão, xadrez, tênis de mesa. Então assim a gente procura dinamizar ao máximo.
[...] oficinas pedagógicas interdisciplinares, que eu não classificaria nem como interdisciplinares e sim, transdisciplinares, porque nessas oficinas o aluno não é um conteudista, ele não aprende expressões matemáticas e executa aquelas expressões, ele não aprende fórmulas químicas e aplica, ele não é um mero reprodutor de conhecimento.
Tem aula disciplinar, [...] é uma aula mais tradicional de quadro, de exposição oral, então tem aqui no laboratório de ciências, aula no laboratório de matemática, que dá um formato diferente, onde o aluno põe a mão na massa [...] então é um trabalho diferenciado acho que o aulão, onde a gente junta 3 turmas e a aula é com <i>Power Point</i> , com slides [...] aqui com o foco no ENEM e com o foco também no SAEPE. O SAEPE que é um sistema de avaliação aqui de Pernambuco, é uma avaliação diagnóstica para ter como ponto de vista, para analisar a qualidade de cada escola [...] Já o ENEM é uma avaliação externa proposta pelo governo federal e que é uma avaliação que a gente tem observado aqui que o aluno tem um maior empenho no ENEM do que no SAEPE.
As eletivas que são chamadas de PDs, onde o menino escolhe a cada seis meses qual a disciplina que ele quer fazer, dentre elas tem sobre o museu, tem música, tem teatro, dança, tem reforço de química tem sobre patrimônio histórico, turismo, gastronomia, a cada 6 meses eles escolhem. A cada 6 meses eles mudam, tem robótica, tem os clubes também, o curso de Alemão, oferecido pelo consulado, isso já veio da época do ICE[...]. Além do <i>Ganhe o Mundo</i> que é um projeto do estado inteiro.
Projetos interdisciplinares porque envolvem o protagonismo juvenil, aprendizagem, ludicidade e contempla os 4 pilares da educação interdimensional ⁵⁹ . A partir dessa política, novos instrumentos de avaliação foram implementados como também aulas, utilizando recursos multimídia.
Atividades lúdicas e significativas na aprendizagem dos educandos. Foco maior nos descritores do SAEPE, pois eles são necessários para a aprendizagem significativa.

Fonte: Rosângela Cely Branco Lindoso (2017).

Nas EREMs, os docentes são impelidos a criar estratégias para consecução das metas e do bônus. Nessas atividades, pede-se que os docentes registrem e apresentem as experiências exitosas. No entanto, nem sempre há autonomia para isso, muitas vezes é exigido

⁵⁹ A docente da EREM- Vitória de Santo Antão mostra uma relação com os quatro pilares da educação interdimensional. Esses pilares são racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade, e a proposta da Educação Interdimensional está associada às premissas da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação, a lógica do mercado está subjacente nessas estratégias.

dos docentes foco nos descritores do SAEPE.

Entre as atividades, estão PDs, clubes, feira de ciências, outras atividades, entretanto o foco é no ENEM, tais como oficinas interdisciplinares, aulão, simulado, Pré-EMEM.

Observamos que a política proporcionou a dedicação a uma única escola possibilitando momentos de discutir coletivamente com os pares, a docente expressa isso com certo contentamento: “planejamento coletivo, momento de interações momento de pensar a prática”, ao comentar ela diz que a EREM possibilitou uma tarde por semana para isso e tem sido muito proveitoso discutir os problemas e achar soluções coletivas para eles.

Outro ponto citado é a intensificação do trabalho exigido por duas avaliações externas, os alunos do terceiro ano do Ensino Médio são submetidos a duas avaliações externas, SAEPE e ENEM.

O ENEM implica na entrada dos alunos na universidade, pois tem um significado concreto na vida dos alunos, enquanto o SAEPE não tem nenhum significado concreto para os alunos, sabendo que os mesmos são sujeitos do processo, o trabalho fica mais intensificado.

[...] SAEPE ela não implica diretamente no aluno que está saindo do terceiro ano em nenhuma questão, na verdade. Ele faz a prova do SAEPE e vai embora da escola. Isso vai interferir mais em quê na sua vida? Nada, ele não vai depender desse resultado para o ENEM, para o vestibular, para fazer uma seleção de emprego, para nada. Então um trabalho mesmo que a gente faz muito forte com eles é do compromisso com a escola, para que ele entenda que esse resultado vai servir de parâmetro de referência para os outros alunos, para os outros anos, para o trabalho da escola, dos professores, enfim, diretamente para ele não tem interferência (G GRE Recife Norte).

A gestora (G GRE Carpina) aponta que apesar de ter um grande número de alunos aprovados no vestibular, a escola não recebe o bônus: “A gente não tem uma noção de como eles fazem essa avaliação, falta esclarecimento para a gente, mas direciona seus esforços para que o aluno tenha uma perspectiva de vida melhor: “O ápice é você colocar o seu aluno na universidade e você está preparando ele para a vida e ele não estagnou, e como é que se tem um número tão grande de aprovação e você não tem sucesso?” . A gestora se refere ao não recebimento do bônus, ficando com zero.

Por exemplo, essa escola tem um índice de aprovação muito alto, nosso terceiro ano tem aprovação bem alta a nível estadual e das outras escolas só tem a escola técnica que sempre passa em primeiro e nós ficamos em segundo. Na questão do bônus, a gente não bate a meta, não alcança o bônus. A gente não tem uma noção de como eles fazem essa avaliação, falta esclarecimento para a gente. O ápice é você colocar o seu aluno na universidade e você está preparando ele para a vida e ele não estagnou, e como é que se tem um número tão grande de aprovação e você não tem sucesso? E eles não fazem a prova do SAEPE de qualquer jeito, fazem com

dedicação, eles são muito cuidadosos a gente precisa entender essa fórmula, essa premiação [...] a gente trabalha em porcentagem em cima da aprovação para conseguir aquilo ali, mas o cálculo é difícil [...] quando chega o final do ano o pai diz: em casa não tem o que comer, mas meu filho vai ser engenheiro. Mas a gente sabe que uns precisam morrer para que outros vivam, no caso o professor (G GRE Carpina).

Evidenciamos um conflito entre as duas avaliações externas, ENEM e SAEPE, com exigências diferentes. Um ponto de consenso usado pelos docentes é a aprovação nas universidades públicas, possibilitada pelo ENEM, o que mobiliza os alunos. A entrada na universidade é representada por docentes e gestores como símbolo de ascensão social dos alunos, mobilizando os mesmos a reestruturarem seu trabalho com esse fim. Os docentes não conseguem compreender porque conseguir a aprovação dos alunos nas universidades públicas não é considerado pela política na bonificação.

A gestão (G GRE Caruaru) aponta, como motor da mudança, a interiorização das universidades públicas⁶⁰, mudando a dinâmica da própria cidade, oferecendo uma alternativa diferente de ser um operário da fábrica, o ENEM possibilita acesso ao ensino superior, enquanto o SAEPE produz números e *ranking* para a própria política.

O outro fator citado entre as duas avaliações, interferindo na rotina das escolas, são os aspectos pedagógicos. Enquanto o ENEM possui um aspecto interdisciplinar relacionado a todas as áreas de conhecimento, o SAEPE está relacionado a duas áreas de conhecimento. O docente se envolve com ânimo para o trabalho voltado ao ENEM.

Tem, porque você quer ver os resultados, e quando a gente passa, como disse, passa a ver não só números, mas a gente passa a ver os meninos passando nos vestibulares das universidades públicas, coisa que no interior a gente não tinha esse acesso, dá um ânimo, dá uma vontade de trabalhar querendo resultados bons, não pensando em números, esses números por números. Existe, é crescente por demais, a gente, há uns anos atrás, o máximo que os meninos aqui da cidade queriam era trabalhar no Moura, era terminar o 9º ano, que era a 8ª série, para poder trabalhar numa fábrica. Depois, aí com esforço, ainda tentando o ensino médio, mas essa visão mesmo de terminar o ensino médio para entrar numa universidade pública, isso vem de 2010 para cá, foi quando começou realmente esse processo de resultados melhores, a gente tem conseguido isso, a integralização das universidades, inclusive o meu filho estudou aqui terminando agora o 3º ano, passou duas vezes na federal, em dois cursos que ele colocou, é uma visão de mãe e de gestão extraordinária, você vê que nós agora do interior podemos ter outros caminhos (G GRE Caruaru).

⁶⁰ A interiorização das universidades, promovida pelas políticas do governo federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT), acaba por impactar a dinâmica da gestão, uma vez que abre uma perspectiva de mudança na vida dos alunos.

Ao fazer análise da política pública de Pernambuco, observamos que o servidor público é aquele que executa a política, orienta seu trabalho através de valores epistemológicos, axiológicos, teleológicos. Quando a gestora (G GRE Caruaru) afirma “se a gente entender que não são apenas números, então a gente trabalha bem, querendo melhores resultados, querendo que o aluno tenha sucesso”, então fazem escolhas do que é melhor para o futuro dos alunos.

E, aqui, podemos observar o espaço de atuação dos sujeitos de acordo com suas concepções interferindo na regulação, fazendo o que Freitas (2005) chama de contrarregulação. Segundo Boyer (2009), isso acontece quando falta coerência no sistema de regulação. Entre as leis da dialética a contradição é a luta dos contrários faz parte do movimento da realidade, os contrários acabam por se converter um no outro, na contradição entre o SAEPE controlado pela política e o ENEM que aponta uma perspectiva de futuro, eles acabam se dedicando as estratégias que levam ao ENEM, o que acaba consequentemente, melhorando o aluno em Português e Matemática. Sugere que o sucesso de Pernambuco, no cenário nacional, se deve ao trabalho realizado, embora sob péssimas condições, um trabalho de superação, de onde a burla não é excluída.

Esse aspecto nos leva a pensar que as estratégias interdisciplinares, formas mais amplas e contextualizadas, podem ser mais eficientes que a minimização em duas áreas de conhecimento apenas. Tais estratégias já eram trabalhadas nas chamadas escolas de excelência, ainda no governo de Jarbas Vasconcelos.

O estabelecimento do bônus de desempenho no PMGP-ME desconhece que o trabalho docente é delimitado pelo conceito de práxis, segundo Noronha (2010), relações estabelecidas entre teoria e prática e não enquanto atividade puramente material. Nesse sentido, Vasquez (2007) aponta a atividade desenvolvida pelo docente como atividade teleológica, é uma atividade voltada a um fim, práxis que acontece por meio da atividade material conjugando teoria e prática, que ao transformar o mundo, não o faz apenas em termos instrumentais, mas pela atividade prática real.

Outro aspecto indicado é a crítica ao bônus, por ser uma política discriminatória, uma vez que não leva em conta o progresso realizado, onde não se consegue 50% das metas, a escola é humilhada publicamente através da exposição de uma relação com os nomes das escolas e seus respectivos *rankings*, com nota zero para quem não conseguiu ultrapassar o referido percentual. Aqui, a contradição entre a ideia da educação como produto e não como processo, está implícita no bônus, visão congruente com o mercado importado para a educação.

São muitas questões em uma só, a gente pensa o seguinte: “eu sou contra essa bonificação. Esse bônus não acho interessante porque ele é discriminatório. Porque como é que uma escola que tem o índice 4.2, 4.5 e ela é considerada zero?” Então isso é uma política que tem que ser repensada não é interessante (G GRE Carpina).

A falta de clareza em torno do cálculo do bônus é criticada pelos docentes abaixo, para eles, a valorização profissional deve começar pelo salário digno, então esse bônus deveria estar incorporado ao salário, o que faz com que essa gestora aponte que tal prática deveria ser repensada. Fica implícita a concepção de desvalorização diferente do que a política veicula.

*[...] um bônus, que num ano você recebeu, eu sou professora de longos anos então num ano eu recebi, não que eu ache que isso é certo, isso teria que ser incorporado ao salário, mas tudo bem já que não foi incorporado ao salário vem lá o BDE, você recebeu num ano, quatro mil reais, cinco mil reais de bônus, porque atingimos 100% das metas, no ano seguinte muda-se, como eu disse anteriormente, que isso não fica exatamente claro como é essa questão para ganhar o bônus, você ganha 500 reais, eu digo poxa! Eu não estou sendo valorizada (D1 GRE Recife Sul JE).
[...] esse bônus começou em torno de 3.000,00 e hoje já caiu, ano passado foi de 500,00 esse bônus que era uma das metas do estado, e por uma questão de crise que tudo agora se justifica pela crise, o valor que era para aumentar para quase 5.000,00 ele diminuiu, caiu para 500,00 (D1 GRE Recife Norte EREM GP).*

A gestora de (G GRE Floresta) pontua as questões de valorização tais como: diz que não simpatiza com o bônus, critica a formação continuada para docentes, feita com ênfase nas áreas de Português e Matemática, por um técnico da Secretaria de Educação, tendo uma assistência maior. Porém ela defende as metas, avaliação enquanto elementos que ajudam a modificar os resultados, uma vez que direciona melhor a realização do trabalho na escola.

Eu particularmente não, não simpatizo muito com a questão do bônus. A questão das metas, da avaliação, acho que todo processo tem que ter avaliação, ver onde é que está acertando, o que precisa corrigir. A questão de metas, acho que tem que ser estabelecida mesmo. Desde que foram estabelecidas metas para as escolas, acho que o trabalho nas escolas ficou melhor direcionado, todo mundo aqui na escola fica muito preocupado com as metas que foram assinadas logo no início do ano, e olhe que sempre a gente vem atingindo as nossas metas e a gente sempre vem recebendo o bônus, e mesmo assim acho que deveria ter outra forma de incentivo de premiação, não sei. Português e matemática têm uma assistência maior, tem formação continuada, não é a escola, pelo menos na escola da gente recebe um técnico que é pacto, e aí ele trabalha realmente em cima dessas metas. A questão da bonificação seria uma recompensa muito, assim, você fez um bom trabalho você está sendo gratificado e até hoje em dia a gente sabe que quando você trabalha sem buscar um resultado, esse resultado também não vem, então eu ainda acho assim que é uma forma da gente mostrar trabalho que acontece né e quando você é cobrado você é pressionado parece que ele sai com mais facilidade, quando você fica mais tranquilo que não tem metas a cumprir ele não acontece, mas eu sou a favor de gestão (G GRE Floresta).

No entanto, a gestora acredita que todo processo deve ter avaliação e metas. Aponta, ainda, que a escola fica muito preocupada com as metas assinadas no início do ano, e a pressão força o resultado a sair mais fácil. Depreende-se que a pressão deve ser fonte da precarização dos trabalhadores docentes nessa escola. Bosi (2007) coaduna, ao afirmar que a pressão é fator de precarização, exercida para aumentar a quantidade de trabalho na jornada trabalhada com base na ideia de produtividade.

Assim, a pressão exercida para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas tem se concretizado, principalmente, alicerçada na ideia de que os docentes devem ser “mais produtivos”, correspondendo à “produção”, à quantidade de “produtos” relacionados ao mercado (BOSI, 2007, p. 1513).

A cultura do desempenho e o entendimento da educação, enquanto produto, desconsidera a natureza do trabalho docente, vemos, portanto, uma subordinação do pedagógico à concepção produtivista de educação, muda a função do professor, muda a concepção de educação.

Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho (SANTOS, 2004, p. 1153).

Sobre o bônus, a docente (D1 GRE Recife Metropolitan Norte EREM CD) relata que este vem para mascarar a falta de valorização dos docentes, e que o seu recebimento chega em um limite que ninguém consegue mais alcançar. A verdadeira valorização deveria ser feita por meio de condições de trabalho. Percebemos, nos relatos, um sofrimento por não se ter condições de fazer um trabalho melhor, de trabalhar em um sistema precário, de não se sentir valorizado, de não ter um salário digno, de se sentir explorado, de ter sua jornada de trabalho que usurpa o tempo de descanso. Os docentes se sentem exaustos e desmotivados.

Na verdade, eu acho que não deveria existir, o professor deveria ser recompensado pela atividade que ele exerce diariamente e esse bônus vem, de certa forma, para mascarar e assim não está vindo, né? Vai chegar num ponto em que a escola não vai atingir a meta que ele tem porque a gente chega num limite. Eles tentam incentivar aquelas escolas mais fracas e aí acabam desmotivando as escolas que estavam no topo, então eu acho que a recompensa para o professor deveria vir de forma mais efetiva, a recompensa em condições de trabalho, recompensa em condições materiais, recompensa realmente salarial, dar condição do professor de trabalhar de forma digna e não um bônus. O bônus é o que é, só ganha, se a escola conseguir determinadas metas, sim, mas e o professor que está lá todos os dias não merece um reconhecimento, eu acho que é falho.

Em geral, se observa que os docentes apresentam posturas mais críticas que os gestores, existe uma naturalização dos elementos do mercado na educação que sugerem a falta de entendimento da complexidade da educação.

A subcategoria valorização, segundo Grochoska (2016), se efetua por meio da carreira, entendida como um princípio constitucional, efetivado por mecanismo legal, desenvolvida pelos elementos: formação, plano de cargos e carreira e piso salarial, tendo como objetivos a qualidade da educação e a qualidade de vida do trabalhador. Nas entrevistas, encontramos o descaso com esses elementos e a inferência da subcategoria desvalorização apreendida do relato dos docentes.

A regulação vai atuar nos contratos de trabalho desses docentes, feitos por estados e municípios de forma autônoma, mas em condições econômicas bastante desiguais, criam os planos de cargos e carreiras, salários, definidos na legislação federal para a carreira docente nacional (Res. 02/2009) e o piso da profissão (lei 11.738/2008).

As reformas do Estado e especificamente da educação para se adequar aos imperativos do mercado provocam mudanças no trabalho do docente. De acordo com Esteve (1991, p. 27) o conjunto de condições em processo tem causado um mal-estar docente, as condições precárias de trabalho, somadas aos baixos salários, o aumento da jornada de trabalho, a falta de autonomia resultam na imbricação das subcategorias precarização, intensificação, proletarização e a (des)valorização, recorrentes nos dados encontrados.

A valorização incide sobre a formação inicial e continuada; o salário, o plano de cargos e carreira e o bônus são apontados como elementos de valorização. Mas ao serem interrogados sobre a valorização através do bônus, os docentes respondem que não se sentem valorizados, como se vê em (D2 GRE Garanhuns EREM P): “Infelizmente não, eu não acho que a valorização deve ser somente com esses brindes, acho que essa valorização é constante, e eu digo que me sinto valorizada quando eu escuto elogio do aluno em sala de aula”. Outros docentes respondem:

Realmente, não me sinto, estou aí há 2 anos e pouco para me aposentar, e assim a gente vê que a realidade não muda muito não, nós temos uma gratificação aí que está congelada desde que foi criado o sistema de integral em 2007; a questão dos reajustes que a gente tem muita dificuldade, a questão até mesmo refletida na gente como profissional, a gente vê muita discrepância em relação ao salário, se você for comparar o professor da rede pública com o professor da rede privada, a gente sofre muito com essa questão salarial (D2 GRE Recife Norte EREM CD).

O docente que já está próximo da aposentadoria relata que não se sente valorizado, podemos observar os pontos levantados por Grochoska (2016) salário compensado por uma

gratificação congelada desde a sua implementação e as discrepâncias salariais quando este é comparado ao mesmo trabalho realizado na rede privada. Outra docente também não se sente valorizada, ressalta a necessidade de trabalhar em várias escolas para ter um salário que dê condições de ter qualidade de vida, e quando tentam utilizar a greve, como instrumento de luta, não há negociação e os salários são os primeiros a serem atingidos quando começam os cortes de gastos.

Não eu não acho, porque veja, a gente está passando por um momento muito difícil para a classe de professores, a gente está retrocedendo anos, anos e mais anos, e, economicamente, eu acho que o professor não precisaria trabalhar em 3, 4, 5 escolas para poder dar uma qualidade de vida a seus filhos, ele deveria ter esse reconhecimento porque ele é um profissional e como profissional até em solicitação de greve, todas as greves dos professores são dadas como ilegais, nem esse direito o professor tem e aí a primeira coisa que se faz é acochar, onde? no salário do professor que já é tão pequeno!!!! Então eles dizem, “se você fizer greve já tem o desconto de suas aulas” (D1Recife Norte EREM CD).

A docente abaixo (D2 GRE Caruarú EREM BJ) afirma que o bônus vem como forma de valorizar, mas quando não se atinge as metas, fica como castigo: a lista é publicada, vista por toda comunidade e tanto a escola quanto todos que estudam e trabalham recebem execração pública, não se leva em conta o esforço empreendido nas condições reais de trabalho.

Tem o fato de valorizar, tendo o fato de contrapartida daquilo que eu falei, aquele sentimento de quando não se atinge, mas eu fiz tanto para muitos profissionais, eu fiz tanto e não consegui, aí tem muitos que dizem, agora eu não faço mais nada não. Porque se senti desvalorizado, fez e não foi reconhecido, então é uma faca de 2 gumes, o bônus vem dessa forma (D2 GRE Caruaru EREM BJ).

Esse docente aponta alguns dos elementos relativos à valorização: primeiro temos a contradição da gratificação ser uma forma de coação sob pena de perdê-la, caso o docente se afaste para fazer curso de pós-graduação; caso se afaste para gozar do direito à licença-prêmio, caso se afaste para fazer tratamento de saúde.

Esse ponto também é bem complicado de falar porque essa valorização deixa muito a desejar, da questão de formação do professor, por exemplo, da escola integral, a gente não pode se afastar para fazer curso de mestrado, por exemplo, e até agora eu não me afastei por conta disso, quem se afasta para fazer um curso de mestrado perde a gratificação que é de 2.032,00, então perde mesmo, não é conversa fiada não, qualquer curso que você vá fazer, você perde. A questão de saúde, por exemplo, tirar licença-prêmio a cada 10 anos completos, o professor do estado de Pernambuco tem direito a um licença-prêmio de 6 meses e se retirar essa licença prêmio, também perde a gratificação. Então eles atrelaram essa gratificação à formação, à licença-prêmio, uma série de atividades que sirvam para ajudar o professor da formação e do descanso e proibiram mesmo a gente, e o professor hoje do estado de Pernambuco não pode se afastar para fazer curso e nem pode se afastar para cuidar da saúde por exemplo, porque perde essa

gratificação, isso é um dado horrível do ponto de vista da valorização. A questão salarial é outra questão muito complicada (DIGRE Recife Norte EREM GP).

Na verdade, o bônus veio para fazer com que os docentes e gestores aderissem mais facilmente à política, logo ficou clara a contradição entre uma medida para valorizar ou para obter adesão. Os docentes observam que fica cada vez mais difícil diante das condições precarizadas das escolas, melhorar seus resultados em mais de 50%.

Para as escolas classificadas no topo do *ranking*, ficou cada vez mais difícil de atingir melhores resultados e os docentes destas escolas, com maior média, mas que por não ter aumentado mais de 50% de sua nota, ficam com zero. A falta de coerência do discurso de valorização com a realidade que desvaloriza tem causado desânimo nos docentes e gestores, fazendo com que fiquem frustrados.

A docente (D2 GRE Recife Norte EREM GP) adota a expressão, “a valorização tem se desvalorizado”. Ressalta, ainda, a falta de apoio das famílias e do próprio governo: “o plano de cargos e carreira que começou, ele foi meio destruído.” Sobre o piso, afirma:

[...] o piso salarial, que não foi verdade, ele fez um jogo econômico, e foi dado que a gente teria um piso, isso tudo também faz com que a descrença do professor [...]. Percebemos, como efeito objetivo, que os docentes se sentem esgotados, e como efeito subjetivo, aponta a desmotivação, [...].

A descrença do professor, isso faz com que o professor esteja desmotivado, implicando no trabalho que é realizado.

Como já lhe disse, de uns 4, 5 anos, para cá a valorização tem se desvalorizado, já teve uma valorização quando se falava em escola integral e os pais queriam que seus filhos viessem estudar aqui, os filhos também queriam estudar aqui, porque sabiam que seria um trampolim para eles chegarem à universidade. Cada vez menos os pais também querem interagir com a escola, a gente faz reunião de pais, faz plantão pedagógico, quem vem ainda são os pais dos primeiros anos, quando chega o segundo e o terceiro, de uma turma inteira, vêm 3, 4 pais, então essa interação família- escola é muito importante, mas ela não acontece. A valorização também do estado com os profissionais caiu muito, porque o plano de cargos e carreira que começou, foi meio destruído, desde quando ele disse que deu (Eduardo Campos) o piso salarial, que não foi verdade, ele fez um jogo econômico, e foi dado que a gente teria um piso, isso tudo também faz com que a descrença do professor, isso faz com que o professor esteja desmotivado, implicando em suas aulas. A valorização também é muito importante, falo economicamente, e também de mandar as coisas para a escola (D2 GRE Recife Norte EREM GP).

Segundo Silva e Silva (2016) Pernambuco paga um dos piores salários do Brasil e optou por pagar gratificação e bônus no lugar de aumentar o salário na educação. O impacto disso recai para a aposentadoria e ainda vira elemento para manter os docentes e gestores na

linha. O docente se refere a isso como um jogo econômico e forma de desvalorização dos profissionais. De acordo com o presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco (SINTEPE), Heleno Araújo, “Quando Eduardo Campos assumiu o governo, Pernambuco pagava o pior salário do País ao professor. Sete anos depois, o Estado continua tendo o pior salário da categoria. Ele não cumpriu as promessas feitas.” (ARAÚJO, 2014, p. 1).

Entre os quatro eixos básicos da política educacional de Pernambuco, o primeiro diz respeito a valorização dos professores e trabalhadores (PERNAMBUCO, 2008j). De acordo com Grochoska (2016) a valorização engloba salário a carreira, piso e esses elementos segundo o docente (D2 GRE Recife Norte EREM GP):

o plano de cargo e carreira que começou ele foi meio destruído, desde quando ele disse que deu (Eduardo Campos) o piso salarial que não foi verdade, ele fez um jogo econômico, e foi dado que a gente teria um piso, isso tudo também faz com que a descrença do professor isso faz com que o professor esteja desmotivado implicando em suas aulas.

E aponta que a desvalorização desmotiva.

Acerca da questão do plano de Cargos e carreira, a (D1 GRE Recife Sul EREM JE) diz que “[...] a questão do plano de cargos e carreira parece lenda, porque isso já vem se arrastando, e o piso salarial que é uma vergonha, o bônus teria que ser incorporado ao salário”.

Sobre a relação valorização e bônus, a docente discorda, diz que “não deveria existir”, que ele esconde a questão salarial, e que somente as escolas com índices menores são contempladas até certo tempo, depois nem a que conseguiu bons resultados, nem a que já tinha, conseguirão aumentar ou irão receber o bônus. Diz, ainda, que a verdadeira valorização deveria vir por meio de condições de trabalho e salário, duas categorias *a priori* se relacionam aqui: precarização e valorização.

Na verdade, eu acho que não deveria existir, o professor deveria ser recompensado pela atividade que ele exerce diariamente e esse bônus vem, de certa forma, para mascarar e assim não está vindo, né? Vai chegar num ponto em que a escola não vai atingir a meta que ele tem porque a gente chega num limite. Eles tentam incentivar aquelas escolas mais fracas e aí acabam desmotivando as escolas que estavam no topo, então eu acho que a recompensa para o professor deveria vir de forma mais efetiva, a recompensa em condições de trabalho, recompensa em condições materiais, recompensa realmente salarial, dar condição do professor de trabalhar de forma digna e não um bônus. O bônus é o que é, ah, não, só ganha se a escola conseguir determinadas metas, sim, mas e o professor que está lá todos os dias, não merece um reconhecimento? Eu acho que é falho (D1 GRE Recife Norte EREM CD).

Outra docente defende o bônus como forma de premiação, mas chama atenção para as novas turmas com suas especificidades, ficando difícil obterem sucesso todos os anos.

Olha, eu acho que a política da gratificação por nós trabalharmos integral, da bonificação, que é por atingir meta, eu acho interessante porque afinal de contas os seres humanos também movem-se muito pelo valor monetário, o que ele tem que receber, né? Agora tinha que ser melhor revisto porque nós não trabalhamos com máquina, nós trabalhamos com seres humanos e a cada ano são novos estudantes que vão ser avaliados, então saber e dizer que aquele grupo atingiu tal nota e o grupo que vem no ano seguinte vão conseguir uma nota melhor [...] é meio confuso (DIGRE- Recife Norte EREMGP).

Os docentes têm seu trabalho sob suspeita, quem tem mais autoridade para falar sobre o aproveitamento do aluno é o docente que o conhece mais de perto e, muitas vezes, as avaliações não conseguem ser um instrumento fidedigno. Observamos uma incoerência entre as pressões para as aprovações e o resultado, nos anos seguintes, daqueles alunos que precisavam refazer as aprendizagens e a obrigação de postar o conteúdo sem se importar se o aluno aprendeu, ou como o docente dará conta dos conteúdos não trabalhados naquele dia.

A ideia subjacente ao bônus é da educação enquanto produto, e não como processo. Sendo assim, não considera o progresso abaixo de 50%. Outro aspecto que não é levado em consideração é a falta de condições de trabalho. Esses docentes que não alcançam os resultados para serem bonificados, mesmo com um resultado maior que no ano anterior, são expostos publicamente, culpabilizados, refletindo na sua identidade profissional, ignorando as condições que não são ofertadas. Segundo Oliveira (2008, p. 29),

Constata-se uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes e que tal quadro tem resultado em significativa intensificação do trabalho; precarização das relações de emprego; e em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente.

A política toma por base a meritocracia e, nesse sentido, as desigualdades sociais são ignoradas e os envolvidos, docentes e gestores, responsabilizados. Supondo que todos partem do mesmo ponto, o sucesso ou fracasso alcançados sejam resultado do esforço individual, quem não consegue é culpado por não ter se empenhado.

Sobre o salário, esse docente relata a situação e as promessas que foram feitas, de 200% do salário de gratificação: [...] “essa gratificação era para ser em torno de 6.000,00, ela foi congelada assim que o governador Eduardo Campos assumiu”. Como também não houve repasse do governo federal do piso, não tem aumento, apenas o repasse da inflação.

A questão salarial é outra questão muito complicada porque essa gratificação, por exemplo de 2.032,00, hoje, dia 18 de outubro de 2016, era para ser em torno de 6.000,00, mas ela foi congelada assim que o governador Eduardo Campos assumiu, uma das medidas foi congelar essa gratificação. Essa gratificação era um percentual de 200% do vencimento do professor, então mudou a lei e não colocou mais como sendo 200% em cima do vencimento do professor, mas apenas uma gratificação e congelou o valor dela em 2.032,00. Então veja o quanto a gente está perdendo todos os meses, então só hoje era para ser em torno de 6.200,00 porque vai depender do salário e tempo de serviço de cada professor, mas em média 6.200,00. Todo mundo é igual, ganha 2.032,00 então é uma defasagem enorme, isso é só na gratificação, e o salário, do ponto de vista mais defasado, ainda porque os repasses do governo federal, do piso salarial da educação, o governo não repassa mais, então ele apenas faz um ajuste com relação à inflação, mas aumento, a gente já faz tempo que não tem (DIGRE Recife Norte EREM GP).

Os docentes desta pesquisa pertencem a duas categorias funcionais⁶¹: efetivo concursado, são docentes que ingressaram na carreira por meio de concurso público e a outra categoria é o minicontrato ou contrato temporário, docentes que têm contratos precarizados, temporários sem direitos trabalhistas garantidos.

Com o objetivo de estudar as formas de contratação de professores da rede pública estadual do Paraná, Milani (2008) fez uma comparação entre a lei que rege a vida profissional dos efetivos e a dos contratados por tempo determinado, apontando um processo de deterioração do trabalho docente temporário. Em sua análise comparativa, afirma que

[...] entre os direitos dos professores efetivos e dos temporários mostra como se dá a precarização do trabalho docente do professor temporário. Apesar da estabilidade, a precarização do trabalho do professor efetivo também ocorre embora de forma dissimulada. Os professores são vistos como uma classe detentora de privilégios. Não se leva em conta sua carga horária, condições de trabalho, salários baixos, salas de aula superlotadas de alunos, trabalhos extraclasse como correções de provas e preparação de aulas que tomam seu tempo de lazer e muitos outros fatores que interferem no seu dia a dia, independentemente de sua forma de contratação (MILANI, 2008, p. 10367).

As duas categorias sofrem com as condições de trabalho existentes, mesmo de formas diferentes, os docentes contratados sofrem ainda mais a falta de direitos trabalhistas. Antagonicamente ao que afirma o senso comum, o trabalho do docente nada tem de idílico.

Existe hoje uma parafernália técnica admirável para se compreender e enfrentar os desafios sobre o trabalho. No entanto, nada disso é levado em conta quando se pensa em educação. Comprometimento no trabalho, satisfação dos trabalhadores, relacionamentos com a hierarquia, atitudes perante o trabalho, carga mental no trabalho, temas que são triviais em qualquer organização de trabalho sequer são aventados quando se discute a crise da educação brasileira (CODD, 1999, p. 93).

⁶¹ Digo os docentes dessa pesquisa, pois ela teve como campo as EREMs de tempo integral, mas existem as semi-integrais e escolas regulares, tendo diferenças salariais entre si, como apresentado no capítulo 4 desse estudo.

Outra realidade encontrada é a existência ainda de escolas regulares, ou seja, que funcionam no regime antigo de seis horas e sofrem as mesmas cobranças daquelas que são de tempo integral e, ainda, sem gratificação. Presenciei, porém, durante as entrevistas, docentes pedindo remoção para as escolas regulares, por causa da defasagem da gratificação e da pressão que estavam sofrendo.

Os colegas que estão na escola regular se sentem insatisfeitos, é como se eles estivessem sendo discriminados, então, por exemplo, nesse sistema de avaliação (SAEPE), eles estão submetidos às mesmas regras, então quem está na escola regular, quem está na escola integral, e quem está na escola semi-integral, todos são avaliados pela mesma régua que é o SAEPE (D1 GRE Recife Norte EREM GP).

A realidade do Paraná é similar à de Pernambuco, existem os docentes temporários, ou seja, não possuem garantia de emprego. Vivem à mercê da solicitação das instituições educacionais e são dispensados de tempos em tempos, conforme a legislação. Por isso, não podem prever seu futuro, formando um contingente de profissionais desempregados, o que Marx (1998) chama de exército industrial de reserva, homens que ora são atraídos, ora repelidos pelo mundo do trabalho, por conseguinte, obrigados a aceitar quaisquer condições de trabalho. Segundo Boyer (1990), esse tipo de estratégia serve para regulação dos salários no mercado, pressionado pelo que Marx denomina exército de reserva.

A gratificação por tempo de serviço também é um benefício exclusivamente dos professores efetivos, ainda que irrisória. De forma que o docente temporário vende sua força de trabalho por um valor menor do que o do docente efetivo para realizar o mesmo trabalho. O docente temporário não tem direito à promoção e à progressão, também não recebe 13^o salário e férias proporcionais ao tempo trabalhado. Dessa maneira, devido ao caráter temporário de seu trabalho, ele não se especializa em educação por meio de formação profissional continuada ou de outras formas.

A presença do trabalho temporário nas escolas pernambucanas é uma realidade demonstrada na pesquisa de Oliveira e Vieira (2014). É o resultado da própria expansão da escola em meio ao desemprego e à precarização do trabalho. O grande número de temporários nas escolas públicas fazem parte de políticas neoliberais que possuem como resultado o sucateamento e a precarização do ensino público.

Podemos concluir que o trabalho docente nas Escolas Públicas, no Estado de Pernambuco, vem atingindo de maneira perversa, tanto os docentes temporários, quanto os efetivos. Enquanto trabalhadores, os docentes estão sendo explorados como operários que vendem sua força de trabalho para conseguirem a sua sobrevivência. Estão sendo mal

remunerados pela longa jornada de trabalho que desempenham dentro e fora da escola, com o agravante dos direitos conquistados durante anos de lutas serem suprimidos para as novas gerações de trabalhadores docentes. O professor temporário vive em constante insegurança causada pela incerteza da utilização ou não da sua força de trabalho por parte do Estado.

O aumento da jornada de trabalho, o número de aulas e da falta de condições de trabalho nas EREMs tem implicando em efeitos objetivos na saúde dos docentes. A docente abaixo que sofre, nódulos nas cordas vocais, epicondilite, síndrome do túnel do carpo, em decorrência dos aspectos mencionados, tudo isso é mais grave quando o professor não pode se tratar, pois uma licença médica por mais de quinze dias acarreta a perda da gratificação. Assim a docente segue trabalhando a base de analgésicos.

A minha saúde eu tenho alguns problemas em decorrência da profissão, eu tenho nódulo nas cordas vocais, que eu tenho que administrar, já fiz fono durante um período, hoje eu administro, por isso nunca mais tive crise, graças a Deus. Tenho epicondilite, tendinite, síndrome do túnel do carpo nos 2 braços devido a ao movimento de segurar o livro com uma mão e escrever no quadro com a outra, isso me incomoda muito, incomoda para dormir, vivo tomando analgésico, e assim as salas superlotadas, 48 alunos numa sala apertadinha sem ventilador, a concentração, realmente a produção do aluno é baixa e demanda muito mais a sua saúde, você tem que falar mais você tem que ficar mais tempo cuidando da disciplina, a disciplina é o ponto chave né? Porque todo mundo quando pensa na educação, pensa na sala ideal, de alunos bem comportados, interessados, e isso não é o que a gente vê [...] (D GRE Recife Sul EREM JE).

A docente cita crises de garganta, mas afirma que muitos colegas se sentem deprimidos e trabalham sob efeito de medicamentos.

As vezes acontece minha garganta não [...] Esse ano mesmo tive duas crises de garganta, mas que eu tento me policiar, também assim né? A minha família, a minha filha, o meu esposo eles meio que dão essa respirada, mas tenho muitos colegas com problemas, depressão, inúmeros professores que tem depressão e fazem uso de medicamentos, não se tem um programa de saúde do professor. Veio um microfone quando eu entrei aqui a 5 anos atrás, um microfone de 5 anos atrás se o professor não tiver comprado outro [...] Então tem um plano de fono, mas onde é se tem? Não se tem uma divulgação nada de qualidade, um clube para o professor passar um final de semana nada disso, a gente vive falando. (D1-GRE-Recife Norte-EREM CD).

Um dos efeitos objetivos apontados nos questionários pelos docentes é o adoecimento, quer apareçam de forma objetiva nas doenças físicas como o caso da docente (D GRE Recife Sul EREM JE) ou subjetiva no adoecimento psíquico.

Quadro 16 - Efeitos na Saúde

Efeitos na Saúde	f	%
Apontam problemas de saúde decorrente do trabalho	37	47,4
Não apontam problemas de saúde decorrente do trabalho	36	46,2
Não respondeu	5	6,4
Total	78	100

Fonte: Rosângela Cely Branco Lindoso (2017).

Podemos apontar que essas mudanças ocorridas no trabalho desses docentes, conduz a um mal-estar, gerando uma crise de identidade, conduzindo a diferentes reações, repercutindo diretamente na personalidade do docente gerando doenças, traremos aqui as doenças que acometem 47,4% dos pesquisados. Segundo Gaulejac (2007, p. 298);

Quando a ética dos resultados substitui outros valores ela produz segundo uma forma de simbolização abstrata, que não pode satisfazer a necessidade de crer. A quantofrenia, o ‘fazer vazio’, a insignificância, a normalização do ideal são todos os processos que ilustram a falência simbólica dos discursos gestonários’ [...] O paradoxo, instrumento do poder gerencialista faz perder a razão, no sentido próprio e no sentido figurado.

Quadro 17 - Doenças informadas pelos sujeitos

Doenças informadas pelos sujeitos
Má circulação nas pernas, por passar muito tempo em pé.
Pressão alta, dores no nervo ciático
Reações alérgicas e dermatites causadas por estresse
Síndrome do pânico e quadros de depressão
Aumento da depressão em virtude da falta e valorização dos profissionais por parte dos governantes e seus colaboradores principalmente “gestores”.
Dores no corpo, visão, cansaço, coluna, estresse, garganta
Esgotamento físico, mental, tendinite.
A questão da depressão, momentos difíceis de serem controlados, sintomas medo ansiedade etc.
Crise de garganta
Tive gastrite nervosa devido a má alimentação e indisciplina dos alunos
Em decorrência da profissão: epicondilite, tendinite, síndrome do túnel do carpo, rouquidão

Fonte: Rosângela Cely Branco Lindoso (2017)

Ao observar as doenças indicadas algumas são causadas pelas condições objetivas de trabalho, aumento da jornada de trabalho dentro das precárias estruturas, má circulação por passar muito tempo em pé, dores no corpo, visão, cansaço, problemas de coluna, garganta, epicondilite, tendinite, síndrome do túnel do carpo, rouquidão, esgotamento físico e mental.

Outros efeitos entretanto, são a subjetivação causada pelas condições objetivas, interferindo no psiquismo, hipertensão, síndrome do pânico e quadros de depressão, sintomas de medo ansiedade e estresse.

No processo de produção da vida, as transformações objetivas são seguidas por transformações subjetivas onde o ser humano objetiva-se. De acordo com Martins (2015) os

efeitos subjetivos são explicados pelo psiquismo como reflexo da atividade exercida, essa atividade é construída historicamente, e produto da relação homem natureza, nessa relação o psiquismo se constitui enquanto realidade subjetiva do mundo objetivo e reflexo da realidade. Gaulejac (2007, p. 289) amplia o espectro, pondo em evidência sintomas, como:

[...] perversão dos valores, comunicação paradoxal, explosão dos coletivos, vontade de poder desmedida, transformação do humano em recurso, pressão sobre os indivíduos em uma competição sem limites, assédio generalizado, exclusão para uns, estresse para outros, perda de confiança no político.

Este docente desabafa:

[...] a precária condição da escola faz com que o professor termine ficando estressado e procurando até ajuda médica, ajuda médica mesmo [...] você se sente incapaz as vezes, esse sentimento de se tornar incapaz, de realizar determinadas atividades. (DI GRE Recife Norte GP).

A política gerencialista desenvolvida em Pernambuco tem mudado o trabalho docente através dos elementos de regulação tais como, termo de compromisso, metas, IDEPE, SIEPE, SAEPE, bônus de desempenho, ampliam o trabalho docente para além da sala de aula, acarretando enquanto efeitos objetivos: o docente assume outras funções, trabalha sem recursos materiais, sob pressão, com uma jornada de trabalho intensa, com salários extremamente baixos complementados pela gratificação e pelo bônus. Outros efeitos objetivos se expressam em problemas físicos como o caso da docente que, segura o livro com uma mão e escreve no quadro com a outra, isso numa jornada de trabalho de nove horas em sala de aula, faz com que a mesma viva a base de analgésico pelo quadro doloroso da coluna e síndrome do túnel do carpo.

Os efeitos subjetivos também decorrem da realidade objetiva são eles insegurança, sentimento de incapacidade, engessamento, desmotivação, desacredito, exaustão, baixa auto estima. Esses efeitos se expressam também em doenças psíquicas como estresse, depressão, síndrome do pânico.

De acordo com Freitas (2005) há um desmonte do serviço público criando condições para privatizar, nesse sentido observamos a partir dos resultados obtidos, que a educação pernambucana, apesar das condições de trabalho precarizada, desvalorizada proletarizada e intensificada, seus docentes e gestores conseguem ao contrário do que se esperava, superaram as condições objetivas.

Mesmo trabalhando em condições adversas de excesso de exigências, os resultados positivos se apresentam no Levantamento realizado pelo Movimento Todos pela Educação (TPE) em seu *site*⁶², que Pernambuco registrou o maior crescimento do país, no entanto, como diz a docente através da exploração dos professores. Intensificados, precarizados, proletarizados e desvalorizados no PTD:

Divulgado na última terça-feira (4), levantamento realizado pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE) tornou pública a informação que Pernambuco tem a maior Taxa de Aprovação do País, com o percentual de 88,8%, ficando na frente de São Paulo e Goiás, que registraram taxas de 87,5% e 85,7%, respectivamente. Este resultado está relacionado à meta de garantir a conclusão do ensino médio para todos os jovens com 19 anos. O estudo ressalta ainda que, no período entre 2007 e 2015, Pernambuco registrou os maiores crescimentos em pontos percentuais nas taxas de aprovação dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, sendo eles 16,2% e 18,7%, respectivamente. Os bons resultados podem ser associados aos avanços educacionais do Estado, incluindo a expansão da Educação em Tempo Integral. O levantamento do TPE apresenta dados referentes ao ano de 2015. Neste mesmo ano, Pernambuco já havia alcançado uma Taxa de Abandono Escolar para o Ensino Médio de apenas 2,5%, sendo esta a menor Taxa de Abandono do País, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação.

Embora as políticas neoliberais usem e abusem da regulação, os dados deste estudo apontam a existência de um espaço denominado por Freitas (2005) de contra-regulação, como uma resistência propositiva, uma vez que o servidor público tem estabilidade e atuam no interior de relações específicas com o poder.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2001) apontam que em todos os atos humanos existe a relação entre o reino da necessidade, biológica, e o reino da liberdade, balizados pelos objetivos e finalidades de seu trabalho (sentido teleológico), os docentes decidem, no pouco espaço de autonomia, a trabalhar por dentro das contradições, direcionando as estratégias para o que pode ser diferencial na vida dos alunos.

Nesse contexto, temos as duas avaliações externas no terceiro ano do Ensino Médio SAEPE e ENEM, contudo o sistema de valores dos docentes é estruturado na representação da formação acadêmica, fomentado com a interiorização das universidades abre perspectivas de novos destinos, o docente passa a estruturar seu trabalho voltado aos conhecimentos interdisciplinares exigidos pelo ENEM, para que o aluno consiga contradizer seu destino de exclusão, ao trabalhar de forma interdisciplinar estariam preparando tanto para o SAEPE quanto para o ENEM, trabalho que fez a educação pernambucana passa a dianteira do *ranking*.

⁶² Disponível em: <<http://www.pe.gov.br/blog/2017/04/06/educacao-de-pernambuco-e-primeiro-lugar-em-taxa-de-aprovacao-no-ensino-medio/>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

Apesar do trabalho docente ser desenvolvido no interior das relações capitalistas, existe para ele além do sentido teleológico um sentido ontológico gerado no processo histórico. Saviani (1991) apresenta um posicionamento afirmativo diante da essência do ato educativo, tais elementos, se constituem para uma elaboração ontológica da educação.

Ao analisar a realidade objetiva Gramsci (1991) parte de uma multiplicidade de significados, evidenciando que o ser social é constituído por relações sociais que envolvem conflitos e alianças. Sendo o trabalho a forma como o trabalhador se objetiva existe a realidade e a possibilidade, Gramsci (1991, p. 47) afirma que: “A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinadas coisas, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz.” A transformação é uma possibilidade inscritas na contradição em que vive docentes e gestores no PMGP-ME.

6.7 SÍNTESE – EFEITOS NEGATIVOS E POSITIVOS

Na síntese dos resultados os sujeitos avaliam a política relatando seus efeitos positivos e negativos. Através de quadros sintetizaremos esses efeitos positivos e negativos onde as categorias *a priori* e *a posteriori* se reafirmam, resignificadas pelos docentes as subcategorias teóricas de análise se transformam em empíricas.

Tentando perceber como os docentes avaliam a política, foi questionado sobre os efeitos positivos e negativos da política. A partir dos relatos vão se reafirmando os elementos reguladores do PMGP-ME, porém alguns docentes apontam alguns destes elementos como positivos.

Os quadro 18 e 19, foram produzidos a partir de fragmentos do relato dos docentes sobre os efeitos positivos e negativos da política por eles percebidos.

Quadro 18 - Efeitos Positivos da Política

Efeitos Positivos da Política
Resultados mais rápidos por conta do sistema para fornecer aos pais.
Positivos, deixe eu pensar viu [...] são tão poucos [...]
Eu gosto do programa quando ele faz cada um dar o melhor de si.
Positivo é que ela permite um tempo maior de convivência com os alunos na escola, com esse maior tempo na escola, a escola pode fazer um trabalho melhor com esse aluno.
Positivo, motivados a fazer o melhor.
[...] a gente viu os resultados então surtiu efeito, os alunos percebem com esses dados que há uma educação promissora que eles podem confiar, que a gente está trabalhando, batalhando para que melhore a vida profissional dele, que encontre no estudo a porta para ele ingressar no mercado de trabalho, acredito que essa política ajude bastante os estudantes, e tem o lado bom de alguns professores se sentirem mais confiantes, se sentirem motivados a fazer o melhor.
[...] é a questão do maior contato com o aluno, a gente passa mais tempo com eles, isso cria um espaço para a gente ultrapassar o limite da nossa disciplina, a gente entra no lado afetivo, [...] eles convivem com a gente muito mais tempo de que com a própria família. Essa parte da afetividade, da troca do aprendizado, do espaço para você aconselhar, eu acho positivo, diante das grandes respostas deles. Eu fico muito feliz quando a gente ajuda eles dentro da mudança comportamental mesmo, questão do atitudinal, isso eu acho um ponto positivo.
[...] hoje o aluno ele pode estar em qualquer escola aqui de Pernambuco que ele tem o mesmo currículo de qualquer escola pública ou particular, acaba para o aluno sendo proveitoso.
[...] no regime de escola integral, que eu posso entender é, por exemplo, esse horário estendido para os alunos, eu acho muito interessante, [...] o aluno também tem as refeições, tem lanche tem almoço.
[...]a política da gratificação por nós trabalharmos integral da bonificação que é por atingir meta, eu acho interessante porque afinal de contas os seres humanos eles também movem-se muito pelo valor monetário, o que ele tem que receber, né?
Planejamento do ensino priorizando a interpretação e criticidade; desenvolvimento do protagonismo juvenil; estudo de dados como facilitadores para novas ações pedagógicas.
Os descritores do SAEPE contemplam uma aprendizagem significativa na vida dos educandos, pois assim como no ENEM, vão além de regras gramaticais e o trabalho é desenvolvido através de gêneros textuais.

Fonte: Rosângela Cely Branco Lindoso (2017).

Os docentes apontam como ponto positivo da política o aumento do tempo e a dedicação a uma só escola, com isso aumentou o tempo de convívio com os alunos o estreitamento dos laços afetivos, além de possibilitar o trabalho coletivo, dizem que isso contribuiu para a melhoria da aprendizagem e conseqüentemente dos resultados.

Apontam também que a política faz cada um dar o seu melhor, fazendo com que os resultados possibilitem os docentes se sentirem mais confiantes. Apenas um docente aponta o bônus como incentivo, e outro docente indica o planejamento, priorizando a interpretação e criticidade, o desenvolvimento do protagonismo juvenil e o estudo de dados como facilitadores para novas ações pedagógicas; e os descritores do SAEPE que contemplam aprendizagens significativas para além das regras gramaticais com aplicação prática atendendo ao ENEM.

Segundo Silva e Silva (2016) a principal motivação dos alunos para estudar nas EREMs é pela qualidade dos docentes e do ensino, classificam o trabalho desses como qualificado e criativo. Esse aspecto converge para o que os docentes do nosso estudo relatam, a dedicação exclusiva expandindo o tempo dos docentes com os alunos melhora a

aprendizagem. Para os alunos participantes da pesquisa de Silva e Silva (2016), a qualidade das EREMs é creditada pela centralidade do trabalho docente. Assim podemos inferir que a qualidade do trabalho docente é reconhecida pelos alunos das EREMs.

Os efeitos negativos da política estão relacionados às subcategorias do trabalho, o controle excessivo através do termo de metas, avaliação, e resultados, redefinindo a forma e o sentido do trabalho.

Quadro 19 - Efeitos Negativos da Política

Efeitos Negativos da Política
Falta de autonomia – professor é um repetidor, internet não funciona, professor tem que provar sua idoneidade.
A escola não tem autonomia; a valorização do professor, é como se você fosse uma pessoa qualquer, se estiver ali está bom se não tiver tanto faz, é como se não fosse fazer falta.
Excesso de exigências, excesso de conteudismo.
A burocratização, o aumento da carga de trabalho, da cobrança, a falta de condições, não tem o feedback, eu cobro, eu cobro aquilo que eu não dou, não dou condições, mas eu cobro, é um trabalho extremamente estressante, já era e acaba se tornando mais estressante.
Alguns não se sentirem reconhecidos.
[...] mas o que tem de negativo é essa ideia que eu falei anteriormente, de alguns se sentirem motivados, só que fazem o melhor e não recebem o resultado devido ou esperado, não se sentirem reconhecidos.
Poderia ser muito melhorado se a condição da escola fosse outra; conflitos ⁶³ , estresses, gestão- professor, professor-gestão, dificuldades de relações. Fogueira da vaidade mesmo, os professores totalmente desmotivados, estressados, cobrados sempre, não é buscado um diálogo para poder se resolver para poder se melhorar. [...] professores saindo da escola integral ⁶⁴ . [...] essa condição, vejo hoje muita gente desmotivada até pensando em sair do sistema integral, por conta dessas questões, passando muito tempo na escola e termina sendo tempo improdutivo. Muitas vezes você não consegue mais fazer o que você pretende fazer ou que você está acostumado a fazer porque o sistema prende, o sistema fecha, não dá condições para isso, aí isso cria uma desmotivação grande, viu?
Que não é tão satisfatória para o professor, porque ele poda muito o professor, o professor é lapidado não na forma positiva da palavra e sim da forma negativa, ele fica engessado.
[...]que eu acho da escola é essa precariedade na estrutura física e nessa cobrança desmedida, porque cobram por uma coisa que o estado não pode cumprir. Então do ponto de vista financeiro da escola, por exemplo, a gente está em Outubro e muitas escolas não receberam nem o primeiro repasse da verba estadual.
Agora tinha que ser melhor revisto (bonificação) porque nós não trabalhamos com máquina, nós trabalhamos com seres humanos e cada ano são novos estudantes que vão ser avaliados, [...]. Como é que a gente leva esses meninos? E também teria que ter um jeito da gente ter a família na escola, porque o educar não só pela falta de educação geral, como também o educar a ser estudante, a cumprir suas metas de estudante e a parte que eu acho que não dá certo é porque teria que ter maior quantidade de professores dentro da sua área. Porque o salário também não é atrativo, e nem fazem os concursos, então isso são coisas que vão terminando, diminuindo o glamour que a gente já conseguiu anteriormente. [...] nós temos livros didáticos ótimos, mas só os livros didáticos não são capazes de atender aquele momento.
A classificação do bônus; desvalorização do trabalho efetuado no ano letivo, quando não atende as metas pactuadas; falta de assistência técnica e formações para uso dos recursos midiáticos e laboratoriais.
Há uma cobrança maior por parte do governo e da comunidade escolar em cima dos professores de português e matemática. A tendência das metas é sempre aumentar e chega no patamar que ninguém atinja, vale salientar que mesmo com a evolução da média, dependendo da meta, você pode ser classificado com 0%, levando a uma baixa autoestima e desvalorização do trabalho realizado.

Fonte: Rosângela Cely Branco Lindoso (2017).

⁶³ Foram encontrados grandes conflitos nesta EREM entre docentes e gestão.

⁶⁴ No dia em foi realizada a entrevista, havia um grupo de professores com um pedido de remoção da escola.

Os efeitos negativos evidenciam a desvalorização, que deveria priorizar salário justo e não através de bônus e gratificação causando frustração, falta de reconhecimento, desmotivação provocando até a saída de alguns docentes das EREMs.

Os docentes também se sentem intensificados, no relato isso se evidencia através do trabalho estressante, cobrança desmedida, excesso de trabalho, reafirmando o quadro das pressões. Nesse sentido imbricado com a precarização, os efeitos da intensificação são potencializados por meio da cobrança desmedida, reafirmando o quadro das pressões.

A precarização se evidencia através da falta de internet, estendendo o horário de trabalho para casa, onde os docentes esperam um melhor horário para as postagens, falta de quadra onde os alunos tenham um momento de descontração, condições financeiras para as atividades extraescolares, limitando o trabalho à escola sem espaços adequados para os alunos passarem o dia.

A proletarização se evidencia na falta de autonomia, burocratização do trabalho, no engessamento dos docentes, nas metas monitoradas pelo SIEPE, afirmam que parece ser mais importante a postagem no SIEPE do que dar aula, o trabalho se torna burocrático. Relatam ainda que todos os anos as turmas se renovam e precisam de adequações, a rigidez das metas e indicadores pactuados e assinados pela gestão não levam em conta essas mudanças.

Podemos observar que os elementos da política agem sobre o trabalho docente apresentando como efeitos negativos, através das subcategorias ressignificada pelos mesmos, falta de condições de trabalho, falta de autonomia, burocratização, desvalorização, e exaustão através do envolvimento intelectual, físico e emocional na produção dos resultados.

Entretanto por dentro da intensificação a ampliação do tempo dedicado a uma escola através da dedicação exclusiva, apresenta efeitos positivos como estreitamento dos laços com os alunos, reafirmação da função teleológica, trabalho coletivo com os pares, avaliando o que pode ser melhorado e criando estratégias pedagógicas para isso.

A relevância da política está em se voltar para os problemas da educação pernambucana. Alguns docentes consideram que o SIEPE torna os resultados mais rápidos, e acham importante o acompanhamento, outros se sentem mais motivados a produzir resultados estando monitorados. O efeito positivo mais relevante, embora sob condição de superexploração e minimização do currículo em Português e Matemática, foi que a política consegue colocar Pernambuco no primeiro lugar do *ranking* nacional.

A categoria proletarização responde a hipótese desse trabalho, a falta de autonomia, fragmenta o docente alienando o mesmo do seu trabalho, subvertendo a primeira natureza a segunda natureza. Esse processo torna o trabalho enfadonho onde o docente não encontra as

propriedades humanizadoras. Segundo Martins (2015) adocece porque cinde, fragmenta psicologicamente sua personalidade.

Se observarmos os resultados de países no *ranking* do PISA, em sua origem está a valorização docente, em salário em condição de trabalho e autonomia pois o docente é quem está mais perto e conhece as necessidades dos alunos. Acreditar na educação como investimento, como fazem as famílias que direcionam seu investimento para a educação dos filhos.

Em síntese a política apresenta contradições entre teoria e prática, valorização- bônus e gratificação e diminuição de autonomia, bem como, a suspeita da capacidade do docente realizar o próprio trabalho, metas e aprendizagem, educação enquanto produto e educação enquanto processo, o que é considerado básico nas escolas de referência e o que realmente existe, SAEPE e ENEM, Interdisciplinaridade e disciplinaridade, educação enquanto direito e educação enquanto serviço, meritocracia e necessidade social, finalidade do trabalho docente enquanto formação e enquanto mercadoria,

A pesquisa aponta a necessidade do aprofundamento sobre o adoecimento que não está especificamente ligado ao PMGP-ME, mais tem aspectos amplos no qual se encontra a até a falta de reconhecimento social dos profissionais. Creio que uma pesquisa participante um mergulho na escola mesmo. Outros estados brasileiros aplicam políticas similares como as mesmas estão impactando os docentes dos mesmos.

A educação vem sendo cobiçada pelo empresariado, daí observamos a presença de grupos que colaboram na consultoria de políticas para educação, como o ICE em Pernambuco, os quais deslocam os interesses da educação para o mercado. Nota-se também que os conceitos de meritocracia e responsabilização não fomentam a qualidade da educação, pelo contrário vemos a exclusão por meio da minimização dos conteúdos.

Como proposição desse estudo é fazer da educação investimento, fundamentar as políticas de educação na aprendizagem omilateral e a concepção do Estado no bem comum. Com isso não quero dizer que não se precisa de planejamento, objetivos e avaliação, mas como forma de nortear o caminho para a educação enquanto atividade fim e não enquanto meio.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em pauta partiu do seguinte questionamento: quais os efeitos objetivos e subjetivos, a partir da percepção dos docentes e gestores, sobre o PMGP-ME, Política Pública que traz reformas para educação, utilizando como estratégias a meritocracia e a responsabilização por meio da avaliação e controle dos resultados. Para responder ao questionamento, foi elaborado um quadro teórico organizado em quatro capítulos nos quais aprofundamos a discussão sobre a relação entre Estado, regulação e trabalho docente.

Ao aprofundamos a discussão sobre a relação entre Estado, regulação e políticas públicas, observamos que o contexto da política tem subjacente a redefinição do Estado, o que implica em alterações de estruturas organizacionais. A concepção de Estado voltado a políticas sociais, com a modificação do modo de acumulação do capital passando a fase de financeirização, colocam em xeque o modelo burocrático, expressando-se pela ideia de que o modelo tradicional de gestão pública como ineficiente e que o modelo de gestão do setor privado é o ideal. No entanto por meio de uma forma híbrida do gerencialismo adotam a própria burocracia que é criticada, através do monitoramento por meio de avaliações externas e a rigidez do controle de metas baseada.

A política educacional de Pernambuco tenta importar para às escolas burocratizadas o modo de funcionamento das empresas eficazes, sob a justificativa de melhorias da qualidade da educação via adoção de uma gestão gerencial.

Entretanto o produto da escola é diferente do produto das empresas, e a política pernambucana ao desconsiderar esse elemento acaba por misturar a dimensão gerencialista com a cultura escolar. Tal estratégia revela resultados que colocam dois tipos de formação em confronto, formação humana e formação para o mercado.

Observa-se nesse sentido que o Estado vai redefinindo sua função social através da instituição educacional, num processo em que essa passa a ter sua autonomia reduzida ou monitorada por políticas nos moldes supranacionais reguladas por entidades multilaterais. No entanto, o Estado ainda é sujeito e arena em disputa e nesse sentido campo de disputa de interesses de grupos, classes, movimentos e partidos. Dessa forma, a educação enquanto balizadora de oportunidades vai conduzindo a determinada maneira de pensar compatível com o mercado. Novos modos de regulação possuem na base de sustentação os dispositivos: desenvolvimento das avaliações, regulação por resultados e a responsabilização dos envolvidos.

A política de Pernambuco para educação PMGP-ME, traz em sua forma de administrar elementos reguladores como metas, termo de compromisso, indicadores de desempenho, IDEPE, avaliação de resultados SAEPE, bônus de desempenho, BDE, sistema de prestação de contas, SIEPE, Curso de gestor, PROGEPE.

Nessa pesquisa focamos o Processo de Trabalho Docente modificado pelos elementos da política, que vai se expressar por nova qualidade exigida compatível ao mercado, a busca da qualidade utilizando gerencialismo em Pernambuco, vai importando para a escola os mecanismos de uma empresa, trazendo mudanças na rotina escolar redefinindo o papel da educação, o papel da escola e o papel do professor. Buscamos analisar os efeitos objetivos e subjetivos que a política exerce sobre o trabalho docente na perspectiva dos mesmos.

Os efeitos expressos por meio da relação de subcategorias do trabalho *a priori*, advinda do referencial do conhecimento e são ressignificadas pelos sujeitos, a saber: precarização-falta de condições de trabalho, valorização-desvalorização, proletarização-falta de autonomia, burocratização e intensificação-exaustão.

Os efeitos objetivos se evidenciam nas condições objetivas de trabalho, que levam docentes e gestores a assumir funções burocráticas, trabalhar sem recursos materiais, sob pressão e controle rígidos, jornada de trabalho intensa, salários baixos. Esses efeitos resultam na desprofissionalização, falta de autonomia, no engessamento dos docentes vinculados ao alcance de metas.

Os dados foram revelando que os docentes sentem ser mais importante a postagem no SIEPE do que dar aula, o trabalho se torna burocrático. Os sujeitos relatam ainda que todos os anos as turmas se renovam e precisam de adequações, no entanto, a rigidez das metas e indicadores pactuados e assinados pela gestão não levam em conta essas mudanças. A desvalorização, também é revelada pela ausência de salários justos.

O bônus e gratificação, na medida em que não são incorporados pelo salário, causam frustração, falta de reconhecimento, desmotivação provocando até a saída de alguns docentes das EREMs. Os docentes sentem seu trabalho intensificado, no relato isso se evidencia através do trabalho estressante, cobrança desmedida, excesso de trabalho e exaustão.

Os docentes e gestores apontam a política como importante, os efeitos positivos percebidos pelos mesmos são: a dedicação exclusiva, o estreitamento dos laços com os alunos, aumentando a aprendizagem, reafirmação da função teleológica, trabalho coletivo com os pares, avaliando o que pode ser melhorado e criando estratégias pedagógicas para isso. Segundo os entrevistados, a relevância da política também está em se voltar para os problemas da educação pernambucana. Alguns docentes consideram que o SIEPE torna os

resultados mais rápidos, e acham importante o acompanhamento, outros se sentem mais motivados a produzir resultados estando monitorados.

Os sujeitos também percebem que há um desgaste na política pela forma como se expandiu, pelas promessas que levantaram expectativas de dobrar salários, e apontam contradição, entre a justificativa da política, na melhoria qualidade da educação, que se apresenta nas metas e indicadores propostos que se baseiam em resultados de anos anteriores; na minimização de conteúdos de apenas Português e Matemática; mais importância de atualização dos dados no SIEPE que na própria função docente que busca a aprendizagem dos alunos; do bônus estabelecido em 50% que ignora a aprendizagem realizada no percentual inferior, deixando as escola com nota “zero”; a redução da função docente a dar aulas, executando o que alguém planejou; a valorização por gratificação que desconhece direitos já garantidos por lei como licença prêmio, licença para capacitação e licença médica. Onde os docentes são coagidos pela política a não gozar esses direitos. Os docentes das demais áreas do conhecimento, se queixam que os processos de formação continuada privilegiam preocupa apenas Português e Matemática.

Diante de tudo isso nós percebemos que o adoecimento dos sujeitos está nas entrelinhas, mesmo não sendo um dado novo, pois os relatos são anteriores à política. Trabalhar a base de remédio é a expressão disso, outro dado é o quadro de pressões com 75,64% dos docentes pesquisados se sentem pressionados. Um docente explica que descobriu hipertensão durante uma reunião na escola, por desentendimento com a gestora. Por outro lado, os gestores também sofrem pressão por resultados materializados em um termo de compromisso e responsabilidade.

No entanto docentes e gestores tem acordo de que deve ser prestado contas do trabalho realizado a sociedade, que as escolas precisam de ajuda, muitos docentes e gestores trabalham em áreas de pobreza extrema intensificando o trabalho que requer mais dedicação e estratégias pedagógicas.

No contexto de disputa pela educação, o desconhecimento de teorias e conceitos e estudos que são tratados na formação docentes, são colocados de lado em detrimento da ideia de mercado, o que se observa por meio o aumento de grupos denominados por Freitas (2012b) “reformadores empresariais da educação”, ignorando essa formação em educação que começam a conduzir consultoria para a educação, isso fica exposto na contradição produto-processo; escola-empresa; trabalho-mercadoria; ensino-produto.

Confirmamos a hipótese principal, de que a transformação do trabalho por meio do controle e dos elementos de regulação são causa do mal-estar docente, separando-o do sentido

teleológico do seu trabalho, expresso pela perda de sua prerrogativa de planejar, ensinar e avaliar.

Dito de outra forma, as mudanças trazidas através dos elementos da política subvertem o metabolismo de primeira ordem ao de segunda ordem. O que podemos chamar de alienação pela perda da autonomia, cria profundas contradições na existência humana ao romper a relação entre o trabalho e seu resultado. Segundo Martins (2010, p.13), conformismo e a desesperança são gerados e expressos em diferentes formas de sofrimento psicológico ou outros adoecimentos, representativos da despersonalização dos docentes, observamos isso nos relatos quando os docentes se dizem engessados, um dador de aulas.

O trabalho se torna penoso, chegando até a adoecer o docente, porque há uma cisão do ser. Nesse aspecto, trabalho e educação tornam-se uma mercadoria.

Percebemos que, na política, o docente perde a prerrogativa de seu trabalho em planejar, ensinar e avaliar. Não fica claro para os docentes e gestores o critério para a consecução do bônus. Eles questionam como conseguem o primeiro lugar no cenário nacional e não recebem o bônus.

Os resultados revelaram que a regulação redefine o trabalho docente em sua forma e em seu sentido, produzindo efeitos objetivos e subjetivos, engendrados por meio da imbricação entre elementos reguladores da política com as subcategorias do trabalho.

Entre os principais efeitos subjetivos destacam-se: insegurança e baixa autoestima, que se expressam em exaustão, estresse, depressão, alienação e a fragmentação da personalidade dos docentes.

A pesquisa conclui, a partir de Marx (1983), que o ser humano não é determinado apenas em seu caráter objetivo, mas em seu processo de autodeterminação na contradição entre necessidade e liberdade. Nesse processo de autoconstrução, se criam novas formas de objetivação que possibilitam, por sua vez, novas formas de subjetivação.

Nesse foco, é que, apesar da superexploração percebida pelos docentes e gestores em seu trabalho, há evidências que os mesmos conseguem elevar o nível dos indicadores de Pernambuco, realizando a contrarregulação.

Para Boyer (2009) a questão central da teoria da regulação, são os mecanismos capazes de garantir coerência e viabilidade ao longo do tempo, o que a teoria neoclássica denomina de equilíbrio, esse que nunca esteve garantido.

Para Freitas (2005) outros fatores estão envolvidos numa política pública onde servidor público, que implementa determinada política, tem estabilidade e atua no interior de relações específicas com o poder.

A entrada na universidade é representada por docentes e gestores como símbolo de ascensão social, a interiorização das universidades abriu perspectivas de novos destinos, mobilizando os docentes e gestores a reestruturar seu trabalho.

O ENEM e o SAEPE são duas avaliações que possuem cobranças diferentes, são realizadas no terceiro ano do Ensino Médio onde as contradições ou falta de coerência se apresentam.

A política toma com justificativa a melhoria da qualidade da educação, no entanto se volta a indicadores e metas minimizados em duas disciplinas português e matemática, enquanto para ter acesso as universidades os alunos prescindem de um conhecimento interdisciplinar. Os docentes apontam que para os alunos essa avaliação não faz sentido, precisam ser convencidos a fazê-la, isso pode interferir nos resultados.

No espaço entre as duas políticas os docentes e gestores dessa pesquisa encontraram uma possibilidade de incrementar tanto a qualidade quanto a resistência em meio as contradições próprias da política em ação.

Os resultados apontam que os espaços de contra regulação são espaços para novas possibilidades objetivas que resultam em novas subjetivações, como o aumento da jornada de trabalho, elemento que precariza, intensifica, desvaloriza e proletariza é ao mesmo tempo, o que os docentes apontam como meio de construção de um vínculo afetivo mais forte.

Para Boyer (1990), as lutas sociopolíticas destroem os campos da regulação, pois questionam compromissos institucionalizados, o próprio aprofundamento da regulação leva ao esgotamento. De acordo com Freitas (2005), as políticas de cunho neoliberal que utilizam a meritocracia e responsabilização visam um desmonte do serviço público e o descrédito de seus funcionários criando condições de privatizar, nesse sentido observamos a partir dos resultados obtidos, que a educação pernambucana, negando as condições de trabalho, os seus docentes conseguem ao contrário do que se esperava, superar os resultados no cenário nacional.

A Pesquisa colabora para um melhor entendimento do cenário pernambucano suscitando outros estudos sobre a sobreposição de políticas públicas, sobre o sentido teleológico dos docentes e gestores que implementam a política, sobre as estratégias Pedagógicas utilizadas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Políticas e avaliação educacional**: para uma análise da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga: Universidade do Minho, 1998.

_____. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 69, dez. 1999.

_____. **Mudanças educacionais na América Latina e Caribe**. Washington: World Bank, 1999b.

_____. Mudanças no estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de educação**, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

_____. **Para além do centro**. Washington: World Bank, 1999a.

_____. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

_____. A Redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 37, 2001, p. 33-48.

_____. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 75, ago./ 2001.

AFONSO, N. A regulação da educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da escola pública. In: BARROSO, J. (Org.). **A escola pública**: regulação, desregulação, privatização. Porto: ASA, 2003. p. 49-78.

AGUIAR, G. da S.; ORTIGÃO, M. I. R. Letramento em matemática um estudo a partir dos dados do PISA 2003. **Bolema**, Rio Claro, v. 26 (42a); 1-22; 2012-04. Disponível: <www.scielo.br>. Acesso em: 06 jun. 2015

ALMEIDA, M. L. P. **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2010.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. Baurú: Canal 6, 2007.

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ANDERSON, P. **Balço do neoliberalismo**. In: SADER, E.; GENTILI, P. Pós-neoliberalismo. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ANDRADE, A. C. de. **Avaliação em larga escala**: perspectiva da gestão democrática. Porto Alegre: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

ANTUNES, F. A nova ordem educativa mundial e a União Europeia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 425-468, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: data. 12 ago. 2017.

ANTUNES, R. Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 12. ed. Campinas. Cortez; UNICAMP, 2007.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. reimp. São Paulo: Boitempo, 2003. (Coleção Mundo do Trabalho).

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, H. Sindicato diz que aumento para professores é um "golpe". **Jornal do Comércio**. 2 jan. 2014, Cidades. Disponível em: <<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2014/01/02/sindicato-diz-que-aumento-para-professores-e-um-golpe-111676.php>>. Acesso em: 2 jan. 2014.

ARISTÓTELES. **Política**. 3. ed. Brasília: UnB, 1997.

ARROYO, M. Pedagogia das relações de trabalho. **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, n. 2, ago./dez. 1997, p. 61-67.

ASSUNÇÃO, A. A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-102.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n.107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, J. M. L. de; GOMES, A. M. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28 p. 95-107, jan./jun. 2009.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os temores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.15, n. 2, Universidade do Minho, 2002, p. 3-23.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 jun. 2015.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, DC: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <<http://www.fedepsp.org.br/documentos.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

BANCO MUNDIAL. **Para além do consenso de Washington**. Washington: World Bank, 1988.

BARBOSA, S. J. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2011.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial- Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

BARROSO, J. (Org.). **A Regulação das Políticas Públicas de Educação**: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa/Unidade I & D de Ciências da Educação/Autores, 2006, 552 p.

BATISTA, P. N. **O consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. 1994. Disponível em: <http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf>. Acesso em: 12 de jan. 2016.

BERTONCELI, M.; MARTINS, S. A valorização ou precarização do trabalho docente na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL HISTEDBR, 30., 2016, Campinas, SP. Anais... Campinas, SP: HISTEDBR, 2016. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1080-2874-1-pb.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

BOBBIO, N.; BOVERO, M. **Sociedade e Estado na filosofia política moderna**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009. 701 p.

BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 ago. 2016

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. A dependência pela independência. Rio: Francisco Alvez, 1975.

BOYER, R. **A teoria da regulação**: os fundamentos. Tradução Paulo Cohen. São Paulo: Estação Liberdade 2009.

_____. **A teoria da regulação**: uma análise crítica. Tradução de Renée Barata Zicman. São Paulo: Nobel, 1990.

BRANCO, L. **Autoevaluati3n de centros educativos**. Barcelona: [s. n.], 1993.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília: MARE, 1995.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Microdados Prova Brasil 2007. Mídia eletrônica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso: 10 fev. 2015.

_____. **Agenda Nacional de Gestão Pública**. Secretaria de Assuntos Estratégicos; Movimento Brasil Competitivo. 2a edição Revisada. Brasília, Imprensa Nacional, 2009. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/seges/091207_SEGES_agenda_gestao.pdf>. Acesso em: 30 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Brasil**: um projeto de reconstrução nacional. Brasília. 1991. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/180157>>. Acesso em: jan. 2012

_____. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 30 set. 2014.

_____. Projeto Todos por Pernambuco: o equilíbrio fiscal dinâmico. In: PERNAMBUCO. **Monitoramento das ações em 2008**: todos por Pernambuco: gestão democrática e regionalizada. 2008i. Disponível em: <<http://www2.seplag.pe.gov.br/web/seplag/downloads/monitoramento-das-acoes-em-2008>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Democracia, Estado Social e Reforma Gerencial. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 50 n.1, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003475902010000100009&script=sci_ar_text>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BROOKE, N. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v.1, n. 1, p. 93-109, 2008. Disponível: <www.scielo.br>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Caderno Cedes, Campinas**, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.
Disponível em:

<http://www.enf.ufmg.br/site_novo/modules/mastop_publish/files/files_4c769114e2924.pdf>
. Acesso em: 30 dez. 2015.

CALDAS, A. R. **Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CANGUILHEN, G. Régulation”. **Encyclopedia universalis**, v. 14, n. 1, 1980.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CARVALHO, O. F. de. **A escola como mercado de trabalho: os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar**. São Paulo: Iglu, 1989.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 maio 1999. Caderno Mais!

_____. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. p. 220-223. Disponível em:
<<http://www.cefetsp.br/edu/eso/filosofia/contratualistaschaui.html%3E>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

CLAD - CENTRO LATINO AMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO. **Uma nova gestão pública para a América Latina**. 1998.
Disponível em:

<<http://www.bresserpereira.org.br/Documents%5CMARE%5CCLAD%5Cngppor.pdf>>.
Acesso em: 30 maio 2015.

CLEBSCH, J. Editorial. **Profissão Mestre**, Curitiba, p. 4, abr. 2006.

CODO, W. (Coord.). **Educação**. Carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação nacional dos Trabalhadores em Educação; Universidade de Brasília: Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

COITINHO, R. M. **A classe trabalhadora frente às mudanças no perfil do assalariamento no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CONDEPE/FIDEM. AGÊNCIA ESTADUAL DE PLANEJAMENTO E PESQUISAS DE PERNAMBUCO. **Pernambuco: realidade e desafios**. Recife, 2009. Disponível em
<http://200.238.107.83/c/document_library/get_file?uuid=d69261b7-e36a-48a0-a45d-e082ac664ace&groupId=19941>. Acesso em: 30 set. 2014

COSTA, A. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, A.; EDGARD NETO; SOUZA, G. (Org.). **A proletarização do professor, neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José e Rosa Sundermann, 2009.

COSTA, E. **Gestão pública escolar e avaliação do índice de desenvolvimento da educação básica: da reflexão à transformação da prática pedagógica**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, 2012.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **De Rousseau a Gramsci**: ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 288 p.

CRUZ, M. do C. M. Toledo; FARAH, M. F. S.S; SUGIYAMA, N. B. Normatizações federais e a oferta de matrículas em creches no Brasil. São Paulo: **Estudos em Avaliação Educacional Tema em Destaque - Avaliação em Larga Escala e Gestão Educacional**, v. 25, n. 59, p. 202-241, set./dez. 2014. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DAL ROSSO, S. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 4 n. 1, p. 65-91, 2006.

DAL ROSSO, S.; FORTES, J. A. A. S. (Org.). **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília: Época, 2008.

DALE, R. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.2, p. 109-139. 1994.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação? **Educ. Soc., Campinas**, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004 423. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jun. 2016

DALLA CORTE, M. G. et al Avaliação e Conselhos Municipais de Educação: Interfaces Entre Formação Continuada, Qualidade e Gestão. Publicado em: **Revista Iberoamericana de Educación**, 2014, Issue 64, p. 195-21. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 12 set. 2016

DAVIDOVICH, L. Educação Superior no Brasil: uma nação em risco. In: MULHOLLAND, T.; FARIA, D. S. de (Org.). **Brasil em questão**: a universidade e o futuro do país. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

DAVIDOVITCH, L. **Educação no Brasil**: propostas para uma nação em risco. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/PDE/AP_09_ABC_Davidovich.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2014

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do alçôz incompetente. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v. 19 n. 44, p. 33-45, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. D. **Universidade e avaliação. Entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

DRUCK, G. Trabalho, Precarização e Resistência: Novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011

DUARTE, N. **Individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Contemporânea).

DUTRA, P. F. de V. **Educação Integral no Estado de Pernambuco**: uma realidade no ensino médio. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Estão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2013.

ENGUITA, M. F. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Revista Teoria & Educação**, v. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVES, J. M. O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Baurú/SP: EDUSC, 1999.

_____. Mudanças sociais e função docente In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 93-125.

FERNANDES, H. C.; ORSO, P. J. O trabalho docente: pauperização, precarização proletarização. In: JORNADA DO HISTEDBR, 9., Pará, 2010, Pará. **Anais...** Pará: Universidade do Pará, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/PyzH1GvQ.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2016.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: INEP, 2007.

FIDALGO, S. R.; FARIA, L. X. de; MENDES, E. da C. Profissionalização docente e relações de trabalho. **Revista Extra-Classe**, n. 01, v. 02, ago. 2008.

FILMER, R. P. In: FILMER, R.; LOCKE, J. **La polémica Filmer-Locke sobre la obediencia política**. Madrid: Inst. de Est. Políticos, 1966.

FIORI, J. L. Os moedeiros falsos. In: SOBRE o Consenso de Whashington. Rio de Janeiro, IEI/UFRJ, 1995. Texto n. 324.

_____. **Brasil no espaço**. Petrópolis: Vozes. 2001.

FONTANIVE, N. S. A divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e perspectivas. Rio de Janeiro: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, v. 21, n. 78, p. 83-100, 2013. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 set. 2016.

FONTOURA, M. M. Política e Acção Pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Ninho, v. 21, n. 12, p. 5-31, 2008.

FORATTINI, C. D.; LUCENA, C. A. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**, v.1, n. 2, p. 32-47, ago. 2015.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.

_____. Meritocracia e ilusionismo. **Carta Capital**, n. 644, 2 de maio de 2011. Entrevista concedida a Rodrigo Martins. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-meritocracia-e-o-ilusionismo>>. Acesso em: 30 maio 2015.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**. V.33, n.119, p. 345-351, abr-jun. 2012b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015

_____. Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação & Sociedade**. V.33, n.119, p. 345-351, abr-jun. 2012a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302012000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=em>. Acesso em: 30 dez. 2015

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 set. 2016.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2011. **Anais eletrônicos...** Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2011a. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

FREITAS, N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Contemporânea).

FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO. **O novo Pernambuco 2010**. Disponível em: <http://psbpe.org.br/site-2010/wp-content/uploads/plano_governo2011-2014.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2014.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Arte Nova, 1977.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

_____. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?**

Disponível em: <<http://www.epsvj.fiocruz.br/beb/periodicos/mfn5080>> Acesso em: 25 mar. 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores, **Excertos**, 2001. Disponível em: <http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma Educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

GATTI B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 set. 2014.

_____. Que é Psicologia da Educação? ou o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 5, p. 73-90, 1997.

GATTI B. A.; BARRETO, S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GAULEJAC, V. de. **Gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007. (Coleção Management, 4).

GLADYS B. B.; ROTHEN, J. C. Percurso da Avaliação da Educação Superior nos Governos Lula. São Paulo: **Educ. Pesquisa.**, v. 40(1); 61-76; 2014-03. Disponível: <www.scielo.br>. Acesso em: 12 jun. 2016.

GREMAUD, A. P. et al. **Avaliação continuada: apropriação e utilização dos resultados**: Pernambuco. Juiz de Fora: FADEPE, 2009.

GRAMSCI, A. Americanismo e Fordismo. In: _____. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Parte 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. v. 3

_____. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo: jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. v. 2.

_____. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GROCHOSKA, M. A. Valorização do professor: a trajetória das legislações que regulamentam a carreira dos professores de educação básica no município de São José dos Pinhais. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, Curitiba, 2016. **Anais...** Curitiba, 2016.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HAYEK, F. **O caminho da servidão**. Porto Alegre: Globo, 1977.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução de: Grundlinien der philosophie der rechts. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 12 jun. 2016.

HYPÓLITO A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, Jul/ Dez, 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieirapizzi.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

HOBBS, T. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2007.

HOBBS, T. **Leviathan**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Coleção Os Pensadores)

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos: O breve século XX**. 2. ed. Trad. Marcos Santarrita. Companhia das Letras, 2012.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, ano 21, n. 55, nov. 2001.

HYPOLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 3-21.

_____. Reorganização gerencialista da escola e do trabalho docente. **Educação: Teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011. Disponível em: <http://www.academia.edu/1546437/Reorganiza%C3%A7%C3%A3o_Gerencialista_da_Escola_e_Trabalho_Docente>. Acesso em: 12 jul. 2016.

INSTITUTO AYRTON SENNA - IAS. **Programa Gestão Nota 10**. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_gestaonota10.asp>. Acesso em: 30 dez. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Estimativas da população nos municípios brasileiros em 1º de julho de 2011**. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2011/POP2011_DOU.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

INFORMATIVO DA EDUCAÇÃO. Modernização: Governo define metas para as escolas e oferece bônus aos profissionais. Secretaria de Educação de Pernambuco, ano 1, n. 8, jun. 2008.

JÁEN, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 74-89.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fonte de dados e aplicações. Campinas: Alínea, 2001.

TAVARES JÚNIOR, F. T.; NEUBERT, L. F. A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 22-48, set./dez. 2014.

KAGAN, D.M. Inquiry mode, occupational stress, and preferred leadership style among American elementary school teachers. **Journal Social Psychology**, Washington, DC, v. 129, n. 3, p. 297-305, 1989.

KALAGAN, R. J. A. **O Programa Dinheiro Direto na Escola no contexto do financiamento público da educação**: implementação de políticas e implicações na gestão escolar. 2011. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (Coleção Perspectivas homem).

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. Gramsci et la philosophie de la "praxis". In: _____. **La Crise des Temps Modernes Dialectique de la Morale**. Paris: Les Editions de la Passion, 2003.

KRAWCZYK, N. Introdução a construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. **O cenário Educacional Latino Americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 1-8.

KRAWCZYK, N. R. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, J. P. A. et al. **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico, 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 369-412.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, livros Horizonte, 1978b.

LESSARD, C. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: FaE/UFMG, n. 44, dez. 2006.

LESSARD, C. Regulação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte. UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD ROM.

LESSARD, C.; BRASSARD, A.; LUSIGNAN, J. **Les tendances des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes: les cas du Canada(Ontario et Colombie-Britannique), de la France et du Royaume-Uni**. Montréal: LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 2002.

LIMA, K. R. de S.; MARTINS, A. S. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

LIPIETZ, A. **Crise et inflation, pourquoi?** Paris : Maspero, 1979.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Abril, 1973.

LOURENCETTI, G. do C. A reforma educacional paulista e a “nova” cultura docente. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 329-342. maio/ago. 2013.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Revista Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, Campinas setembro/dezembro, 2004. Disponível em:<revista@cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 nov. 2016.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz; Loqui, 2008. Disponível em: <<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/ice.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

MAROY, C. **École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe**. Paris: Presse Universitaire de France, 2006.

_____. Regulação dos sistemas educativos. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte. UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

_____. **Régulation des systèmes éducatifs**. In: ZANTEN, A. V. (Direction). Dictionnaire de L' éducation. France: Quadrige/Puf, 2008, p. 574-578. Tradução: Marisa R. T. Duarte.

_____. **Regulations and inequalities in European Education Systems: final report.** Bruxelles, 2004. Disponível em: <<http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

MARTINS, A. S.; “Todos pela Educação” : o projeto educacional de empresário do Brasil do século XXI. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., Caxambu, 2008. Anais... Caxambu, ANPED, 2008. Disponível em: <<Http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799-Int.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2014.

MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. A Produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. Rio de Janeiro: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**; v. 20, n. 74, p. 9-26, 2012. Disponível: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigostkiano.** Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, R. C. de R. Novos encontros, novas sínteses: avaliação e regulação da educação superior: experiências e desafios. **Revista FUNADESP**, Brasília, 2005

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1

_____. **Ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Edições Mandacaru, 1990.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Textos.** São Paulo: Edições Sociais, 1975. v. 1.

MATOS, D. A. S. Confiabilidade e concordância entre Juízes: aplicações na área educacional. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 242-269, set./dez. 2014.

MAZON, C. C. X. **O mal-estar docente em gestores escolares.** 2012. 69 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2012.

MEHEL, L. Phénomène administratif et phénomène éducatif. In: AAVV Formation 2. Administration: langage et formation. Paris: Petite Biblio- thèque Payot, 1974. p. 11-69.

MELO, A. A. S. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

MELO, D. V. de. “**Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus**”: as influências do índice de desenvolvimento da educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais. Recife. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação, Recife, 2015.

MELO, S. C. L. de. **Impactos da avaliação nacional do rendimento escolar (Anresc/Prova Brasil) entre os anos de 2007 a 2009 na gestão do processo de ensino-aprendizagem em um município baiano.** 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

MENEZES, C. C. L. C. A organização dos espaços de ensinar e aprender nas instituições de educação infantil. In: TENÓRIO, R. M.; SILVA, R. S. Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 326 p.

MÉZÁROS, I. **A Educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2002.

MILANI, N. Z.; FIOD, E. G. M. **Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005).** Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/320/69>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

MILANO, L. G. **Políticas educacionais, avaliação e desempenho escolar: a rede municipal de educação de Goiânia.** 2012. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2012.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca básica do serviço social, v. 5).

MONTEIRO, V. **O novo ciclo econômico de Pernambuco.** 12 de fev. 2012. Disponível em: <<http://www.revistanegociospe.com.br/materia/O-novo-ciclo-economico-de-Pernambuco>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

MORAES, R. C. C. de. Globalização e política públicas: vida, paixão e morte do Estado nacional? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 304-333, maio/ago. 2004.

NARDI, E. L. Descentralização na gestão e autonomia da escola: orientações da Cepal para a reorganização institucional da educação. **Roteiro**, Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 205-230, jul./dez. 2010.

NÓBREGA, S. A. de. **Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação: mudanças no trabalho docente e valorização profissional na rede estadual de ensino de Pernambuco.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação, Recife, 2016.

HORTA NETO, J. L. Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 172-201, set./dez. 2014.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 12 jul. 2017.

NOGUEIRA, R. dos S. **Avaliação em larga escala como regulação**: o caso do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE/ACRE. 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

NORONHA, M. O. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

NASCIMENTO, K. T. F. do. **A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no Estado de Pernambuco**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação, Recife, 2016.

NÓVOA, A.(Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997. 7211.

OFFE, C. Algumas contradições do Estado Social moderno. **TRABALHO e Sociedade**: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991. p. 113-131.

_____. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, A. P. M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

_____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. O trabalho docente na América Latina Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M.R.T. (Org.). **Política e Trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na educação básica em Pernambuco**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014.

OLIVEIRA D. A. et al. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o suas conseqüências para os professores. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 11, p. 37-54, jul./dez. 2002.

OLIVEIRA, F. de. O Ornitorrinco. In: _____. **Crítica à razão dualista**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, W. L. As tecnologias da informação e comunicação e a intensificação do trabalho docente. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 3, n. 1, p. 84-95, 2010. [Online] Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

ORSO, P. J. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, P. J. GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/PyzH1GvQ.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. As possibilidades e os limites da educação. In: ORSO, P. J.; LERNER, F.; BARSOTTI, P. (Org.). **La comuna de Paris de 1871**: história e atualidade. São Paulo: Ícone, 2002.

PALMA FILHO, J. C. Impactos da globalização em políticas públicas em educação. In: PALMA FILHO, J. C.; TOSI, P. G. (Org.). **Política educacional**. São Paulo: Páginas e Letras Editora e Gráfica, 2007.

PARO, V. H. A natureza do trabalho pedagógico. In: **GESTÃO democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. 382 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Niterói, Rio de Janeiro, 2009.

PERNAMBUCO. Lei Complementar 125, de 10 de julho de 2008. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 11 jul. 2008. p. 3.

_____. Decreto Lei nº. 21.389, de 26 de abril de 1999. Define a estrutura e organização da Secretaria de Administração e Reforma do Estado – SARE e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Pernambuco. Sistema LEGISPE-Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/pesquisa.aspx>> Acesso em: jun. 2014.

_____. **Um novo Pernambuco:** Programa de Governo Frente Popular de Pernambuco. Recife, out. 2006.

_____. Instrução Normativa no 01, de 28 de fevereiro de 2012. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 28 fev.2012.

_____. Decreto no 39.039, de 4 de janeiro de 2013. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 5 jan.2013. p. 3.94

_____. **Construindo a excelência em gestão escolar:** curso de aperfeiçoamento: Módulo XII – Políticas de responsabilização educacional / Secretaria de Educação. – Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012a.

_____. **Lei Complementar nº 117, de 26 de Junho de 2008.** Cria carreira de gestão administrativa e seus cargos, fixa sua remuneração, e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Pernambuco. Sistema LEGISPE-Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. 2008c. Disponível em:< <http://legis.alepe.pe.gov.br/pesquisa.aspx>> Acesso em: jun. 2016.

_____. **Lei nº 13.486, de 01 de julho de 2008.** Institui o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Educação em Rede. 2008e. Disponível em:
<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5913> Acesso em: Dez. 2015.

_____. **Todos por Pernambuco:** Gestão Democrática e Regionalizada. Mapa da Estratégia 2008, Recife, 2008j. Disponível em:
<http://www2.seplag.pe.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=18614&folderId=51133&name=DLFE-3665.pdf> Acesso em: mai. de 2014.

_____. **Construindo a excelência em gestão escolar:** curso de aperfeiçoamento: Módulo XII – Políticas de responsabilização educacional / Secretaria de Educação. – Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012a.

_____. **Construindo a excelência em gestão escolar:** curso de aperfeiçoamento: Módulo XI – Monitoramento e Avaliação de Processos de Ensino e Aprendizagem / Secretaria de Educação. – Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012b.

_____. **Lei Complementar no 141, de 03 de Setembro de 2009a.** Dispõe sobre o Modelo Integrado de Gestão do Poder Executivo do Estado de Pernambuco. Assembleia Legislativa de Pernambuco. Sistema LEGISPE-Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em:<<http://legis.alepe.pe.gov.br/pesquisa.aspx>>. Acesso em: 30 jun. 2015

_____. **Programa de Modernização da Gestão Pública:** metas para a educação. 2008f. Disponível em:
<http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/644/programa_de_moderniza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016

_____. Diário Oficial do Estado de. Governo do Estado promove capacitação. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco.** Poder executivo. Ano LXXV, n. 103, Recife, 3 de Junho

de 2008g. Disponível em :< <http://www.cepe.com.br/diario/> >. Acesso em: 30 ago. 2012.

_____. **Monitoramento das ações em 2008:** todos por Pernambuco: gestão democrática e regionalizada. 2008i. Disponível em:
<<http://www2.seplag.pe.gov.br/web/seplag/downloads/monitoramento-das-acoes-em-2008>>. Acesso em: 30 ago. 2015

_____. Secretaria de Educação. **Formação sobre a Sistemática de Acompanhamento da Gestão** Escolar. Gravatá: Secretaria Executiva de Gestão de Rede, 2009c.

_____. **Decreto no 31.480, de 11 de Março de 2008k.** Altera o Decreto no 30.433, de 15 de maio de 2007, que aprovou o regulamento da Secretaria de Planejamento e Gestão, e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Pernambuco. Sistema LEGISPE-Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em:
<<http://legis.alepe.pe.gov.br/pesquisa.aspx>>. Acesso em: 30 jun. 2015

_____. **Governo lança Projeto de Modernização Pública do Estado de Pernambuco.** 12 de dezembro de 2007b. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/?cat=3&art=46>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

_____. **Lei Orçamentária Anual.** Lei no 13.342, de 07 de dezembro de 2007c. Estima a Receita e fixa a Despesa do Estado de Pernambuco para o exercício financeiro de 2008. Disponível em:<<http://www2.seplag.pe.gov.br/web/seplag/downloads/loa>>. Acesso em: 30 set. 2014.

_____. **Lei Complementar nº 117,** de 26 de Junho de 2008c. Cria carreira de gestão administrativa e seus cargos, fixa sua remuneração, e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Pernambuco. Sistema LEGISPE-Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. 2008. Disponível em:<<http://legis.alepe.pe.gov.br/pesquisa.aspx>> Acesso em: set. 2014.

_____. **INDG faz alinhamento com os Gestores das Regionais de Pernambuco,** dez. 2007a. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/?cat=3&art=47>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

_____. **Plano Plurianual 2008-2011.** Lei no 13.306 de 01 de outubro de 2007d. Disponível em: <http://www2.seplag.pe.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=18613&folderId=51243&name=DLFE-3718.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2015.

_____. **Decreto no. 30.433, de 15 de maio de 2007g.** Aprova o regulamento da Secretaria de Planejamento e Gestão, e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Pernambuco. Sistema LEGISPE-Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em:
<<http://legis.alepe.pe.gov.br/pesquisa.aspx>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. **Decreto no. 29.289, de 07 de junho de 2006.** Institui o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco - PNAGE-PE, e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Pernambuco. Sistema LEGISPE-Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/pesquisa.aspx>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. **Programa Nacional de Apoio à Modernização do Planejamento e da Gestão dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal-PNAGE**. Secretaria de Administração e Reforma do Estado. Recife, out. 2002. Disponível em: <<http://www.consad.org.br/sites/1500/1504/00000647.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

_____. **Os desafios dos governos socialistas**. Tv João Mangabeira, de 7 a 8 de Dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www.tvjoamangabeira.com.br/index.php/os-desafios-dos-governos-socialistas->>. Acesso em: 30 maio 2015.

_____. Eduardo Campos recebe Oscar da gestão oferecido pela ONU. **Notícias**. 25 de maio 2012. Disponível em: <http://www.psbnacional.org.br/not_det.asp?det=1909>. Acesso em: 30 maio 2015.

_____. Instrução normativa, nº 02/2011. Matriz curricular republicada. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, 29 de Janeiro de 2011. Disponível em: <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5933>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

PERONI, V. M. V. As redefinições na relação público/privado e as implicações para a democratização da educação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 1-17, jan./jun. 2010.

PICONE, E. V. **Sistema mundial de avaliação da educação**: impactos no ensino fundamental na cidade de Curitiba analisados a partir da aplicação e dos resultados do Ideb. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Franciscano do Paraná, 2012.

PINI, M. E.; MELO, S. D. G. Argentina e Brasil: mudanças e contradições nas políticas educacionais. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. **Políticas educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

PINTO, M. B. A subordinação do trabalho docente à lógica do capital. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 4, p. 17-24, 2000.

PINTO, M. B. Precarização do trabalho docente: a educação como espaço de acumulação do capital. **Universidade & Sociedade, Brasília**, DF, v. 11, n. 27, p. 55-61, jun. 2002.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: [s.n.], 1993.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

POULANTZAS, Nicos. **Poder Político e classes sócias do Estado capitalista**. Portucalense Editora, Porto 1971. 2 v.

RANIERI, J. **A Câmara escura**: alienação e estranhamento em Marx. São Paulo: Boitempo, 2001.

RANIERI, J. Alienação e estranhamento: a atualidade de Marx na crítica contemporânea do capital. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL LA OBRA DE CARLOS MARX, 3., 2006,

La Habana. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <https://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso06/conf3_ranieri.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2016.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema educacional americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REIS, M. I. A. dos. **Gestão, trabalho e adoecimento docente: caminhos e descaminhos na Fundação Escola Bosque**. 2009. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2009.

REZENDE, F. da C. O ajuste gerencial e seus limites: a falha sequencial em perspectiva comparada. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 16, número suplementar, p. 127-143, ago. 2008 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v16s0/a10v16s0.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2012.

RIBEIRO, A E.; COSCARELLI, C. V. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 317-334, 2010. Disponível: <www.scielo.br>. Acesso em: 12 jan. 2016.

RICCI, R. O perfil do educador para o Século XXI: de boi de coice a boi de cambão. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 66, abr. 1999.

RICHARDSON, R. J. et.al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. Ed. rev. e amp. São Paulo: Atlas, 1999.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Regulação e risco na governação da educação: gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos Estados competitivos. **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 15, p. 117-147, 2001. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC15/15-7-roberston.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

ROCHA, G.; MARTINS, R. F. A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. Rio de Janeiro: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**; v. 22, n. 85, p. 977-1000, 2014. Disponível: <www.scielo.br>. Acesso em: data.

RODERMEL, J. **A educação escolarizada em tempo integral**: um estudo de documentos e de avaliações de uma política pública. 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, 2010.

ROSARIO, M. M. S. **Avaliação de políticas públicas para a alfabetização**: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, 2012.

ROSISTOLATO, R.; PRADO, A. P. do; FERNÁNDEZ, S. J. Cobranças, estratégias e “jeitinhos”: avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. **Estudos em Avaliação Educacional Tema em Destaque - Avaliação em Larga Escala e Gestão Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 78-107, set./dez. 2014. Disponível: <www.scielo.br>. Acesso em: 12 jun. 2016.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social (e outros escritos)**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores).

SAEPE. **Portal da avaliação**. Disponível em: <<http://www.saepe.caedufjf.net/saepe-inst/>>. Acesso em: 30 dez. 2015

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

SANTOS, I. M. dos. Política de financiamento da educação e participação da comunidade na gestão da escola. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 2, n. 2, p. 315-329, jul./dez. 2006.

SANTOS, M. S. dos. **Políticas de formação de professores: uma relação entre avaliação e qualidade da educação**. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14 n. 40, jan./abr. 2009.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas: Autores associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 40: primeiras aproximações).

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SCHNEIDER, M. P; NARDI, M. P. O potencial do IDEB como estratégia de accountability da qualidade da educação básica. **RBPAE**, Recife, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./abr. 2013.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução Marcos Santarrita. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, C. G. da. **O Programa de Modernização da Gestão Pública do Estado de Pernambuco e a Política de Bônus: o olhar de professores e gestores da GRE mata Sul**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, F. J. da. **A intensificação do trabalho docente na Rede Municipal de Betim**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. De Almeida da. Política de Avaliação do Ensino Médio. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 736-756, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/announcement>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SILVA, I. A. de O. **O Programa de Modernização da Gestão Pública: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no Governo Campos (2007-2011)** – Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, Paraíba, 2013.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, M. J. de A. e. **Regulação educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do proeb por diretores escolares de Minas Gerais**. 2011. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, M. V. Entrevista: Dalila Andrade de Oliveira e Álvaro Moreira de Hypólito. Trabalho Docente na América Latina: Desafio ao campo da Pesquisa e às Políticas Educacionais. **Rev. Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012.

SILVA, S. L. da. **Provinha Brasil: um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe?** 2011. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, V. G. da; CARVALHO, C. P. de. Usos e efeitos das avaliações externas como objeto de pesquisa. **Est. Aval. Educ., São Paulo**, v. 25, n. 59, p. 12-21, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/3154/2854>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SIQUEIRA, M. J. T.; FERREIRA, E. S. Saúde das professoras das séries iniciais: o que o gênero tem a ver com isso? **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 23, n. 3, p. 76-83, 2003.

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOARES, T. M. Utilização da Teoria da Resposta ao Item na Produção de Indicadores Sócio-Econômicos. Rio de Janeiro, **Pesqui. Oper.** v. 25, n.1, p. 83-112, 2005. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 12 jun. 2016.

SOUZA, F. A. de. **Políticas educativas, avaliação e trabalho docente: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul**. 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

SOUZA L. A. A. de. Trabalho docente: reflexões acerca da condição de trabalho e valorização do professor da escola pública. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009.

TORRES, R. M. Nuevo rol docente: qué modelo de formación para qué modelo educativo? In: Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente. **Fundación Santillana**, p. 99-111, 1999.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica?: as estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-93.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da Década de 1990. **Revista Trabalho Necessário**, ano 6, n. 6, 2008.

TENNANT, C. Work related stress and depressive disorders. **J Psychosom**, n. 51, p. 697-704, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 20. reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

VEGAS, E.; UMANSKY, I. **Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos**. ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina? Washington-DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo/Banco Mundial, 2005.

VELLOSO, J. Políticas do MEC e recursos para o ensino no Governo Collor. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 12, n. 42, p. 256-267, ago. 1992.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v. 3

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UnB, 1999. 2v.

WERTHEIN, J.; NOLETO, M. J. A. Unesco e o compromisso com o desenvolvimento e o combate à pobreza. In: WERTHEIN, J.; NOLETO, M. J. (Org.). **Pobreza e desigualdade no Brasil**: traçando caminhos para a inclusão social. Brasília: Unesco, 2003.

YANAGUITA, A. I. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacaoRelatos/0004.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a)

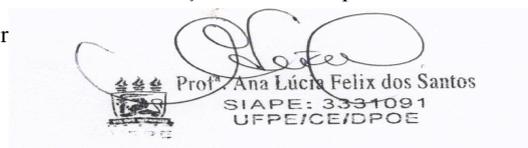
Gostaríamos de convidá-lo a participar de nosso estudo **Regulação na Educação: uma estudo do SAEPE e seus efeitos no trabalho docente**, que tem como objetivo compreender a concepção de corpo segundo os pesquisados.

A pesquisa, utilizando a metodologia **pesquisa de campo de natureza qualitativa**, consistirá na realização de questionário junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados. Será conduzida dessa forma, pois pretendemos compreender e identificar os efeitos do SAEPE no trabalho docente, esperando contribuir com **a produção e reflexão sobre o conhecimento, uma vez que o SAEPE enquanto instrumento de regulação, aumenta a exigência sobre os docentes.**

Trata-se de uma Tese de doutorado, desenvolvida por **Rosângela Cely Branco Lindoso**, e orientada pela Professora. **DR^a. Ana Lúcia Felix dos Santos**, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, PPGE.

A qualquer momento da realização desse estudo qualquer participante/pesquisado ou o estabelecimento envolvido poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante selecionado ou selecionada poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas ou de locais interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de Tese, ou artigo científico, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tor



Prof^a Me. Rosângela Cely Branco Lindoso
Pesquisadora
Pós-graduação em Educação UFPE

Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Felix dos Santos
Orientadora

Eu, _____, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “Título do seu trabalho”, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

Recife, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do Pesquisado/da
Pesquisada

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, entrar em contato com os responsáveis pelo estudo:

APÊNDICE B - Formulário Trabalho Docente

1. Idade *

- Menos de 30 anos
- De 30 a 45 anos
- De 45 a 55 anos
- Entre 55 e 70 anos

2. Maior titulação *

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

3. Gênero *

- Masculino
- Feminino

4. Categoria Funcional

- Efetivo/concursado (a)
- Mini contrato
- Cedido(a)

5. Regime de trabalho *

- Menos de 20 horas
- 20 horas
- 40 horas
- Não sabe informar

6. Tempo de serviço na Educação *

- De 1 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 15 anos
- Mais de 15 anos

7. Em relação ao seu trabalho e profissão você se sente: *

- Plenamente satisfeito/a
- Parcialmente satisfeito/a
- Insatisfeito/a
- Parcialmente insatisfeito/a
- Indiferente

8. Como você define o Trabalho Docente na Educação *

- Ótimo – Sinto-me realizado e satisfeito com o trabalho que desenvolvo.
- Bom – Na maior parte das vezes me sinto realizado e satisfeito com o trabalho que desenvolvo.
- Regular – Nem sempre me sinto realizado e satisfeito com o trabalho que desenvolvo.
- Insuficiente – Na maior parte das vezes não me sinto realizado e satisfeito com meu trabalho.

- Não sei responder

9. Como você acha que avaliam o trabalho que desenvolve (alunos, pais, instituição, entre outros)? *

- Ótimo – O modo como me avaliam está adequado ao que penso sobre meu próprio trabalho.
- Bom – O modo como me avaliam na maior parte das vezes é coerente com o que penso sobre meu próprio trabalho.
- Insuficiente – O modo como me avaliam não corresponde ao que penso sobre meu trabalho.
- Não sei responder

10. No que se refere à forma como avaliam e julgam seu trabalho e desempenho profissional, você se sente: *

- Plenamente satisfeito/a
- Parcialmente satisfeito/a
- Insatisfeito/a
- Parcialmente insatisfeito/a
- Indiferente

11. Em sua opinião, quais os principais desafios que as Instituições de Educação básica enfrentam na atualidade? *

12. E quanto aos principais desafios que você enfrenta no desenvolvimento do seu trabalho: *

13. Quais os efeitos desse sistema de avaliação formativa no seu trabalho e na sua vida pessoal? *

14. Existe muita pressão no seu trabalho? Quais as causas?

- Sim
- Não
- As vezes

15. Você já teve algum problema de saúde cuja causa esteja relacionada com seu trabalho?

- Sim
- Não

16. Caso a resposta tenha sido sim fale um pouco sobre isso.

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista - Gestores

Pesquisa: Política de Avaliação Educacional em Pernambuco: uma análise da percepção dos alunos sobre esse processo de regulação.

Dados de identificação:

Função atual: Ed. Apoio Tempo de atuação na educação: 28

Sexo: Masc. Fem.

Faixa etária:

- até 25 anos;
- de 26 a 35 anos;
- de 36 a 45 anos;
- acima de 46 anos

Formação profissional:

Graduação – Área:

Ano de conclusão:

Pós-Graduação – Área:

Ano de conclusão:

Tempo de atuação na área de educação:

- até 5 anos;
- de 5 a 10 anos;
- de 11 a 20 anos;
- mais de 21 anos.

Dados da Escola

Escola:

Endereço:

Atendimento: Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio EJA

Questões abertas:

1. Para você o que é gestão escolar?
2. Como você vem percebendo a proposta de gestão do governo de Pernambuco?
3. Qual a sua concepção sobre o PMGPP?
4. Como você analisa a política do governo de Pernambuco que propõe uma gestão escolar que se baseia em metas, avaliação educacional e bônus do desempenho?
5. A proposta de gestão do governo de Pernambuco tem influenciado na dinâmica da sua gestão? De que forma?
6. Qual a sua concepção sobre o IDEPE e sobre o Bônus do Desempenho?
7. Qual(is) a(s) influencia(s) do IDEPE e do Bônus do Desempenho dentro da escola?
8. A sua gestão vem desenvolvendo algum projeto ou ação para atingir as metas do IDEPE

proposta pelo governo de Pernambuco? Quais?

9. Depois da implantação do IDEPE e do Bônus do Desempenho houve mudança na rotina da escola e das formas de gestão? Se sim, poderia explicar como isso ocorre?

10. Que tipo de dificuldade a gestão tem encontrado para realizar as ações previstas na política educacional do governo de Pernambuco?

11. Os professores se sentem pressionados sobrecarregados, adoecidos?

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista com Docentes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TÍTULO DA PESQUISA: EFEITOS DO SAEPE NO TRABALHO DOCENTE

Responsável: ROSÂNGELA CELY BRANCO LINDOSO.

Orientadora: ANA LÚCIA FELIX DOS SANTOS

Caracterização do participante

1- Sexo: Feminino () Masculino ()

2-Idade:

3-Tempo de Serviço como professor

4- Nome da escola em que trabalha:

5- Participa de cursos de formação continuada?

5.1.Há algum momento para discutir o planejamento coletivo?

6- Formação acadêmica:

6.1. Curso de graduação Ano:

6.2. Curso de Pós-graduação: Especialização () Mestrado ()

Doutorado () Ano:

Instituição:

Mestrado: _____ Ano: _____

Instituição: _____

Doutorado: _____ Ano: _____

Instituição: _____

7-Que disciplina(s) você leciona?

8-Em sua escola falta professor ou pessoal administrativo em que áreas(s):

Entrevista

1. Fale um pouco sobre a política de educação implantada no estado de Pernambuco.
2. Como você analisa a relação entre avaliação, metas e bônus do desempenho, relacionado ao seu trabalho?
3. Descreve o seu cotidiano na escola considerando a nova política.
4. Que tipos de atividades você considera mais importantes na escola? Por que?

5. Desde a implantação dessa política você desenvolve atividades diferentes das que você desenvolvia antes? Quais são e o que você pensa delas?
6. Você se sente valorizado (a) no seu trabalho (Formação, salário, PCC, piso, sociedade, alunos)?
7. Como você se sente após um dia de trabalho?
8. Como você se sente em relação às aprendizagens dos seus alunos?
9. Existem impactos dessa política em sua vida pessoal?
10. Você pode elencar os elementos positivos e negativos dessa política para o trabalho pedagógico.

APÊNDICE E - Quadro Analítico dos Gestores

Perguntas 1 e 2

Concepção de Gestão Concepção da política	Categorias <i>a posteriore</i>
G GRE Arco Verde	<p>É um grupo de pessoas que, de forma democrática, ética e transparente, tem um objetivo comum: organizar a escola de forma profícua, desde o aspecto arquitetônico, até a criação de projetos e práticas pedagógicas condizentes com a realidade dos alunos e com o que está determinado pela LDB- Lei de Diretrizes e Base 9394/96.</p> <p>Dentro da nossa escola, que trabalha em regime integral, o governo tem sido muito feliz quanto a sua proposta de gestão, tendo em vista que muitos estudantes foram resgatados de situação de risco por estarem o dia todo na escola.</p>
G GRE Garanhuns	<p>É uma missão difícil e necessária, vem de gestação então a gente pare a cada dia uma coisa nova, tenta inovar então gestão é sempre uma inovação é um serviço que a gente presta a comunidade escolar.</p> <p>GRE Garanhuns- A proposta é interessante no sentido de pensar uma educação integrada, uma educação em tempo integral, e que a gente percebe que tem resultado, a gente tem prova concreta aqui na escola que a gente tem um bom índice do IDEPE esse ano ficamos em nono lugar na regional, o ano passado ficamos em 6º lugar então é uma escola que tem uma prosperidade boa no sentido de uma escola em tempo integral</p>
G GRE Palmares	<p>É uma questão um tanto complexa, não é? Além de ser um desafio. Bom, Gestão escolar é uma coisa muito ampla porque a gente se depara tanto com os aspectos pedagógicos, financeiros da escola além de tudo o trabalho em parceria com a comunidade, eu definiria gestão escolar como um conjunto de atribuições de várias dimensões que envolve principalmente o humano não é? A questão humana da escola.</p> <p>Olha eu participei do PROGEPE né? Que foi um dos pré requisitos para assumir a gestão escolar, o curso foi muito bom, a gente teve a oportunidade de fazer a especialização, eu não fiz porque já tinha feito uma especialização em gestão e eu não ia fazer novamente. Mas a proposta foi assim foi interessante não é? Ai hoje a gente se depara com uma situação que muita gente que fez o curso não quer assumir a gestão escolar, e por isso tem muitas escolas que os professores que fizeram o curso não querem assumir e estão tendo que colocar pessoas que querem assumir mesmo sem ter feito o curso. Então tiveram que assinar um documento abrindo mão de assumir a gestão, porque muita gente foi fazer o curso de olho no curso e não na gestão escolar, porque se depara com tanta dificuldade, a gente que é de escola de referência tem um investimento maior, para mim em relação a alimentação é mais tranquilo, porque é uma empresa terceirizada e hoje a gente trabalha muito em cima de metas e assim quando se trabalha em cima de metas a gente acaba se organizando melhor o trabalho da escola tendo em vista essas metas né? É por aí.</p>
G GRE Floresta	<p>Gestão gerir é você comandar a escola, e essa gestão você não faz sozinha, gestão quer dizer você precisaria de uma equipe coletiva, para você gerir tem que ser com o coletivo.</p> <p>Nós tivemos o PROGEPE ele é um curso preparatório para você ser gestor e aí também foi oferecido os conselhos escolares que você trabalha com essa questão de gestão, a questão de encontros a GRE promove encontros que são mensais e aí a gente faz estudos de textos sobre a questão de gestão escolar também. O governo</p>

	oferece né formação continuada em cima do tema, ela vem acontecendo mesmo depois que foi feito o curso, que é um curso de especialização e vão oferecendo formação continuada.
G GRE Limoeiro	<p>Gestão escolar ela precisa ser compartilhada ela precisa da participação da comunidade, sempre tem que ter uma liderança para no final decidir mas ouvir é importante, estar preparado é importante, estar antenado com as coisas que acontecem com a legislação é gestão escolar é principalmente, estar muito próximo do aluno não é? do que acontece das dificuldades tem que estar pisando no chão da escola além do gabinete, chegar na sala de aula ouvir aluno, ouvir professor a gente precisa ouvir muito, e estar muito perto do pedagógico. Hoje o gestor escolar ele tem muitas funções administrativas que o ocupam demais e isso dificulta essa prática que eu acho que essa pode ser uma falha pode gerar outras falhas.</p> <p>Eu por exemplo tive a oportunidade de participar do PROGEPE, participamos com dificuldades que a gente ocupava o nosso sábado, a gente sabe que a carga horária de 40 horas semanais ela é puxada e para quem é dona de casa abdicar de seu sábado em família para estudar não é mas assim material excelente, muito bom que eu tenho guardadinho de vez em quando eu preciso consultar [...]</p> <p>houve investimentos mas eu ainda percebo umas lacunas com relação a eleição, a indicação, a gestão escolar, essa coisa para mim ainda não está muito esclarecida não há uma coerência entre aquilo que a gente viu, no projeto resumia um modelo de gestão participativa e tal, da prática há uma distância a gente precisa aproximar o que reza na teoria o que deve ser feito e o que está acontecendo de fato.</p>
G GRE Afogados da Ingazeira	<p>Dedicar-se de forma efetiva, apropriando-se da parte pedagógica, administrativa, financeira e relações pessoais entre funcionários, pais e estudantes.</p> <p>Através da proposta de melhoria dos indicadores educacionais do Estado de Pernambuco, trabalhando gestão por acompanhamento/monitoramento.</p>
GRE Caruaru- Belo Jardim	<p>Ela é mais do que, é assim, eu nunca vi como cargo, porque tem pessoas que veem assim como cargo, mas é uma missão, Eu acredito que para ser gestor você tem que estar junto de todo mundo, ter que trabalhar em conjunto, tem que pensar sempre no coletivo, para poderem as coisas darem certo.</p> <p>A partir do momento que ele propôs que para ser Gestor você deveria fazer um curso, depois passar por uma prova, então eu acho que firmou mais um compromisso das pessoas realmente quererem fazer aquilo, fazerem com responsabilidade entendeu, e não era só um cargo, era uma gestão pública que você tem que estar a par de todas as coisas.</p>
G GRE Metropolitano Norte	<p>São os meios que o gestor utiliza com o objetivo de promover, mobilizar e articular, meios quer sejam materiais ou humano, visando a garantia do avanço e melhoria do ensino como um todo.</p> <p>Uma proposta de avanço para melhorar a qualidade do ensino</p>
G GRE MetropolitanoSul	<p>Gestão escolar é você administrar a escola com o colegiado você não administra só você administra com uma equipe.</p> <p>Eu venho percebendo muito positivamente depois dessas melhorias e dessas avaliações, dessas cobranças e desses acompanhamentos a gente percebe que a educação melhorou e a escola melhorou bastante.</p>
G GRE Vitória de Santo Antão-Bonito	<p>Uma equipe alinhada que é responsável por estimular um ensino de qualidade, oferecendo uma ampla visão de desenvolvimento da instituição. Portanto, a gestão escolar precisa dedicar-se com empenho as áreas de atuação que vão desde a gestão pedagógica a</p>

	<p>gestão de resultados e gestão financeira, dando ênfase em sua capacidade de manter uma boa relação interpessoal com toda a comunidade escolar com foco no desempenho integral de seus estudantes.</p> <p>Entendendo como boa de intenções tais como formação para gestores, o processo de seleção e escolha para cargo, porém muitas vezes não é oferecida a estrutura necessária para que obtenhamos os resultados propostos.</p> <p>qualidade x condições</p> <p>articular com 4 pilares da educação do curso de gestão</p> <p>Falta estrutura</p>
GRE Carpina	<p>Gestão é direcionar a escola, com apoio de professores, educadores em geral porque todos aqui somos educadores, justamente gestão é dar uma direção a esse processo educacional</p> <p>A proposta é para ser uma proposta participativa todos de modo geral atuassem na educação, de fato eu acho que não vem acontecendo</p>

Pergunta 3

Concepção sobre o PMGPP	<i>Categorias a posteriori</i>
GRE Arco Verde- Pesqueira	
G GRE Garanhuns	<p>Eu acho que foi uma das melhores coisas que o governo pensou em termos de educação.</p> <p>Porque hoje a gente percebe que o aluno trabalha a questão dos descritores, a cada semana a gente vai trabalhando esses descritores principalmente de português e matemática e isso tem ajudado muito o SAEPE e o SAEB também, tem ajudado demais no índice das notas.</p> <p>São Bento do Uma Formação integral x trabalho voltado aos descritores de Port. e mat.</p>
G GRE Palmares- Serinhaém	<p>Olha eu acho muito positivo trabalhar com metas eu acho que é importante, saber que a gente está desenvolvendo um trabalho e a gente tem tais metas para atingir.</p> <p>Dentro desse plano tem uma proposta que era justamente um modelo de governança, que iria haver uma mudança e que até hoje não foi aprovado e que se tivesse sido aprovado iria ser interessante porque a equipe gestora iria ficar mais completa né? Agora em relação a estabelecer metas eu acho muito positivo.</p>
G GRE Floresta	<p>Implantação da política- Ideia toyotista e o gerencialismo</p> <p>O programa é bom, ele tem uma proposta diferenciada para questão de gestão também, que aí ele tem o gestor pedagógico o gestor administrativo, o financeiro, que eu acho que melhoraria muito uma escola, você ter gestores por setores como ele quer.</p> <p>E assim a questão do monitoramento ela é muito boa, eu gosto muito de trabalhar com o monitoramento que ele dá um retrato da escola desde a primeira unidade a última. Na primeira Unidade você já levanta uns dados já fica alerta né, para tentar sanar esses resultados e realmente é um monitoramento, seria um processo para que você sempre fique alerta quando a escola está bem e quando a escola também não está.</p>
G GRE Limoeiro	<p>Eu já respondi no que falei anteriormente né?</p> <p>Precisa um monitoramento, precisa chegar junto porque muitas coisas que acontecem, eu falo pela minha escola e alguns depoimentos de colegas que trabalham em outras escolas a gente troca ideias, e parece que convergem assim as opiniões, precisa estar mais monitorada para ver o que de fato está acontecendo, muita coisa boa vem acontecendo eu não estou falando só de ruim não, Pernambuco vem avançando mas eu creio que com a expansão</p>

	das escolas de referência, porque quanto mais escola de referência eu vejo que é melhor sobretudo para a clientela, mas a demanda fez com esse monitoramento, a secretaria executiva por exemplo, ficasse um pouco mais difícil, porque enquanto se tem dez escolas para ser em monitoradas é mais fácil do que cem né? Tem que haver uma expansão também de monitoramento. Expansão das escolas x acompanhamento, qualidade
G GRE Afogados da Ingazeira	Através da proposta de melhoria dos indicadores educacionais do estado de Pernambuco, trabalhando gestão por acompanhamento/monitoramento
G GRE Caruaru	Eu acho importante, porque eu tive os dois lados, Eu tive um lado que não tinha um acompanhamento mais efetivo, e depois então, como eu tive as duas, eu acho que realmente é o caminho, essa modernização juntos com, tendo o apoio e o governo estando junto com os gestores.
G GRE Metropolitan Norte	Uma maneira de preparar o gestor para encarar os desafios que se apresentam no dia-a-dia da escola e também atualizá-los frente as tecnologias utilizadas.
G GRE Metropolitan Sul	Bom
G GRE Vitória de Santo Antão	Um programa que merece respeito, pois a partir dele é possível direcionar e redirecionar ações pedagógicas e administrativas para efetivar um trabalho eficaz.
G GRE Carpina	Eu gosto bastante porque é a partir do SAEPE que a gente vê como é que estamos, quem estamos avaliando, que rumos seguir, se estamos bem ou não, se o papel do professor está sendo realmente cumprido então é a partir dessa avaliação é possível ter uma noção que caminhos seguir.

Pergunta 4

Como você analisa a política do governo de Pernambuco que propõe uma gestão escolar que se baseia em metas, avaliação educacional e bônus do desempenho?	Categorias <i>a posteriori</i>
G GRE Arco Verde- Pesqueira	Política análise- visão de empresa Concordo mais que discordo, tendo em vista que a instituição deve trabalhar como uma empresa, objetivando atingir metas. No entanto, vale salientar que o gestor escolar deve internalizar que estamos trabalhando com pessoas e não com mercadoria. (ISSO É CONTRADITÓRIO) As pessoas têm singularidades que precisam ser respeitadas. Deve-se ter uma visão de excelência e também humanística, trabalhando de forma que o aluno sinta-se participe de todo o processo e, não impor uma única forma de trabalho, visando, meramente, atingir metas.
G GRE Garanhuns	São muitas questões em uma só, a gente pensa o seguinte: eu sou contra essa bonificação. Esse bônus não acho interessante porque ela é discriminatória. Porque como é que uma escola que tem o índice 4.2, 4.5 e ela é considerada zero? Então isso é uma política que tem que ser repensada não é interessante. Em outra questão no sentido de gestão escolar tem um projeto que foi feito o curso de gestão que ajuda a gente a ver o verdadeiro papel de um gestor e a outra, e a outra que é a avaliação educacional que é interessante essa avaliação.

	<p>O integral ele tem um sistema de avaliação interna que é chamada interdimensional, que o aluno trabalha os 4 pilares da educação, isso é interessante porque a gente tem um diagnóstico do todo da escola, agora o bônus não, desse eu não sou a favor de jeito nenhum.</p>
G GRE Palmares - Serinhaém	<p>Eu particularmente não, não simpatizo muito com a questão do bônus. A questão das metas, da avaliação, acho que todo processo tem que ter avaliação, ver onde é que está acertando, o que precisa corrigir, a questão de metas acho que tem que ser estabelecida mesmo. Desde que foram estabelecidas metas para as escolas, acho que o trabalho nas escolas ficou melhor direcionado, todo mundo aqui na escola fica muito preocupado com as metas que foram assinadas logo no início do ano, e olhe que sempre a gente vem atingindo as nossas metas e a gente sempre vem recebendo o bônus e mesmo assim acho que deveria ter outra forma de incentivo de premiação, não sei.</p>
G GRE Floresta	<p>É interessante essa questão, que é assim veja se O programa é bom, precisa ser implementado dentro desse programa ele tem uma proposta diferenciada para questão de gestão também, que aí ele tem o gestor pedagógico o gestor administrativo, o financeiro, que eu acho que melhoraria muito uma escola, você ter gestores por setores como ele quer.</p> <p>E assim a questão do monitoramento ele é muito bom, eu gosto muito de trabalhar com o monitoramento que ela dá um retrato da escola desde a primeira unidade a última. Na primeira Unidade você já levanta uns dados já fica alerta né, para tentar sanar esses resultados e realmente é um monitoramento, seria um processo para que você sempre fique alerta quando a escola está bem e quando a escola também não está não trabalha por resultados não anda, quando você estabelece resultados fica mais fácil, não sei até para você acompanhar para você ver, porque é dado também suporte para que isso aconteça né?</p> <p>Português e matemática tem uma assistência maior tem formação continuada não é a escola, pelo menos na escola da gente, nós recebemos um técnico que é pacto, e aí ele trabalha realmente em cima dessas metas</p> <p>a questão da bonificação seria uma recompensa muito assim, você fez um bom trabalho você está sendo gratificado e até hoje em dia a gente sabe que quando você trabalha sem buscar um resultado esse resultado também não vem, então eu ainda acho assim que é uma forma da gente mostrar trabalho que acontece né e quando você é cobrado você é pressionado parece que ele sai com mais facilidade, quando você fica mais tranquilo que não tem metas a cumprir ela não acontece, mas eu sou a favor de gestão. Resultado só sai na pressão</p>
G GRE Limoeiro	<p>Muito polêmico né? As metas o bônus, acompanhar a avaliação isso já acontece a nível nacional né? Com o SAEB e o SAEPE é uma proposta semelhante, é interessante nessa questão do bônus isso tem gerado alguns conflitos, emocionais inclusive que interferem na prática do professor, então há de ser [...]</p> <p>é tão complexo que a gente vai falar, se o professor ganhasse mais trabalharia mais e melhor, o professor quer é dinheiro.</p> <p>Precisa de melhoria em infraestrutura, formação do professor na universidade na verdade né? Existem muitas coisas que envolvem a melhoria na educação como o investimento em infraestrutura, formação do professor na universidade, que leva o que ele aprendeu na universidade para a sala de aula.</p> <p>Isso não é levado em conta no cálculo do ranking</p> <p>Mas a questão do ranking, e esse cálculo que eu também não posso falar sobre isso porque não tenho muita propriedade né? De como</p>

	chegar aquele resultado final, eu já até tentei, já até chamei um amigo para explicar, mas como eu sou até da área de letras e não dos números não consegui assim ter muita clareza não. Mas a questão do ranking e do bônus eu acho que precisa de ajustes.
G GRE Afogados da Ingazeira	Ela tem o objetivo de consolidar nas unidades de ensino, a cultura da democracia, participação popular, baseada no diagnóstico, planejamento e gestão (Reprodução do curso)
G GRE Caruaru	Implantação da política-política de governo 2 lados Ele pode ser bom e pode ser ruim ao mesmo tempo, se a gente entender que não são apenas números então a gente trabalha bem, querendo melhores resultados, querendo que o aluno tenha sucesso, mas se só for para o lado de números e de percentuais, deixar a coisa dissociada e imune, não vale muito não. O foco deve ser a aprendizagem do aluno não os números
G GRE Metropolitano Norte	A utilização desses mecanismos citados proporcionam um controle e possibilidades de reconhecer onde estão os pontos a serem melhorados.
G GRE Metropolitano Sul	Eu avalio como muito positiva porque a gente trabalha por recompensa. A gente trabalha com amor e não por amor, tudo que vem incentivar essa recompensa nos ajuda, ajuda a gente trabalhar a buscar uma meta a gente satisfaz a gente, satisfaz o governo e o aluno ele tem a melhoria, quem é o mais beneficiado é o aluno, porque ele melhorando a escola melhora e o estado melhora. Então eu vejo muito positivamente essas avaliações. Só que essa recompense fica cada vez mais inatingível
GRE Vitória de Santo Antão	A proposta tem seus pontos positivos e negativos, uma vez que eleva os índices de escolaridade a nível nacional, mas contrapondo a um modelo educacional que tem em suas diretrizes a valorização cidadã.
G GRE Carpina	Processo do bônus não é transparente Eu não concordo muito não com essa história de bônus, até porque a gente não está por dentro de como é feito, as escolas de um modo geral elas não têm conhecimento de como é feito essa questão do bônus não ficou claro. Por exemplo essa escola tem um índice de aprovação muito alto nosso terceiro ano tem aprovação bem alta a nível estadual e das outras escolas só tem a escola técnica que sempre passa em primeiro e nós ficamos em segundo, na questão do bônus a gente não bate a meta não alcança o bônus. A gente não tem uma noção como eles fazem essa avaliação, falta esclarecimento para a gente. ENEM SAEPE O ápice é você colocar o seu aluno na universidade e você está preparando ele para a vida e ele não se estagnou e como é que se tem um número tão grande de aprovação e você não tem sucesso. E eles não fazem a prova do SAEPE de qualquer jeito fazem com dedicação, eles são muito cuidadosos a gente precisa entender essa fórmula essa premiação. [...] a gente trabalha em porcentagem em cima da aprovação para conseguir aquilo ali mas, o cálculo difícil.

Pergunta 5

A proposta de gestão do governo de Pernambuco tem influenciado na dinâmica da sua gestão?	Categorias <i>a posteriori</i>
G GRE Arco Verde- Pesqueira	A proposta de gestão do governo de Pernambuco tem influenciado positivamente na nossa dinâmica de gestão, tendo em vista que toda

	organização que preza por um trabalho de excelência, tem metas a atingir.
G GRE Garanhuns	Tem, agora é muita burocracia, é muita planilha e é muito de birô, quer dizer os educadores pensam a educação sentados e tem que ter mais atuação na área, é ver é trabalhar a comunidade, é criar projetos que possam envolver cada vez mais uma educação não só de birô como muitos pensam. Uma educação mais localizada nas comunidades porque quem faz isso é o gestor escolar, ele é quem tem essa preocupação, e a burocracia atrapalha muito porque a gente não tem tempo de trabalhar o social na escola, a função social da escola fica a desejar por falta desse tempo isso eu digo na escola em tempo integral porque nela a gente trabalha 9 horas no dia e não sobra tempo para se trabalhar uma escola mais comunidade como ele deveria funcionar.
G GRE Palmares	Tem, quer dizer eu estou na gestão a pouco tempo, eu trabalho aqui na escola há 11 anos eu já fui coordenador pedagógico e há 3 anos estou na função de gestor. Mas vem influenciando, não é? é muito em cima dessa questão como a gente é do programa de educação integral tem alguns parâmetros que a gente segue mesmo, que é da regional e a secretaria executiva de educação profissional, aí existe algumas coisas que é específico do programa e que assim era um programa de educação integral, que passou a ser uma política pública e que também estabelece metas e existe uma série de instrumentos de avaliação por bimestre que a gente tem que dar conta e a gente não tem grandes dificuldades, que antes era uma luta até com a questão de planejamento, professor demorava, concluía, diário de classe que era impresso hoje é o SIEPE né? O nosso é o diário eletrônico a gente não tem dificuldade então eu acho que a escola conseguiu se organizar melhor em relação a prazos, com relação a cumprimento dessas metas, muito nesse sentido.
G GRE Floresta	Tem sim ela exige né que você tenha uma preocupação maior, e aí você trabalha no âmbito escolar como um todo né? Porque aí as reuniões de pais são em cima disso também é para mostrar o resultado, o próprio aluno né? A gente tem um caderno de acompanhamento, que quando termina a unidade a gente recebe o resultado por turma, o aluno que ficou abaixo da média, e aí é mais fácil já em cima desse resultado você chama o aluno conversa, é realmente uma proposta né? Mas o aluno sabe que não será reprovado cumprir metas x aprovação automática Que a gente busca realmente aprendizagem né? Porque o aluno passa também a se sentir responsável por sua aprendizagem. A gente tem alunos que não se comprometem não, mas a maioria que a gente fez o trabalho 2015 a gente viu um resultado muito bom, contradição- ENEM X SAEPE inclusive a gente começou com o terceiro ano a preocupação maior a questão de reprovação no terceiro ano e a gente viu a questão de aprovação até no vestibular, alunos se deram melhor passaram em alguns vestibulares algumas federais tivemos alguns alunos que se deram bem. Ponto de convencimento dos alunos = aprovação no vestibular Aproximação com a família Então trabalho que exige uma dinâmica melhor da escola uma organização maior onde a família tem que estar muito presente se não a gente não consegue.
G GRE Limoeiro	Sim, desde que eu entrei no programa de educação integral, meus

	<p>olhos brilharam não é, eu disse é a hora, eu que estou na educação há quase 30 anos, e já estava assim depois de 20 anos ficando descrente, desanimando, aí a escola integral veio dar um gás, daí quem gosta e vai ser reconhecido financeiramente a gente não pode ser hipócrita, dizer que a gente está aqui só por uma missão não é só isso a gente tem conta para pagar a gente precisa estar bem apresentáveis, precisa comprar livros e tudo requer dinheiro então a gratificação que há 8 anos atrás já nem era e hoje né, Isso é recorrente reconhecimento valorização</p> <p>com a inflação que está por aí, está defasado, está parado, está congelado e isso está gerando um aumento que precisa dos governantes as pessoas que tem maior poder de modificar essa situação sentarem conversarem porque eu acredito na educação como principal transformador social se não houver essa educação se não se investir em educação as dificuldades sociais elas tendem a aumentar porque é prevenir para não ter que remediar.</p> <p>Monitoramento deficitário para o crescente número de escolas+cobrança</p> <p>com mais segurança com mais policiais nas ruas é uma bolinha de neve então eu vi a educação em Pernambuco dar um salto com a implantação das escolas integrais porém, hoje o cenário prático e efetivo da escola não é mais o mesmo de 8 anos atrás porque precisava de seleção para o professor chegar à escola é a questão do monitoramento mesmo que eu falo.</p> <p>Precarização</p> <p>Hoje muitas pessoas nem querem mais ir para a escola de referência porque essa dedicação exclusiva não está tão compatível quanto a gratificação que se espera por essa dedicação exclusiva, assim está um pouquinho diferente, a infraestrutura da escola, o aluno que passa o dia inteiro precisa melhorar, precisa de investimento mais banheiros a gente precisa de refeitório, de material humano.</p> <p>Outra crítica ao currículo</p> <p>para a gente dinamizar o currículo não é uma escola integral ela precisa de um currículo dinâmico</p> <p>então há de se questionar até a matriz curricular também que ela vem como uma parte já amarrada e uma parte complementar diversificada e de certa forma também está meio amarrada, a escola precisa de mais autonomia. Autonomia para querer fazer o diferencial, e material humano que dê conta desse diferencial.</p>
G GRE Afogados da Ingazeira	<p>dinâmica da gestão não tem parâmetro</p> <p>Ao assumir a gestão em 2009, já foi no sistema de modernização de gestão, metas compactuadas, IDEPE e BDE.</p>
G GRE Caruarú	<p>Tem, porque você quer vê os resultados, e quando a gente passa como disse, passa a ver não só números, mas a gente passa a ver os meninos passando nos vestibulares das Universidades Públicas, Coisas que no interior a gente não tinha esse acesso, dar um ânimo, dar uma vontade de trabalhar querendo resultados bons, não pensando em números, esses números por números.</p> <p>Resultados positivos para a escola e para a cidade</p> <p>Existe, é crescente por demais, a gente há uns anos atrás o máximo que os meninos aqui da cidade queriam, era trabalhar no Moura, era terminar o 9º ano, que era à 8ª série, para poder trabalhar numa fábrica. Depois aí com esforço, ainda tentando o ensino médio, mas essa visão mesmo de terminar o ensino médio para entrar numa universidade pública, isso vem de 2010 para cá, foi quando começou realmente esse processo de resultados melhores, a gente tem conseguido isso, a integralização das universidades, inclusive o</p>

	meu filho estudou aqui terminando agora o 3º ano passou duas vezes na federal, em dois cursos que ele colocou, é uma visão de mãe e de gestão extraordinária, você ver que nós agora do interior podemos ter outros caminhos.
G GRE Metropolitano Norte	Não diria influenciado, porém, sigo as diretrizes propostas pelo governo
G GRE Metropolitano Sul	Influência na escola direciona a formação para a meta em 2 componentes curriculares Tem, ela tem funcionado como um norte, então a gente sabe para onde a gente está indo, a gente sabe como a gente cobrar do professor, a gente sabe onde a gente tem que chegar, sabe a meta que a gente tem para alcançar, e a gente começa a ver onde estão os furos que a gente precisa consertar, então a gente começa a trabalhar e a consertar desde o primeiro dia de aula. A gente avalia o aluno e sabe como ele está e onde precisa chegar, então a gente começa a trabalhar com esse foco com essa meta
G GRE Vitória de Santo Antão	Com certeza. Se existe para todos os gestores um contrato de gestão onde é estipulado as metas para cada ano , temos que adequar a realidade da escola direcionando ações que visem o cumprimento das metas estabelecidas.
G GRE Carpina	Eu acho a proposta boa a proposta de gestão participativa os professores atuando, é uma gestão conjunta né? Não fica centrada só no gestor os professores atuam de um modo geral eles ajudam até a divisão de salas eles ajudam não fica só ao gestor. É porque o maior desafio hoje é tornar o sujeito participativo né? E dentro da dificuldade do que havia fazer com que eles vistam a camisa, porque até da estrutura física da escola como um todo para o menino passar 8 horas e você conseguir a tensão para que ele fique é muito grande é a gente [...] um desafio.

Pergunta 6

Qual a sua concepção sobre o IDEPE e sobre o Bônus do Desempenho	Categorias <i>a posteriore</i>
GRE Arco Verde- Pesqueira	O IDEPE contribui positivamente para fazermos um RX de como anda a qualidade de ensino do nosso estado. No entanto, a Equipe Gestora não deve se limitar apenas a esse índice, é imprescindível um trabalho que contemple os pilares da educação, que são: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. Pertinente ao Bônus de Desempenho, é uma gratificação válida, tendo em vista que todos os colaboradores ganham se a escola atingir a meta. Isso faz com que haja mais motivação e mais interação entre os membros.
GRE Garanhuns	O IDEPE ele vai medir o grau e nesse sentido da bonificação eu sou a favor, mas que ela fosse considerada nesse nível se uma escola tem 4.2, e no outro ano ele só conseguiu 3 pontos ele não pode ser considerada zero. Porque ela não diminuiu, mas se ela tem 4.35, como teve aqui na escola e se nesse ano ele ficar com 4.38 eu isso não é um crescimento? (Entendimento da educação enquanto produto e não processo) é um crescimento, então eu acho que a bonificação eu acho que deveria ser uma meta estabelecida se a meta foi maior que a do estado e foi maior que a regional porque não ser gratificada, que o professor teve o seu desempenho então o que eu sou contra é que eu acredito que a discriminação, escola que tem zero e no outro ano ganhar 1% tem direito ao bônus e a escola que chegou a sua meta, então ele estacionou, então vai chegar um tempo em que toda escola será zero,

	porque não tem mais como crescer. A nossa meta aqui é 5, e ficamos com 4. 35, 36 esse ano passado.
G GRE Palmares- Serinhaém	Não concorda com o bônus É aquilo que eu falei né? A questão da escola ser premiada mas eu acho que deveria ser de outra forma.
G GRE Floresta	IDEPE metas e bônus premiação O IDEPE é avaliação que mede a nossa aprendizagem né ? ela acontecendo você tem IDEPE, o propósito de todas as escolas é alcançar esse IDEPE e eu até coloco o seguinte nosso IDEPE é 5.1, na escala de 0 a 10, é um IDEPE que estaria abaixo da média, e é um dos maiores do estado, o de PE é 3.4, então você tem uma média 3, se o aluno tira uma nota 3 ele é avaliado como um aluno ruim, então eu coloco o seguinte para você ser uma boa escola você teria que estar com 7, 8, seria a nota de toda escola que a gente teria, então o IDEPE ele avalia nessa escola e aí você realmente a preocupação que a escola deve ter é ser melhor que o IDEPE está pedindo né? Aquela é a meta mínima que você teria que tirar, é uma meta muito baixa porque a gente vê até o resultado de melhores escolas onde elas estão com 8, aí seria uma boa escola. Já tem escolas que tiram 8, mais na regional as nossas metas são essas, porque a gente começou com 3 e aí a gente vai aumentando anualmente e aí as nossa escola que a regional é a terceira do estado e a gente vem gradualmente melhorar.
G GRE Limoeiro	Precisa de ajustes, já falei
G GRE Afogados da Ingazeira	O IDEPE criado pela secretaria de educação do Estado, onde compreende a avaliação e fluxo. Para acompanhar o ensino e aprendizagem de sua forma integral e o bônus de desempenho é apenas uma consequência positiva com relação ao resultado do conjunto de esforços de competências e habilidade
GRE Caruarú- Belo Jardim	Implantação da política- elementos da política de regulação Idepe – bônus (contraditório-dúbio) O IDEPE, é o sistema que mede, que vem acompanhando e tal, essa questão do bônus é o que todos questionam muito, porque não fica muito claro, como é que são feitas as contas, então fica meio dúbio. Eu não acho particularmente que deva ter um pagamento, aquelas pessoas tem que ser valorizadas diariamente, mensalmente, e não só ter um resultado para ganhá-lo.
G GRE Metropolitan Norte	Uma forma de avaliação que sempre achei interessante, pois, sendo o conjunto de metas, faz com que haja um interesse em atingir.
GRE Metropolitan Sul	IDEPE e Bônus- trabalho voltado ao bônus Olha o IDEPE de Pernambuco tem melhorado e corresponde a isso que a gente está vivendo. É o raio X do nosso aluno mesmo. Mas o bônus ajuda a gente a puxar mais pelo aluno, então a gente trabalha muito para gente alcançar esse bônus, tanto a recompensa financeira quanto a recompensa para a gente desse trabalho, por fazer bem feito por ser reconhecido, quando a gente procura o nome da nossa escola, parece que a gente passou no vestibular, eita a nossa escola ganhou 100%! Então para gente é muito gratificante quando a gente vê que a nossa escola está crescendo e está melhorando, então se a gente tem como medir saber onde a gente está e para onde a gente quer ir é muito bom, é organizar a cabeça é organizar a escola e trabalhar todos na mesma direção.
G GRE Vitória de Santo Antão	Apesar de depararmos com inúmeras dificuldades para obter uma proeficiência desejável não deixa de ser uma forma de incentivo para que as escolas melhorem seus desempenhos educacionais.
G GRE Carpina	É como eu disse antes, bônus, eu não concordo porque eu não entendo realmente, a gente não chegou a uma conclusão ainda de como isso é feito não houve um esclarecimento eu acho que falta um

	esclarecimento, para gente ter uma noção.
--	---

Pergunta 7

Qual(is) a(s) influências(s) do IDEPE e do Bônus do Desempenho dentro da escola	Categorias <i>a posteriori</i>
G GRE Arco Verde	É uma forma de motivar toda a equipe escolar, objetivando um trabalho de excelência.
G GRE Garanhuns	alguns colegas professores pensam, a gente tem que fazer tudo para ganhar o bônus, e não é essa política do governo não é, é manter uma escola padrão, uma escola que você possa sempre estar crescendo, então se o profissional de educação pensar naquele salário que ele vai ganhar a mais, então ela fica sem sentido. O sentido do IDEPE é a escola sempre crescer e sempre puder a escola manter um padrão de igualdade acredito que o grande objetivo que vc possa dizer que a escola da regional de Garanhuns, todas elas tem acima de 4, acho que é um sonho toda escola de Pernambuco chegue a meta 6, isso é muito interessante quando a gente trabalha do lado profissional, no sentido de ver essa qualidade da educação crescendo a cada ano. Por isso a política do governo ela trabalha e tem ajudado através dos portais, isso tem um grande resultado quando o profissional pensa no trabalho se ele pensar muito no dinheiro a gente não percebe muito esse crescimento.
G GRE Palmares- Serinhaém	Não Respondeu
G GRE Floresta	Não Respondeu
G GRE Limoeiro	Existe, mexe até com o currículo porque se você quer trabalhar em cima de resultados a gente precisa da caminhada e a caminhada é o currículo, então na nossa parte diversificada a gente tenta até contemplar alguns momentos voltados especialmente para essa avaliação. Saepe Enem –o professor trabalha nos dois e é cobrado nos 2 Mas aí veja bem a escola de ensino médio que é a que eu trabalho ela vem se adaptando a essas cobranças não é? De SAEPE de ENEM, e são coisas um pouco distintas, porque o SAEPE ele se volta a habilidades básicas, porque se há que considerar as peculiaridades de cidade de região de Sertão de Agreste e tal que tem diferenças, então o que se cobra nessas avaliações os alunos que fazem até dizem é muito fácil. Ela tem essa característica. O ENEM ele já é um pouco mais aprofundado, a matriz de referência de ENEM ela já cobra coisas mais aprofundadas porque transformou-se no vestibular diferente do tradicional mas aí eu acho que houve até uma evolução, desde que eu fiz vestibular que ouvia falar que não é justo, e o ENEM ele veio com essa proposta também, mas o que foi que aconteceu a concorrência ficou nacional também. Facilita-se de um lado, justifica-se de um lado e fica mais difícil tem um lado bom também porque o aluno para passar ele tem que estudar mais, precisa se preparar melhor, então eu acho que vem avançando e como tudo não é? Chegar a 100% a perfeição chega até ser utópico, mas é preciso sempre estar parando avaliando, observando vendo, para lapidar. O que você acha dessa duas avaliações o SAEPE e o ENEM já que o SAEPE cobra apenas habilidades de português e matemática e o ENEM se aprofunda mais? Saepe + Enem= intensificação No chão da escola, eu escuto sempre os professores de português e matemática, eles dizem assim: tudo é em cima da gente, em relação ao SAEPE, por mais que a gente diga não é não.

	<p>O professor de geografia ele pode trabalhar estatística, análise de gráficos e ajudar na interpretação matemática da situação aí do SAEPE e todas as disciplinas elas se integram mas que na prática mesmo que na prática se integram mas o professor sente essa sobrecarga e o que der errado a culpa é do professor de português e matemática, mas se der certo o bônus vai para a escola toda, entendeu existe nas falas deles as vezes a gente escuta essas situações.</p>
G GRE Afogados da Ingazeira	<p>Que todos: funcionários, pais e estudantes precisam oferecer o seu melhor para poder erguer a bandeira do ensino e aprendizagem de forma integral.</p>
G GRE Caruaru Belo Jardim	<p>É como falei, não trabalhamos especificamente nesses resultados financeiros, nós trabalhamos para um bom resultado e um desempenho bom, dos alunos e da escola, nós queremos que a escola seja vista, uma das nossas missões é tornar a escola a ser vista com qualidade, não trabalhamos somente por isso se vir será uma consequência boa.</p>
G GRE Metropolitano Norte	<p>A maior influência foi a vontade de destacar a qualidade do ensino com um reconhecimento</p>
G GRE Metropolitano Sul	<p>Olhe a influência é de organização, porque a gente sabe onde a gente tem que chegar e o que é que a gente vai fazer para melhorar. Então a gente começa a trabalhar com reforço os alunos monitores um ajudando ao outro, a gente vai detectando o aluno abaixo da média, a gente chama os pais, a gente mostra a condição do aluno a gente chama o aluno.</p> <p>O paredão-pressão A gente diz que a gente tem um paredão, o professor, o responsável, o aluno e a gestão, para dizer a ele onde você está e o resultado não corresponde então é como a gente trazer um espelho para ele então ele se situa, ele começa a estudar e a gente começa a cobrar e esses alunos abaixo da média a gente começa a acompanhar de perto e é isso que faz crescer a nossa nota,</p>
G GRE Vitória de Santo Antão	<p>Preocupação dos envolvidos no processo.</p>
G GRE Carpina	<p>Envolvimento dos Pais – família</p> <p>De uma forma geral existe uma preocupação da gente correr atrás, da gente bater as metas, existe. Tanto é que a gente bate pela aprovação de 95% dos alunos a gente corre atrás dos alunos que estão com índices baixos a gente chama os pais, faz um papel sócio educacional, fala com os pais, a gente sempre acompanha as atas frequência para vê se não está muito ausente, a gente vê os reprovados que ficaram na escola para ver se estão com notas baixas</p> <p>Aprovações- intensificação</p> <p>A gente acompanha os professores para que não haja um índice de reprovação muito alto, faz o acompanhamento então a gente corre atrás, os professores tem aulas de estudo, reforçam nas disciplinas, faz projetos de classe e projeto pedagógico na área de português e literatura na área de matemática, tem o reforço do SAEPE tem 2 professoras aqui que fazem reforço do SAEPE a gente elabora o nosso simulado de SAEPE com questões parecidas com a do SAEPE, bimestral a gente tem 2 simulados então a gente corre atrás do resultado é por isso que a gente não entende porque faz anos que a gente não bate as metas.</p> <p>Também a nossa meta ficou muito alta nossa primeira turma colocou uma nota muito alta tanto é que a gente chegou a ser sexto lugar em PE, 5.7. Eu acho que no que a escola ficou com a nota muito alta, essa escola passou a ter a nota mais alta da mata Norte, a maior projeção que o estado fez foi 4.1</p> <p>Bônus e Valorização apesar que o bônus na essência é uma forma de valorização</p>

	<p>profissional, de valorizar o trabalho realizado, doamos nosso sangue em compensação isso quer queira quer não gera um estímulo a gente cresce na medida que é estimulado,</p> <p>agora isso só acontece também quando tem esse mecanismo de mobilização na escola isso não fica diferente dos meninos quando tem aquela sala totalmente falida que você começa a mobilizar que você é capaz você é capaz, há resposta, você trabalha o psicológico. Mas por outro lado, também tem aquela parte que a gente tem que trabalhar não é a questão de passar feito na ponte da aliança que todo mundo passa, com uma certa responsabilidade. Pipocou a nota daqui e não é o mesmo público que estamos recebendo.</p>
--	--

Pergunta 8

A sua gestão vem desenvolvendo algum projeto ou ação para atingir as metas do IDEPE proposta pelo governo de Pernambuco? Quais?	<p>categorias <i>a posteriori</i></p>
GRE Arco Verde- Pesqueira	<p>Sim, a escola trabalha com projetos voltados para melhoria da qualidade de ensino, tais como: aulões, simulados, feira de ciências, alunos monitores e alunos protagonistas.</p>
GRE Garanhuns	<p>É como eu falei semanalmente a gente tem aula de descritores, seriam umas aulas diferenciadas então essas aulas, uma semana é português na outra matemática, que é trabalhado nesses descritores.</p> <p>Essa escola trabalha para o SAEPE Português e Matemática</p>
G GRE Palmares- Serinhaém	<p>Vem sim, é porque existe o monitoramento da avaliação o monitoramento do próprio SIEPE, porque tem as dimensões que a gente precisa atingir, por exemplo, vai influenciar na questão do IDEPE a questão da evasão, aprovação mas também por uma questão da participação de familiares na escola dentro desse parâmetro a gente vem sempre, tivemos agora, na última reunião que tivemos foi quase 100% dos pais. Aí a gente faz um trabalho muito forte com a comunidade, muito para que realmente eles participem da escola. A questão da avaliações, tivemos alunos o ano passado que foram aprovados após o conselho de classe,</p> <p>análise interdimensional</p> <p>amanhã a gente está sentando com esses alunos, eles vão ficar sabendo que foram aprovados pelo conselho de classe e a partir daí a gente faz um acompanhamento com um coordenador pedagógico e um coordenador sócio educacional, é sócio educacional porque fazem acompanhamento desses alunos, e que eles foram aprovados após uma análise interdimensional.</p> <p>análise interdimensional- justificativa para não reprovar- caráter difuso da proposta com base em Dellors</p> <p>A gente se pauta em cima dos 4 pilares da educação e, mesmo eles não tendo atingido as notas eles em outros aspectos demonstraram crescimento e acabaram sendo aprovados por esse conselho, e</p> <p>Para não ficar evidente a aprovação automática há a elaboração da retórica</p> <p>todo esse número de alunos que foram aprovados nesse regime, vai contar como aprovação mas a gente precisa fazer o acompanhamento com eles para que esse ano não aconteça mais isso, e eles sejam aprovados pelo regime regular, e é outras ações, a cada final do bimestre, um trabalho que eu gosto de fazer regularmente, a gente puxa de cada turma os resultados por área do conhecimento</p>

	<p>Competição sadia- replicação da proposta, criação de uma sociabilidade do mercado na prática pedagógica</p> <p>A gente cria um gráfico é apresentado turmas por turmas esses alunos vão saber da turma dele e das outra turmas, língua portuguesa qual foi o percentual que eles atingiram e aí eles estabelecem para a unidade seguinte, eles vão estabelecer, para a unidade seguinte qual o percentual que eles desejam atingir, a gente monta com o professor e a turma seja qual for 1, 2, 3, um plano de ação aí o aluno participa desde a criação, são metas internas, estabelecida por eles e o professor, aí em cima dessa meta é criado um plano de ação para a turma que de turma por turma o plano varia bastante porque tem que tem turma que tem uma dificuldade maior em língua portuguesa, Aí a gente foca mais em português e matemática, e outra turma já é matemática e aí monta o plano de ação e é o próprio aluno que vai dizendo o que poderia ser feito e o professor vai colocando e a gestão também vai colocando e a gente expõe nas salas e aí eles vão acompanhando se as ações estão sendo realizadas ou não, e vem dando muito certo a gente vem.. a cada bimestre a gente nota que vai [...] e entre que meio numa competição sadia. Dos 1º anos a minha turma atingiu somente 60% outros 80%, 90% [...] aí eles não querem ficar por baixo, eu digo que é uma competição sadia.</p>
G GRE Floresta	<p>A gente vem desenvolvendo alguns projetos como a família na escola é um projeto que conta com a família que é importante você contar com a família, nós temos 4 reuniões que são reuniões pós média né? Mas a gente faz as reuniões assim frequentes porque a gente acompanha o aluno a gente passa o dia inteiro na escola então não só a questão de nota como o comportamento as vezes o aluno só a escola não consegue a gente tem que encaminhar para um psicólogo, tudo isso é decidido com a família, então a gente tem projeto de melhoria da aprendizagem também onde a gente oferece a questão da leitura além das aulas que o aluno tem o terceiro ano a gente trabalha com a questão de literatura ele ter um momento diferenciado da aula, onde ele sai para outra sala mais aconchegante, onde ele pode se sentir melhor onde ele deita ficando mais confortável e aí ele vai ter contato com essa literatura que ele precisa também, mais ai a gente tem a questão da aula de xadrez, para melhorar o raciocínio oferecido durante a hora do almoço, onde a gente tem um tempo disponível</p>
G GRE Limoeiro	<p>Como eu falei a gente vem colocando isso na nossa dinâmica, que é a vivencia do currículo mas existem momentos em que o professor revisa SAEPE e leva para a sala de aula os descritores, questões, a gerência regional, aqui do vale do Capibaribe ela tem sido muito feliz ela faz um trabalho muito bom de dar esse suporte pelo menos aqui a gente percebe a gerência ela está aqui ela nos visita sempre ela manda e-mails, com propostas de atividades simulados, inclusive até estudos técnicos, para trabalhar em cima do erro, eu achei muito interessante e isso nos ajudou bastante e nós tivemos um resultado muito bom e foi fruto dessa caminhada desse trabalho que deve começar a partir do primeiro ano, apesar da avaliação só ser feita no terceiro, a gente já começa isso desde o primeiro ano, para ter um tempo maior de trabalho.</p>
G GRE Afogados da Ingazeira	<p>Trabalhamos de forma integral três anos, onde cada um tem uma proposta curricular e ao terceiro ano fecha-se um ciclo, portanto se faz necessário o acompanhamento/avaliação para sabermos se atingimos um bom resultado de ensino e aprendizagem.</p>
G GRE Caruaru- Belo Jardim	<p>Sim, nós temos a cada bimestre, além do acompanhamento diário, temos os alunos monitores, que são aqueles que são bons nas matérias, tem um momento que nós temos o HE (horário de estudo) e os monitores auxiliam os colegas que ficam por grupos. Outro a cada bimestre nós temos tanto um trabalho para os alunos que não se</p>

	saíram bem nas notas e que ficaram abaixo da média, para fazer uma intervenção, temos aulas de reforço, para aqueles que são destaques, existe uma premiação para os que obtiveram média acima de seis em todas as matérias , recebem medalhas de ouro à bronze, além de certificados para todos que obtiveram notas boas.
G GRE Metropolitano Norte	Aulas de reforço de Português e matemática, projetos interdisciplinares
G GRE Metropolitano Sul	Tem, a gente tem os alunos monitores , a gente tem o reforço escolar , a gente tem horário de estudo e a gente tem esse acompanhamento de perto, do aluno abaixo da média, o professor tem que fazer um projeto mostrando para gente o que é que ele está fazendo para melhorar aquele aluno abaixo da média e a gente acompanha o trabalho do professor e a gente dá uma ajuda. Isso é no horário de estudo.
G GRE Vitória de Santo Antão	Projeto rever para reverter que toma como objetivos: Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos abaixo da média; Assegurar aos estudantes competências e habilidades necessárias para que os mesmos possam prosseguir com êxito os seus estudos; Executar entre os educandos uma prática de estudos individual e compartilhada. Além da realização de aulas, simulados, projetos de leitura, etc.
G GRE Carpina	[...] a gente vem desenvolvendo aula de reforço de português e matemática as aulas de estudo dirigido , é voltado para reforçar quem é da área de exatas trabalha com a área de matemática e quem é de linguagem trabalha a parte de português, e temos também o simulado com o SAEPE que é justamente voltado para a avaliação do SAEPE, fora os projetos dos professores de leitura [...]

Pergunta 9

Depois da implantação do IDEPE e do Bônus do Desempenho houve mudança na rotina da escola e das formas de gestão?	Categorias <i>a posteriore</i>
G GRE Arco Verde- Pesqueira	A nossa instituição já trabalha de forma consciente e responsável, objetivando um processo de ensino-aprendizagem eficiente e eficaz, no entanto, é verdade que, com o desejo de receber o bônus, os colaboradores sentem-se mais motivados.
G GRE Garanhuns	Houve a mudança com relação a estímulo quer dizer, essa valorização de você saber que aquele trabalho que você está desenvolvendo está dando resultado , então houve essa questão e também essa preocupação. Porque nenhuma escola quer ter suas metas lá em baixo.
G GRE Palmares	Foi explicado na anterior
G GRE Floresta	Sempre tem sempre exige que a gente trabalhe mais e a gente já viu uma mudança, o resultado que a gente teve até essa preocupação, porque o nosso resultado interessante 2014 nós fomos os melhores em matemática do que em português, então ano passado 2015, a gente fez uma dinâmica diferente e o resultado de português foi melhor do que o de matemática. Quando corrigimos o resultado do SAEPE que foi pela primeira vez corrigido na escola então nós tivemos a média que foi 70% em português, matemática foi 55.2 então foi assim complicado, o esforço nosso nos tiramos os professores de português e eles deram um apoio na questão de redação de literatura aí quando chega matemática ela não avançou, não caiu mas também não avançou. Aí esse ano a gente

	<p>fez a dinâmica geral não foi só português já que português já permaneceu e aí buscamos alguns reforços em matemática para vê o que acontece.</p> <p>SAEPE - ENEM</p> <p>Eu achei muito interessante os alunos falando do resultado do ENEM nós tivemos vários que se deram muito bem em redação com 820, 850, mas em exata caíram aí você diz meu Deus pequei. Mas a gente buscou trouxemos professores da faculdade de Belém de São Francisco, para trabalhar com a parte de cartografia, porque aí estava matemática e geografia, trouxemos professores para trabalhar com a parte de escala que exigia matemática além do professor da sala a gente procurando outros reforços e buscamos.</p>
G GRE Limoeiro	Já foi respondido anteriormente
G GRE Afogados da Ingazeira	Não tenho experiência anterior ao IDEPE
G GRE Caruarú	Na verdade, quando entrei aqui, já foi com esse sistema, então assim eu não sei dizer se antes era de uma forma, então quando entrei já trabalhou nesse caminho para a gente obter bons resultados.
G GRE Metropolitano Norte	Não houve uma mudança mas sim um interesse maior em se destacar em âmbito estadual.
G GRE Metropolitano Sul	<p>Houve, eu me sinto assim, uma palavra que a gente usa: empoderada, se sente na cobrança de dizer assim olha a gente precisa atingir essa meta! Então a gente tem argumento para a gente conversar com o nosso professor para a gente exigir dele, mostrar para ele aonde a gente está e onde a gente precisa chegar.</p> <p>E é bom porque a gente vê a nossa escola a gente tem um monitoramento, a gente acompanha esse monitoramento a gente vê o aluno abaixo da média a gente vê a falta do professor, a gente vê as faltas do aluno a gente vê as aulas dadas, a gente vê tudo isso e se a gente tem tudo isso na mão a gente tem como consertar é um documento é um argumento forte, para gente chegar para o professor e dizer professor você tem tantas faltas você faltando você prejudica a escola como um todo veja seu trabalho.</p> <p>A gente divide em português e matemática todas as matérias então você veja que você tem que trabalhar mais focado na língua portuguesa, então todo seu enunciado tudo isso tem que ser trabalhado na sala de aula para trabalhar a linguagem, seja que matéria for a gente precisa trazer para linguagem e a linguagem matemática também, cada conteúdo o professor pode estar associando a matemática associando a português e ajudando ao conjunto, então cresce bastante e eu vejo como muito positivo.</p>
G GRE Vitória de Santo Antão-Bonito	Sim. Sempre trabalhamos com responsabilidade, porém a implantação deste sistema de avaliações externas temos também a preocupação de trabalhar este aluno para uma consciência cidadã.
G GRE Carpina	<p>Os professores reclamam da pressão do estresse, principalmente pela aprovação porque um dos indicadores é o índice de aprovação, então eles se sentem pressionados. Que a gente sabe que a nossa escola não faz seleção, que é o que a técnica faz, a de aplicação faz, e a gente recebe a demanda a gente recebe alunos que têm dificuldades na leitura, que veio do município, que tem dificuldade na escrita, a gente recebe os pré matriculados, os nomes são enviados das escolas para a GRE e a gente recebe, a gente não faz seleção então a gente vai nivelar, trabalhar essa deficiência para poder chegar esse nível, professor questiona como é que a gente vai dar conta? como é que a gente vai se comparar a eles que estão fazendo seleção? Se a gente recebe a massa? Para alcançar o índice também então é complicado, tem uma pressão.</p> <p>Escolas que fazem seleção e as que não fazem</p> <p>Na língua deles é muito bom ser bom no bom, mas ser bom no ruim [...] Bom no bom é maravilhoso com tudo selecionado e você com menino com dislexia, que não sabia nem ler e a gente ficava em cima</p>

	<p>you consegue e no final do ano o menino foi aprovado na federal, menina isso foi o menino ficou, ficou, quando ele conseguiu ler, foi a maior alegria – professora eu consegui ler! está vendo, se abraçou comigo [...] consegui superou aquela plaquinha do final do ano foi demais. Também a gente trabalha com meninos que vem pelo alimento, é como se eles estivessem aqui guardados. A gente tem uma cidade violenta todo mundo sabe, por exemplo um aluno de 17 anos, essa escola não tem perfil para receber aluno com 17 anos mas a gente recebe.</p>
--	---

Pergunta 10

Que tipo de dificuldade a gestão tem encontrado para realizar as ações previstas na política educacional do governo de Pernambuco	<p>Categorias <i>a posteriore</i></p>
G GRE Arco Verde	<p>Dificuldades da política- falta de base dos alunos intensifica Na nossa realidade, que trabalha com alunos do Ensino Médio, a nossa dificuldade é receber alunos sem conhecimentos básicos de Língua Portuguesa, Redação e Matemática, impossibilitando, muitas vezes, o professor de avançar os conteúdos. Na maioria das vezes, o professor precisa retomar a conteúdos elementares do ensino fundamental para, posteriormente, iniciar o conteúdo do ensino médio.</p>
G GRE Garanhuns	<p>Hoje eu considero que o estado tem um olhar para determinados setores da educação e outros não, então a grande dificuldade é, que essa escola ela é nova ele tem 6 anos. Então não existe uma política de organização interna da escola, na estrutura de igualdade, então as escolas técnicas hoje são a menina dos olhos do governo do estado, e as EREM são as segundas mas não existe a preocupação com o pessoal, quer dizer hoje nessa escola a gente não tem os serviços gerais, a gente não tem porteiro, a gente não tem estrutura estamos totalmente sem estrutura temos somente o profissional, então isso é uma grande dificuldade que a gente tem então como é que eu vou cumprir meta se eu estou aqui fazendo um trabalho então eu paro para abrir uma porta porque a gente não tem o serviço. Então ele tem que pensar na escola não só no professor, mas que de condições de oferecer uma educação de qualidade de laboratórios de aulas práticas e tudo isso falta esse olhar ainda para essas questões é o grande desafio que eu acho é esse.</p>
G GRE Palmares	<p>Olha a dificuldade maior é a financeira, desde o ano passado que as parcelas do recurso estadual que vem para consumo e para pequenos reparos na escola, assim eram 5 parcelas, diminuiu para 4 e essa ano além de diminuir o número de parcelas diminuiu o valor e assim a nossa é muito grande a gente faz de tudo para manter arrumadinho mas assim até mesmo o repasse do governo federal também, vem dificultando muito, a questão por exemplo do FNDE, programa do PDDE que é o programa, dinheiro direto na escola, que antes era parcela única e agora já vem 2 parcelas a gente recebeu de 2015 geralmente de Maio-Setembro a gente recebeu só metade da parcela, a outra metade veio sair agora em Fevereiro, que era para a gente ter desenvolvido as ações de 2015 agora foi [...] tá entendendo aí? Dificulta muito essa questão financeira.</p>
GRE Floresta	<p>Não a gente não tem tido dificuldade não, a gente tem um apoio muito grande da regional, e assim de acordo com o que é, não é exigido coisa que a escola não possa fazer não é? Se a escola tem uma boa prática se ela é realmente utiliza-se dessas práticas todas as atividades são viáveis então a gente não tem muita dificuldade não,</p>

	<p>na disciplina que a gente não foi tão bem a gente procura sentar com esse professor, fazer um projeto de intervenção aí a GRE vai dando um suporte para a gente fazer um bom trabalho então a gente consegue acompanhar.</p>
G GRE Limoeiro	<p>Uma coisa que eu acho assim interessante e que eu posso dizer assim particular era a dificuldade que tínhamos de conscientizar os meninos da importância dessa avaliação o dia dela porque antigamente, digo antigamente há 2 anos atrás, não havia uma nota específica para aquela avaliação, então o aluno na imaturidade dele, ele poderia dizer, eu vou fazer esta prova vou passar 3 horas sentado fazendo uma prova que para mim não vai servir caso ele não tenha tido as informações e os esclarecimentos do que é SAEPE inclusive a gente lembra até que a gente tinha adotado umas práticas, que para garantir uma frequência boa a gente marcava a avaliação naquele dia avaliação de português avaliação de matemática, avaliação de química para a gente ter um percentual de frequência bom porque se a gente avisasse amanhã tem SAEPE aí muitos deixavam de vir porque hoje eu vou fazer aquela prova e não vou ter nota.</p> <p>Mesmo que a gente dissesse é importante não vai para o seu boletim mas vai para sua vida a gente fazia essa falácia né?</p> <p>Mas era pouco não era suficiente então no nosso plano estratégico a gente pontuou algumas coisas que surtiram efeito, a gente precisava tocar o aluno, tocar nele o amor pela escola e estamos juntos, que a gente criou até um slogan: estamos juntos no ENEM no SAEPE.</p> <p>Nós levamos para a sala de aula boletins de anos anteriores, boletins que só chega depois que o aluno já não está mais na escola, e até é difícil entregar esse boletim com aqueles resultados elementares, intermediário satisfatório, então a gente levou isso para a sala de aula e mostrou para eles que eles vão receber esses boletins quando já não estiverem mais na escola.</p> <p>E uma coisa assim que foi um avanço foi a questão de considerar na sistemática de avaliação como uma nota a mais lá no quarto bimestre isso a instrução normativa não me lembro o número ainda, mas que nos ajudou porque é nos deu respaldo para dizer para eles que aquilo sim vale nota, o ideal seria fazer pela consciência mas é preciso atribuir a nota que na prática é assim que funciona para o aluno. E a gente fez, entendendo melhor o SAEPE, fiz uma transposição didática daquilo que a gente estuda, daquilo que a gente analisa numa linguagem mais apropriada, mais atraente para o jovem e aí ele entendeu o que é o SAEPE, fez camisa adesivo, estamos juntos, enfeitamos a sala de aula penduramos em cada um um coraçãozinho ao lado do SAEPE, sensibilização, fez toda diferença e eles se sentiram com vontade de fazer a avaliação e se sentiram motivados. São sutilezas do processo que se a gestão escolar não tiver essa clareza verá alguma baixa aí no resultado.</p>
G GRE Afogados da Ingazeira	<p>Não temos dificuldades específicas, trabalhamos em vista de uma educação de qualidade, a partir do chão da escola.</p>
G GRE Caruarú	<p>A principal é a falta de pessoal e também assim estrutural, temos muitas deficiências, mesmo a escola sendo nova, nós temos muitas deficiências. Só uma pessoa para limpeza para toda escola, e isso então interfere no ambiente, os alunos passam o dia todo aqui, temos que ter um ambiente agradável, aí temos na gestão, só eu (gestora) a secretária e a educadora de apoio, então precisava ter mais gente, para assim termos os resultados destes alunos que ficam abaixo da média, por fim quem faz sou eu, que já poderia está pensando somente na parte, trabalhando melhor diretamente com os alunos e na falta de pessoal é uma das principais coisas que interferem no trabalho da gente, tendo mais gente poderia delegar</p>

	mais e acompanhar melhor os resultados
G GRE Metropolitano Norte	Falta de verbas para adquirir materiais que facilitam o dia-a-dia.
G GRE Metropolitano Sul	<p>aprovação automática, falta de base, acompanhamento familiar, Necessidade do trabalho dos filhos para ajuda no orçamento doméstico e a escola de tempo integral não permite.</p> <p>Uma de nossas maiores dificuldades, a gente tem no primeiro mês de aula a gente faz um nivelamento, e nós recebemos alunos que vêm de outras escolas que vêm praticamente analfabeto, a gente vê menino que passou de uma série para outra sem ser avaliado, sem conseguir fazer uma prova de entregar prova em branco, então a gente começa a trabalhar a cabeça desses meninos é a maior dificuldade que a gente encontra.</p> <p>Porque essa turma de agora não, mas as anteriores vinham de uma cultura de que tanto faz avaliar ou não a gente vai passar mesmo. Então a gente desmistifica isso que o trabalho dele, ele vai ter o resultado daquilo que ele investe, ele tem que estudar, ele tem que ter nota ele tem que ter competência para ir para série seguinte, é tanto que ano passado a gente não cumpriu a meta de 10% de reprovação não, a gente reprovou mais, porque a gente penera, penera, e vê como eu vou botar na próxima série o aluno sem o domínio dos conteúdos mínimos.</p> <p>Porque a gente está ali com todo relatório daquele aluno sabe onde ele não aprendeu, sabe onde ele não alcançou e não é justo a gente colocar uma pessoa para arrastar dificuldade, então é melhor que ele recupere e a gente vê que a diferença é pouquíssima é mais a dificuldade de responsabilidade que eles não levam a sério.</p> <p>Família</p> <p>Aqueles que não conseguem a nota é porque faltou muito, não leva a sério. Quando a gente trás a família, a gente vê que a família não tem uma visão de educação, educação para vida, educação para crescer não eles não têm essa visão.</p> <p>As vezes diz para a gente esse menino passa o dia todo na escola, é muita matéria eu tenho medo que ele fique doido.</p> <p>Aí a gente vai convencendo explicando, mas consegue bons resultados muito bons resultados, mas esses bons resultados sem a influência dos pais do que com a influência dos pais.</p> <p>Os pais querem que os alunos trabalhem, eles não têm a visão da vida acadêmica de ir para a universidade a gente é que tem que inculir isso neles.</p>
G GRE Vitória de Santo Antão	Acredito que a maior dificuldade está na política de valorização do professor que não vem sendo tratada como prioridade, acarretando muitas vezes a falta de motivação para o empenho dos mesmos.

APÊNDICE F- Quadro Analítico dos Docentes

Perguntas 1 e 2

Proletarização

Precarização

Valorização

Intensificação

- inferências minhas

Concepção /Implantação da política	Categoria <i>a posteriore</i>
D1 GRE Recife Sul EREM JORDÃO EMERECIANO	política excludente, deveria ter sido iniciado no ensino fundamental falta de clareza tira a autonomia contradições
D1 GRE Recife Sul EREM SANTOS DUMONT	Válida, precisa de muito esforço muita dedicação e tira a autonomia do professor
D2 GRE Caruarú EREM BELO JARDIM	estresse e pressão, metas como imposição.
D1 GRE Caruarú EREM BELO JARDIM	Política contraditória- não oferece condições de trabalho/ mas cria uma identidade com o aluno e a escola, melhorando os resultados, muita burocracia, excesso de aulas, muita cobrança e pressão
D1 GRE Garanhuns EREM PESQUEIRA	Estimula trabalho em cima de objetivo, o bônus estimula , falta estrutura
D2 GRE Garanhuns EREM PESQUEIRA	Clima de competição entre escolas, Bônus como incentivo a burla, (ÉTICA) Cobrança, tira a autonomia, TIC melhorou o preenchimento das cadernetas
D2 GRE Recife Norte EREM CÂNDIDO DUARTE	Ideia é boa, tira Autonomia, Contradição , dificuldade de atingir as metas nas condições, bônus estimula , aumento da carga horaria sem garantir estrutura
D1GRE Recife Norte EREM CÂNDIDO DUARTE	Bônus deveria ser incorporado ao salário , metas vão ficando mais difícil de atingir com a estrutura , intensificação de avaliações externas e o ENEM tem mais sentido para o aluno, fazendo com que o professor trabalhe mais.
D1 GRE Recife Norte EREM GP	Quadro de professores não contempla a rede, visão empresarial, maquiagem dos dados , aprovação automática , falta de autonomia.
D2 GRE Recife Norte EREM GP	gratificação afasta a luta pelo PCC , não ter profissionais na rede, Qualidade/quantidade contradição , Conflito entre ENEM e SAEPE, e ENEM tem mais sentido para o aluno
D1 GRE Vitória de Santo Antão EREM Dr. Alexandrino da Rocha	É uma política voltada para resultado em números, com base nos exames externos. Por se tratar de uma política meritocrática percebo que há muitas incorerências: como rotular a unidade escolar com zero , por não atingir metas onde sabemos que há um resultado considerado no ensino aprendizagem cotidianamente embora saibamos que os referidos resultados servem como indicadores para planejamentos futuros.
D2 GRE Vitória de Santo Antão EREM Dr. Alexandrino da Rocha	Uma política de metas e estatísticas que valoriza o quantitativo para divulgação midiática. Há uma preocupação em atingir as metas estabelecidas por isso há um foco maior nos descritores do SAEPE.

Pergunta 3

Descreve o seu cotidiano na escola considerando a nova política	Categoria <i>a posteriore</i>
---	-------------------------------

D1 GRE Recife Sul EREM JORDÃO EMERECIANO	preocupação mais com a burocracia do que com o aluno
D1 GRE Recife Sul EREM SANTOS DUMONT	fica melhor com a internet mas não tem wi fi, acaba levando para casa, muito controle e pressão.
D2 GRE Caruarú EREM BELO JARDIM	Sinto me estressado é uma cobrança constante
D1 GRE Caruarú EREM BELO JARDIM	contradição quantidade de conteúdo exigido incompatível com tempo pedagógico e infraestrutura- obrigam prof. a burlar- falta autonomia, assumir outras funções na escola
D1 GRE Garanhuns EREM PESQUEIRA	No meu cotidiano, tem umas turmas que são do terceiro ano e como eu sou de língua portuguesa, meu trabalho é sempre focando no preparo para o mercado de trabalho para o Enem, para a vida profissional que eles têm então eu procuro dar uma abrangência e não me limitar somente à sala de aula
D2 GRE Garanhuns EREM PESQUEIRA	não é só se prometendo a questão do bônus sem você dar condição para o professor capacitação essas coisas todas que a gente tem tido uma certa dificuldade de melhoria da qualidade do ensino
D2 GRE Recife Norte EREM CÂNDIDO DUARTE JOSÉ CARLOS	a bonificação ela perdeu o peso que tinha, Diminuição no valor da bonificação já houve ocasião de sermos contemplados com o bônus até um valor razoável, agora, o ano passado mesmo foi um valor muito baixo [...] Eles (alunos) reclamam muito desse negócio de muita aula em sala, e a gente vê que precisa modificar isso aí. Eu procuro muito trabalhar atividades além sala de aula, aumento da carga horaria sem garantir condições/ estratégias inclusive meus colegas em outras áreas também,
D1GRE Recife Norte EREM CÂNDIDO DUARTE	sempre trabalhei pensando no aluno então eu acho que assim o bônus, a política vem como forma de incentivar mas se o professor já faz o seu trabalho, Tem professores no estado que eu conheço que fazem um trabalho belíssimo mas assim as vezes a escola não dá condições, não tenho um laboratório, SAEPE e ENEM Veja, a escola esse ano a gente tirou em Recife a nota da nossa escola no Enem foi a segunda colocada na nossa GRE, Recife Norte a gente foi a única colocada no Enem aí você vê tanta divulgação para o SAEPE
D1 GRE Recife Norte EREM GP	[...] dependendo do dia tenho aula de laboratório de matemática, também aulões, esses aulões eles são ministrados em grupos de 3 turmas, e geralmente são na Terça e na Quinta porque eu trabalho com terceiros anos e terceiros anos são nesses dias os segundos anos nas Segundas e quartas, durante o dia o corre corre é total, então aulas disciplinares aulões, aulas de laboratórios, existe as disciplinas PDs (parte diversificada do currículo) que são as eletivas, que os alunos escolhem para fazer tem também os clubes, e a gente está sempre participando de uma dessas atividades, ou aula disciplinar, ou aulão, ou aula de laboratório, clubes, PDs que são as aulas eletivas, e a gente está sempre participando a gente não para [...]
D2 GRE Recife Norte EREM GP	O que não dá tempo de fazer as coisas aqui, porque é incrível a gente passa o dia todinho aqui e ainda leva coisa para casa, mas isso é mínimo ao que trabalhava em escola regular mas termina se levando porque aqui tem prova toda Segunda Feira, então a cada Segunda Feira, 2 disciplinas fazem provas então quando é o dia da sua prova você tem um tempo para entregar aquilo ali, então dentro da escola não dá, mas é mínimo o que se leva para casa,

D1 GRE Vitória de Santo Antão EREM Dr. Alexandrino da Rocha	Trabalho contextualizado e interdisciplinar com foco na criticidade
D2 GRE Vitória de Santo Antão EREM Dr. Alexandrino da Rocha	Conteúdos que contemplem tanto os descritores do SAEPE quanto no vestibular e na vida.

Perguntas 4 e 5

Proletarização Precarização Valorização Intensificação

Atividades pedagógicas	Categoria <i>a posteriore</i>
D1 GRE Recife Sul EREM JORDÃO EMERECIANO	atividades lúdicas, gibizada, mas fazia muito mais quando eu tinha liberdade
D1 GRE Recife Sul EREM SANTOS DUMONT	desenvolvimento de atividades diferentes-projetos interdisciplinares, cobrança todos os anos da Secretaria de Educação por descrição de atividades exitosas (captura de inteligência)
D2 GRE Caruaru EREM BELO JARDIM	desenvolver competências Atividades diferentes das que você desenvolvia antes- Não houve mudança, continua desenvolvendo as competências
D1 GRE Caruaru EREM BELO JARDIM Elizangela	planejamento coletivo, Momento de interações momento de pensar a prática
D1 GRE Garanhuns EREM PESQUEIRA	desenvolvia projetos, inclusive havia vários <i>banners</i> aí, é porque tiraram há pouco, tinham projetos que os estudantes iam apresentar em outras escolas, então já haviam trabalhos nesse sentido já. Tem trabalhos interdisciplinares, as feiras de ciências as vezes elas abordam, seguem uma linha principal mas a gente procura integrar a maioria das disciplinas nesse tema, ou então projetos de espanhol de artes como já teve, direitos humanos e ideologia, então já houve esse tipo de projeto.
D2 GRE Garanhuns EREM PESQUEIRA	mais importante é o conjunto, o livro, a leitura, escutar a explicação do professor, o fazer a atividade. Faço Júri simulado, simulado. Pré Enem
D2 GRE Recife Norte EREM CÂNDIDO DUARTE JOSÉ CARLOS	Halo mortos, que é uma união da atividade do <i>halloween</i> com o dia dos mortos do espanhol, atividade muito boa que eles gostam muito a escola toa é envolvida, semana da consciência negra, jogos internos que houve agora, em Setembro a gente passou praticamente uma semana envolvidos em esportes coletivos, atletismo, jogos de salão, xadrez, tênis de mesa. Então assim a gente procura dinamizar o máximo
D1GRE Recife Norte EREM CÂNDIDO DUARTE RAYANE	Não, que hoje em dia eu consigo fazer é porque assim, é ruim e é bom a escola é integral ela restringe muito o professor oficinas pedagógicas interdisciplinares que eu não classificaria nem como interdisciplinares e sim, transdisciplinares, porque nessas oficinas o aluno ele não é um conteúdoista , ele não aprende expressões matemática e executa aquelas expressões, ele não aprende fórmulas químicas e aplica, ele não é um mero reprodutor de conhecimento,
D1 GRE Recife Norte EREM GP	Tem aula disciplinar, [...] é uma aula mais tradicional de quadro, de exposição oral, então tem aqui no laboratório de ciências, aula no laboratório de matemática, que dá um formato diferente onde o aluno põe a mão na massa [...] então é um trabalho diferenciado acho que o aulão onde a gente junta 3 turmas e a aula é com Power Point, com <i>slides</i> , [...] aqui com o foco do ENEM e com o foco também do SAEPE, O SAEPE que é um sistema de avaliação aqui de Pernambuco, é uma avaliação diagnóstica para ter como ponto de vista para analisar a qualidade de cada escola, [...] Já a ENEM é uma avaliação externa proposta pelo governo federal e que é uma avaliação

	que a gente tem observado aqui que o aluno tem um maior empenho no ENEM do que no SAEPE
D2 GRE Recife Norte EREM GP	As eletivas que são chamadas de PDs, onde o menino escolhe a cada seis meses qual a disciplina que ele quer fazer, dentre elas tem sobre o museu, tem música, tem teatro, dança, tem reforço de química tem sobre patrimônio histórico, turismo, gastronomia, a cada 6 meses eles escolhem. A cada 6 meses eles mudam, tem robótica, tem os clubes também, o curso de Alemão, oferecido pelo consulado, isso já veio da época do ICE, <u>Além do Ganhe o mundo que é um projeto do estado inteiro</u>
D1 GRE Vitória de Santo Antão EREM Dr. Alexandrino da Rocha	Projetos interdisciplinar porque envolve o protagonismo juvenil, aprendizagem ludicidade e contempla os 4 pilares da educação interdimensional. A partir dessa política, novos instrumentos de avaliação foram implementados como também aulas utilizando recursos multimídia
D2 GRE Vitória de Santo Antão EREM Dr. Alexandrino da Rocha	Atividades lúdicas e significativas na aprendizagem dos educandos. Foco maior nos descritores do SAEPE, pois eles são necessários para a aprendizagem significativa.

Pergunta 6

Valorização no trabalho	Categoria a posteriori
D1 GRE Recife Sul EREM JORDÃO EMERECIANO	questão do plano de cargos e carreira isso parece lenda porque isso já vem se arrastando e, o piso salarial que é uma vergonha um bônus teria que ser incorporado ao salário. quantidade de horas trabalhadas _você tira muitas vezes do seu bolso nem piso nem PCC Saúde em risco - condições mínimas de trabalho SIEPE estende jornada
D1 GRE Recife Sul EREM SANTOS DUMONT	não tem formação continuada para todas as áreas, perda da autonomia, falta de reconhecimento social desrespeito do governo e aumento do trabalho em tempo e assumindo outros papéis
D2 GRE Caruarú EREM BELO JARDIM	Não, profissionalmente, sim pelos alunos
D1 GRE Caruarú EREM BELO JARDIM Elizangela	não e eu acho que quem menos me valoriza é o governo do estado, a política é uma política muito cruel.
D1 GRE Garanhuns EREM PESQUEIRA	Infelizmente não eu acho que a valorização não deve ser somente com esses brindes, acho que essa valorização é constante, e eu digo que me sinto valorizada quando eu escuto elogio do aluno em sala de aula <u>Tem o fato de valorizar</u> , tendo o fato de contra partida daquilo que eu falei, aquele sentimento de quando não se atinge, mas eu fiz tanto para muitos profissionais, eu fiz tanto e não consegui, aí tem muitos que dizem, agora eu não faço mais nada não. Porque se senti desvalorizado, fez e não foi reconhecido, então é uma faca de 2 gumes, o bônus vem dessa forma
D2 GRE Garanhuns EREM PESQUEIRA	Infelizmente não foi sempre assim, quando se fala do bônus desses incentivos, já está valorizando o professor! Mas eu disse antes, eu acho que a valorização não deve ser somente com esses brindes, acho que essa valorização é constante, e eu digo que me sinto valorizada quando eu escuto elogio do aluno em sala de aula, quando passou um ano 2, e eu recebo uma

	<i>mensagem no facebook</i>
D2 GRE Recife Norte EREM CÂNDIDO DUARTE JOSÉ CARLOS	Realmente não me sinto, estou aí há 2 anos e pouco para me aposentar, e assim a gente vê que a realidade não muda muito não nós temos uma gratificação aí que está congela desde que foi criado o sistema de integral em 2007; a questão dos reajustes que a gente tem muita dificuldade, a questão até mesmo refletida na gente como profissional gente vê muita discrepância em relação a relação salarial se você for comparar o professor da rede pública com o professor da rede privada, a gente sofre muito com isso essa questão salarial.
D1 GRE Recife Norte EREM CÂNDIDO DUARTE	Não eu não acho, porque veja, a gente está passando por um momento muito difícil para a classe de professores agende está retrocedendo anos, anos e mais anos, e economicamente eu acho que o professor não precisaria trabalhar em 3, 4, 5 escolas para poder dar uma qualidade de vida a seus filhos, ele deveria ter esse reconhecimento porque ele é um profissional e como profissional <u>até em solicitação de greve,</u> <u>todas as greves dos professores são dadas como ilegais</u> <u>nem esse direito o professor tem</u> e aí a primeira coisa que se faz é acocha aonde no salário do professor que já é tão pequeno então eles dizem se você fizer greve já tem o desconto de suas aulas primeiro ponto, segundo ponto [...] a gente não consegue hoje, pelo menos aqui na região metropolitana os pais dentro da escola, passa que o professor deixa de ser um professor e ele tem que ser o educador, tem que ser o pai, tem que ser a mãe, tem que ser a família [...] <u>Eu quando fiz meu curso eu não paguei nenhuma cadeira de pai e de mãe não, eu paguei no máximo uma psicologia da educação</u>
D1 GRE Recife Norte EREM GP	<u>...Esse ponto também é bem complicado de falar porque essa valorização ela deixa muito a desejar, da questão de formação do professor por exemplo da escola integral a gente não pode se afastar para fazer curso de mestrado por exemplo e até agora eu não me afastei por conta disso quem se afasta para fazer um curso de mestrado perde a gratificação que é de 2.032,00 então perde mesmo, não e conversa fiada não, qualquer curso que você vá fazer você perde,</u> <u>...a questão de saúde por exemplo tirar licença prêmio a cada 10 anos completos o professor do estado de Pernambuco tem direito a uma licença prêmio de 6 meses e se retirar essa licença prêmio, também perde a gratificação, então [...]</u> [...] eles atrelaram essa gratificação a formação, a licença prêmio, uma série de atividades que sirvam para ajudar o professor da formação e do descanso e proibiram mesmo a gente, e você hoje e o professor hoje do estado de Pernambuco, ele não pode se afastar para fazer curso e nem pode se afastar para cuidar da saúde por exemplo, porque ele perde essa gratificação, isso é um dado horrível do ponto de vista da valorização. <u>A questão salarial é outra questão muito complicada</u>
D2 GRE Recife Norte EREM GP	Como já lhe disse, de uns 4, 5 anos, para cá a valorização tem se desvalorizado, já teve uma valorização onde quando se falava em escola integral os pais queriam que seus filhos viessem estudar aqui, os filhos também queriam estudar aqui, porque sabiam que seria um trampolim para eles chegarem a universidade, cada vez menos os pais também querem interagir com a escola, a gente faz reunião de pais, faz plantão pedagógico, quem vem ainda são os pais dos primeiros anos quando chega o segundo e o terceiro, de uma turma inteira vem

	<p>3,4 pais, então essa interação família escola é muito importante ela não acontece.</p> <p>A valorização também do estado com os profissionais ela caiu muito, porque o plano de cargo e carreira que começou ele foi meio destruído, desde quando ele disse que deu (Eduardo Campos) o piso salarial que não foi verdade, ele fez um jogo econômico, e foi dado que a gente teria um piso, isso tudo também faz com que a descrença do professor isso faz com que o professor esteja desmotivado implicando em suas aulas, a valorização também é muito importante, falo economicamente, e também de mandar as coisa para escola.</p> <p>A maioria dos professores trabalha em outra escola no turno da noite</p>
D1 GRE Vitória de Santo Antão EREM Dr. Alexandrino da Rocha	Não se sente valorizado
D2 GRE Vitória de Santo Antão EREM Dr. Alexandrino da Rocha	Não se sente valorizado

Pergunta 7

Como você se sente após um dia de trabalho	Categoria <i>a posteriore</i>
D1 GRE Recife Sul EREM JORDÃO EMERECIANO	<p><u>Exaurida</u></p> <p>SIEPE estende jornada, tenho diariamente 8 turmas, então eu tenho meu terceiro turno chego muito cansada e ainda tenho meu terceiro turno em casa</p>
D1 GRE Recife Sul EREM SANTOS DUMONT	Depois de um dia de trabalho- a palavra é <u>exausta</u>
D2 GRE Caruaru EREM BELO JARDIM	<u>Exaurido</u> , sugado
D1 GRE Caruaru EREM BELO JARDIM	<p>as pessoas pensam que é o final de semana do professor? todo mundo pensa que é na praia, viajando, e aí quando botam o professor dormindo eu me identifico, porque a semana é muito cansativa, se mas não tem ninguém para orientar os meninos puder mas não tem ninguém para orientar os meninos dorme mesmo mas não tem ninguém para orientar os meninos descansa,</p> <p>no Domingo a tarde já dá assim aquela tristeza porque mas não tem ninguém para orientar os meninos tem aula na Segunda – feira, então mas não tem ninguém para orientar os meninos tem que usar o final do Domingo para planejar alguma coisa para a Segunda de manhã, <u>já começa com a tensão pré-semana que para o professor já começa a correria</u>, mesmo só numa escola ele tem um horário que cansa quando sai daqui no final do dia <u>sai literalmente esgotado</u></p>
D1 GRE Garanhuns EREM PESQUEIRA	<u>...a gente se estressa um pouquinho</u> , <u>mentalmente</u> a gente fica um pouco <u>cansado</u> , o <u>rendimento</u> dependendo da semana fica um pouco <u>comprometido</u> ,
D2 GRE Garanhuns EREM PESQUEIRA	<p><u>...como esposa e dona de casa eu ainda tenho os afazeres, eu não tenho uma pessoa diariamente, já que</u></p> <p><u>o salário que a gente ganha não nos permite ter uma empregada doméstica</u> com todos aqueles direitos, se for para colocar sem poder pagar o que é devido a ela eu também vou estar desvalorizando outro profissional, então quando eu <u>chego em casa eu estou cansada</u> mas eu me dedico, se tem alguma coisa para aula de amanhã, os slides estão prontos, deixe eu dar uma olhadinha, deixe eu acrescentar, eu não me entrego assim, ah não vou fazer nada da escola, eu me preocupo em fazer</p>

	sempre o melhor,
D2 GRE Recife Norte EREM CÂNDIDO DUARTE JOSÉ CARLOS	o sistema é muito pesado, muitas das vezes eles também estão muito desmotivados e a gente também absorve essa desmotivação e <u>a gente chega cansado no final do dia</u>
D1GRE Recife Norte EREM CÂNDIDO DUARTE RAYANE	<u>Exausta!</u> Principalmente, <u>não levo trabalho para casa</u> eu tenho uma filhinha, eu já levei muito, não posso dizer que nunca levei, <u>Intensificação porque eu tabalhava mais na minha casa do que na escola mas eu fiz um acordo com a minha pessoa que eu nuca mais levaria</u>
D1 GRE Recife Norte EREM GP	A gente acaba trabalhando nos finais de semana e nos horários que não são horários da escola, a noite por exemplo, A gente precisa, acaba levando trabalho para casa porque por exemplo essa questão do diário de classe, o diário de classe, ele e agora um diário eletrônico, antigamente era caderneta de papel,
D2 GRE Recife Norte EREM GP	<u>O que não dá tempo de fazer as coisas aqui, porque é incrível a gente passa o dia todinho aqui e ainda leva coisa para casa, mas isso é mínimo ao que trabalhava em escola regular mas termina se levando porque aqui tem prova toda Segunda Feira, então a cada Segunda Feira, 2 disciplinas [...] o que mais atrapalha hoje em dia é o sistema que se chama SIEPE, onde se colocam as notas dos meninos e também agora a chamada caderneta eletrônica [...] sempre com problema a internet da escola é fraca [...] hoje a gente tem vinte oito já teve momento em que a gente tinha 32 aulas ensinar alunos que não querem aprender- porque a autonomia do prof. Foi tirada agora a gente não tem eu não sei parece que os alunos que mandam para cá parece que não querem vir, e eu participei da matrícula esse ano para cá, o primeiro menino que veio se matricular disse, convença a minha avó para eu não ficar aqui, eu não quero ficar aqui, mas ela insiste <u>porque muitos meninos estão acostumados a bater bola no seu dia a dia, aqui nem quadra tem.</u></u>
D1 GRE Vitória de Santo Antão EREM Dr. Alexandrino da Rocha	Uma mistura de sentimentos inexplicáveis entre acertos e perdas
D2 GRE Vitória de Santo Antão EREM Dr. Alexandrino da Rocha	Com o sentimento de missão cumprida

Pergunta 8

Como você se sente em relação às aprendizagens dos seus alunos	Categoria <i>a posteriore</i>
D1 GRE Recife Sul EREM JORDÃO EMERECIANO	Alunos chegam sem base, tem carências sociais e familiares
D1 GRE Recife Sul EREM SANTOS DUMONT	Aprendizagens dos alunos- <u>Contradição-</u> falta de base X Não pode reprovar, preocupação maior com quantidade do que com qualidade
D2 GRE Caruaru EREM BELO JARDIM	Não posso dizer que estou realizado porque é uma eterna construção
D1 GRE Caruaru EREM BELO JARDIM Elizangela	<u>Aprovar por aprovar = negação de conteúdo ao aluno</u> o que é uma coisa meio louca porque no final o menino vai fazer o SAEPE e ele tem que dar rendimento de conteúdo SAEPE, então eu não estou dizendo que escola é para reprovar eu estou dizendo que você não pode aprovar se o menino não tem condições, porque aprovar por aprovar é dizer que o menino não

	tem direito a conteúdo,
D1 GRE Garanhuns EREM PESQUEIRA	realizo sempre com esses estudantes é o júri simulado onde eu posso trabalhar a língua portuguesa na oralidade na escrita, na argumentação que eles precisam para a redação no ENEM e a gente faz uma atividade de extra classe.
D2 GRE Garanhuns EREM PESQUEIRA	A gente tem que acompanhar também como é que esses alunos estão se desenvolvendo em sociedade, em família e a escola tem que entender que eles não são iguais como a dez anos, são outros. Você acha que o professor perdeu a autonomia por causa da meta que já vem indicada da S.E.? o aluno que não pode ser reprovado, isso interfere? Essa questão de não reprovação a gente tem que pregar na sala, reprova sim, você tem que vir para a escola, mas a gente sabe que na realidade quando mexe para cá, mexe para lá, vê a pontuação, o arredondamento, passou, e eu disse a ela que ela não passava,
D2 GRE Recife Norte EREM CÂNDIDO DUARTE	A gente atingiu uma nota acima de 5 o ano passado então você tem que projetar uma média maior ainda para o próximo ano e é muito difícil você se manter numa média alta com a clientela que essa escola aqui não faz seleção para aluno <u>mesmo assim a gente tem conseguido boas referencias no processo de integral. Tanto é que a nossa escola foi a segundo maior média nas escolas sem seleção</u> <u>isso fruto do trabalho dos professores</u>
D1GRE Recife Norte EREM CÂNDIDO DUARTE	Eu olho para o currículo escolar da minha disciplina não sei meus colegas como estão se sentindo mas em relação a minha disciplina as vezes eu acho ele tão pesado acho que tem coisas que poderiam ser retiradas tem assuntos que vem no ensino superior que estão tão ultrapassados no ensino médio e assim eu já vi em várias formações, não a gente quer ficar aqui para mudar o currículo então vamos reunir professores da área para pensar num currículo diferente e nunca muda é sempre a mesma coisa eu acho que tem coisas que poderiam ser retiradas do currículo
D1 GRE Recife Norte EREM GP	no caso do ENEM que é uma avaliação externa, tem um bom indicador, a escola aqui por exemplo a gente tem 60% de alunos que ingressam na Universidade, é um índice interessante porque é uma avaliação externa a escola não tem nenhum poder sobre essa avaliação sobre esse sistema e eu acho que indica na minha opinião um certo grau de qualidade da escola. É lógico que essa questão de trabalhar por quantidade não é uma coisa ideal, mas é um indicador apenas, indica que existe um trabalho de escola, que esse trabalho tem como meta, o ingresso do aluno na Universidade
D2 GRE Recife Norte EREM GP	Proletarização- autonomia A não reprovação é algo, não é que eu queira e goste de reprovar, mas pelas metas o que eles queriam é que não houvesse reprovação nenhuma, então, o problema é que os nossos estudantes não tem consciência do mal que eles fazem a eles mesmos, onde se você chegar agora e disser assim, porque você não está assistindo aula, vamos dizer de física? – olhe eu posso reprovar 2 aí eu passo de ano, porque no estado todo já mais de 15 anos isso, o aluno ficando em até 2 disciplinas, ele vai para a série seguinte e fica devendo aquela disciplina, para ele fazer no ano seguinte, então eles já vão abandonando já 2 disciplinas, porque ele sabe que vai passar. Mesmo que ele tenha notas muito baixas e um monte de outros, a gente termina arranjando uma maneira de fazer uma atividade a mais, outra atividade, outra atividade ...porque não pode reprovar mais que 5%,

	principalmente nas escolas integrais, porque a primeira pergunta que faz, o menino passa o dia todinho na escola, e o que é que vocês fizeram? Sim mas cada um tem que fazer seu papel, não adiante a gente querer que ele passe se ele não quer estudar, mais uma vez estou dizendo olhe, desses 5 anos para cá, estou achando uma coisa incrível, os meninos não tem nem caderno, quer dizer eles têm o caderno não é? Recebe, mas ele não escreve no caderno, ele não acompanha uma nota nada, alguns até fotografam, eles não têm o hábito de estudo,
D1 GRE Vitória de Santo Antão EREM Dr. Alexandrino da Rocha	Sinto-me perdida reconhecendo que não há contrapartida por parte dos jovens educandos com foco nos estudos
D2 GRE Vitória de Santo Antão EREM Dr. Alexandrino da Rocha	Realizada quando percebo que a aprendizagem aconteceu

Pergunta 9

Existem impactos dessa política em sua vida pessoal	Categoria <i>a posteriore</i>
D1 GRE Recife Sul EREM JORDÃO EMERECIANO	<u>eu já tenho problema de saúde com a garganta tenho epicondilite, tendinite, síndrome do túnel do carpo nos 2 braços devido a ao movimento de segurar o livro com uma mão e escrever no quadro com a outra</u> <u>eu já compro do meu bolso, a última vez foi 28 reais, de tinta para piloto e piloto né?</u>
D1 GRE Recife Sul EREM SANTOS DUMONT	Estresse pelas pressões
D2 GRE Caruaru EREM BELO JARDIM	A gente faz um exame quando é estritamente necessário (tempo)
D1 GRE Caruaru EREM BELO JARDIM	Adoecimento A gente adoeca não é só por exemplo garganta, a gente adoeca por estresse, problema de gastrite, a gente vive a beira da depressão tempo todo
D1 GRE Garanhuns EREM PESQUEIRA	Nossa carga de trabalho varia de acordo com o dia, de 4 a 8 aulas por dia. Então somando a carga horaria são 30 aulas, são 15 turmas, tem professores que têm 2 disciplinas então pegam todas as turmas. Ficar muito tempo em pé, a voz as vezes tem problemas, <u>A gente se estressa um pouquinho, mentalmente a gente fica um pouco cansado, o rendimento dependendo da semana fica um pouco comprometido, essa</u> <u>questão o estresse e passar muito tempo em pé ‘muito ruim.</u>
D2 GRE Garanhuns EREM PESQUEIRA	Eu já tive problema na voz, mas como recebi um microfone para me ajudar na sala de aula isso aí já vem realmente a ajudar, e tenho problemas assim articulares, mas é por conta do meu porte físico, já tive problemas mais sérios por conta da obesidade, muito tempo em pé e principalmente aqui, síndrome do túnel do carpo...
D2 GRE Recife Norte EREM CÂNDIDO DUARTE	Sinto, eu descobri Adoecimento pelo trabalho há 4 anos atrás sem ter um perfil que aponte isso, que eu sou hipertenso, tive uma crise hipertensiva aqui dentro do trabalho num momento de reunião e daí então foi descoberto essa questão dessa minha hipertensão causada muito pela questão do estresse, desde então tomo remédio controlado para pressão
D1GRE Recife Norte EREM CÂNDIDO DUARTE R	Adoecimento Muitos principalmente em relação a abono de faltas, você tem um limite de faltas que você tem que ter no mês senão você tem que ir para a junta médica, já vi colegas com problema

	de voz, problema de estresse, [...] esse ano mesmo tive duas crises de garganta...
D1 GRE Recife Norte EREM GP	Adoecimento o professor também lá, então isso mexe com a cabeça do professor, que quer fazer um bom trabalho, quer mostrar desempenho da turma, mas as estruturas físicas da escola essa falta de internet, a precária condição da escola faz com que o professor termine ficando estressado e procurando até ajuda médica, ajuda médica mesmo porque você as vezes quer fazer uma coisa você é cobrado para fazer e você não consegue, então você se sente incapaz as vezes, esse sentimento de se tornar incapaz, de realizar determinadas atividades, esse sentimento faz com que os professores parem até em hospitais, ou clínica médica ou até psicólogo e vários casos de colegas aí com depressão, com síndrome do pânico, e outras enfermidades
D2 GRE Recife Norte EREM GP	Eu acho que a quantidade de aulas que o professor também dá sem ele ter descanso como já disse, muitos trabalham manhã, tarde e noite, isso afeta a saúde, inclusive a mental, físico e mental. A questão de você trabalhar tanto para conseguir um valor para você manter um certo padrão de vida, porque se não nem um carro você tem, essa é a verdade.
D1 GRE Vitória de Santo Antão EREM Dr. Alexandrino da Rocha	Me sinto estressada
D2 GRE Vitória de Santo Antão EREM Dr. Alexandrino da Rocha	Sim muito tempo em pé e a voz

Pergunta 10

Elementos positivos e negativos da política para o trabalho pedagógico	Categoria <i>a posteriori</i>
D1 GRE Recife Sul EREM JORDÃO EMERECIANO	Aspectos positivos da política- resultados mais rápidos por conta do sistema para fornecer aos pais Aspectos negativos Falta de autonomia – professor é um repetidor, internet não funciona, professor tem que provar sua idoneidade
D1 GRE Recife Sul EREM SANTOS DUMONT	Pontos positivos- deixo eu pensar viu [...] são tão poucos Pontos negativos- a escola não tem autonomia; a valorização do professor, é como se vc fosse uma pessoa qualquer se estiver ali está bom se não tiver tanto faz, é como se não fosse fazer falta
D2 GRE Caruaru EREM BELO JARDIM	Aspecto positivo- eu gosto do programa quando ele faz cada um dar o melhor de si Aspecto negativo- excesso de exigências, excesso de conteudismo
D1 GRE Caruaru EREM BELO JARDIM	Os negativos a burocratização, o aumento da carga de trabalho, da cobrança, a falta de condições, não tem o feedback, eu cobro, eu cobro aquilo que eu não dou, não dou condições mas eu cobro, é um trabalho extremamente estressante, já era e acaba se tornando mais estressante. O lado positivo é que ela permite um tempo maior de convivência com os alunos na escola, com esse maior tempo na escola a escola pode fazer um trabalho melhor com esse aluno
D1 GRE Garanhuns EREM PESQUEIRA	Ponto positivo motivados a fazer o melhor Ponto negativo de alguns não se sentirem reconhecidos
D2 GRE Garanhuns EREM PESQUEIRA	Valorização - ponto positivo A gente viu os resultados então surtiu efeito, os alunos percebem com esses dados que há uma educação promissora que eles podem confiar, que a gente está trabalhando batalhando para que melhore a

	<p>vida profissional dele que encontre no estudo a porta para ele ingressar no mercado de trabalho, acredito que essa política ajuda bastante, aos estudantes, e tem o lado bom de alguns professores se sentirem mais confiantes, se sentirem motivados a fazer o melhor</p> <p>ponto negativo mas o que tem de <u>negativo</u> é essa ideia que eu falei anteriormente, de alguns se sentirem motivados só que fazem o melhor e não recebem o resultado devido ou esperado, acaba trazendo frustração, um desencantamento pela profissão, e muitos acabam deixando de lado, lógico que não são todos alguns pensam assim, ha fiz o melhor também não vou fazer mais, então acho que tem esse ponto negativo de alguns não se <u>sentirem reconhecidos</u>.</p>
<p>D2 GRE Recife Norte EREM CÂNDIDO DUARTE</p>	<p>Pontos positivos é a questão do maior contato com o aluno, a gente passa mais tempo com eles isso cria um espaço para gente ultrapassar o limite da nossa disciplina, a gente entra no lado afetivo, ...eles convivem com a gente muito mais tempo de que com a própria família. Essa parte da afetividade da troca do aprendizado, do espaço para você aconselhar eu acho positivo, diante das grandes respostas deles. Eu fico muito feliz quando a gente ajuda eles dentro da mudança comportamental mesmo, questão do atitudinal isso eu acho um ponto positivo</p> <p>Pontos negativos Precarização Poderia ser muito melhorado se a condição da escola fosse outra Relações na escola provocada pelo gerencialismo- conflitos estresses gestão professor, professor gestão, dificuldades de relações. Fogueira da vaidade mesmo Intensificação os professores totalmente desmotivados estressados, cobrados sempre, Relações na escola provocada pelo gerencialismo- conflitos não é buscado um diálogo para poder se resolver para poder se melhorar professores saindo da escola integral essa condição, vejo hoje muita gente desmotivada até pensando em sair do sistema integral, por conta dessas questões Tempo desperdiçado passando muito tempo na escola e termina sendo tempo improdutivo. Muitas Proletarização vezes você não consegue mais fazer o que você pretende fazer ou que você está acostumado a fazer porque o sistema prende o sistema fecha não dá condições para isso, aí isso cria uma desmotivação grande viu</p>
<p>D1GRE Recife Norte EREM CÂNDIDO DUARTE</p>	<p>Elemento positivo- hoje o aluno ele pode estar em qualquer escola aqui de Pernambuco que ele tem o mesmo currículo de qualquer escola pública ou particular, acaba que para o aluno sendo proveitoso. Elemento negativo-Que não é tão satisfatória para o professor, porque ele poda muito o professor o professor é lapidado não na forma positiva da palavra e sim da forma negativa ele fica engessado</p>
<p>D1 GRE Recife Norte EREM GP</p>	<p>O que é positivo no regime de escola integral, que eu posso entender é por exemplo esse horário estendido para os alunos eu acho muito interessante, ...o aluno também tem as refeições, tem lanche tem almoço</p> <p>A questão negativa que eu acho da escola é essa precariedade na estrutura física da escola e nessa cobrança desmedida, porque cobram por uma coisa que o estado não pode cumprir. Então do ponto de vista financeiro da escola por exemplo a gente está em</p>

	<p>Outubro e muitas escolas não receberam nem o primeiro repasse da verba estadual</p>
D2 GRE Recife Norte EREM GP	<p>Valorização a política da gratificação por nós trabalharmos integral da bonificação que é por atingir meta eu acho interessante porque afinal de contas os seres humanos eles também movem-se muito pelo valor monetário, o que ele tem que receber né?</p> <p>Contradição na política de bônus <u>Agora tinha que ser melhor revisto</u> porque nós não trabalhamos com máquina nós trabalhamos com seres humanos e que cada ano são novos estudantes que vão ser avaliados, então saber e dizer que aquele grupo atingiu tal nota e o grupo que vem no ano seguinte vão conseguir uma nota melhor [...] é meio confuso, eu sou a favor da escola integral, mas uma escola integral passando por uma reforma maior, <u>mas que a escola tenha soberania e caixa para bancar isso</u>, porque por exemplo a gente tem esses meninos num horário no contra turno e você tem uma quadra, você também tem uma maneira melhor de trabalhar eles desestressar, sei lá, se você tem um valor monetário para onde você possa dizer assim a gente vai no contra turno poder ir visitar museus, os museus a gente consegue gratuito e o ônibus?</p> <p><u>Como é que a gente leva esses meninos?</u> E tb teria que ter um jeito da gente ter a família na escola, a família precisa estar na escola para entender como educar seu filho em casa, porque o educar não só pela falta de educação geral como também o educar a ser estudante a cumprir suas metas de estudante e a parte que eu acho que não dá certo é porque teria que ter maior quantidade de professores dentro da sua área, trabalhando profissionalmente, realmente formados para poder trabalhar aquela disciplina que é uma coisa que não está acontecendo, porque não tem os profissionais e porque também o número de profissionais é menor? Porque o salário também não é atrativo, e nem fazem os concursos, então isso são coisas que vão terminando diminuindo o <i>glamour</i> que a gente já conseguiu anteriormente. Agora digo anteriormente havia um conjunto de ações para poder dar certo, aí não é uma ação só, nós temos os livros didáticos ótimo mas só os livros didáticos não são capazes de atender aquele momento,</p>
D1 GRE Vitória de Santo Antão EREM Dr. Alexandrino da Rocha	<p>Positivo Planejamento do ensino priorizando a interpretação e criticidade; Desenvolvimento do protagonismo juvenil; Estudo de dados como facilitadores para novas ações pedagógicas.</p> <p>Negativo A classificação do bônus; Desvalorização do trabalho efetuado no ano letivo, quando não atende as metas pactuadas; Falta de assistência técnica e formações para uso dos recursos midiáticos e laboratoriais.</p>
D2 GRE Vitória de Santo Antão EREM Dr. Alexandrino da Rocha	<p>Positivos Os descritores do SAEPE contemplam uma aprendizagem significativa na vida dos educandos, pois assim como no Enem, vão além de regras gramaticais e o trabalho é desenvolvido através de gêneros textuais.</p> <p>Negativos Há uma cobrança maior por parte do governo e da comunidade escolar em cima dos professores de português e matemática; A tendência das metas é sempre aumentar e chega no patamar que ninguém atinja, vale salientar que mesmo com a evolução da média, dependendo da meta você pode ser classificado com 0%, levando a uma baixa estima e desvalorização do trabalho realizado.</p>

APÊNDICE G - Categoria empírica dos documentos de análise regulação

Categoria de Análise	Unidade de contexto	Unidade de registro
Regulação	Documentos da Política PMGP-ME	É o programa que está focado na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, trabalhando a gestão por resultados. Ele tem como objetivo consolidar nas unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão. Esse trabalho vem sendo desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG)
	Termo de compromisso	Na rede pública estadual, os resultados da avaliação do SAEPE e as taxas de aprovação da escola, ao comporem o IDEPE, além de servirem de diagnóstico para o sistema de educação de Pernambuco, serão o requisito fundamental para o estabelecimento do bônus de desempenho educacional (BDE), cujas metas estão descritas no Termo de Compromisso que a escola firma com a Secretaria de Educação.
	Metas	É um indicador objetivo estabelecido pela Secretaria de Educação. Representa o desafio proposto para cada escola na busca da melhoria dos resultados do Estado. As metas foram estabelecidas a partir da realidade vivida por cada escola, tendo como desafio, melhorar em relação a elas mesmas.
	IDEPE	O IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco) é um índice criado pela Secretaria de Educação do Estado, composto pela combinação dos resultados do SAEPE e do fluxo escolar, para avaliar o desempenho dos alunos da rede.
	SAEPE	O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE foi criado em 2000 com o objetivo de fomentar mudanças na educação oferecida pelo Estado, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade. Foram aplicados testes de desempenho em 2000, 2002 e 2005, para estudantes das 2ª série/3º ano, 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio/Normal Médio, das redes estadual e municipal, nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Nessas três edições, a educação pública pôde acompanhar o desempenho de mais de um milhão de estudantes em diferentes escolas, municípios e Gerências Regionais. -See more at: http://www.saepe.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-saepe/#sthash.tOD7tFKq.dpuf
	Bônus de Desempenho	O BDE (Bônus de Desempenho Educacional) é o incentivo financeiro para os profissionais de todas as escolas que atingirem as metas propostas. A unidade que alcançar 50% da meta, receberá a metade do bônus, e a partir daí será considerado o intervalo de 10% até atingir 100% da meta.
	Educação Interdimensional TEAR	A educação interdimensional compreende ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade. 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 Integral
	Criação das Escolas de Referência EREM	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.
	Criação do curso para gestores PROGEPE	O curso aborda temas inerentes à gestão, com foco no ambiente que envolve a escola. São eles: Liderança e gestão; gestão do planejamento; gestão de integração escola-comunidade; gestão de recursos administrativos e financeiros; e gestão dos resultados do processo ensino-aprendizagem. Agora disponibilizado à distância http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=339

Fonte: Rosângela Cely Branco Lindoso (2017).