



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

JOHN MATEUS BARBOSA

**MODERNIZAÇÃO-RESTAURADORA E TRANSFORMISMO NA POLÍTICA DO
ENSINO MÉDIO [INTEGRAL] EM PERNAMBUCO:**
estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente

Recife
2020

JOHN MATEUS BARBOSA

**MODERNIZAÇÃO-RESTAURADORA E TRANSFORMISMO NA POLÍTICA DO
ENSINO MÉDIO [INTEGRAL] EM PERNAMBUCO:**
estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente

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. Área de concentração: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientador: Professor Dr. Jamerson Antônio Almeida da Silva.

Recife
2020

Catálogo na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

B238m Barbosa, John Mateus.
Modernização-restauradora e transformismo na política do ensino médio [integral] em Pernambuco: estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente. / John Mateus Barbosa. – Recife, 2020.
273 f.

Orientador: Jamerson Antônio Almeida da Silva.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências.

1. Ensino Médio - Pernambuco. 2. Condições do Trabalho Docente - Pernambuco. 3. Ensino Integral – Pernambuco. 4. UFPE - Pós-graduação.
I. Silva, Jamerson Antônio Almeida da. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2021-033)

JOHN MATEUS BARBOSA

**MODERNIZAÇÃO-RESTAURADORA E TRANSFORMISMO NA POLÍTICA DO
ENSINO MÉDIO [INTEGRAL] EM PERNAMBUCO:**
estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente

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: 15/12/2020

Comissão Examinadora

Presidente: Prof. Dr. Jamerson Antônio Almeida da Silva

Prof. Dr. Ramon de Oliveira (examinador interno)

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (examinador externo)

Prof^ª. Dr^ª. Ângela Santana do Amaral (examinadora externa)

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Aparecida Aliaga de Oliveira (examinadora externa)

DEDICATÓRIA

Às vítimas do covid-19. Esses e essas que jamais devem morrer na nossa memória para nos lembrarmos que no sistema capitalista a saúde é uma mercadoria... um privilégio!

Aos professores(as) e profissionais da educação deste país. Esses(as) que mesmo quando a escola se torna empresa e seu trabalho é “privatizado”, não deixam de lutar por cada molécula de humanização na sala de aula.

Aos trabalhadores(as) em geral, especialmente, aquelas(as) que ainda preservam a capacidade de se indignar.

AGRADECIMENTOS

À Ednalva, minha “nalvinha”. Esteve presente, no sentido forte da palavra, em cada momento destes quase 5 anos. Minha grande parceira neste trabalho. Sua paciência, companheirismo e “promessas” após a tese encheram de afeto e de leveza cada segundo dessa caminhada. Te amo!

À minha mãe, Dona Neide, por ter acreditado que alguém tão pobre chegaria na universidade pública. Como se já soubesse o desfecho disso tudo, com muita convicção insistiu no meu “futuro”, como ela sabiamente dizia.

Aos meus irmãos, Johnny e Mariana, nascidos do mesmo ventre, com quem compartilhei a constituição do que sou hoje. Apesar da distância física, vocês nunca deixam de ocupar meus pensamentos.

Ao meu orientador, Jamerson. O “primo” que me ensinou tantas lições. Lá se vão 10 anos de orientação, mas, também de muita amizade e ternura. Com você aprendi muito mais que escrever trabalhos acadêmicos. Aprendi a ser humano. Parece que encerramos um “ciclão” juntos... E agora? O que virá? Como sempre, sei que você terá uma boa e inusitada resposta para este “matuto”!

Ao meu cunhado, “Gre”, sempre prestativo e engajado em contribuir. Com quem aprendi e aprendo muitas lições biológicas.

À “Manuxita”, minha irmãzinha, a quem eu quero um bem danado e pego briga para defendê-la [lembra? Haha]. Obrigado por tudo. Ainda lembro teu último abraço quando tive que sair de Pernambuco. Foi um dos gestos mais verdadeiros que já senti. Sempre será minha irmã fora do ventre.

Aos meus amigos do “Ap. do Uoxito”: Filipe, “Kinitos”, Lazin” e Washington. Dividimos por anos muito mais que morada e sobrevivência [e paçoca]. Mas, humanidade, igualdade e fraternidade. Vivemos isso na prática. Nada apaga isso.

Ao Grupo Gestor, ambiente onde se respira felicidade, amizade, doçura, solidariedade e engajamento. Agradeço a cada um de vocês por cada momento distinto desfrutado. Em especial aos meus irmãos: Pedro, “Drico”, “Vevé”, Ikaro e Leandro. Com estes, foram muitas mesas de bar, viagens malucas, ressacas e resenhas para tão poucas linhas. Afinal, “[...] hay que endurecerse pero sin perder la ternura jamás”!!

À professora Katharine Nínive, presença fundamental em todos os momentos decisivos da minha trajetória acadêmica. Uma intelectual orgânica do trabalho docente e apreciadora fiel de vinhos, *Chico Buarque*, *Mafalda* e *Fernando Pessoa*...

À Bia e Xandão, amigos e “cumpadis”. Tanta ajuda, reciprocidade e momentos alegres em tão pouco tempo. Muitas dificuldades acadêmicas também compartilhadas. Hoje podemos celebrar. Vocês moram no meu coração.

À turma de doutorado nº 15, pelos agradáveis momentos de debate, café, festividade e pelo acolhimento coletivo nos momentos de angústia. Não se preocupem, ao final, tudo dá certo!

À professora Eveline Algebaile por suas riquíssimas contribuições ao trabalho na qualificação. Seus achados sobre as relações estruturais entre escola e pobreza no Brasil são uma das coisas mais brilhantes que a pesquisa em educação já nos relevou.

À Jaqueline e Cleanto, pela parceria diária entre “trancos e barrancos” nessa aventura que é viver longe de casa. Compartilhar sonhos com vocês é criar vínculos. Obrigado por permitirem que fôssemos padrinhos de Clarinha, a quem já amamos muito. É uma “gostosura” cumprir essa missão [sem os sustos, claro].

Aos irmãos que ganhei em Iguatu-CE: Leandro, André, Héber, Harley, Nataniel e Danniell. Muita gratidão! Tudo ficou mais fácil com a receptividade e humanismo de vocês.

Aos colegas do IFCE, campus Iguatu. Em especial: Cynthia, Moíza, Reuber, Leonardo, Kelvio... e tantos outros(as) companheiros(as) de luta que garantem nas ações diárias uma educação mais próxima das demandas populares. Muita admiração por vocês.

Ao *LEPEem*, grupo de pesquisa que ajudei e ajudo a construir com outros professores(as) e alunos(as). Vocês fazem parte do meu sonho acadêmico. Gratidão por continuarem sonhando comigo. Agradeço especialmente aos alunos(as) por toda colaboração e engajamento no grupo. Vocês são nosso combustível diário.

Aos meus e minhas camaradas do “boteco comunista”. Pessoas que as redes sociais e a indignação com as atrocidades do sistema capitalista me apresentaram. Admiro demais a militância e trabalho de vocês. Continuemos nos trilhos da revolução e odiando os indiferentes.

À Família ARTEAM, parceiros e parceiras de tatame, e ao mestre André. Obrigado por me ensinarem que sempre é tempo de desafiar o corpo e a consciência. Vocês, muitas vezes, foram minha fuga quando a mente precisava sair do tatame acadêmico. Gratidão. “Osssss”!!!!

Aos professores(as) Gaudêncio Frigotto, Ângel Amaral, Luciana Aliaga e Janete Azevedo pela participação na banca de defesa da tese. Suas contribuições extrapolam este trabalho e têm papel decisivo na minha trajetória intelectual, política e humana. Gratidão!

A todos meus(minhas) professores(as), da educação infantil ao doutorado. O professor que hoje sou é síntese de cada gesto, lição, palavra e ideia de vocês.

A todos(todas) os alunos que já passaram em minha sala de aula. Vocês significam o meu trabalho. Como vocês, aprendo ensinando e ensino aprendendo. Obrigado por me tornarem um professor melhor a cada aula.

À Capes por financiar a pesquisa e aos trabalhadores(as) que, através de suas mãos “encalçadas”, produzem a riqueza material e social que fomenta a ciência no Brasil e continuam, mesmo quando a ciência [elitista] os(as) ignora.

“A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la”
(GALEANO, 2010, p. 348).

“Vivo, tomo partido. Por isso odeio quem não o faz, odeio os indiferentes”
(GRAMSCI, 2004, p.84-86).

RESUMO

A tese de doutorado aqui apresentada partiu da problemática que envolve a reestruturação da política do ensino médio em pernambucano e a rotinização de estratégias de controle sobre o trabalho docente. Nesse sentido, nosso problema de pesquisa foi: *como a rotina de trabalho dos(as) professores(as) vem sendo racionalizada dentro da política do ensino médio integral em Pernambuco?* Partimos do pressuposto de que o controle do trabalho docente está articulado a um processo de hegemonia, isto é, rotinização de uma determinada racionalidade de classe, entendida como racionalização [controle da rotina], que envolve: filosofia de trabalho, métodos de gestão e a atuação de intelectuais, aparelhos de hegemonia e do Estado para o disciplinamento moral e intelectual dos(as) professores(as). Tomamos em nossa abordagem teórico-metodológica categorias e conceitos da produção teórica de Gramsci, especialmente, os apontamentos no C22 [*Americanismo e fordismo*]. Os procedimentos metodológicos foram análise documental e entrevistas junto aos docentes da rede estadual de ensino. O marco temporal do estudo está circunscrito ao período de 2003 a 2020. Concluimos que o estado de Pernambuco, a partir de inovações administrativas, pedagógicas e normativas, desenvolveu, aprimorou e expandiu um modelo de racionalização da rotina de trabalho docente, a *Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE*, inspirada na *Odebrecht*, que combina fundamentos, métodos de gestão e a estrutura de trabalho do taylorismo com aspectos da acumulação flexível. No campo ideológico busca-se o consentimento dos(as) docentes acerca da responsabilização pelos resultados do programa, intensificação da jornada de trabalho, ampliação das tarefas e a desregulamentação da profissão. Observou-se também a aquisição, via estado de Pernambuco, de tecnologias sofisticadas para monitorar e disciplinar a rotina de trabalho docente. As estratégias políticas utilizadas pela hegemonia empresarial para implementar o modelo *TESE* na política do ensino médio foram a *modernização-restauração* e o *transformismo*, modalidades de apassivamento típicas de *revolução passiva*.

Palavras-chaves: Ensino Médio – Pernambuco. Rotina do Trabalho Docente. Hegemonia. Modernização-Restauradora. Transformismo

ABSTRACT

The doctoral thesis presented started from the problematic that involves the restructuring of high school policy in Pernambuco and the routinization of control strategies over teaching work. In this sense, our research problem was: how has the teachers' work routine been rationalized within the policy of full secondary education in Pernambuco? We start from the assumption that the control of teaching work is linked to a process of hegemony, that is, the routinization of a determined class rationality, understood as rationalization, which involves: work philosophy, management methods and the performance of intellectuals, devices of hegemony and the State for the moral and intellectual discipline of teachers. In our theoretical-methodological approach, we take categories and concepts from Gramsci's theoretical production, especially the notes in C22 [Americanism and Fordism]. The methodological procedures were document analysis and interviews with teachers from the state school system. The study's timeframe is limited to the period from 2003 to 2020. We conclude that the state of Pernambuco, based on administrative, pedagogical and normative innovations, developed, improved and expanded a model for rationalizing the teaching work routine, the Socio-Educational Entrepreneurial Technology - TESE, inspired by Odebrecht, which combines fundamentals, management methods and the working structure of Taylorism with aspects of flexible accumulation. In the ideological field, teachers' consent is sought regarding accountability for the results of the program, intensification of the working day, expansion of tasks and the deregulation of the profession. There was also the acquisition, via the state of Pernambuco, of sophisticated technologies to monitor and discipline the teaching work routine. The political strategies used by corporate hegemony to implement the TESE model in the policy of integral high school were modernization-restoration and transformism, types of passivation typical of passive revolution.

Keywords: High School – Pernambuco. Teaching Work Routine. Hegemony. Modernization-Restorative. Transformism

LISTA DE IMAGEM

IMAGEM 1 – Principais Atores e Contribuições para o projeto do Procentro.....	88
IMAGEM 2 – Sumário do documento modelo de escola <i>charter</i> : a experiência de Pernambuco.....	98
IMAGEM 3 – Detalhamento do Plano de Ação Educacional	120
IMAGEM 4 – Representação do ciclo virtuoso	126
IMAGEM 5 – Estrutura hierárquica de gestão e organização dos CEE.....	133
IMAGEM 6 – Representação iconográfica do ciclo PDCA no Procentro	135
IMAGEM 7 – Modelo de Plano de ação dos CEE	137
IMAGEM 8 – Modelo do Programa de Ação dos CEE	138
IMAGEM 9 – Modelo do Projeto de vida.....	139
IMAGEM 10 – Demonstrativo de carga horária docente de dois professores do CEE	140
IMAGEM 11 – Estrutura da gestão educacional pernambucana	147
IMAGEM 12 – Mapa de desempenho escolar da GRE Vale do Capibaribe em 2011.....	149
IMAGEM 13 – Interface do SIEPE.....	156
IMAGEM 14 – Descritores e explicitação de suas funções nas avaliações de Língua Portuguesa (Ensino Médio).....	161
IMAGEM 15 – Sugestões de Atividades para trabalhar os descritores de Língua Portuguesa.....	161
IMAGEM 16 – Interface 1 do SIEPE – Diário de Classe Móvel.....	163
IMAGEM 17 – Interface 2 do SIEPE– Diário de Classe Móvel.....	164
IMAGEM 18 – Características das boas práticas segundo o Pacto pela Educação de Pernambuco.....	168

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Indicadores do Pacto pela Educação em Pernambuco	23
QUADRO 2 – Produção bibliográfica de Antônio C. G. da Costa	91
QUADRO 3 – Caracterização dos intelectuais formuladores da proposta do Procentro	96
QUADRO 4 – Caracterização dos intelectuais técnicos-especializados do Procentro	97
QUADRO 5 – Caracterização dos intelectuais contrários à proposta do Procentro	104
QUADRO 6 – Caracterização dos trabalhos dos funcionários da SEE-PE produzidas no CAEd.....	121
QUADRO 7 – Seleção de documentos para análise das inovações do estado de Pernambuco após o PMGE-ME.....	144
QUADRO 8 – Aspectos do sistema de monitoramento do SIEPE.....	156
QUADRO 9 – Material normativo e pedagógico utilizado na padronização curricular	159
QUADRO 10 – Eventos de formação organizados pela SEE entre 2017-2019 e seus conteúdos	166
QUADRO 11 – Pauta da formação continuada dos professores do ensino médio / 3 ^a unidade de 2009	169
QUADRO 12 – Seleção de documentos para análise do perfil docente e estrutura ideológica do modelo <i>TESE</i>	175
QUADRO 13 – Universo amostral da pesquisa – entrevistados segundo critérios de gênero, área, jornada e vínculo	199
QUADRO 14 – Perfil dos sujeitos entrevistados entre o ano de 2018-2020	200

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Evolução do número de erem em tempo integral e semi-integral no estado de Pernambuco.....	22
---	----

LISTA DE SIGLAS

AEG - adicional de eficiência gerencial
ALEPE – Assembleia legislativa de Pernambuco
BDE - Bônus de Desempenho Educacional
CEE – Centro de Ensino Experimental
CEE-GP – Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
CEE-PE – Conselho estadual de educação de Pernambuco
DEM – Democratas
EREM – Escola de referência em ensino médio
ETE – Escola técnica estadual
GP – Ginásio Pernambucano
ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela educação
IDEPE – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
INDG – Instituto de desenvolvimento gerencial
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de diretrizes e bases da educação
MBC – Movimento Brasil Competitivo
MEC – Ministério da Educação
PEI – Programa de Educação Integral
PFL – Partido da Frente Liberal
PMDB – Partido Movimento Democrático Brasileiro
PMGP/ME – Programa de Modernização da gestão pública – Metas para a Educação
PPE – Pacto pela Educação
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SEPLAG – Secretaria de planejamento e gestão
SIEPE – Sistema de informação da educação de Pernambuco
SINTEPE – Sindicato dos trabalhadores em educação de Pernambuco
TESE – Tecnologia Empresarial Socioeducacional
TIC – Tecnologia de informação e comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 HEGEMONIA, RACIONALIZAÇÃO E APASSIVAMENTO: ELEMENTOS PARA UMA ABORDAGEM GRAMSCIANA	33
1.1 A TEORIA DA HEGEMONIA EM GRAMSCI	33
1.2 INTERMEDIÁRIOS DA HEGEMONIA: OS INTELECTUAIS	38
1.3 <i>REVOLUÇÃO PASSIVA, TRANSFORMISMO</i> E A DIALÉTICA DO APASSIVAMENTO NA ECONOMIA DEPENDENTE	43
1.4 RACIONALIZAÇÃO COMO EXPRESSÃO DE HEGEMONIA E APASSIVAMENTO	52
2 HEGEMONIA QUE NASCE DA FÁBRICA: O CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	58
2.1 PROLETARIZAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE	58
2.2 A PRODUTIVIDADE FINANCEIRA EXTRAÍDA DO CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE	64
2.3 A “FILANTROPIA DE RISCO” E O “COMPLEXO INDUSTRIAL-ESCOLAR”: GATILHOS DO CONTROLE E DA PRIVATIZAÇÃO	68
2.4 NEOTECNICISMO: IDEOLOGIA DO CONTROLE E RACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	75
3 ARTICULANDO A HEGEMONIA EMPRESARIAL NO ENSINO MÉDIO PERNAMBUCANO: OS INTELECTUAIS E A DINÂMICA POLÍTICO-IDEOLÓGICA	81
3.1 <i>PERNAMBUCO JÁ</i> [NA DESESTATIZAÇÃO]: A AGENDA PRIVATISTA E EMPRESARIAL NO GOVERNO DO PMDB	84
3.2 INTELECTUAIS E APARELHOS DE HEGEMONIA NA FASE PROCENTRO: OS REPRESENTANTES DO MODELO <i>CHARTER</i>	88
3.3 MANIFESTOS E VOZES Opositoras À RACIONALIDADE GERENCIAL-EMPRESARIAL: A HEGEMONIA EM CRISE	100
3.4 <i>TODOS POR PERNAMBUCANO</i> [E PELO PACTO EMPRESARIAL]: MODERNIZAÇÃO-RESTAURADORA E ESTRATÉGIAS DE APASSIVAMENTO NO GOVERNO DO PSB.....	105
3.4.1 Os transformismos em torno do programa de educação integral: indiferenciação ideológica, cooptações e mudanças moleculares	112

4 ESTRUTURANDO A ROTINA DO TRABALHO DOCENTE EM PERNAMBUCO: FILOSOFIA, MÉTODOS E CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS DA RACIONALIDADE EMPRESARIAL	124
4.1 BASES FILOSÓFICAS DA RACIONALIDADE EMPRESARIAL NO PROCENTRO: O MODELO TESE	125
4.2 AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DO MÉTODO DE GESTÃO DA <i>TESE</i> : O CICLO PDCA	130
4.3 AS CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS DA ROTINA DE TRABALHO DOCENTE NA <i>TESE</i>	135
4.3.1 Parcializada e programada.....	135
4.3.2 Manualizada.....	136
4.3.3 Intensa e ampliada.....	139
4.3.4 Meritocrática: premia e pune.....	141
5 DISCIPLINANDO A ROTINA DE TRABALHO DOCENTE EM PERNAMBUCO: O PAPEL [MORAL E MATERIAL] DO ESTADO NA RACIONALIZAÇÃO	144
5.1 SEPARAÇÃO ENTRE CONCEPÇÃO E EXECUÇÃO: UM NOVO PACTO.....	146
5.2 DA AVALIAÇÃO DO CLIENTE À AVALIAÇÃO SISTÊMICA	151
5.3 DA SUPERVISÃO ARTESANAL À VIGILÂNCIA EM TEMPO REAL.....	154
5.4 DA MANUALIZAÇÃO À PADRONIZAÇÃO DE CONTEÚDOS, ATIVIDADES E PROCEDIMENTOS.....	157
5.5 OS NOVOS SOFTWARES QUE SIMPLIFICAM AS TAREFAS E OTIMIZAM O TEMPO.....	162
5.6 GENERALIZANDO O TREINAMENTO POR INDUÇÃO	165
5.7 ESFORÇOS EXCEDENTES: NOVOS MECANISMOS DE CONSENSO-COERÇÃO	170
6 AS COMPETÊNCIAS E OS IDEÁRIOS DA DOCÊNCIA SOB A <i>TESE</i>: NEXOS PSICOFÍSICOS DA AUTONOMIA ESTRANHADA	175
6.1 TRAÇANDO O PERFIL DOCENTE DA <i>TESE</i>	176
6.2 OS NEXOS PSICOFÍSICOS E A SUPERESTRUTURA IDEOLÓGICA <i>TESE</i>	181
6.2.1 Nexo psicofísico nº 1: Pedagogia da Presença ou Responsabilização consentida?	181
6.2.2 Nexo psicofísico nº 2: Educação pelo Trabalho ou [Des]especialização Polivalente?	186
6.2.3 Nexo Psicofísico nº 3 – Delegação Planejada ou despolitização corporativa?	191
6.3 A AUTONOMIA DOCENTE [ESTRANHADA] DO MODELO <i>TESE</i>	195

7 A HEGEMONIA [EMPRESARIAL] NA CONSCIÊNCIA: PERCEPÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) ACERCA DE SUAS ROTINAS DE TRABALHO	198
7.1 AS PERCEPÇÕES SOBRE AS BASES CONCEITUAIS E OS MÉTODOS DE GESTÃO RELACIONADOS AO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	201
7.2 PERCEBENDO E LIDANDO COM A ROTINA DE TRABALHO	216
CONCLUSÕES: A QUESTÃO DA HEGEMONIA E O CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE	236
REFERÊNCIAS	249
ANEXOS	264
ANEXO A – CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO Nº 021/2003	265
APÊNDICES	271
APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS(AS) PROFESSORES(AS)	272

INTRODUÇÃO

“O caos é uma ordem por decifrar”

José Saramago

Esta pesquisa de doutorado foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco¹. Está integrada ao Grupo de Pesquisa *GESTOR - Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre* que vem dedicando estudos no campo da política educacional brasileira e, em particular, se debruçando sob a política de ensino médio integral da rede estadual de Pernambuco. O estudo tem como objeto de investigação analisar *as estratégias e os mecanismos de controle da rotina de trabalho dos(as) professores(as)* sob as diretrizes da política de ensino médio integral de Pernambuco.

Partimos da constatação de que o estado de Pernambuco, pioneiramente, implementou um projeto de modernização do aparato estatal que envolveu uma reestruturação da política do ensino médio. Neste contexto, foram realizadas inúmeras inovações na organização do trabalho pedagógico que sinalizaram a introdução de pilares gerenciais da *gestão por resultados*, sendo, posteriormente, expandidos para outros da união como foi o caso de Goiás, Rio de Janeiro, Ceará, dentre outros.

Tal modelo de inspiração gerencial foi difundido na gestão pública pernambucana com forte participação de parceiros do setor privado, tendo sua implementação na rede estadual de ensino, enquanto política pública, por meio do *Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação*² em 2007. Os principais parceiros privados para a formulação do programa foram o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), atualmente denominado Falconi Consultores de Resultado³, e o Movimento Brasil Competitivo (MBC)⁴ que reúne um conjunto de grandes empresas associadas, tais como: Itaú, Microsoft, Gol, Farma Brasil, Huawei, BTG Pactual etc.

Tal modelo promete trazer soluções a velhos problemas educacionais, tais como: evasão escolar, repetência e analfabetismo, bem como aumentar os indicadores das escolas e

¹ Recebeu financiamento do Programa de Demanda Social (DS) da fundação CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação - MEC, recurso gerenciado pela própria universidade.

² Mais informações em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>. Acesso em: 13 abr. 2018.

³ Mais informações em: <https://www.falconi.com/quem-somos/sobre-a-falconi/>. Acesso em: 15 abr. 2018.

⁴ Mais informações em: <http://www.mbc.org.br/portal/>. Acesso em: 13 abr. 2018.

aproximá-los das demandas sociais. Para tanto, lança mão da tríade: *metas* para as escolas, *avaliação do desempenho* dos estudantes e *bônus* do desempenho educacional.

Notória iniciativa nesse sentido foi a criação do *Programa de Educação Integral* (PEI), mediante a Lei Complementar nº 125/2008, como uma política de modernização do trabalho pedagógico nas escolas da rede estadual de ensino. O carro-chefe do PEI tem sido a criação e difusão em toda a rede de *Escolas de Referência de Ensino Médio* (EREM) e *Escolas Técnicas Estaduais* (ETE), ambas tidas como exemplo de experiência bem-sucedida⁵ e referência nacional⁶ de educação (em tempo) integral⁷ por segmentos da mídia, empresários e por agendas político-partidárias alinhadas com as diretrizes da gestão por resultados. Os números atuais referentes ao programa, avaliados pelo Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentre outros, como exitosos, envolvem:

- a) Alcance de 437 escolas de tempo integral previstas para 2020, atingindo 62% das vagas ofertadas pela rede de ensino estadual, isto é, 200 mil estudantes⁸ e efetivando com sobras a orientação da meta 6⁹ do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024);
- b) Conforme o Censo 2018, alcance de 4,5% do total de matriculados no ensino médio propedêutico em todo o país e quase 4,4% do total no ensino médio integrado brasileiro (INEP, 2019)¹⁰;
- c) Elevação dos indicadores de desempenho do ensino médio: nota 4,7 em 2019, superando a média nacional (3,5)¹¹. Em 2015 passou a ocupar o primeiro lugar no ranking nacional do IDEB do ensino médio superando a média de São Paulo¹².

⁵ Mais informações em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/pernambuco-referencia-para-educacao-integral-ensino-medio/> Acesso em: 04 jul. 2018

⁶ Mais informações em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2018/05/15/interna_vidaurbana.752096/escola-do-recife-vira-referencia-para-todo-pais.shtml Acesso em: 04 jul. 2018. Mais informações em: <https://www.folhape.com.br/noticias/noticias/folha-educa---reforma/2017/12/08/NWS,51409,70,728,NOTICIAS,2190-ESCOLAS-INTEGRAIS-PERNAMBUCO-INSPIRAM-PAIS.aspx> Acesso em: 04 jul. 2018.

⁷ Há uma distinção na ampliação da jornada nestas escolas. Algumas funcionam em tempo integral (40h semanais) e outras em jornada semi-integral (32h).

⁸ Conferir em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=3&art=5395>. Acesso em: 14 abr. 2020.

⁹ Meta 6 – “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. Consultar em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 19 abr. 2020.

¹⁰ Disponível em: <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos> Acesso em: 24 set. 2019.

¹¹ Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=5041>. Acesso em: 25 abr. 2020.

¹² <http://www.seplag.pe.gov.br/web/pped/pacto-pela-educacao>

O prestígio obtido por tais feitos chamou a atenção de especialistas, fundações empresariais, secretarias municipais e estaduais espalhados por todo o Brasil, interessados em conhecer de perto a política que “modernizou” o trabalho pedagógico nas EREM e ETE pernambucanas.

Ampliando o horizonte da análise histórica, no entanto, observamos que a política do ensino médio pernambucana, a despeito da repercussão que ganhou após 2007, já vinha experimentando processos de reestruturação e modernização do trabalho pedagógico escolar anos antes. A estratégia que foi implementada, com mais clareza, no segundo mandato do governador Jarbas Vasconcelos¹³ – PMDB¹⁴ (2003-2006), tinha como objetivo central transformar as escolas de ensino médio, selecionadas na rede estadual de ensino, em *projetos de excelência com jornada integral* localizadas em regiões estratégicas no território pernambucano.

Tal iniciativa tinha como inspiração o modelo *Charter School* norteamericano, ou seja, centros de ensino geridos em parceria com o setor privado. As versões pernambucanas foram chamadas de *Centros de Ensino Experimental – CEE*. Defendem uma suposta incapacidade e ineficiência da gestão pública em implementar sozinha uma escola de qualidade para o ensino médio e que promova bons resultados. Daí a justificativa para a *concessão da gestão* de algumas escolas para o setor privado.

O marco desse movimento ocorreu 2003 com a revitalização do prédio do *Ginásio Pernambucano*, que se tornaria o primeiro experimento de CEE no estado. Essa iniciativa contou com a atuação da chamada *Associação dos Parceiros do Novo Ginásio Pernambucano* (APNGPE), um grupo empresarial formado pela Phillips, Chesf, Bandepe e Odebrecht, passando a atuar no estado de Pernambuco, do ponto de vista jurídico, como uma organização social civil de interesse público [oscip]. Mais tarde, a APNGPE se transformaria¹⁵ no *Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE*¹⁶, fundação não-governamental, responsável pela definição das metas, pelo desenho de gestão das escolas e preparação dos recursos humanos [professores e gestores] em termos de seleção, formação, avaliação e remuneração nos CEE.

Na prática, a *gestão compartilhada* entre ICE e secretaria de educação do estado passou a ser institucional e regulamentada com a criação do *Procentro* (Decreto nº

¹³ Dois mandatos: 1999-2002/2003-2006

¹⁴ Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Atualmente MDB - Movimento Democrático Brasileiro

¹⁵ Através do Convênio de Cooperação Técnica e Financeira nº 21/2003.

¹⁶ Ver em: <http://icebrasil.org.br/>. Acesso em: 19 abr. 2020.

26.307/2004) e da *Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Desenvolvimento dos CEE* (Lei nº 12.558/2004). Estes funcionando como núcleo gestor de criação e desenvolvimento do modelo sob a consultoria de gestão das empresas Avina e Odebrecht¹⁷. Com a portaria nº 4593/2004 que regulamentava as características e especificidades dos CEE no estado, ainda em 2004 nasceu o CEE *Ginásio Pernambuco* como o projeto piloto de ensino de excelência em tempo integral. Suas principais inovações administrativas e pedagógicas diziam respeito ao *tempo escolar* [jornada integral], *infraestrutura* [escolas mais bem equipadas e reformadas] *currículo* [interdimensional, interdisciplinar e integrado], *orientação do trabalho pedagógico* [focadas em metas de desempenho] e *valorização profissional* [melhores salários, adicionais e gratificações].

No ano seguinte, com a criação da Lei nº 12.965/2005, foi implementado o CEE Escola Técnica do Agreste em Bezerros-PE [Decreto nº 28.069/2005]. Em seguida mais onze [11] municípios pernambucanos receberam o modelo¹⁸. Por último, mais sete [7] CEEs foram implantados em 2006¹⁹, totalizando vinte [20] experimentos de CEE na rede estadual de ensino sob os moldes da gestão compartilhada.

Do ponto de vista dos investimentos²⁰, mesmo na lógica da gestão compartilhada, a contrapartida do estado de Pernambuco foi sendo progressivamente ampliada em relação à contribuição dos parceiros empresariais. Saiu de 0% em 2001, passando para quase 18% em 2004 e finalizando 2007, já com os 20 CEE implantados e um total de 9.815 alunos atendidos, sendo responsável por injetar R\$ 53.240.000 de reais (quase 96%) do total investido²¹.

O corpo de professores dos centros era montado a partir de processo seletivo. Só poderiam concorrer às vagas professores efetivos da rede estadual de ensino. A avaliação se dava a partir de indicadores de satisfação e desempenho, que incluíam, por exemplo, a aprovação da comunidade, o desempenho no Saeb, a condução do projeto de vida dos estudantes e a aprovação dos alunos(as) na e fora da escola.

¹⁷ A formalização dessas consultorias pode ser observada no *Manual* do ICE já citado anteriormente.

¹⁸ Palmares, Panelas, Timbaúba, Arcoverde, Serra Talhada, Abreu e Lima, Garanhuns, Petrolina, Boa Viagem, Ipojuca e Cabo de Santo Agostinho

¹⁹ Santo Amaro, Boa Vista, Gravatá, Salgueiro, Araripina, Santo Antônio e Santa Maria da Boa Vista.

²⁰ Estimativa de valores levando em considerando os custos e o valor da moeda naquele período.

²¹ Idem.

Com a vitória do então candidato ao governo do estado, Eduardo Henrique Accioly Campos²² [PSB²³] em 2007, e após fortes críticas de diversos setores da sociedade ao modelo dos CEE, considerado abertamente privatista e elitizado, o convênio com o ICE foi rompido.

O PMGP-ME e o PEI passaram a ser a resposta do estado de Pernambuco no âmbito administrativo e pedagógico para o ensino médio, expressando a ruptura com o formato e os princípios da gestão compartilhada. Isso implicou na dissolução do Procentro, todavia, mantendo os experimentos dos CEE, que passaram a ser chamados de *escolas de referência*, algo que curiosamente já estava previsto no convênio que deu origem ao Procentro.

A grande mudança residiu no fato de que as escolas de referência passaram a ser geridas totalmente pela máquina estatal, estando regulamentadas pelo PEI e organizadas conforme as diretrizes gerenciais do PMGP-ME.

Dessa forma, ao invés da estratégia de implantação de projetos de excelência com escala restrita e/ou regional, a nova estratégia de modernização da política educacional passou a se valer da sistematização e difusão de tais inovações pedagógicas e administrativas para toda a rede estadual de ensino, sem deixar de lançar mão da articulação de novas parcerias com empresas públicas ou privadas, organizações civis sem fins lucrativos e institutos para a execução de serviços ou atividades de consultoria, pesquisa, atividades extracurriculares, dentre outras.

Essa iniciativa estava articulada a um projeto educacional mais amplo que se apresentava em bases ideológicas, políticas e sociais distintas daquelas em que foram concebidos os CEE, conforme pode ser observado no programa de governo *Frente popular de Pernambuco*²⁴. Isto é, partiam da defesa e valorização da educação pública, bem como da centralidade e potencial da ação do Estado na sua articulação com as demandas da sociedade, segundo orienta o modelo de gestão integrada *Todos por Pernambuco*.

Fundamental para a expansão do PEI foi a criação das Gerências Regionais de Educação - GRE em todo o estado - Decreto Nº 40.599 de 03 de abril de 2014 – que, dentre suas inúmeras suas atribuições, funcionavam como núcleos descentralizadas de gestão [orientação, supervisão e avaliação] do programa no conjunto de municípios que constituíam sua jurisdição.

²² Dois mandatos: 2007-2010/ 20011-2014. Falecido desde 2014.

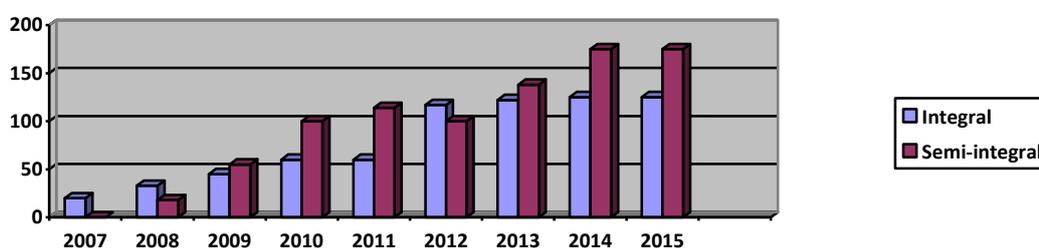
²³ Partido Socialista Brasileiro

²⁴ Programa de governo de Eduardo Campo e seu vice, João Lyra, para as eleições de 2006 que lhes rederam a vitória no pleito daquele ano. Observar, exclusivamente, as páginas da 22 e 24.

A dinâmica da expansão das EREM e ETE, no entanto, não manteve o padrão dos CEE, criando uma terceira oferta formativa, aparentemente mais precária em relação às duas já existentes [escolas de referência em tempo integral (40h) e escolas técnicas em tempo integral (40h)], que inclusive as ultrapassou em termos quantitativos, a saber: a jornada semi-integral [35h]. O gráfico abaixo mostra a evolução das EREM semi-integral em relação às escolas de tempo integral entre o ano de 2007-2015:

Gráfico 1

Evolução do número de EREM em tempo integral e semi-integral no estado (PE).



Fonte: Elaboração própria, 19/03/2-17. Dados da SEE/PE.

Outro elemento importante a ser destacado é que essa amplitude e a diversificação de ofertas formativas produzidas no curso da expansão das EREM e ETE, associado à preocupação com a generalização dos bons resultados, exigiu da gestão do governador Eduardo Campos outros tipos de inovações administrativas e pedagógicas. Em outras palavras, mecanismos e instrumentos de controle do desempenho nas escolas que possibilitassem um processo de avaliação em larga escala.

É nesse cenário que em 2011 foi criado o *Pacto pela Educação* (PEE), formalizado em 2013 mediante o decreto estadual nº 39.336. O PEE pressupunha uma metodologia pautada na ideia de que o controle de determinados indicadores de qualidade conduz aos resultados traçados. Enquanto uma inovação de gestão articulada ao PMGP-ME e ao modelo de gestão Todos por Pernambuco, ensejou uma articulação estratégica com um conjunto de outras medidas para organizar o trabalho pedagógico nas escolas e manter a abrangência do PEI. Nesse bojo, situamos:

- a) A adoção do *Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco* (SAEPE) que parametriza, por meio de descritores, o que deverá ser avaliado nas escolas reguladas pelo PEE;

- b) A adoção do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) que permite a avaliação dos indicadores de desempenho do estado, semelhante à função que cumpre o IDEB em âmbito nacional com a diferença de que ocorre anualmente;
- c) Criação do Bônus de Desempenho Escolar (BDE) que gratifica com um décimo quarto [14º] salário os profissionais das escolas que alcançarem as metas de melhoria previstas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco - SAEPE. Posteriormente, já na gestão do governador Paulo Câmara²⁵ (PSB), também foi criado o Adicional de Eficiência da Gestão (AEG) em 2016 como um incentivo financeiro, exclusivo, à equipe gestora cumprindo a mesma função do BDE.
- d) Modernização dos sistemas de produção e difusão de informações relativas ao cumprimento dos indicadores utilizados no PPE. A principal se deu através da parceria com a Auge Tecnologia e Sistemas Ltda para a criação do Sistema de Informação de Pernambuco – SIEPE. A plataforma, implantada em 2012, é alimentada por professores e educadores de apoio e aglutina ambientes integrados de informações da “Gestão da Rede de Ensino”, “Gestão de Programas Educacionais” e um ambiente “Pedagógico” (PERNAMBUCO, s.d). Na gestão do governador Paulo Câmara, esse processo de modernização foi ampliado com a criação do SIEPE - *diário de classe móvel* em 2018. Este condensa todas as informações do SIEPE no celular, permitindo que seja registrada frequência [alunos e professores], apontamentos diários [notas, aulas e conteúdos], interações com a comunidade escolar [gestores, pais e estudantes].

Estudos que analisaram as relações entre a organização do trabalho pedagógico e as diretrizes do PMGP-ME [metas, monitoramento/avaliação e bonificação] chegaram à conclusão de que tais inovações estão diretamente relacionadas ao controle do trabalho docente (MORAIS, 2013; BENITES, 2014; MELO, 2015; NÓBREGA, 2016; SANTOS, 2016; TEIXEIRA, 2017; SILVA, 2018). Exemplo disso pode ser evidenciado no quadro abaixo que apresenta os tipos de indicadores considerados fundamentais para avaliar o desempenho das escolas como parâmetro de qualidade.

QUADRO 1 – Indicadores do Pacto pela Educação em Pernambuco

²⁵ Sucessor de Eduardo Campos em 2014 e depois foi eleito por dois mandatos: 2015-2018/2019-2022

	Indicadores	Periodicidade
RESULTADO	IDEB	Bianual
	IDEPE	Anual
	Taxa de aprovação	Anual
	Taxa de abandono	Anual
	Taxa de distorção idade x série	Anual
PROCESSO	Participação nas avaliações externas	Bimestral
	Estudantes abaixo da média	Bimestral
	Participação nas notas internas	Bimestral
	Frequência dos professores	Bimestral
	Frequência dos estudantes	Bimestral
	Professores nas formações	Bimestral
	Aulas dadas x Aulas Previstas	Bimestral
	Cumprimento dos conteúdos	Bimestral
Familiars nas reuniões	Bimestral	

Fonte: Seplag (2016).

Como pode ser observado, predominam os indicadores que estão relacionados ao trabalho docente. Dessa forma, dentre as exigências postas à organização do trabalho pedagógico nas EREM e ETE a fim de garantir o monitoramento e a eficácia de tais indicadores, passa, fundamentalmente, o *controle do trabalho docente*.

Essa exigência, marca basilar da proletarização do trabalho docente na esteira do gerencialismo, isto é, alinhamento do trabalho do(a) professor(a) à outros setores do sistema capitalista, tem ganhado força nas políticas educacionais de vários estados brasileiros sob os discursos reformistas propagados pelos arautos do neoliberalismo que se apresentam sob a insígnia da modernização/ inovação, ainda mais num cenário de ajuste fiscal e constantes ofensivas do capital ao orçamento público brasileiro com fortíssimas implicações negativas ao financiamento da educação.

Apesar das investidas recentes e, em certa medida, mais escancaradas de controle do trabalho docente incrustadas nas inovações de reorganização do trabalho pedagógico dos últimos anos, tal fenômeno remonta ao final das décadas de 1970 e início de 1980 nos EUA, sob o governo de ex-presidente Ronald Reagan²⁶ e no Chile com a instalação do governo ditatorial de Augusto Pinochet²⁷, expressões políticas de restauração da crise estrutural do capitalismo no centro e na periferia do sistema capitalista.

Algo recorrente nessas investidas é a sua associação com um forte entusiasmo acerca das possibilidades de resolver os problemas educacionais já assinalados anteriormente. Esse

²⁶ Ex-presidente dos Estados Unidos da América entre os anos de 1981 a 1989.

²⁷ Governou o país a partir de um golpe militar entre os anos de 1974 a 1990.

clima colaborou com o fortalecimento de uma *ideologia educacional* hegemônica no atual cenário de restauração do capital em escala mundial, que se relaciona com processo de financeirização do capitalismo monopolista e com a fuga de mercados em crise para o setor da educação, a saber: *o modelo corporativo-empresarial* da educação (FOSTER, 2013).

Em concordância com esta linha de análise, Freitas (2012, p. 380) afirma que tal ideário reflete uma coalizão de diferentes grupos e instituições alinhadas “[...] com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação”. Essa coalizão é denominada de *reformadores empresariais da educação – corporate reformers*. O próprio Freitas (1995) também já alertava que essa inserção da lógica do controle e proletarização do trabalho docente na política educacional brasileira remonta aos anos de 1990²⁸, a partir do governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso²⁹ - PFL³⁰. Segundo o autor, agora em textos recentes, apesar das reações e resistências à versão mais “pura” da ideologia corporativa-empresarial, esta foi se estabelecendo como um modelo de organização do trabalho pedagógico nas redes estaduais e municipais de ensino no Brasil.

Fundamental a essa lógica foi o papel do Estado brasileiro e dos sistemas municipais e estaduais de ensino na produção de dispositivos funcionais à lógica do controle do trabalho pedagógico pela via da *responsabilização dos resultados, da meritocracia e das privatizações*, fomentando o fortalecimento do *neotecnicismo* como orientador do trabalho pedagógico nas escolas e, desse modo, do trabalho docente. Na prática, isso significou que a categoria da *avaliação – no binômio objetivos/avaliação* – passou a ser a pedra angular “[...] no processo de organização pedagógica da sala de aula e da escola modulando as demais categorias” (objetivos, conteúdos e métodos] (FREITAS, 2014, p. 1088). Ou seja, o “controle do primeiro par dialético (objetivos/avaliação)” é utilizado como meio possível para “[...] chegar ao controle do segundo par dialético da organização do trabalho pedagógico (conteúdos/métodos)” (FREITAS, 2014, p. 1085).

Apesar das contribuições significativas e avanços no debate que desvela a lógica e os mecanismos de controle do trabalho docente, julgamos que ainda há uma problemática em aberto. Muito se avançou nas relações entre o controle da avaliação e o controle dos objetivos de ensino que tendem a modular os conteúdos e procedimentos do trabalho docente (FREITAS, 2014). Todavia, entendemos que é possível avançar no exame de como o controle do trabalho do(a) professor(a), submetido a determinados mecanismos de gestão, se estrutura

²⁸ Ver a obra *Crítica à organização do trabalho pedagógico e da didática* (FREITAS, 1995).

²⁹ Dois mandatos: 1995-1998/1999-2002.

³⁰ Partido da Frente Liberal. Atualmente, alterou a nomenclatura para *Democratas* (DEM).

e se generaliza em seu dia a dia a partir daquilo que o(a) docente pensa, executa, avalia, valora, se comporta, conduz, dentre outros.

Assim, entendemos que a ampliação do controle do trabalho docente observada na atualidade, muito mais que o resultado de políticas de avaliação e currículo, como tem sido a tônica predominante na literatura sobre o tema, expressa um processo mais amplo de *hegemonia* que articula às frações de classe dominante vinculadas ao capital financeiro, as novas ideologias escolares e o alinhamento entre o modo de produção do capitalismo e a organização do trabalho pedagógico escolar. A unidade dessas relações vem condicionando as escolas públicas a adotarem determinadas rotinas de trabalho docente orientadas segundo determinada visão de mundo e filosofia ético-moral, cultura de trabalho, métodos de gestão, habilidades e aptidões profissionais, dentre outros.

Logo, se a avaliação e o currículo pressupõem ou induzem ao controle do trabalho docente, assim como a padronização dos conteúdos e os incentivos financeiros, são apenas uma parte do processo de controle que condiciona toda uma rotina de trabalho.

Nesse sentido, nos valem das contribuições de Gramsci (2007c), com destaque ao texto intitulado *Americanismo e Fordismo*³¹, como chaves de análise para a investigação do controle do trabalho docente estruturado enquanto rotina. O italiano, em tal texto, estabelece que a relação entre controle e rotina do trabalho proletário se dá através de um processo de *racionalização do trabalho*. Quer dizer, envolve uma dinâmica de estruturação e generalização de uma nova filosofia e cultura que organiza a atividade do trabalho, antes inexistente, exigindo adequações físicas coordenadas com outras de ordem psíquica visando se tornar senso-comum. Estas adequações precisam estar amparadas em mecanismos ideológicos que ofereçam o substrato psicológico às novas ações motoras e comportamentais, conservando assim certo “nexo psicofísico” do trabalhador que o impeça de entrar em “colapso fisiológico”. Esse equilíbrio, portanto, é resultado de uma combinação de consenso-coerção, expressão geral da fórmula de uma *hegemonia* para Gramsci. Dessa forma, a análise do controle do trabalho a partir da rotina exige o estudo das estratégias da hegemonia.

Importante salientar que o empreendimento analítico em Fordismo e Americanismo coloca em destaque o processo de racionalização da rotina de trabalho fabril nos EUA [fordismo], a partir das mudanças históricas particulares, a saber: o amadurecimento de uma economia programática e suas relações com as mediações dos modos de vida da sociedade americana [americanismo].

³¹ Também identificado como *Caderno 22*.

Na análise em questão, o autor constatou que o processo de racionalização do trabalho na fábrica fordista encontrou poucas dificuldades e resistências para se efetivar. Isso porque a estrutura demográfica já estava parcialmente “racionalizada” no plano superestrutural, ou melhor, naquilo que o italiano denominou de *americanismo*: hábitos, costumes, crenças, desejos, dentre outros, difundidos por instituições como o Rotary e a Maçonaria, por exemplo. Esse aspecto possibilitava uma adequação mais segura do trabalhador, sem a necessidade de muitos “intermediários”, aos métodos, habilidades, aptidões e gestos exigidos no trabalho *fordizado*. Foi nesse sentido que Gramsci considerou que a *hegemonia fordista nasceu da fábrica*, buscando dar destaque ao *nexo racional* existente entre os novos métodos de trabalho e um determinado modo de viver, ser e sentir o mundo; uma relação orgânica entre infraestrutura e superestrutura, portanto.

A racionalização da rotina de trabalho, sendo um processo hegemônico que envolve consenso e coerção, lida, portanto, com contradições. Ou seja, com a possibilidade de chocar com iniciativas de resistência dos(as) trabalhadores(as) e acumular disputas, recuos, concessões, dentre outras. É nesse sentido que estamos compreendendo a rotina de trabalho docente mediada por uma *estrutura profunda* (APPLE, 2008), síntese das forças sociais que atuam e disputam o sentido da escola na forma como esta organiza suas práticas cotidianas, especialmente, aquelas mais regulares.

Desse modo, apesar do cenário histórico específico³² que Gramsci se debruçou em sua análise, julgamos de extrema valia a abordagem teórico-metodológica da relação entre estrutura-superestrutura apresentada no Caderno 22, podendo inspirar análises contemporâneas do contexto da reestruturação produtiva sob a hegemonia do modelo de gestão do trabalho *toyotista*, bem como dos processos de proletarização do trabalho docente que, sob muitos vetores, vem se alinhando à dinâmica de precarização e controle observada nas fábricas e empresas dos mais variados setores.

Para tanto, a relação com a tese de que a “hegemonia que nasce da fábrica”, em face de todos os determinantes explorados por Gramsci, necessita que nos perguntemos sobre as particularidades do cenário brasileiro e pernambucano, as especificidades da rotina de trabalho na escola em relação à rotina de trabalho na indústria/empresa *toyotista* e as exigências de dispositivos complementares que a racionalização do trabalho docente demanda no plano escolar.

³² Passagem de uma economia mais aberta e individual – fase concorrencial do capitalismo - para uma economia programática - fase monopolista que demanda uma relação mais orgânica entre a produção e a cultura para o aumento da produção e consumo de massas.

Como base no exposto acima, ou seja, da relação mediada entre a hegemonia que nasce na fábrica e a rotina de trabalho dos professores do PEI em Pernambuco, nossa problematização se estruturou a partir das seguintes questões: qual a filosofia, estrutura e características da rotina de trabalho dos(as) professores(as)? Quais os métodos de gestão e pedagógicos utilizados? Qual perfil docente demanda? Qual o papel do Estado na generalização da rotina de trabalho? Quais são os intelectuais e aparelhos da sociedade civil que participam dessa dinâmica? Como os(as) professores(as) percebem e lidam com os objetivos e fundamentos da política do ensino médio e da rotina de trabalho que exercem?

Para dar conta dessas problematizações, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: *como a rotina de trabalho dos(as) professores(as) vem sendo racionalizada dentro da política do ensino médio em Pernambuco e quais suas repercussões junto ao corpo docente?*

À luz do nosso problema construímos o seguinte objetivo geral: *analisar como a rotina de trabalho dos(as) professores(as) vem sendo racionalizada dentro da política do ensino médio em Pernambuco e suas repercussões junto ao corpo docente.*

Para responder a esta questão, formulamos os seguintes objetivos específicos:

- a) *Caracterizar e analisar a filosofia e os métodos de gestão que estruturam a rotina de trabalho dos professores(as) na política do ensino médio de Pernambuco, bem como suas características organizacionais;*
- b) *Identificar e analisar o perfil de professor(a) exigido na rotina de trabalho docente do PMGP-ME e os conteúdos ideológicos que o justificam;*
- c) *Identificar e analisar as estratégias pedagógicas, jurídico-normativas e administrativas promovidas pelo estado de Pernambuco que garantem a generalização da rotina de trabalho dos docentes no PEI;*
- d) *Caracterizar e analisar os intelectuais envolvidos no processo de racionalização da rotina do trabalho docente e aparelhos de hegemonia;*
- e) *Compreender as repercussões do processo de racionalização da rotina de trabalho docente junto aos professores(as), analisando como percebem e lidam com esse processo.*

As questões que nossa pesquisa busca responder envolvem a reconstrução da processualidade de um conjunto de fatos que possuem sua unidade na concretude da vida social, isto é, como uma “síntese de múltiplas determinações”. Portanto, requer uma rede de categorias metodológicas que traduzam esse dinâmica.

A opção mais em voga no estudo das políticas educacionais tem sido de “[...] estabelecer comparações com o governo imediatamente anterior, indicando avanços e retrocessos” (LEHER, 2010, p. 2). Tal método de análise tem como consequência principal

teses laudatórias e indicativas de possíveis avanços ou retrocessos, variando conforme a filiação político-partidária do pesquisador, minimizando, inclusive, os traços de continuísmo entre eles.

Estamos partindo do materialismo histórico e dialético porque ele nos fornece o instrumental-categorial para pensarmos como um conjunto de fatos, aparentemente, desvinculados entre si, se estruturam numa unidade histórico-concreta e contraditória a partir da apreensão de suas particularidades que se correlacionam dialeticamente. Em tal método “o pensamento vai capturando um número cada vez maior de determinações do objeto fazendo emergir, assim, um concreto pensado cada vez mais rico” (TONET, 2013, p. 122). Isso leva à tarefa nada fácil de buscar na matéria investigada a unidade concreta em meio à multiplicidade caótica e à multiplicidade determinante mistificada na unidade aparente.

Para tal empreitada, serão relevantes as seguintes categorias do método:

I. *Totalidade* – compreensão da política em análise a partir de sua dialética histórico-concreta, isto é, a partir das relações entre o universal e o particular no bojo de um conjunto de mediações. A totalidade permite tratar o objetivo como um fenômeno dinâmico que se enriquece de novas determinações externas e internas. *Hegemonia* e *bloco histórico* são categorias gramscianas que traduzem essa categoria do seu ponto de vista histórico.

II. *Mediação* – Análise da processualidade histórica do objeto a partir daquilo que se o media, isto é, das determinações que produzem sua constituição histórica. São os sujeitos, os grupos e as frações de classe que entram em disputa a partir de interesses econômicos e políticos; as filosofias e ideologias mobilizadas; e os intelectuais e aparelhos de hegemonia utilizados.

III. *Particularidade* – pressupõe a distinção daquilo que é mais específico e conjuntural do fenômeno na sua relação com o universal e orgânico. Trata-se de compreender tanto os as estruturas que determinam as particularidades do controle da rotina de trabalho docente nas escolas pernambucanas, como as mediações novas e originais que são tecidas, complexificando as estruturas.

IV. *Contradição* – busca apreender as relações que se estabelecem a partir dos antagonismos e vetores contrários de uma unidade em movimento. Categoria indispensável para analisar processos de rupturas, continuidades e as forças antagônicas que o mobilizam seja para conservar determinadas estruturas ou para superá-las, sempre num movimento que altera a forma anterior do fenômeno e fornece as condições para novas mudanças.

Em termos de estratégias metodológicas, nossa pesquisa se estruturou a partir de dois momentos que se valeram de procedimentos distintos.

No primeiro realizamos uma *análise documental* orientada segundo Cellard (2008) que a considera “preciosa” no campo das ciências sociais, devido à sua insubstituível possibilidade de nos ligarmos a um “passado relativamente distante” e de representação da “quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas” (p. 295). Tal procedimento nos permitiu operacionalizar os objetivos específicos da pesquisa que demandavam análise das ações e ideias de sujeitos, grupos, entidades, dentre outros, que não fazem mais parte do *presente* da política analisada.

Os documentos aqui tratados³³, segundo a classificação proposta por Cellard (2008), são *escritos*³⁴ e de natureza *pública*, ou seja, compreendem documentos oficiais (leis, decretos, portarias, cadernos de orientação, notas técnicas, trabalhos acadêmicos, dentre outros) e de natureza *privada*³⁵, portanto, não-oficiais (programáticos, livros e obras autorais, publicações de entidades e fundações não-governamentais, dentre outros).

Já o segundo momento da pesquisa comportou a realização e análise de entrevistas como uma possibilidade de “obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; [e] [...] os dados obtidos [serem] [...] suscetíveis de classificação e quantificação” (GIL, 2008, p. 110). Desta maneira, foi utilizada como procedimento que visou à imersão no universo de significados e referências que os(as) professores(as) atribuem à sua rotina de trabalho, a partir da forma como a percebem e lidam com ela.

Nossa amostra de entrevistados é constituída por 10 sujeitos, sendo todos(as) eles(as) professores(as) da rede estadual de ensino de Pernambuco. Chegamos a este número a partir de um procedimento de filtragem que pudesse manter uma proporção equitativa de professores(as) com características distintas de gênero, área de ensino, vínculo empregatício e jornada de trabalho. Buscamos esse recurso na tentativa de complexificar nosso universo empírico e entender como os processos de racionalização da rotina repercutem em perfis distintos de docentes.

A relevância social dessa pesquisa reside no fato do crescimento vertiginoso de inovações no campo da gestão escolar e da organização do trabalho pedagógico no qual o

³³ Nas seções em que nos apoiamos na análise documental explicitamos cada documento utilizado e sua adequação aos critérios de *representatividade, exaustividade, homogeneidade e pertinência* em relação aos objetivos traçados para a pesquisa.

³⁴ Além de textos escritos, também são considerados fontes documentais materiais de “natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc.” (p. 297).

³⁵ Os documentos de tipo público, compreendem: arquivos governamentais, da sociedade civil ou de natureza jurídica. Já os de tipo privado são aqueles vinculados a: organização política, sindicatos, igrejas e comunidades religiosas, dentre outros e documentos pessoais: “[...] autobiografias, diários íntimos, correspondências [...]” etc. (ibidem).

controle do trabalho docente, sob os imperativos da gestão por resultados, vem sendo reconfigurado sob os novos significados e modalidades de proletarização do trabalho docente. Especialmente na atualidade em que observa um escalonamento de modalidades de educação à distância, ensino via *home office* [reconfigurando a jornada de trabalho docente] e o incremento aligeirado de tecnologias de informação e comunicação (TIC's) na docência que ganharam ainda mais fôlego com a pandemia do covid-19.

Também justifica sua realização o fato de estarmos pesquisando a política do ensino médio de Pernambuco, considerado como laboratório de inovações pedagógicas exitosas segundo a racionalidade gerencialista, e buscando compreender na sua dialética ruptura-continuidades as estratégias de hegemonia para assegurar o controle da escola pela via da racionalização da rotina de trabalho dos(as) professores(as).

Acreditamos que a busca por identificar e interpretar as *mediações* por onde as estruturas de poder são afirmadas e contestadas seja uma condição fundamental para instigar indicações tático-estratégicas de contraposição no campo educacional.

O trabalho de tese que se segue está estruturado da seguinte forma:

No *capítulo 1*, posterior a essa introdução, estão apresentadas as categorias centrais do arcabouço teórico de Antônio Gramsci que nos servem de chaves de análise do nosso objeto.

No *capítulo 2*, apresentamos as relações de força presentes no atual momento de crise do capital, mais precisamente, as determinações econômicas, políticas e ideológicas que ensejam o avanço de setores empresariais na escola pública visando, principalmente, ao controle do trabalho docente.

No *capítulo 3*, analisamos a dinâmica político-ideológica e econômica que permitiram a articulação de uma hegemonia empresarial em Pernambuco na política do ensino médio integral, caracterizando seus quadros intelectuais, funções hegemônicas, aparelhos de hegemonia e os tipos de antagonismos criados.

No *capítulo 4*, identificamos e analisamos a filosofia e os métodos de gestão que estruturam a rotina de trabalho dos professores(as) do ensino médio integral em Pernambuco, bem como suas características organizacionais sob a racionalidade empresarial.

No *capítulo 5*, analisamos o papel do estado de Pernambuco como força moral e material para disciplinar a rotina de trabalho docente na política do ensino médio integral. Identificamos as inovações pedagógicas, jurídico-normativas e administrativas que foram necessárias nesse processo de disciplinamento.

No *capítulo 6*, caracterizamos o perfil docente exigido na rotina de trabalho sob o modelo de gestão empresarial e as ideologias que servem de substrato para conformar os nexos psicofísicos adequados à rotina [racionalizada] de trabalho.

No *capítulo 7*, analisamos as repercussões, em termos de consciência, da hegemonia empresarial na rotina de trabalho docente a partir das percepções dos[as] professores(as).

Por fim, tecemos nossas *conclusões* sobre a questão da hegemonia e do controle do trabalho docente na política do ensino médio integral em Pernambuco.

1 HEGEMONIA, RACIONALIZAÇÃO E APASSIVAMENTO: ELEMENTOS PARA UMA ABORDAGEM GRAMSCIANA

Nesta seção examinamos os fundamentos do pensamento gramsciano e algumas de suas chaves teórico-metodológicas que nos permitem analisar as políticas que incidem na racionalização da rotina de trabalho docente da rede estadual de Ensino Médio em Pernambuco, expressando a hegemonia de uma racionalidade de classe. Nesse sentido, fazemos o exame dos conceitos de *Estado Integral (ou orgânico)*, *aparelhos de hegemonia*, *intelectuais orgânicos*, *revolução passiva* e *transformismo*, elementos centrais na análise da dinâmica, forma e conteúdo da hegemonia. Ainda examinaremos o conceito de racionalização apresentada por Gramsci no C22 [*Americanismo e Fordismo*] como uma expressão particular de hegemonia [que articula infraestrutura e superestrutura], destacando suas implicações teórico-metodológicas para nosso objeto de estudo.

1.1 A TEORIA DA HEGEMONIA EM GRAMSCI

Ao longo da produção carcerária as formulações em torno da teoria da hegemonia foram sofrendo mutações cada vez mais complexas. Todavia, a forma como estamos interpretando-a pode ser sintetizada da seguinte forma: hegemonia é uma expressão da *racionalidade de classe* (DIAS, 2012), mais especificamente de uma fração de classe, que busca se projetar como um *modo de vida* (ibidem) que *satura, cotidianamente, as relações sociais* (WILLIAMS, 2005;), articulando infraestrutura-superestrutura e consenso-coerção. Várias notas dão indicativos dessa interpretação, como podemos observar a seguir.

No CI (1929-1930), por exemplo, é possível perceber que Gramsci já considera que só existe hegemonia quando há “[...] governo com o *consenso* dos governados” (GRAMSCI, 2007a, p. 119, destaques nossos). Depois, mantém essa ênfase na questão do *consenso* explicitando sua natureza educativa, explicitando as relações entre Estado e os aparelhos de hegemonia de caráter “privado”: “[...] o Estado tem e pede o consenso, mas também “*educa*” este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são *organismos privados*, deixados à iniciativa privada da classe dirigente (GRAMSCI, 2007a, p. 119, destaques nossos).

Neste trecho Gramsci já leva em conta o caráter pedagógico da dominação ao utilizar o termo “educar” e o associa diretamente ao Estado, germinando a concepção do *Estado Educador*. Esse aspecto, que terá peso fundamental no corpo da teoria de Gramsci, é essencial

ao nosso objeto de pesquisa, uma vez que nos permite enxergar, além da dimensão educadora do Estado, suas interfaces com a disciplinarização [racionalização] do trabalho, isto é, os mecanismos de consenso e coerção que diz respeito a adequação do trabalhador a determinada forma de trabalho.

Já no caderno C7 (1930-1931), mais especificamente no §83, encontramos um trecho curto, porém, relevante para a interpretação da abordagem da hegemonia que estamos apresentando, o qual traz uma reflexão acerca do significado da *opinião pública*. Na íntegra diz:

[...] "opinião pública" está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a "*sociedade civil*" e a "*sociedade política*", entre o *consenso e a força*. O Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil [...] A opinião pública é o conteúdo político da vontade política pública, que poderia ser discordante: por isto, existe luta pelo *monopólio dos órgãos* da opinião pública - *jornais, partidos, Parlamento* -, de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica (GRAMSCI, 2007a, p. 265, destaques nossos).

Percebe-se só neste trecho que Gramsci já antecipa quatro aspectos fundamentais da hegemonia e do Estado educador que julgamos relevante ao nosso objeto de estudo: 1) *a dialética consenso-coerção*; 2) *dialética sociedade civil-sociedade política*; 3) *tipos de aparelhos de hegemonia (jornais, partidos, parlamento)*; 4) *a formação da opinião pública que equivale ao consenso*. Esses quatro aspectos revelam que a dinâmica da hegemonia é um exercício constante de antagonismos e disputa, daí as dialéticas consenso-coerção/sociedade civil-sociedade política, e que refletem disputas de classe em torno daquilo que irá se tornar a opinião pública, portanto, qual a racionalidade de classe que irá se estabelecer como o modo de vida dominante, como a regra normalizada.

A questão das classes no processo hegemônico aparece com mais vigor no C8 §2 quando Gramsci chama a atenção para o caráter de *ampliação* do Estado moderno. Afirma que a “[...] função do Estado consiste especialmente na vontade de *conformismo*” assimilando “[...] organicamente as *outras classes*, ou seja, a *ampliar "técnica" e ideologicamente* sua esfera de classe”. Por fim, o autor arremata dizendo: a burguesa “põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se “educador”” (GRAMSCI, 2007a, p. 217, grifos nossos) etc.

Nesse sentido, *caráter pedagógico, opinião pública, estado educador, conformismo, ampliação técnica e ideológica*, dentre outros, são conceitos que vão se encadeando para solidificar a compreensão de hegemonia que estamos tomando nessa pesquisa. Ou seja: a importância do Estado que educa para obtenção do consenso dos subalternos a partir de modos de vida orientados pela racionalidade de determinada classe ou fração de classe dominante, inclusive para usar da coerção e da força. O que amarra esse encadeamento é a conceito de *estado integral* [ou orgânico].

Ainda no C8 §142 Gramsci retoma a dialética entre sociedade civil e sociedade política para enriquecê-la na compreensão do *Estado integral* ou *orgânico*. Além de delimitar as funções de consenso da sociedade civil e de força/coerção da sociedade política que se identificam no estado integral, Gramsci ainda sublinha que é possível ocorrer, em dadas condições sócio-históricas, “[...] a presença da coerção na sociedade civil e do consentimento na sociedade política” (GRAMSCI, 2007a, p. 197).

Desse modo “[...] os espaços institucionais de exercício das funções de direção e dominação não são exclusivos” (BIANCHI, 2008, p. 197-198) ainda que as funções institucionais do Estado, principalmente do uso “legítimo” da força, não possam ser relativizadas. Esse elemento é importantíssimo ao nosso objeto de estudo como chave de análise das “funções” de consenso e coerção que cumprem tanto o aparato jurídico-administrativo estatal quanto os “intermediários externos” da sociedade civil na racionalização da rotina de trabalho docente buscando sua adequação, portanto, conformismo.

Nesse fluxo, uma importante síntese dos conceitos aqui trabalhados que estruturam nosso entendimento de hegemonia como uma racionalidade de classe que dirige modos de vida pela mediação do estado integral pode ser encontrada no §11 do C13 (1932-1934). Aqui Gramsci afirma que a grande questão do Estado integral (sociedade política e sociedade civil) é

[...] fazer desaparecer certos *costumes e atitudes* e a *difundir outros*, o direito será o instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e outras instituições e atividades) [...] dado que se opera essencialmente sobre as forças econômicas, que se *reorganiza* e se *desenvolve* o *aparelho de produção econômica*, que se inova a *estrutura*, não se deve concluir que os fatos de superestrutura devam ser abandonados a si mesmos, a seu desenvolvimento espontâneo, a uma germinação casual e esporádica. O estado, também neste campo, é um instrumento de “*racionalização*”, de aceleração e de *taylorização*; atua segundo um plano, pressiona, incita, solicita e “*pune*”, já que, criadas as condições nas quais um determinado *modo de vida* é “possível”, a “*ação ou a omissão criminosa*” devem receber uma sanção punitiva, de alcance moral, e não apenas um juízo de periculosidade genérica. O direito é o aspecto repressivo e negativo de toda a

atividade positiva da educação cívica desenvolvida pelo Estado” (GRAMSCI, 2007a, p. 28, destaques nossos).

Destaca-se nesse trecho que os aparelhos que constituem o Estado em sua dimensão política (sejam técnico-administrativos ou jurídico-penais), como funções de coerção/força exclusivas garantidas ao Estado pelo consenso, embora também exista coerção na sociedade civil, são instrumentos de *racionalização de modos de vida* necessários a determinadas relações sociais de produção que não estejam, ainda, adequadas aos *métodos* e às *aptidões* de trabalho de dada estrutura econômica. Estado integral, portanto, comporta tanto a dimensão cultural em seu sentido amplo [moral, intelectual, cognitivo, dentre outros], quanto a normativo-repressiva, se complementando reciprocamente.

Também é importante observar que o Estado que se amplia, mediante seu aparato técnico e ideológico, absorve ou incorpora os aparelhos “privados” de hegemonia [vinculados à sociedade civil] como parte de sua função dirigente. Nestes termos, o Estado integral [ou orgânico] apresenta sua natureza dúplice, destrinchada no §14 como: “[...] ferina e humana, da força e do consenso, da autoridade e da hegemonia, da violência e da civilidade, do momento individual e daquele universal...” (GRAMSCI, 2007a, p. 33). Consenso-coerção e direção-domínio, sintetizariam para Gramsci a dialética concreta do exercício hegemônico, sendo o consenso a “direção moral e intelectual”, aquele próprio do “mundo da cultura”, ou seja, operado no âmbito da “sociedade civil” como um “[...] organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo” (GRAMSCI, 2007a, p. 41). Essas condições, cabe a ressalva, não podem prescindir da força/coerção mormente encampadas no âmbito da *sociedade política* [mas não só] que garantem o ordenamento e a disciplina na reprodução das estruturas sociais e relações econômicas estabelecidas que regulam os modos de vida das classes subalternas no corpo social.

A despeito do monopólio legal da força, garantido à sociedade política, as funções exercidas pelos aparelhos da sociedade civil e sociedade política não estão definidas à priori, isto é, o caráter de exclusividade, historicamente, dada a uma dimensão não garante que não seja exercida na outra como funções necessárias à *direção* e ao *domínio*, como já aludimos anteriormente citando Bianchi (2008).

São os recursos e instrumentos disponíveis no Estado integral e seus aparelhos de hegemonia (consenso e coerção) que permitem a formação do *bloco histórico* (GRAMSCI, 2007a), unidade inextrincável entre estrutura e superestrutura em dada situação histórica de dominação. Também pode ser entendido como expressão de um equilíbrio de compromissos econômicos, políticos e ideológicos entre as classes dominantes e aliadas para manter a

direção-comando sob o conjunto da classe trabalhadora. De modo abreviado: a profunda identidade entre o “conteúdo” econômico social e a “forma” ético política.

Considerar a questão do bloco-histórico nessa investigação é se perguntar sobre quais os condicionantes econômicos, políticos, ideológicos, dentre outros, que condicionam uma determinada rotina de trabalho docente em Pernambuco. Esse empreendimento será demonstrado nos capítulos 2 e 3 desta tese, nos quais identificamos também as classes e frações de classe que presidem a política em estudo.

Basicamente, o conceito de bloco histórico está implicado com as *relações de força* que são o pano de fundo do nosso objeto. Esse é um conceito tomado como instrumento metodológico no exame das *situações* em que se dão as relações hegemônicas. Explicando de outra forma, trata-se da exposição das articulações e tensões entre estrutura e superestrutura (portanto, encontra-se com a noção de bloco histórico) para se chegar “[...] a uma justa análise das forças que atuam na história de um determinado período e determinar a relação entre elas” (GRAMSCI, 2007a, p. 36). Esse recurso permite distinguir os movimentos *orgânicos* daqueles considerados *casuísticos* ou próprios da conjuntura, evitando desta maneira tanto que se caia num excesso de *economicismo* (hipervalorização das causas mecânicas) por um lado, ou num excesso de *ideologismo* (exaltação dos elementos voluntaristas e antropológicos) (GRAMSCI, 2007a). Tendo isso em mente, Gramsci aponta que o estudo das relações de força deve contar com quatro (4) níveis de relações:

1) o nível da “relação das forças sociais” que diz respeito à estrutura econômica e que pode ser mensurada com os sistemas das ciências exatas ou físicas. Está baseada no grau de desenvolvimento das forças materiais de produção, que independe da vontade dos homens, e têm-se os agrupamentos sociais (GRAMSCI, 2007a, p. 40)

2) o nível da “relação das forças políticas”, referente aos níveis de unidade, de autoconsciência e organização político-ideológica alcançados pelas classes e grupos sociais. Este se desdobra em mais três para caracterizar o grau de consciência ideo-política da classe ou fração de classe: o momento econômico-corporativo, caracterizado pelo “primitivismo”; o da consciência de solidariedade de interesses dos membros da classe; e o momento de hegemonia ético-política (GRAMSCI, 2007a, p. 40 -41).

3) o nível das “relações das forças militares” que se liga aos aparatos *técnicos* e *políticos* de coerção para manutenção da “dominação direta” (GRAMSCI, 2007a, p. 43)

4) o nível das “relações das forças internacionais”, imposta na interação entre as nações capitalistas, da qual se constatam “o que é uma grande potência [...] os agrupamentos

de Estados em sistemas hegemônicos [...] o conceito de independência e soberania no que se refere às pequenas e médias potências” (GRAMSCI, 2007a, p. 20)

As pistas metodológicas do conceito de *relações de força* colocadas por Gramsci pressupõem que as disputas por hegemonia se desenvolvem em três frentes: econômica, política e ideológica, de modo que não podem ser desligadas umas das outras. Isso requer que pensemos a política pública que orienta determinada forma de organização do trabalho pedagógico e do trabalho docente, por sua vez, como resultado de relações de força (econômico, político e ideológico) em Pernambuco, no Brasil e no mundo. Ou seja, expressão do predomínio da racionalidade de determinados grupos sociais que dão a direção moral e intelectual da forma como se organizam o trabalho pedagógico nas escolas pernambucanas e os tipos de rotina de trabalho docente como modos de vida, como veremos no capítulo 2 e, principalmente, no capítulo 3.

1.2 INTERMEDIÁRIOS DA HEGEMONIA: OS INTELLECTUAIS

Outro elemento essencial que atravessa toda a construção teórica da teoria da hegemonia é o conceito de *intelectuais* que está na gênese da obra de Gramsci. Tanto que já é possível identificá-lo nas *Cartas do cárcere* (1921-1926), mais especificamente em uma intitulada *Notas sobre o problema meridional e sobre a atitude diante dele dos comunistas, dos socialistas e dos democratas*. Ficaria popularmente conhecido como *A Questão Meridional* (1926). Neste texto a preocupação de Gramsci está no debate sobre o papel dos intelectuais na organização política das classes subalternas, ainda motivado pela reflexão em torno da “fórmula” da *hegemonia* e do *Estado proletário*, herança dos textos de Lênin.

O importante aqui é sublinhar um elemento metodológico necessário trazido por Gramsci: ao analisar o *bloco agrário*³⁶ e suas forças políticas, percebeu o italiano que havia uma relação entre os *intelectuais meridionais* e a passividade dos camponeses em relação ao domínio dos proprietários rurais. Conforme Gramsci (2004), a massa camponesa, à despeito de traços de agitação e agressividade voluntaristas, era incapaz de dar uma resposta política organizada às suas aspirações e necessidades sociais. Daí que estes intelectuais, chamados de intelectuais de “velho tipo”, realizam a função de “solda” conservadora destes estratos dentro da estrutural social e econômica “atrasada” do bloco agrário. Nas palavras de Gramsci (2004),

³⁶ Entendida como a estrutura econômica e social da sociedade meridional (geograficamente localizada no Sul da Itália). Era constituída por três estratos sociais: “[...] a grande massa camponesa amorfa e desagregada; os intelectuais da pequena e média burguesia rural; e os grandes proprietários agrários e os grandes os grandes intelectuais” (GRAMSCI, 2004, p. 423).

tais intelectuais são necessários para que “[...] a formulação dos problemas meridionais não superasse certos limites, ou seja, não se tornasse revolucionária” (2004, p. 431).

É nesse sentido que o paralelo entre a aceitação dos modos de vida do bloco agrário e a racionalidade de classe expressa pelos intelectuais meridionais nos interessa. Esta relação evidencia a função que cumprem os intelectuais na direção moral e intelectual da sociedade. E quando utilizamos o termo *função* estamos partindo da compreensão gramsciana de que o que define os intelectuais não é sua posição ou sua existência a priori, mas a *função organizativa e conectiva* que exerce entre os campos políticos, econômicos e ideológicos. É nesse sentido que Gramsci dirá que todos os seres humanos são intelectuais, porém, só alguns exercem essa função. Essa é a pista metodológica que tomaremos neste estudo para analisar os sujeitos, grupos e ideários que estão vinculados ao modelo de gestão da rotina de trabalho docente no PEI em Pernambuco.

Outra delimitação importante diz respeito à questão temporal das funções intelectuais. Gramsci classificará como *sociológicas* aquelas funções intelectuais que são exercidas organicamente ao momento histórico vigente, isto é, que cumprem um papel orgânico à estrutura de classe ao qual estão vinculadas; e *históricas*, sendo aquelas que buscam dar continuidade às classes e frações de classes que com as transições dos modos de produção deixaram ou estão deixando de existir, tão logo, comumente estão vinculadas ao atraso e ao passado.

Fica clara a importância que Gramsci atribui aos intelectuais para conectar infraestrutura e superestrutura (bloco histórico) para legitimar a direção e dominação de uma classe sob as outras. Isto é: fazer o absurdo (que só interessa a uma classe ou fração dela) parecer normal (para todas as classes).

Gramsci também identificou grupos de intelectuais em sua análise da Itália meridional. Entendeu que havia os *intelectuais da pequena e média burguesia agrária* e os *grandes intelectuais*. Os primeiros são o resultado de uma sociedade de base agrária e artesã, com baixíssimo dinamismo tecnológico que “fornece a maior parte dos funcionários estatais” (2004, p. 424). Segundo Gramsci (ibidem) “[...] mesmo na esfera local, na vila e na cidadezinha rural, este tipo exerce a função de intermediário entre o camponês e a administração em geral”.

Originada dos estratos sociais da média e pequena burguesia rural, essa camada de intelectuais cria uma visão de mundo bastante reacionária devido ao espírito aristocrata que lhes caracteriza em relação aos trabalhadores pobres do campo. Vivendo do luxo adquirido

com a espoliação do trabalhador da terra, desenvolvem “aversão” ao camponês e os veem como “[...] máquinas de trabalho que devem ser exprimidas até o osso” (2004, p. 425).

No outro bloco de intelectuais, acima do bloco agrário, estão os chamados *grandes intelectuais*, dentre os quais podemos destacar: *Giustino Fortunato* e *Benedetto Croce*. Sua função era “[...] impedir que as fissuras do bloco agrário se tornassem demasiado e perigosas e provocasse uma ruptura” (GRAMSCI, 2004, p. 430). Com efeito, desenvolvem a atividade da formulação ético-política e concepções de mundo necessárias à manutenção da ordem social mesmo travestida de proposições reformistas modernas. É o caso da filosofia de Benedetto Croce que mesmo alterando a “orientação” e o “método de pensamento” do catolicismo e de todas as tradições mitológicas que ainda se fazem presentes no senso-comum, “separou os intelectuais radicais do Sul da Itália das massas camponeses” [ainda presas às formas de consciência religiosas] e “[...] fez com que fossem absorvidos pela burguesia nacional e, portanto, pelo bloco agrário” (2004, p. 431).

No *C11* (1932-1933) observamos o princípio teórico-metodológico essencial que define a função dos intelectuais e que embasa a utilização que estamos fazendo, a saber: formulação, organização e educação ético-política das concepções de mundo das massas, a partir da ótica do senso comum, da religião e da filosofia, buscando superar a fronteira entre a *unidade ideológica [intelectuais]* e os *simples* (GRAMSCI, 1999, p. 98). Resume esses pontos o seguinte trecho:

[...] uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “para si” sem organizar-se (em sentido lato); e não existe *organização* sem *intelectuais*, isto é, sem *organizadores e dirigentes*, ou seja, sem que o *aspecto teórico* da ligação *teoria-prática* se distinga concretamente em um estrato de pessoas “*especializadas*” na *elaboração conceitual e filosófica* (GRAMSCI, 1999, p. 104, destaques nossos).

Assim, desdobra-se uma questão fundamental ao nosso objeto de estudo: nada pode ser organizado “[...] sem *intelectuais*, isto é, sem *organizadores e dirigentes*” (GRAMSCI, 1999, p. 104). Acreditamos que essa chave de análise pode ser bastante fértil para o estudo da forma como se estrutura e se generaliza a rotina de trabalho dos professores de uma dada rede estadual de ensino buscando a mediação dos intelectuais envolvidos.

Além dessa distinção, Gramsci trabalha com outra bastante relevante no *C12* (1932), originalmente denominada *Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*. Estamos falando das noções de *Intelectuais Orgânicos*, pré-anunciado n’*a questão meridional*, e *Intelectuais Tradicionais*. Os intelectuais orgânicos seriam

[...] todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. [...] cabe observar que a massa dos camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais “orgânicos” e não “assimila” nenhuma camada de intelectuais “tradicionais”, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa (GRAMSCI, 2001, p. 15-16).

Já os intelectuais tradicionais seriam

[...] todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou — pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias — categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas (GRAMSCI, 2001, p. 16).

Gramsci, nestas duas citações, fornece importantes pistas teórico-metodológicas para a análise da hegemonia que estamos tomando em nossa abordagem. A primeira diz respeito à capacidade que as frações de classe possuem de produzir seus quadros intelectuais de acordo com suas demandas políticas, econômicas e sociais. A segunda fala da capacidade de converter/absorver os intelectuais tradicionais, aqueles pré-existentes, segundo seus interesses de classe. Os tradicionais colaboram com a hegemonia burguesa tanto se convertendo ao seu bloco hegemônico como atuando para conservar velhas tradições hostis às mudanças.

Esse vínculo duplo sob o qual estão enredados os intelectuais foi o que levou Gramsci a afirmar que nenhum intelectual é autônomo ou independente da luta de classes. Justamente porque a função que exerce está inevitavelmente ligada à organização da hegemonia, seja para conservar ou superá-la.

Com base nestas reflexões e considerando que a política que estamos estudando nesta pesquisa possui em seu curso inúmeras inovações de gestão do trabalho pedagógico na escola, nos questionamos: quais são intelectuais orgânicos que participam da legitimação da própria política do ensino médio em análise? Que funções cumprem?

Ainda é preciso também considerar que o *exercício da “função” intelectual* é uma atividade *especializada* que pode ser observada em diferentes níveis da vida social. A problemática da *organização escolar*, por exemplo, adquiriu “[...] importância assumida no

mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 19) uma vez que toca na problemática dos distintos tipos de instituições escolares e de percursos formativos especializados em reproduzir a distribuição desigual da cultura. A educação dos funcionários estatais e profissionais liberais para a Itália meridional, bem como a formação técnica para a indústria na Itália setentrional são expressões dadas por Gramsci de *elaboração das camadas intelectuais* a partir de processos sociais bastante concretos. Sendo a *função social de classe* o critério elementar na distinção dos estratos que desenvolvem exercícios intelectuais, Gramsci pontua que

[...] a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata [...], mas, **mediatizada**, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo **conjunto das superestruturas**, do qual os **intelectuais são precisamente os “funcionários”** (GRAMSCI, 2001, p. 20, grifos nossos).

Em síntese, Gramsci dirá que “os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da *hegemonia social* e do *governo político*, ressaltando que tais funções são essencialmente *organizativas e conectivas*. Atuam, nesse percurso, para conectar e organizar a direção e o domínio na esteira da disputa das frações de classe pois pretendem desenvolver e universalizar suas concepções de mundo e projetos políticos particulares. Esse é um ponto importante ao nosso estudo na medida em que nos enseja questionamentos acerca das visões de mundo particulares que estão sendo implementadas na política como formas de gestão e organização do trabalho pedagógico, seus representantes e quais as estratégias de *universalização do particular* estão sendo mobilizadas.

Como vimos antes, o “momento cultural e pedagógico” nos processos de produção do consenso exige inúmeras e complexas mediações. Assim sendo, essa função, frequentemente, é realizada pelos intelectuais orgânicos representantes (ou funcionários) políticos e ideológicos das classes dominantes para “educar” o consenso do ponto de vista ético-político. Quando falham, entram em cena os instrumentos do “domínio direto” e de “comando”, inerentes ao Estado, buscando assegurar a disciplina dos grupos que não consentem, nem ativa nem passivamente.

É nesse sentido que Gramsci ainda chama a atenção para o fato de que a função intelectual deve ser diferenciada também em graus quanto à atividade que se relaciona [organizador da cultura, técnico-administrativo, pesquisador, professor, dentre outros]. O italiano faz a seguinte separação: “no mais alto grau, devem ser postos os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os mais modestos “administradores” e

divulgadores da riqueza intelectual já existente” (GRAMSCI, 2001, p. 21). Esta tipificação demonstrada por Gramsci só sustenta o ponto de que junto com a complexificação da estrutura econômica, novas e mais complexas camadas de intelectuais surgiram. Os intelectuais urbanos, por exemplo, nascem dos processos de desenvolvimento industrial: técnicos de informática, urbanistas administradores, gerentes, *coachings*, dentre outros, constituem parte destes intelectuais. Já os do tipo rural [padre, tabelião, advogado – exemplos dados por Gramsci], ou seja, tradicionais em sua maioria, continuam exercendo o papel de solda do bloco agrário ligando a massa de trabalhadores do campo ao aparato estatal.

Tais questões colocadas por Gramsci, portanto, incidiram nas estratégias da nossa pesquisa nos conduzindo às seguintes problemáticas: *quem são os intelectuais que participam do processo de racionalização da rotina de trabalhos docente no PEI em Pernambuco? Como estão articuladas as funções de formulação, organização, legitimação e operacionalização do modelo de gestão do trabalho pedagógico dentro da rotina de trabalho? Em quais aparelhos de hegemonia estão vinculados? Pode o professor se considerado um intelectual nesse modelo?*

1.3 REVOLUÇÃO PASSIVA, TRANSFORMISMO E A DIALÉTICA DO APASSIVAMENTO NA ECONOMIA DEPENDENTE

Em alguns cadernos, como é o caso dos *C19* e *C22* (1934-1935) intitulados, respectivamente, *Risorgimento Italiano* e *Americanismo e Fordismo*, Gramsci aplica o arsenal teórico construído em torno das categorias *Estado integral*, *aparelhos de hegemonia*, *intelectuais*, *relações de força*, *bloco histórico*, dentre outros, para o exame da *hegemonia* em situações históricas particulares na Itália e nos EUA.

No caso do *C19*, que contém notas preliminarmente produzidas no *C4* (1930-1932), Gramsci buscou analisar como foi constituído o processo hegemônico burguês italiano responsável pela unificação e modernização do Estado na Itália no período que ficou conhecido como a *era do Risorgimento italiano*³⁷. Esse processo também corresponde à modernização de suas relações econômicas a partir da introdução dos métodos e técnicas capitalistas originárias do EUA. Nas palavras do italiano, o *Risorgimento* representa uma “retomada da vida italiana, como formação de uma nova burguesia, como consciência crescente dos problemas não só municipais e regionais, mas, nacionais” (GRAMSCI, 2002, p. 19).

³⁷ Fenômeno histórico que tem seus marcos no século XVIII e encerramento no fascismo italiano.

Gramsci parte da particularidade histórica de ascensão do bloco burguês na Itália, pela via da política, para dirigir os processos econômicos, ideológicos, culturais. A chave de análise utilizada é o conceito de *Revolução Passiva* que toma por empréstimo de Vincenzo Cuoco em sua análise do processo de revolução napolitano de 1799.

Cuoco formula o conceito de revolução passiva para caracterizar o escopo das revoluções napolitanas que, segundo o autor, nasceram de uma mobilização fracionada e sem muito consenso entre as classes dominantes napolitanas em torno da modernização burguesa do Estado de Nápoles, uma vez que foram fomentadas por impulsos de acontecimentos externos [revolução francesa e as guerras napoleônicas], desacopladas da participação e demandas de setores populares.

Gramsci utiliza e amplia o conceito da revolução passiva de Cuoco para demonstrar que apesar de sua ligação com os acontecimentos da revolução francesa, o fenômeno de unificação do Estado italiano possui aspectos específicos que dizem respeito a um processo de *modernização-restauradora* particular do estado italiano. Dito de outro modo: a ascensão da burguesia italiana como classe dirigente e dominante, dispensando rupturas ou choques revolucionários como na fórmula clássica do jacobinismo, se deu numa dialética de *revolução-restauração* da ordem. Um longo processo de “mudanças pelo alto” que acolheu uma parcela das demandas dos subalternos, todavia, sem imprimir consequências mais radicais, à luz do que ocorreu na França, nas relações sociais de produção e políticas na Itália. Resultado: as antigas classes sociais ligadas ao mundo feudal permaneceram no poder.

Gramsci também identificou a fórmula da revolução passiva influenciada por Cuoco com o conceito de revolução-restauração de Edgar Quinet [Q8, § 25] para demarcar uma característica particular do estado italiano e demais europeus que se modernizaram após a revolução francesa, a saber: a articulação entre reação e superação do quadro social italiano tendo como gatilho os impactos internacionais da revolução francesa. Dessa maneira, destaca o momento da restauração no processo de modernização burguesa italiana que, se por um lado, são perenes as correntes ideológicas revolucionárias francesas, concomitantemente, se levantam contra elas (ALIAGA, 2019).

No §5 do *C19* que Gramsci nomeia como *Interpretação do Risorgimento*, ele identifica nas forças políticas burguesas atuantes neste processo uma “[...] fraqueza e inconsistência orgânica da classe dirigente [além da] grande miséria e atraso do país” (GRAMSCI, 2002, p. 31). Em outro trecho da mesma página complementa: “[...] não existem “partidos econômicos mas grupos ideológicos *déclassés* de todas as classes, galos que anunciam um sol que não quer despontar nunca” (GRAMSCI, 2002, p. 31).

O fato de não existirem “partidos econômicos” está ligado ao atraso do desenvolvimento das forças produtivas na Itália e às relações econômicas em sua maioria “tradicionais” [ligadas à propriedade rural e ao comércio] nesse período. Portanto, o conceito de revolução passiva também expõe o nexo entre o desenvolvimento econômico e as forças políticas e ideológicas em disputa. Com efeito, a síntese da relação estrutura e superestrutura. Daí a caracterização dessa forma de direção burguesa na Itália como uma *revolução nas superestruturas* carente de *hegemonia econômica* (BUCI-GLUCKSMANN, 1980).

Uma característica histórica importantíssima que nos ajuda a identificar processos típicos de revolução passiva tem sido o fenômeno de atração das camadas de intelectuais dos outros grupos sociais para dentro do bloco hegemônico, nomeado por Gramsci como *transformismo*. Defende o italiano:

Aliás, pode-se dizer que toda a vida estatal italiana, a partir de 1848, é caracterizada pelo transformismo, ou seja, pela elaboração de uma classe dirigente cada vez mais ampla, nos quadros fixados pelos moderados depois de 1848 e o colapso das utopias neoguelfas e federalistas, com a absorção gradual mas contínua, e obtida com **métodos de variada eficácia, dos elementos ativos surgidos dos grupos aliados e mesmo dos adversários e que pareciam irreconciliavelmente inimigos. Neste sentido, a direção política se tornou um aspecto da função de domínio, uma vez que a absorção das elites dos grupos inimigos leva à decapitação destes e a sua aniquilação por um período freqüentemente muito longo** (GRAMSCI, 2002, p. 63, destaques nossos).

Nesse sentido, o fracasso do Partido de Ação no Risorgimento representa também o redirecionamento dos vetores políticos mais radicais (ou de suas possibilidades) na contenção moderadora-burguesa, facilitando a conduta corporativa da burguesia italiana moderada que unificou e ocupou os aparelhos do Estado, renovando mecanismos de apassivação das classes subalternas. Tudo isso “sem terror”, como uma “revolução sem revolução” (GRAMSCI, 2002, p. 63). A cooptação intelectual e ideológica como parte da obtenção do consenso de mudanças “passivas”. Disso decorre a íntima correlação entre processos de revolução passiva e o fenômeno do transformismo.

Diante da análise das modernizações-restauradoras operadas pela burguesia italiana e suas características mais marcantes, tal como o fenômeno do transformismo, as dialéticas concessão-subalternização e ativação-passivação, dentre outras, é inevitável o estabelecimento de aproximações analíticas com a realidade brasileira. Análises bastante instigantes com esse escopo da revolução passiva, inclusive circunscritas a momentos históricos específicos da economia política brasileira, tais como as décadas de 1930 e 1960, podem ser observadas, principalmente, em Vianna (1978, 1997) e Coutinho (1988).

Já para o exame do cenário contemporâneo, pós-anos 2000, que se abre com a chegada ao poder de governos com características progressistas, a exemplo das gestões de Lula e Dilma, ambos do PT, partindo do conceito de revolução passiva, destacamos os textos de Bianchi e Braga (2003), Braga (2010), Coutinho (2012) e Bianchi (2016).

Bianchi (2016, p. 126), por exemplo, dirá que

Chegando ao poder, o PT completou o ciclo de seu transformismo e assumiu a direção da revolução passiva brasileira. As mudanças em seu discurso político atestaram a gradativa substituição de uma lógica da diferença, na qual o protagonismo caberia aos movimentos sociais e à experiência autônoma das classes trabalhadoras, por uma lógica estatal, na qual o protagonismo caberia ao Estado dirigido pelo PT. Como expressão de uma dialética mutilada, nas palavras de Gramsci, a revolução passiva brasileira permitia uma atualização da estrutura econômica do capitalismo por meio de sucessivas transições comandadas pelo Estado, evitando a intervenção ativa das classes subalternas no processo. A novidade dessa nova revolução passiva residia no papel desempenhado por novos sujeitos sociais originários das classes subalternas.

É nesse sentido que Braga (2010) defende que a dinâmica de modernização-restauração operada pela *hegemonia lulista* corresponde ao núcleo duro do conceito de Revolução Passiva em Gramsci, ou seja, “[...] tanto da ‘conservação’, isto é, a reação ‘dos de cima’ ao subversivismo inorgânico das massas, quanto à ‘inovação’, ou seja, a incorporação de parte das exigências ‘dos de baixo’” (p. 11).

Posição discordante pode ser observada em Coutinho (2012) que ao invés da noção de revolução passiva, se vale do conceito de *contrarreforma*, que aparece só **marginalmente**, no aparato categorial de Gramsci (COUTINHO, 2012, p. 117, grifos nossos), como uma chave analítica mais adequada, segundo o autor. Nos cadernos, especialmente no *C20* intitulado: *ação católica – católicos integralistas – jesuítas – modernistas*, o tema da *contrarreforma* aparece para caracterizar a *Ação Católica* frente a reforma protestante. Diz Gramsci:

Os católicos (e especialmente os jesuítas, que são mais cuidadosos e consequentes inclusive na terminologia) não querem admitir que o Concílio de Trento tenha apenas reagido ao luteranismo e a todo o conjunto das tendências protestantes, mas sustentam que se tratou de uma Reforma católica autônoma, positiva, que se teria verificado em qualquer caso (2007b, p. 90).

No contexto histórico em questão do uso do conceito de *contrarreforma*, Gramsci chama a atenção para *processos de disputa por hegemonia no campo ideológico* das filosofias religiosas protagonizados pelos católicos diante da reforma protestante. Como não há uma

ruptura ideológica, nem mesmo parcial, como a filosofia religiosa mais ampla, a disputa se dá nos termos de quem é menos atrasada ideologicamente.

Conforme Coutinho, o conceito de contrarreforma elucidada melhor a dinâmica histórica (e do caráter de classe que as dirige) “de nossa época – ou seja, a época da globalização ou mundialização do capital, caracterizada pelo predomínio de políticas neoliberais” (COUTINHO, 2012, p. 118) em que as modernizações acontecem para camuflar o atraso. Em 2012, o próprio Coutinho defendia que este era um debate ainda em “gestação” e com muitas imprecisões. No entanto, é categórico sobre o caráter das reformas de cunho neoliberal, observadas ainda no governo do Partido dos Trabalhadores:

[...] não creio que se possa encontrar nisso que chamei (um pouco simplificadoramente) de “época neoliberal” esta dialética de restauração-revolução que caracteriza, sempre segundo Gramsci, as revoluções passivas. Na conjuntura em que estamos imersos, as classes trabalhadoras – por muitas razões, entre as quais a chamada “reestruturação produtiva”, que pôs fim ao fordismo e, portanto, às formas correspondentes de organização dos operários – têm sido obrigadas a se pôr na defensiva: suas expressões sindicais e político-partidárias sofreram assim um evidente recuo na correlação de forças com o capital. A luta de classes, que certamente continua a existir, não se trava mais em nome da conquista de novos direitos, mas da defesa daqueles já conquistados no passado (COUTINHO, 2012, p. 123).

Em linhas gerais, contrarreforma chama a atenção para um momento histórico em que predominam em maior grau os elementos de retrocessos camuflados nas modernizações. Ao tratar da particularidade das revoluções passivas em relação às contrarreformas, Coutinho (2012) defende que na primeira o momento restaurador não impede “modificações efetivas”. Para ele, revolução passiva não pode ser colocada como “[...] sinônimo de contra-revolução e nem mesmo de contrarreforma: na verdade, numa revolução passiva estamos diante de um reformismo ‘pelo alto’” (COUTINHO, 2012, p. 119) com possibilidade de mudanças significativas. Diferentemente, os processos de contrarreforma não permitem tais mudanças efetivas, o que não implica dizer, necessariamente, que a era neoliberal se manifesta apenas por retrocessos, a exemplo da manutenção de algumas “conquistas do Welfare” que, segundo o autor, se devem à resistência dos subalternos.

Apesar de estarmos de acordo com a caracterização de Coutinho no que tange à: a) preponderância dos elementos regressivos no conjunto das modernizações neoliberais em relação a outras épocas; b) leitura dos governos do PT como variantes da estratégia de acumulação neoliberal, caracterizada acertadamente por Castelo (2011) no plano político-ideológico como *social-liberalismo*; c) distinções entre as políticas sociais e econômicas da

gestão de Fernando Henrique Cardoso, nas quais reside a parte significativa das tímidas concessões e suas relações com processos de transformismos, cooptações e desmobilizações dos subalternos para manutenção da dominação do capital financeiro e agrário-exportador; d) a noção de contrarreforma não pode ser reduzida à “anti-reforma” ou totalmente contrária a algum nível de mudança; entendemos que, diante dos insuficientes aspectos fornecidos por Gramsci em torno do conceito de contrarreforma que reduzem suas possibilidades de uso analítico, a chave analítica da revolução passiva ainda seja mais adequada para analisar fenômenos políticos que expressam mudanças na dinâmica, forma e conteúdo da hegemonia burguesa, à despeito de se darem no cenário neoliberal.

No caso específico desta pesquisa, a chave da revolução passiva aponta possibilidades bastante férteis para o estudo de uma política educacional que tem no seu curso um longo processo de continuidades, rupturas e inovações dirigidas pelo estado de Pernambuco (superestrutura) e que, apesar de suas especificidades estaduais, sofre as determinações da hegemonia política nacional (na sua relação com a esfera internacional), principalmente no que diz respeito às mudanças no Estado brasileiro ao longo dos anos 2000 dirigidas pela agenda política do social-liberalismo, como veremos, principalmente, no capítulo 4.

Vale sublinhar também nossa discordância quanto ao conjunto das consequências políticas extraídas da totalidade das reflexões teóricas de Coutinho, principalmente a compreensão da revolução passiva como programa para os subalternos com base nas “modificações efetivas” abertas – ideia que se alinha com o conceito de *reformismo revolucionário* do autor, bem como uma análise da hegemonia, centrada na pequena política, que não identifica seus sujeitos e suas classes (BIANCHI, 2016). Nossa leitura se aproxima mais das teses de Massimo Modonesi (2018) acerca da definição, dos usos, limites e potencialidades do conceito de revolução passiva.

Em primeiro lugar, Modonesi destaca como escopo essencial do conceito *mudanças sociais sem protagonismo das classes subalternas* na trilha do que já defendia o próprio Gramsci. Conforme o autor, o adjetivo “passivo” usado por Gramsci refere-se à operação realizada pelo alto, um “contra-golpe” do eixo da dominação visando promover “[...] taticamente um conjunto de transformações que introduzem uma descontinuidade significativa, mas limitada, essencialmente e estrategicamente orientada para garantir a estabilidade das relações de domínio fundamentais” (p. 100).

Nesse sentido, o núcleo duro do conceito de revolução passiva é a categoria da *passividade*, isto é, trata-se de analisar na reconfiguração da hegemonia - que exige concessões - os processos de reorganização e recondução contínuos da relação *comando-*

obediência na subalternização (MODONESI, 2018). Portanto, a passivização/subalternização é causa, condição e finalidade da revolução passiva. A mudança é fundamentalmente subalternizante.

O segundo ponto destaca a combinação entre elementos progressivos-regressivos como critérios importantes para definir as modalidades ou os tipos de revolução passiva. Isto porque a dialética subalternizante implica aceitação e resistência como tensões contínuas. Assim sendo, a revolução passiva emerge “[...] como uma alternativa progressista à via reacionária e como um antídoto conservador à via revolucionária “por baixo” [...] das classes subalternas” (MODONESI, 2018, p. 109).

Daí a importância da distinção entre o grau, a escala e a substancialidade dos elementos progressivos dos regressivos. Essa distinção é definida da seguinte forma: é considerada progressiva a dinâmica histórica ou “[...] projeto de reformismo social que amplie as margens de acumulação das forças das classes subalternas e não implique em medidas profundamente reacionárias no plano das liberdades políticas” (MODONESI, 2018, p. 105). De tal maneira, são modificações que incluem “[...] acumulações mais ou menos moleculares de médio e longo alcance” (MODONESI, 2018, p. 105). Já os aspectos regressivos envolvem “[...] os projetos ou processos que combinem reformas com altos níveis de repressão ou que, por meio de reformas, procurem e consigam interromper o processo no sentido da autonomia integral dos subalternos” (MODONESI, 2018, p. 105). Neste sentido, podemos considerar que dinâmicas contrarreformistas, que se caracterizam por sua direção preponderantemente regressiva e coercitiva, podem ocorrer como processos conjunturais em determinadas “modalidades” de revolução passiva, como foi o caso do Piemonte no Risorgimento Italiano analisado por Gramsci no *C19* como um caso de “ditadura sem hegemonia”. Isso demonstra como o conceito de revolução passiva possui uma envergadura mais ampla que o de contrarreforma.

É com essa leitura que tomaremos a análise do movimento de rupturas, continuidades e inovações da política educacional pernambucana, buscando identificar como se estabelece a dialética progressivo-regressivo para reorganização do comando e da direção das classes dominantes, bem como os processos de subalternização a partir do Estado em torno de um modelo de organização da rotina de trabalho docente. O conceito de revolução passiva, portanto, pode contribuir para traduzir esse movimento e apontar pistas para a compreensão das estratégias de consolidação do domínio/concessão da fração da classe dominante, de um lado, a da ativação/passivação da classe subalterna do outro.

O uso do conceito de revolução passiva também ganha importância quando confrontado com as particularidades da realidade brasileira considerando a *natureza dependente* do desenvolvimento capitalista brasileiro. Em poucas palavras: um país “controlado de fora e voltado para fora” (FERNANDES, 2005). Esse processo ocorre porque

[...] o Brasil experimentou um processo de modernização capitalista sem por isso ser obrigado a realizar uma "revolução democrático-burguesa" ou de "libertação nacional", segundo o modelo jacobino. [...] o latifúndio pré-capitalista e a dependência em face do imperialismo não se revelaram obstáculos insuperáveis ao completo desenvolvimento capitalista do país. Por um lado, e "pelo-alto" a grande propriedade latifundiária transformou-se em empresa capitalista agrária, e, por outro, com a internacionalização do mercado interno, a participação do capital estrangeiro contribuiu para reforçar a conversão do Brasil em país industrial moderno com uma alta taxa de urbanização e uma complexa estrutura social. Ambos os processos foram incrementados pela ação do Estado: ao invés de ser o resultado de movimentos populares, ou seja, de um processo dirigido por uma burguesia revolucionária que arrastasse consigo as massas camponesas e os trabalhadores urbanos, a transformação capitalista teve lugar graças ao acordo entre as frações das classes economicamente dominantes, à exclusão das forças populares e à utilização permanente dos aparelhos repressivos e de intervenção econômica do Estado (COUTINHO, 1986, p. 144).

Nesse sentido, esse processo de revolução passiva compatibiliza, pelo alto, os interesses corporativos das oligarquias agrário-exportadoras dominantes, fortes economicamente, porém, incapazes de impor sua hegemonia política à sociedade; e os setores da burguesia-industrial, ascendendo politicamente, mas, incapazes de apresentar um projeto que enfrentasse os interesses políticos e econômicos do latifúndio. Na economia dependente, portanto, nasce um Estado altamente corporativo que lhe expressa e lhe serve instrumentalmente, atualizando os mecanismos da dependência por meio de mecanismos de apassivamento e repressão das classes subalternas.

Na atualidade, essa base estrutural que conforma a economia dependente no Brasil é atualizada pela crescente desindustrialização do país, (re)primarização da economia, aprofundamento do setor agrário-exportador, intensificação do parasitismo financeiro por meio do sistema da dívida pública e da política monetária, constituição de frações de classe ligadas a burocracia estatal e gestão do fundo público, hegemonia da concessão, dos pactos e do centrismo na política parlamentar, dentro outros (BIANCHI; BRAGA, 2003; OLIVEIRA, 2010).

Desse modo, a ordem capitalista é imposta conservando as estruturas de classe vigentes, seja através do aparato repressivo, cooptando lideranças das classes subalternas e fazendo concessões às frações de classes dominadas no interior do aparelho estatal. Estes são

aspectos que dão ainda mais centralidade ao conceito do transformismo em nosso estudo, uma vez que tomamos como chave de análise a revolução passiva na investigação de processos políticos de países marcados pela dependência, como é o caso brasileiro.

Do ponto de vista da formação da opinião pública, algo diretamente ligado ao caráter “educador” do Estado, os países dependentes dispõem de uma gama de intelectuais capazes de “[...] cimentar estas classes e levar a cabo uma série de reformas burguesas a partir do alto, a partir dos arranjos e conciliação entre as diferentes frações da burguesia, donde deriva a *indiferenciação ideológica* e a *exclusão das massas populares* da política parlamentar” (ALIAGA, 2015, p. 7, destaques nossos)

Portanto, *repressão, transformismo, concessão, indiferenciação ideológica* são modalidades de interdição e apassivamento das massas populares do processo político mais substancial. São traços marcantes dos momentos de revolução passiva na dependência conferidos pelo “estatuto de ex-colônias, que lhe dá a especificidade política, e o estatuto rebaixado da questão da força de trabalho, escravismo e encomiendas, que lhe confere especificidade social” (OLIVEIRA, 2003, p. 126-127). Seja por meio da decapitação das lideranças políticas dos subalternos, seja via cooptação de seus intelectuais, o Estado brasileiro atua para conformar a base social necessária para reproduzir a velha estrutura [colonizada] na nova [dependente].

Disso decorre que as políticas e intervenções do Estado voltadas à gestão da subalternidade, as quais fazemos destaque às políticas e projetos de educação, são expressões em disputa das “atualizações graduais da estrutura econômica do capitalismo por meio de sucessivas mudanças dirigidas pelo Estado” (BIANCHI E BRAGA, 2005, p. 1753-1754), conciliando distintos interesses da classe dominante e fazendo, quando possível, concessões aos subalternos de modo que se reproduzam, sob condições que não extrapolam o campo gestão da pobreza, as condições de existência da força de trabalho. Daí o caráter passivo das modernizações.

A equação destes fatores, conforme Burity (1988), condicionou as primeiras dinâmicas de racionalização do trabalho no Brasil, que visavam adequar

[...] por vias coercitivas, os trabalhadores ao ritmo da produção, invadindo todas as áreas de sua vida, inclusive o lazer, domesticando-os, despolitizando-os e padronizando-os, por meio de uma ideologia de colaboração de classes. Essa prática, assemelhada ao taylorismo-fordismo, não é contudo, implementada a partir de uma ordem industrial hegemônica, mas por uma série de *mecanismos legais de constrangimento e sugestão*, revestidos de uma mistificadora propaganda da “outorga” por um *poder paternal*, encarnado nas virtudes do grande líder, o “pai” Getúlio (p. 186, destaques nossos).

A presença da coerção, do constrangimento e do poder paternal nos processos de transformações passivas dirigidas pelo Estado brasileiro explica a presença dos militares, castas religiosas e burocratas de estado como principais intelectuais orgânicos do desenvolvimento econômico capitalista dependente. Colaboram para naturalizar no senso-comum a abissal e profunda estrutura desigual e combinada do nosso sistema econômico, as estruturas elitistas e/ou autoritárias da gestão do poder, os arranjos e combinações entre formas sociais capitalistas e pré-capitalistas, dentre outros, de modo que o *capitalismo selvagem* (FERNANDES, 1975) da Estados periféricos apareça como algo natural ou resultado de processos históricos inevitáveis e insuperáveis.

1.4 RACIONALIZAÇÃO COMO EXPRESSÃO DE HEGEMONIA E APASSIVAMENTO

Para Gramsci, a modernização das relações sociais de produção nascidas no chão da fábrica Ford americana é um tipo de revolução passiva distinta da italiana, por exemplo, porque acontece fundamentalmente ao nível das forças produtivas e das relações de produção e não da política [...] Sua fórmula é a *do americanismo e fordismo*” (BIANCHI, 2016, p. 129, destaques nossos). A pista teórico-metodológica central que buscamos extrair em *americanismo e fordismo* é fornecida através do estudo de Gramsci em torno da racionalização do trabalho como uma modalidade de revolução passiva. Vejamos.

No contexto da crise 1929, Gramsci observa transformações nos processos econômicos que sinalizavam uma *passagem do individualismo para a economia programada*, demonstrando o surgimento de um novo padrão de “racionalização” do trabalho que envolve regulação e autoridade, ou seja, extrapola os limites da fábrica e adentra na vida cotidiana dos trabalhadores “[...] que teriam que ser “manipuladas” e racionalizadas de acordo com as novas metas” (GRAMSCI, 2007b, p. 241);

Esse processo foi avaliado pelo autor como uma modalidade de *hegemonia nascida na fábrica* e regulada por um processo de organização do trabalho que ele denominou de *fordista*. Os métodos e as aptidões exigidos neste processo conduziram um conjunto de mediações que participam da constituição psicofísica dos trabalhadores e repercutem nos modos de vida de como a sociedade se organiza. Esses “modos” se associam ao aparato superestrutural que correspondesse às necessidades da fábrica. Esse processo Gramsci denominou como *americanismo*.

Americanismo-Fordismo, nesse sentido, sintetizam uma modalidade de hegemonia que, em contraste como aquela empreendida na era do *Risorgimento italiano*, tomam a estrutura econômica americana e aos grupos sociais vinculados como o núcleo regente e dinâmico da hegemonia. Decorre daí a conhecida constatação de Gramsci (2007b, p. 247-248): “A hegemonia nasce da fábrica e necessita apenas, para ser de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia”.

Buscando desenvolver essa tese, Gramsci propõe a investigação de uma série de questões que revelem as mediações que conformam a unidade entre *superestrutura* (americanismo) e *infraestrutura* (fordismo). Estas questões levaram Gramsci a compreender o “novo tipo de humano” que estava sendo “racionalizado” psicofisicamente pelos métodos e aptidões exigidos na produção (2007b, p. 248). Sinteticamente, tocavam nos seguintes pontos: a) quadro social norteamericano de relações de produção industrial; b) mecanismos de controle dos institutos dos trabalhadores; ênfase na *questão sexual*; c) racionalização da composição demográfica europeia (possibilidades); d) características do fordismo (regulação e autoridade); e) compreender se o desenvolvimento do fordismo era um fenômeno, exclusivamente, endógeno ou se seria possível “ocorrer de fora”; f) Compreender se o americanismo poderia se constituir como um caso típico de revolução passiva ou se acumula as condições para explodir uma revolução do tipo clássica (jacobina); g) papel da psicanálise como expressão da coerção moral; h) papel dos altos salários nos processos de regulação; i) investigação de aparelhos de hegemonia fordista-americano (Rotary Club e a Maçonaria) (GRAMSCI, 2007b, p. 242).

Na impossibilidade e inviabilidade de apresentar todas as questões que atravessam o texto, nos atemos apenas às pistas teórico-metodológicas apontadas que nos permitem construir os percursos de investigação que liguem as discussões entre hegemonia e racionalização do trabalho, isto é, os nexos entre estrutura e superestrutura.

Logo no §2 do C22 Gramsci tece uma problematização sobre os contrastes entre o que ele chamou de a “tradição” e “civilização” europeia e os elementos centrais da *revolução passiva fordista*, considerando-os como inconciliáveis. Nos termos dessa incompatibilidade sublinhando aspectos da tradição e civilização italiana, ele cita: o “[...] exército de parasitas que, ao devorar enormes quantidades de mais-valia, agrava os custos iniciais e debilita o poder de concorrência no mercado internacional” (GRAMSCI, 2007b, p. 243); “número elevado de grandes e médios [e também pequenos] aglomerados de tipo urbano sem indústria (fábricas)” (GRAMSCI, 2007b, p. 243); grande parte da população italiana [“um décimo da

população, cerca de 4 milhões de habitantes] vive à custa do orçamento estatal” (GRAMSCI, 2007b, p. 245), dentre outras.

Segundo o autor italiano, portanto, a transposição dos métodos e aptidões exigidas nas fábricas de Henry Ford para a Itália esbarrava em condições “intelectuais” e “morais” que demandavam outros recursos “brutais” e “insidiosos” ligados à “coerção” (GRAMSCI, 2007b). Ao utilizar os termos “tradição” e “civilização”, bem como condições “intelectuais” e “morais”, Gramsci deixa claro que o americanismo, base superestrutural de uma economia programática, significava um sentido mais amplo de racionalização da produção [filosofia, métodos, habilidades] que englobava hábitos, costumes, crenças, desejos e outros ligados às dimensões morais, culturais e psicológicas dos trabalhadores. Conforme o autor “[...] os novos métodos de trabalho são indissociáveis de um determinado “modo de viver”; de pensar e de sentir a vida” (GRAMSCI, 2007b, p. 266, aspas nossas). Trata-se do novo *nexo psicofísico* exigido pelo fordismo em detrimento da economia individual. Envolve

[...] desenvolver em seu grau máximo no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, *quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado*, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal (GRAMSCI, 2007b, p. 268, destaque nossos).

No fordismo, o nexo da simplificação dos gestos representada brilhantemente na analogia do “gorila amestrado” de Taylor, quebra uma conexão mais complexa entre o fazer e o intelecto do trabalho artesão em que a “personalidade do trabalhador se refletia inteiramente no objeto criado” (GRAMSCI, 2007b, p. 267). É instaurada uma nova unidade entre agir e pensar, ser e conceber, trabalhar e viver que articula trabalho e vida. Assim, o trabalho “racionalizado” supõe a generalização como fenômeno de “massas” de uma nova estrutura da produção para garantir esse novo nexo psicofísico e quebrar o velho.

Gostaríamos de dar relevo à importância desse encadeamento entre hegemonia, apassivamento e racionalização nosso objeto de pesquisa. Isso porque, no atual cenário de crise do capital, reestruturação produtiva e seu modelo de acumulação flexível sob a gestão do toyotismo, vem sendo aprofundada a subordinação da escola pública ao processo de produção de mercadorias e, com ela, a [re]organização do trabalho docente sob o vilipêndio do trabalho explorado, levando-os(as) docentes a um constante e gradual processo de proletarização. Veremos isso com maior profundidade no capítulo 2.

Do ponto de vista da superestrutura, conforme Gramsci, a “tradição” e a “civilização” americana não imputavam maiores barreiras à racionalização da produção e do trabalho

fordista. A inexistência de características europeias [“sedimentações viscosamente parasitárias”, por exemplo] “[...] permitiu uma base sadia para a indústria” (GRAMSCI, 2007b, p. 247). Continua dizendo: “Até pouco tempo atrás o povo americano era um povo de trabalhadores: a “vocação laboriosa” não era um traço inerente apenas às classes, mas era uma qualidade específica também das classes dirigentes” (GRAMSCI, 2007b, p. 269).

São estes aspectos que permitiram a Gramsci chegar   tese de que o americanismo   uma “filosofia que se afirma na a o” que “[...] modifica *essencialmente* tanto o homem como a realidade exterior [isto  , a cultura real]” (2007b, p. 254, destaques nossos). Considerando que o processo de adapta o psicofísica do trabalhador americano aos novos métodos de produ o fordista dispensou grandes aparatos superestruturais e, ao contrário, se sustentou apenas com uma quantidade mínima de *intermediários*, também foi objetivo de estudo de Gramsci identificar o que foi necessário dispor, em termos de regula o e autoridade, para manter intacta a unidade entre o fazer e a consciência no trabalho fordista.

Na nota  3 do C22 Gramsci dirá: “Foram os *instintos sexuais* os que sofreram a maior repressão por parte da sociedade em desenvolvimento” (2007b, p. 249, destaques nossos). Já na nota  10 em que trata da rela o histórica entre disciplinamento da *animalidade* e *industrializa o*, Gramsci toca novamente na questão da disciplina sexual afirmando: “[...] estes novos métodos exigem uma rígida disciplina dos institutos sexuais [do sistema nervoso], ou seja, um fortalecimento da “família” em sentido amplo” e da “regulamenta o e da estabilidade das rela es sexuais” (GRAMSCI, 2007b, p. 264). Em seguida, no  11 conclui:

[...] o novo industrialismo quer a monogamia, quer que o homem-trabalhador não desperdice suas energias nervosas na busca desordenada e excitante da satisfa o sexual ocasional: O operário que vai para o trabalho depois de uma noite de “orgias” não   um bom trabalhador; a *exalta o passional pode se adequar aos movimentos cronometrados* dos gestos produtivos ligados aos mais perfeitos automatismos” (GRAMSCI, 2007b, p. 269).

Assim a vida ótima e os valores morais dos trabalhadores [ou seja, seus modos de vida] passaram também a ser racionalizados. A difusão da ideologia do “puritanismo”, por exemplo, objetivava levar a cabo o desenvolvimento do “[...] novo tipo de homem exigido pela racionaliza o da produ o e do trabalho enquanto o instinto sexual não for adequadamente regulamentado, não for também ele racionalizado” (ibidem, p. 252). Um outro exemplo no campo das rela es jurídico-morais estava ligado ao controle de uso do álcool e af ns nos EUA através de um movimento que ficou conhecido como “proibicionismo”. Evidencia Gramsci:

[...] o álcool tornara-se uma mercadoria de grande luxo e nem mesmo os mais altos salários podiam permitir que fosse consumido pelos mais amplos estratos das massas trabalhadoras: quem trabalha por salário, com um horário fixo, não tem tempo para dedicar à procura do álcool, não teria tempo para dedicar ao esporte de eludir as leis (2007b, p. 268).

Estes eventos marcam a profunda conexão “racional” entre processo de trabalho e modos de vida em que a reorganização do tipo de trabalho exige adequações da sexualidade, do tempo ócio e introduzem no campo social novas formas sociais. Estão apresentadas aqui os nexos entre infraestrutura e superestrutura.

Em americanismo e fordismo, Gramsci também destaca o papel de alguns aparelhos de hegemonia norte-americanos na manutenção de determinados hábitos e costumes fundamentais à rotina de trabalho racionalizada. Sobre o Rotary Club, por exemplo, explicita Gramsci no *C5* (1230-1932): “[...] o Rotary está entre as instituições internacionais que visam ainda que pela via da negociação, à solução dos problemas econômicos e industriais comuns” (GRAMSCI, 2007b, p. 297).

Gramsci analisa o Rotary como funcional para varrer as velhas tradições, principalmente, no campo moral-religioso, danosas aos preceitos e métodos do fordismo. Isso explica a oposição hostil do Rotary em relação à igreja católica e os encontros ideológicos aos valores medievais do catolicismo. Uma de suas bandeiras centrais era a crença humanitária de que a sociedade industrial poderia superar o “capitalismo selvagem” quando instaurasse um “novo costume, mais favorável ao desenvolvimento das forças produtivas” (GRAMSCI, 2007b, p. 296). Esse recurso ideológico de humanização das relações sociais selvagens das fábricas fordistas, docilizando os costumes, era uma das funções orgânicas do Rotary à economia programática. Articula Gramsci (2007b): “O Rotary é fundamentalmente uma filosofia de vida que busca conciliar o eterno conflito existente entre o desejo do ganho pessoal e o dever e o conseqüente impulso de servir ao próximo” (p. 296-297).

Além das inovações no campo ideológico e moral, Gramsci também destaca a questão dos “altos salários” como um aspecto cardeal para a adequação dos trabalhadores ao fordismo. No §13 do *C22* encontramos a seguinte observação: “A adaptação aos novos métodos de produção e trabalho não pode ocorrer apenas através da coação social” [controle dos instintos e da vida íntima] (2007b, p. 272). Também é necessário que a “coerção” seja combinada com a “persuasão” e o “consenso”, “[...] e isto pode ser obtido, nas formas próprias de uma determinada sociedade, por meio de uma maior retribuição” (2007b, p. 273).

Nesse sentido, a questão dos altos salários pagos nas fábricas Ford e toda a propaganda envolvida, que inclusive contribuíram para desestruturar sindicatos de base e na criação de outros com estrutura corporativa de “empresa isoladas entre si” (2007b, p. 257), era o polo persuasivo do consenso, complementado pelas formas ideológicas-morais de coerção (puritanismo e proibicionismo), envolvendo, portanto, recursos de negociação e autoridade. Nos termos de Gramsci: a hegemonia como consenso “couraçado” de coerção (2007b).

Apesar do breve balanço que fizemos sobre os cadernos 19 e 22, nos quais Gramsci analisa dois fenômenos de revolução passiva que se distinguem pela forma, conteúdo e dinâmica em que se produz a hegemonia, foi possível cercar as duas linhas de análise que nos ajudaram a examinar a dinâmica da constituição de uma hegemonia na política de ensino médio de Pernambuco e suas relações com a rotina de trabalho docente.

- a) *Análise dos processos de apassivamento/subalternização dentro da política do ensino médio pernambucano* buscando: os interesses da classe dominante e das classes subalternas, o sentido das modernizações realizadas, as combinações entre concessão-subalternização e progressividade-regressividade, o quadro de intelectuais e aparelhos de hegemonia envolvidos; as ideologias e concepções de mundo mobilizadas, os processos de transformismos decorrentes e seus vínculos com as relações de força.
- b) *Análise do processo de racionalização da rotina do trabalho docente* buscando: a filosofia e a articulação entre consenso-coerção nos métodos de gestão, o papel do Estado como força moral, administrativa e jurídica da racionalização, os nexos psicofísicos demandados e suas repercussões junto ao corpo docente.

Entendemos que esses dois caminhos teórico-metodológicos traçados de maneira relacional e seu encadeamento a partir do arcabouço teórico gramscianos nos revelem as determinações concretas do nosso objeto de estudo que nos leve à compreensão das relações entre a racionalização da rotina do trabalho docente e a hegemonia de classe na política de Ensino Médio de Pernambuco.

2 HEGEMONIA QUE NASCE DA FÁBRICA: O CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Nesta seção apresentaremos as relações de forças, mais especificamente, os determinantes econômicos, políticos e ideológicos que conformam o atual bloco histórico neoliberal, expressão da crise estrutural do capitalismo sob a hegemonia do capital financeiro, que impulsionam a participação dos setores empresariais na escola pública e, mais especificamente, na criação de mecanismos de controle do trabalho docente como eixo central dos processos de proletarização dos professores(as).

2.1 PROLETARIZAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE

No atual cenário de crise estrutural do capital e domínio do capital financeiro sobre as demais formas de capital, a educação, especificamente a ofertada na escola pública, assume novas e mais estreitas mediações na sua relação com o sistema de produção e circulação de mercadorias.

Nesse processo é incorporado ao trabalho docente características do *trabalho simples* produtor de mais-valia, que Marx (2013) define como *trabalho social médio*, no qual “[...] o vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso” (p. 270).

Nesse sentido, a força de trabalho precisa “[...] possuir o padrão médio de habilidade, eficiência e celeridade [...] com a quantidade média de esforço e com o grau de intensidade socialmente usual, e o capitalista *controla o trabalhador* para que este não desperdice nenhum segundo de trabalho” (MARX, 2013, p. 272, destaques nossos). Portanto, a necessidade de controle do trabalho, a partir da sua redução ao trabalho simples ou trabalho social médio, decorre do fato de que desperdícios de matéria-prima e meios de trabalho durante o tempo de trabalho exercido, “[...] representam o dispêndio desnecessário de certa quantidade de trabalho objetivado, portanto, trabalho que não conta e não toma parte no produto do processo de formação de valor” (MARX, 2013, p. 272).

O aprofundamento do trabalho simples e a sua ampliação para outras atividades que ultrapassam a esfera da produção e vinculadas ao trabalho imaterial, a exemplo do trabalho do(a) professor(a), vem sendo entendida como um processo de proletarização.

No caso do trabalho docente, diferentemente de quando sua função era restrita à formação intelectual das elites ou mesmo instrução do operário se tomarmos a figura do

“mestre de ofício” como ilustração, este tinha relativo controle do ritmo, saberes, materiais, procedimentos, tempo e do produto de seu trabalho, algo análogo ao trabalho do artesão das sociedades pré-industriais. Como sabemos, com a divisão do trabalho e a especialização das tarefas exigidas pelo trabalho simples sob os ditames do capital, trabalhadores(as) de diferentes níveis e setores passaram a vivenciar uma crescente expropriação de seu saber, se tornando meros apêndices da máquina, submissos(as) ao controle externo e reféns das inúmeras modalidades de precarização de seu trabalho.

No caso da educação pública, esta passou de preparação da mercadoria força-de-trabalho para ela mesma assumir a condição de mercadoria. Como consequência principal desse processo, especialmente após a década de 1970, acelerou-se a proletarização do trabalho docente como necessidade de alinhá-lo ao mesmo controle que é exercido nas fábricas no processo de formação do valor, como mostramos anteriormente.

A parte produtiva do trabalho docente, neste caso, estaria associado ao atendimento de resultados em forma de objetivos estandardizados e previamente definidos no bojo do trabalho pedagógico. Daí que a rotina do trabalho docente precisa ser equiparada ao trabalho realizado na fábrica, sendo, portanto, racionalizada sob métodos muito próximos daqueles observados na administração científica. Acerca desses aspectos, Alves (2009, p. 31) argumenta:

[...] apesar de a atividade da educação ser diferente daquela presente na linha de montagem ou mesmo no setor de serviços, ela sofre as mesmas pressões. Segundo os autores, muitos professores deixaram de planejar e controlar uma parte de seu próprio trabalho, porque o planejamento, a escolha dos métodos de ensino e a elaboração de textos e testes estão sendo delegados para as secretarias de educação, direção de escolas e assembleias estaduais.

Na mesma linha de reflexão, Souza, Fernandes e Figueira (2015) aponta como um dos aspectos fundamentais da proletarização em relação ao trabalho docente³⁸ a “[...] perda de autonomia e controle sobre o processo de trabalho por conta da rotinização e simplificação das tarefas” (p. 127), elementos que permitem a associação com aqueles(as) trabalhadores de fábrica analisados por Marx.

Portanto, a proletarização do trabalho docente é resultado das investidas para ampliação do controle da produção e circulação de mercadorias sob a escola que só é possível

38 A Rede Latino-Americana de Estudos Sobre Trabalho Docente [Rede Estrado] é hoje uma das principais redes de estudos acerca do trabalho docente no contexto da crise estrutural do capital e da reestruturação produtiva. Conforme consta no site da rede, esta nasceu em 1999 e reúne pesquisadores e instituições da América Latina interessada no debate político e científico da temática. Está presente em mais de 20 países. Consultar em: <https://redeestrado.org/> Acesso em: 03/02/2021

mediante a racionalização da rotina de trabalho, principalmente do(a) professor(a). É nesse sentido que Apple (1995) pontua como demandas do neoliberalismo para a educação pública:

1) reestruturar o trabalho dos/as professores/as de modo que ele esteja ligado mais diretamente a resultados de comportamentos específicos e dirigidos por técnicas e ideologias gerenciais e 2) especificar e controlar mais estreitamente os objetivos e materiais do currículo para alinhá-los às "necessidades" industriais, militares e ideológicas de um segmento relativamente pequeno, mas poderoso (p. 9).

Importante situar que a tese da proletarização do trabalho docente se contrapõe com as análises que diagnosticavam o *fim do trabalho*, especificamente aquele identificado com os traços da fábrica, inclusive pela ampliação das atividades imateriais. Autores como Gorz (1982) e Offe (1989) foram alguns dos intelectuais que surfaram no inchaço e escalonamento do setor de serviços mercantis do capital [trabalho imaterial], devido sua participação ampliada e mais direta na dinâmica global do mercado, para anunciarem uma sociedade pós-industrial³⁹ na década de 1980.

É inegável a retração do “proletariado manual” com características do sistema fabril taylorista/fordista que encabeçaram as análises de Gramsci. Todavia, isso não significa o fim de categorias centrais do trabalho produtivo e material, tornando obsoletos conceitos como mais-valor, trabalho simples, divisão do trabalho, dentre outros. É sob este equívoco que ganharam força outros conceitos e teorias para análises das formas contemporâneas de trabalho virtualizadas, intelectivas, flexíveis, empreendedoras, autônomas, participativas, dentre outras, principalmente vinculadas ao trabalho dos(as) professores(as) na *educação do novo milênio*⁴⁰. Sob a alçada ideológica das teorias da *sociedade do conhecimento* e das teorias *pós-industriais*, a agenda da emancipação humana pela superação do trabalho explorado capitalista perde fôlego. Em seu lugar, o horizonte da luta se restringe a políticas compensatórias por “danos sofridos” que não ameacem a ordem econômica, como é o caso dos movimentos *pós-classistas*⁴¹.

Esse processo marca a reação do capital no plano ideológico da dominação para conter os avanços políticos da classe trabalhadora. Busca-se reestruturar a produção capitalista, mas, construindo um novo projeto de retomada da hegemonia em distintos setores e espaços

³⁹ Ver Touraine (1970), Bell (1974) e Gorz (1982).

⁴⁰ Para saber mais consultar o documento *Educação um tesouro a descobrir* da Unesco em: https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/relatorio_dellors.pdf Acesso em: 24 jul. 2020.

⁴¹ Ver Laclau e Mouffe (1985).

sociais. A estratégia em perspectiva nesse caso seria o cultivo e a celebração de um *subjetivismo* e de um *ideário fragmentador* que cultua o indivíduo como medida de todas as coisas em detrimento de perspectivas sociais mais solidárias e que demandam atuações coletivas.

É nesse sentido que a proletarização do trabalho docente não só nega essa formulação do fim do trabalho, como ainda reforça a conclusão de que a aparente “flexibilidade” observada no trabalho contemporâneo contribui na dinâmica de exploração e formação do mais-valor sob novas bases informacionais-tecnológicas, culturais e sociais ainda mais complexas e sutis, gerando assim novas modalidades e significados de *subsunção real*⁴² da força de trabalho ao capital, bem como fenômenos novos relacionados à *alienação* e ao *estranhamento*.

Uma das principais marcas da proletarização na atualidade é justamente a desregulamentação total do trabalho para que possa ser “exaurido” até o último suspiro vital de suas capacidades produtivas pelo capital. Trata-se de um novo (e longo) ciclo de *acumulação por espoliação* (HARVEY, 2011; FONTES 2010) na era neoliberal e do trabalho flexível como estratégia de acumulação pós-fordista.

O processo de espoliação, via desregulamentação da força de trabalho, se fortaleceu, principalmente, com o apoio das novas tecnologias de informação e comunicação. Assim, ao invés de um “relacionamento mais cooperativo com o trabalho” por parte dos empregadores, intelectualização do trabalho ou diminuição do tempo de trabalho como imaginaram os defensores da sociedade pós-industrial, pesquisas recentes têm mostrado que a inserção das novas tecnologias computadorizadas, ao invés da qualificação do trabalho, tem promovido intensificação e precarização da jornada.

No âmbito do trabalho docente, percebemos que o uso da tecnologia, especialmente a microeletrônica, vem sendo colocada a serviço de sua subsunção real, especialmente, pelas possibilidades de controle, separando o trabalho do professor da totalidade do planejamento e permitindo o monitoramento de sua rotina de trabalho. O diagnóstico de Foster (2013), analisando esse processo nos EUA, aponta que “as escolas públicas foram incentivadas a investir cada vez mais recursos em “tecnologia” em detrimento do corpo docente, [onde] os professores deveriam tornar-se meros apêndices de máquinas inteligentes” (p. 99).

⁴² Marx no livro 1 do capital distingue duas formas de subsunção: a formal e a real. A forma diz respeito à primeira forma de subordinação dos trabalhadores ao capital a partir do momento que passam de produtores livres e independentes à condição de assalariados sob controle direto do capitalista. Já a subsunção real refere-se à intensificação e complexificação dessa subordinação a partir do incremento tecnológico na produção que permite a criação de novas modalidades de exploração e extração da mais-valia relativa.

O investimento em máquinas inteligentes vem possibilitando reestruturação do trabalho docente sob as bases do trabalho simples. Isto é, o uso de tecnologias e dispositivos técnicos que fazem do(a) professor(a) um mero operacionalizador de programas e softwares com manipulação rápida e simplificada que restringem sua autonomia e o universo daquilo que eles podem realmente intervir.

Além do mais, isso também facilita a rotinização das atividades e esvazia a necessidade de criatividade ou qualquer gesto autônomo estranho ao que foi programado para a rotina. Exemplo emblemático nesse sentido é o caso da *Faculdade Laureate* que faz uso de mecanismos de inteligência artificial na correção das provas aplicadas pelos professores da sua rede⁴³.

A participação de fundações empresariais voltadas a esse fim é essencial para aquisição destas tecnologias. São algumas delas: *Fundação Bill & Melinda Gates*, *Fundação da Família Walton*, *Fundação Eli & Edythe Broad* e *Fundação Michael & Susan Dell*, criando um verdadeiro *complexo-industrial escolar* como veremos com mais detalhes na próxima seção. Cabe aqui apenas mencionar que a escola pública, sob o imperativo de controle informacional do trabalho docente, serviu inclusive de base de testagens dessas tecnologias seja para reunir, transmitir ou sistematizar informações da rotina de trabalho dos(as) professores(as).

Outra forte contra-tendência às teses do fim do trabalho e que caracterizam a proletarianização é o avanço do *capitalismo maquínico e sem trabalho que se expande* (ANTUNES, 2014, p. 39) na gigantesca elevação do número de “[...] trabalhadores e trabalhadoras, especialmente no setor de serviços, mas também na agroindústria e, ainda que em menor intensidade, na indústria”. Nesse escopo, observa-se a diversificação, verticalidade e originalidade de modalidades e mecanismos de precarização e desregulamentação do trabalho que se apresentam sob a roupagem dos terceirizados, subcontratados, *part-time*⁴⁴, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala global.

Aspecto particular dessa *nova morfologia do trabalho* (ANTUNES, 2018), especialmente no setor de serviços, é a ampliação e o papel da força de trabalho feminino. No trabalho em geral, em 2004 “mais de 40% da força de trabalho em diversos países avançados, e que tem sido absorvido pelo capital, preferencialmente no universo do trabalho part-time,

⁴³ Para saber mais, acessar: <<https://revistaforum.com.br/brasil/faculdade-que-controla-fmu-e-anhembimorumbi-usa-robos-para-corriger-provas-sem-que-alunos-saibam/>> Acesso em: 23 jul. 2020.

⁴⁴ Contrato de trabalho a tempo parcial ou, como é conhecido, emprego de “meio período”, geralmente com jornada de quatro horas diárias e 22 horas semanais. Já é utilizado na contratação de recepcionistas em consultórios médicos e secretárias, por exemplo.

precarizado e desregulamentado” (ALVES; ANTUNES, 2004, p. 337). Especialmente mulheres negras, imigrantes e indígenas têm sido inclusas no mercado de trabalho, predominantemente, naqueles setores de “maior trabalho intensivo” e “menores níveis de qualificação”, enquanto os homens estão inseridos nas “atividades de concepção ou aquelas de capital intensivo” (ALVES; ANTUNES, 2004, p. 337). Combinado a isso, destaca-se a “remuneração das mulheres são em média inferiores àqueles recebidos pelos trabalhadores [homens], o mesmo ocorrendo com relação aos direitos sociais e do trabalho, que também são desiguais” (ALVES; ANTUNES, 2004, p. 338).

Sobre o aprofundamento da *divisão sexual do trabalho* e a precarização do trabalho das mulheres, Apple (1995, p. 33) afirma que

Este padrão é, sem dúvida, amplamente reproduzido na educação. Mesmo considerando os anos de luta de mulheres e homens progressistas, as cifras - a maioria das quais já bastante familiares - são deprimentes. Enquanto a imensa maioria do corpo docente (de 10 e 20 graus) é constituída de mulheres (uma cifra que torna-se ainda maior nas escolas primárias), muito mais homens que mulheres são diretores de escolas elementares, a despeito da grande proporção de mulheres nessa profissão.

Ainda segundo o autor no cenário norteamericano, entre os anos de 1928 e os anos 1990, o número de mulheres responsáveis pelos cargos de direção escolar saiu de 55% das escolas elementares para 20%, isso a despeito de atualmente elas representarem 90% da força de trabalho docente (p. 33). Na concepção do autor, as formas de *gestão por resultados* e do *trabalho flexível* na escola agravam a divisão sexual do trabalho na educação.

Além da desregulamentação, do controle e simplificação das tarefas e do aprofundamento da divisão sexual do trabalho, um último aspecto importante no debate sobre a proletarização que gostaríamos de destacar é a *intensificação*. Esse aspecto pode ser analisado por três diferentes ângulos: ritmo, duração e volume do trabalho.

Buscando uma caracterização sucinta de como se apresentam esses três pilares na mensuração da intensidade do trabalho docente, Alves (2009, p. 31) pontua que

[...] a longa jornada de trabalho racionalizado faz com que não consigam desligar-se da sua ocupação; o controle do seu corpo é definido pela organização do trabalho, pelos movimentos de ir e vir nas salas em diferentes turmas e turnos; após as aulas, há planejamento e acompanhamento dos procedimentos desenvolvidos na escola; a sua valorização é compensada mediante mais-trabalho, isto é, a rotina da atividade na sala de aula.

Essa intensificação, por várias frentes, do trabalho docente tem provocado consequências muito danosas aos professores(as), como por exemplo: buscar aprender a reaprender múltiplas habilidades diluindo elementos específicos de sua formação, perda da qualidade do trabalho executado para concluir logo a(s) “tarefa(s)”, ausência de tempo para pensar e problematizar questões relevantes de seu trabalho, da escola, do sistema educacional, dentre outras.

A seguir, buscaremos discutir em que medida o processo de proletarização que se materializa por meio da racionalização da rotina de trabalho docente atende aos interesses do capital financeiro.

2.2 A PRODUTIVIDADE FINANCEIRA EXTRAÍDA DO CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE

Conforme Foster (2013, p. 85), a vertiginosa “[...] concentração (e monopolização) de capital em uma escala global [...] como uma consequência do lento crescimento endêmico para as economias desenvolvidas”, fizeram com que as megacorporações, principalmente as financeiras que controlam a economia em nível global, buscassem outros nichos de atuação, especialmente aqueles vinculados à administração pública. O autor continua afirmando que “[...] a contrapartida política do capital monopolista-financeiro é, portanto, a reestruturação neoliberal, em que o Estado é cada vez mais ocupado por interesses privados” (2013, p. 85).

Nesse engodo, a educação pública vem sendo um terreno bastante fértil no processo de acumulação dos setores rentistas. A questão então a ser demonstrada é: como se dá o processo de remuneração do capital financeiro através da escola pública com destaque para o papel do controle do trabalho docente, apoiado na racionalização de sua rotina de trabalho?

Antes vale registrar que ao situar o capital financeiro estamos falando de grandes associações e conglomerados transnacionais⁴⁵ que possuem amplas influências nos principais centros de deliberação mundial e fazem dos Estados-nação reféns de seus interesses corporativos. A dinâmica de monopolização financeira é tão intensa que se estima que os grandes capitalistas financeiros, que correspondem a 1% da população mais rica do mundo,

⁴⁵ Segundo realizada pela Forbes 2000 em 2016, os 10 maiores conglomerados financeiros são, respectivamente: ICBC (China); China Construction Bank (China); Agricultural Bank of China (China); Berkshire Hathaway (EUA); JPMorgan Chase (EUA); Bank of China (China); Wells Fargo (EUA); Apple (EUA); ExxonMobil (EUA); Toyota Motor (Japão). Para consulta: < <https://exame.abril.com.br/negocios/as-20-maiores-empresas-do-mundo-de-2016-segundo-a-forbes/>> Acesso em: 20 abr. 2018.

concentram 99% da riqueza⁴⁶. Esse monopólio financeiro é determinante no monopólio das grandes decisões da geopolítica do sistema capitalista.

A tendência à financeirização ou ao capital fictício é um fenômeno estrutural do próprio movimento de amadurecimento das contradições estruturais do capital. Trata-se de uma especificidade da fase monopolista do capital em que o capital bancário (especulativo) assume protagonismo na dinâmica dos processos de acumulação e funde-se com o capital industrial. O marco dessa ampliação abissal do capital financeiro é o amadurecimento da *crise estrutural do capital*⁴⁷ (MÉSZÁROS, 2002) e suas alternativas de restauração das taxas de lucro encaminhadas desde a década de 1970. Com isso, a autonomia econômica que ganha os setores dominantes das finanças⁴⁸ em relação à totalidade do processo produtivo, além de assegurar a sobrevivência do capitalismo do final do século XX e sua continuidade no século XXI (ignorando limites civilizatórios e suas consequências) reflete também a intensificação dos grandes oligopólios internacionais⁴⁹ como resultados da crise de 1970.

Como já antecipamos, a dominação financeira destes grupos é também manutenção aprofundada da dominação política e cultural dos países do centro do capitalismo, com os EUA na dianteira, seja pelo volume de dinheiro acumulado, seja por hospedarem o conjunto da poupança de capital financeiro internacional⁵⁰. Esse processo de mundialização financeira

⁴⁶ Segundo matéria publicada no site *Cultura e Sociedade* intitulado: A engenharia de golpes e os (des)mandos do capital em 2016. Disponível em: http://rogeriocerqueiraleite.com.br/a-engenharia-de-golpes-e-os-desmandos-do-capital/?fbclid=IwAR01nBaArF7AS9mVrghW3FFLfXhWmcHIB_4HbCjQupk0BaGbQkce21_J1mo Acesso em: 20 abr. 2018.

⁴⁷ Segundo o autor, entendida como um processo que “afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada”. Está ameaçada neste caso, “a própria existência do complexo global envolvido, postulando sua transcendência e sua substituição por algum complexo alternativo”. Daí que o uso do termo *estrutural* “não está relacionada aos limites imediatos, mas aos limites últimos de uma estrutura global” (MÉSZÁROS, 2002, p. 797) e a ativação necessária de seus limites absolutos e contradições imanentes, a saber: 1) a contradição geopolítica entre a ampliação de poder transnacional do capital e a autonomia dos Estados nacionais; 2) a incompatibilidade irreversível entre os limites naturais e as demandas produtivas do capital; 3) a impossível tarefa de consubstanciar igualdade substantiva de gênero /sexo (encampada pelo mulheres, homossexuais e afins) e as necessidades sociometabólicas do capital; 4) o desemprego crônico.

⁴⁸ Segundo realizada pela Forbes 2000 em 2016, os 10 maiores conglomerados financeiros são, respectivamente: ICBC (China); China Construction Bank (China); Agricultural Bank of China (China); Berkshire Hathaway (EUA); JPMorgan Chase (EUA); Bank of China (China); Wells Fargo (EUA); Apple (EUA); ExxonMobil (EUA); Toyota Motor (Japão). Para consulta: < <https://exame.abril.com.br/negocios/as-20-maiores-empresas-do-mundo-de-2016-segundo-a-forbes/>> Acesso em: 20 abr. 2018.

⁴⁹ Os lucros no setor financeiro (10% do total dos lucros corporativos) em 1950 subiram em torno de 30% em 2013. No ano 1970 os cinco maiores bancos detinham 17% dos ativos bancários agregados, mas em 2010 passaram a deter 52%, conforme matéria intitulada *Tecnologias de governabilidade criam um sentimento de culpa pela suposta vampirização do Orçamento do Estado* no site *Carta Capital* em 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/revista/977/poderes-e-saberes-da-financa>> Acesso em: 20 abr. 2018.

⁵⁰ Em 2015, 30% dos bilionários distribuídos no mundo estavam nos EUA, outros 28% Europa, na China somavam 9%, 7% na Rússia e 4% no Brasil, como reporta matéria denominada *Um raio X dos super-ricos*

e projeção de poder em larga escala do *gangsterismo rentista*⁵¹ é escamoteada sob a insígnia ideológica da *globalização*⁵².

Embora tenha havido um maciço deslocamento das vantagens de investimento da produção para a especulação (títulos, ações, derivativos e congêneres) em termos de liquidez, risco e rentabilidade, o trabalho material (produtivo) continua sendo orgânico e fundamental no capitalismo e, conseqüentemente, base material da plataforma de expansão do mercado financeiro, como vimos na seção anterior.

A mundialização da financeirização tem profundos impactos geopolíticos, principalmente para as periferias do capitalismo e economias dependentes anexados como plataformas de valorização do capital financeiro (CHESNAIS, 2005), impondo demandas políticas e econômicas a estas nações, como parte do poder colonial que se atualiza no tempo-espaço capitalista e na hegemonia do neoliberalismo como estratégia de acumulação.

Uma destas demandas centrais é a desregulamentação tributária, comercial e trabalhista, esta última dialoga fortemente com o controle do trabalho docente, que ocorre com muito mais vigor nos países da periferia. No caso da desregulamentação de direitos sociais básicos e conquistas históricas dos trabalhadores, amplas formas de remuneração do capital rentista via parasitismo do orçamento público são abertas pelo *chamado sistema da dívida pública*⁵³.

Essa é a base material que impulsiona e mantém em aprofundamento a reforma do Estado brasileiro, iniciada na década de 90 a partir da gestão dos governos dos ex-presidentes Itamar Franco⁵⁴ e Fernando Henrique que inseriram o Brasil como uma das mais rentáveis plataformas de valorização financeira da América Latina. Sua arquitetura econômica e institucional-normativa é adequada à *estratégia de acumulação neoliberal* que para cumprir à risca o *mainstream* macroeconômico do neoliberalismo, mantém como dogma inquestionável: *ajuste fiscal, câmbio flutuante e controle da inflação*.

ajuda a entender o fenômeno da concentração de riqueza publicada na *Carta Capital* em 2016 em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/907/os-donos-do-mundo> Acesso em: 20 abr. 2018.

⁵¹ A expressão é do economista e professor da UFSC Nildo Ouriques.

⁵² Partimos de uma ideia de globalização como: resultado histórico, “o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (SANTOS, 2000), possibilitada pela expansão diferenciada de sua lógica em todo o globo através de sua nova base técnica das forças produtivas.

⁵³ Para saber mais sobre o tema da dívida pública no Brasil, recomenda-se a leitura de publicações e documentos produzidos pela *ASSOCIAÇÃO AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA* coordenada por Maria Lúcia Fatorelli. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/>. Acesso em: 24 abr. 2018.

⁵⁴ Vice-presidente do Brasil durante o governo de Fernando Collor. Em seguida, sucedeu este último após o impeachment de Collor. Governou o país entre 1992 e 1995.

Esse tripé que ficou conhecido como *Consenso de Washington*⁵⁵ poderia também ser denominado de *reversão neocolonial* (SAMPAIO JR, 2012). Isso porque as consequências nacionais para o conjunto da classe trabalhadora são bastante danosas. Dentre estas, podemos destacar:

1) diminuição do gasto público (*política de ajuste fiscal*) para formação de altos superávits primários que remunerem os investimentos externos;

2) transferência da administração pública para setor privado, diluindo a política e a proteção social, visando “[...] privilegiar “soluções individuais” diante dos riscos, controlar o crescimento da massa monetária para reduzir a inflação, possuir uma moeda forte e estável e desregular os mercados, em particular do trabalho” (DARDOT; LAVAL, 2011, p. 191);

3) reorganização da gestão das políticas públicas, principalmente as de caráter social, sob a lógica da *Nova Gestão Pública* (NGP) (REZENDE, 2009; OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017), crítica ao modelo de *Estado de Bem-Estar Social*. Propõe os princípios da responsabilização, da prestação de contas, do trabalho baseado em metas, incentivos financeiros, fim da estabilidade, dentre outras.

A soma destes fatores contribuiu para que o controle do financiamento da educação pública, como uma das áreas sociais, fosse estratégico para a geração dos “gordos” superávits que são abocanhados pelo capital especulativo. Essa apropriação é realizada pelo sistema da dívida pública que só em 2019 abocanhou 1,038 trilhões de reais só com juros e amortizações⁵⁶! Isso representa 38,27% do total de gastos brasileiros no ano. Ao todo, a dívida interna soma escandalosos quase 6 trilhões de reais e a externa um montante de mais de 575 bilhões de dólares⁵⁷. Isso sem falar no estoque da dívida para tranquilizar os credores e o mercado das especulações no qual temos mais de R\$ 4 trilhões em caixa⁵⁸ reservados para tal fim.

É nesse sentido que o controle do trabalho docente aparece como um dos mecanismos fundamentais para o enxugamento do gasto com a educação. A formulação de propostas e inovações de organização do trabalho pedagógico e ofertas formativas mais baratas não se dão sem mecanismos que adequem o trabalho do professor, isto é, sua rotina de trabalho, ao

⁵⁵ Expressão cunhada originalmente pelo economista britânico radicado nos Estados Unidos John Williamson.

⁵⁶ Consultar: <https://auditoriacidada.org.br/>. Acesso em: 05 maio 2020.

⁵⁷ Idem.

⁵⁸ Saldo de R\$ 1,4 trilhão na conta única do Tesouro Nacional, mais de R\$ 1,7 trilhão em Reservas Internacionais, e mais de R\$ 1 trilhão no caixa do Banco Central. Conferir em: <https://auditoriacidada.org.br/conteudo/banca-opportunista-aproveita-pandemia-para-destruir-as-financas-publicas/>. Acesso em: 05 maio 2020.

orçamento e às metas previstas. Aqui cabe a máxima empresarial na educação: amplos resultados, com poucos custos. Ou seja, a qualidade depende do desempenho do docente quanto às metas, mesmo que com o financiamento drasticamente reduzido. Isso explica a quantidade e o ritmo das *políticas de responsabilização* na educação que, em suma, carregam mecanismos de desregulamentação, flexibilização, intensificação e precarização do trabalho dos(as) professores(as).

As repercussões disso podem ser observadas na pesquisa intitulada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, realizada entre setembro e novembro de 2009 envolvendo sete estados brasileiros⁵⁹ e um universo de 664.985,280 docentes da educação básica de rede pública e conveniada, a qual constatou que 47% dos professores entrevistados sempre levam trabalho para casa. Outras 27% o fazem com frequência.

Outro dado sintomático revelado pela pesquisa é o fato que dos 38% dos entrevistados que tiraram licença médica em dado momento dos últimos 24 meses que antecederam o estudo à época, 47% solicitaram um mês ou mais de afastamento. Do total de professores(as) afastados(as), 49% estão ligados a problemas de voz, doenças musculoesqueléticas, depressão, ansiedade ou nervosismo e estresse, conforme o estudo de Oliveira e Vieira (2012). Portanto, trata-se de barateamento da educação pública! E como podemos perceber a adequação da rotina de trabalho, que esteja adequada aos custos e às metas, é primordial.

2.3 A “FILANTROPIA DE RISCO” E O “COMPLEXO INDUSTRIAL-ESCOLAR”: GATILHOS DO CONTROLE E DA PRIVATIZAÇÃO

Além de se beneficiar do desfinanciamento da educação pública, o capital financeiro em articulação com outros capitais (industrial e comercial) também oferece as supostas soluções. São as chamadas “inovações” de organização do trabalho pedagógico adequadas a estes modelos mais enxutos de escola pública. Situação mais que pitoresca: produzem a doença (sucateamento da educação pública) e, só eles, possuem o remédio (inovações de organização do trabalho pedagógico).

É nesse cenário que observamos que as redes estaduais e municipais de ensino, fortemente submetidas à agenda da *Nova Gestão Pública*, acabam se tornando verdadeiros laboratórios de experiências gerenciais e ampliação do mercado na educação através do controle do trabalho docente. Por meio das mais diversas e inesgotáveis modalidades,

⁵⁹ Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Espírito Santo e Goiás.

permitem que nos novos mercados de investimentos os reformadores empresariais penetrem na gestão pública educacional que se escancara para

[...] “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de big data entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola (FREITAS, 2014, p. 1092).

Os Estados Unidos da América são, sem sombra de dúvidas, o exemplo mais concreto da abertura do sistema público educacional aos interesses do mercado (*corporate reformes*), como é o caso da arrojada inserção de megacorporações, tais como: *Gattes*, *Dell Brod*, *Walmart*, dentre outras, que lideram o movimento corporativo pela reforma escolar do século XXI – chegando ao ponto de ocupar-se do papel do Estado a este respeito. Estão organizadas em quatro grandes fundações filantrópicas, representando o capital monopolista-financeiro, informacional e varejista: (1) a Fundação Bill & Melinda Gates; (2) a Fundação da Família Walton; (3) a Fundação Eli & Edythe Broad; e (4) a Fundação Michael & Susan Dell. Elas são amplamente caracterizadas como um novo tipo de fundação, conhecida como "filantropia de risco" (um nome derivado de capitalismo de risco) – também chamado de "filantrocapitalismo" (RAVITCH, 2000, p. 199).

Em ideias gerais, o ideário da filantropia está baseado na “[...] convicção de que a educação poderia agora ser totalmente gerenciada conforme critérios técnico-científicos e financeiros, tornando possível” (FOSTER, 2013, p. 99). Dessa maneira, o controle do trabalho dos professores seria “agregar valor” à mercadoria educação a partir da pontuação do desempenho dos(as) alunos(as) em testes e avaliação de larga escola.

É nesse cenário que emerge a *utopia corporativo-empresarial escolar* (FOSTER, 2013) nos EUA com a seguinte pauta: (1) a função do Estado é criar e investir nas condições para uma execução altamente padronizada do professor (métodos e técnicas de ensino e supervisão/avaliação devem ser pensadas por especialistas fornecidos também pelo estado); (2) os professores devem ser avaliados/mensurados pelo grau de eficiência e eficácia com que conseguem *cumprir os programas de ensino*; (3) a estruturação da rotina na escola deve ser orientada pela organização planejada por etapas e tipo de tarefa distintas (ensino-série); (4) os professores que se mostram capazes de cumprir as tarefas previamente estabelecidas merecem o recebimento de incentivos. Já os que se mostram ineficientes e ineficazes devem ser demitidos.

Essa agenda reforça os impulsos de racionalização do trabalho dos(as) professores(as) e a hegemonia do trabalho industrial nas escolas. Para Franklin Bobbit, um dos especialistas em administração educacional dos EUA e intelectual orgânico desse modelo, o segredo de uma boa administração escolar é manter a rotina pedagógica estritamente padronizada e coibidora. Em artigo publicado em 1913 na *Supervision of City Schools* defendeu que

Os professores não podem ser autorizados a seguir seus caprichos na maneira como ensinam. Quando um método claramente superior a todos os outros métodos é descoberto, ele pode ser empregado sozinho. Negligenciar essa função e perdoar a negligência alegando o valor da liberdade do professor talvez tenha sido justificável sob o nosso empirismo anterior, quando os supervisores eram apenas professores promovidos e os cientistas sabiam pouco mais sobre padrões e métodos que a maioria dos profissionais da área (BOBBIT, 1913, p. 54-55).

Os fracassos em termos dos resultados esperados nas escolas com tal modelo de gestão e as críticas e reações de luta e resistências encampadas por professores e comunidade escolar contrários ao modelo, impuseram aos reformadores empresariais mudanças em suas estratégias de controle da rotina da escola após a década de 1970 e a revisão de alguns elementos da racionalização técnica de base fordista.

Somado a isso, a política de ajuste fiscal do governo de Ronald Reagan, além de reduzir as despesas com o sistema educacional público⁶⁰, por outro lado, acenou positivamente para que os grandes conglomerados financeiros enxergassem no campo da educação estatal formas de mercado alternativo em face da estagnação econômica que assolava os mercados mais “tradicionais”.

Nascem dessa forma no governo de Ronald Reagan novas estratégias de inserção da racionalidade corporativa-industrial na educação⁶¹, agora não apenas interessada em adequar a rotina escolar às exigências da grande indústria, mas, de tirar proveito das oportunidades lucrativas de apropriação do fundo público justificadas numa alegada ineficiência e improdutividade do Estado. Isso ocorreu com a criação de um mercado escolar que transforma a educação pública em empresa destinada a comprar consultorias de gestão, currículos inovadores, metodologias ativas, tecnologias de monitoramento, pacotes de

⁶⁰ “O total das despesas públicas em educação K-1216, considerado em termos de porcentagem do PIB, cresceu na década de 1960 e início da década de 1970, atingindo 4,1 por cento em 1975, apenas para cair a 3,6 por cento uma década depois, em 1985. O percentual da receita da escola pública proveniente do governo local caiu de 53 por cento em 1965 para 44 por cento em 1985 devido a uma revolta generalizada contra os impostos sobre propriedade. Consequentemente, o financiamento centralizou-se nos recursos dos estados (HUNGERFORD; WASSMER, 2004, p. 10 apud FOSTER, 2013, p. 95).

⁶¹ Sob inspiração principalmente das experiências de privatização do sistema educacional chileno sob a ditadura presidida pelo General Augusto Pinochet.

avaliação, treinamento para formação de professores e profissionais da educação, dentre outros.

Na descrição de Foster (2013), quando as escolas passaram a se organizar sob “princípios mais corporativos, voltados para o mercado e foram cada vez mais privatizadas por meio da introdução de várias iniciativas conservadoras em defesa da school choice (escolha escolar)” (p. 96), a exemplo dos *vouchers escolares* e as *escolas charter*, rapidamente tratou-se de ganhar corpo um *complexo industrial escolar* especializado em padronização das rotinas, exacerbação do discurso da responsabilização dos professores (accountability), testagem generalizada e estratégias de bonificação/punição. O fenômeno acabou por hibridizar matrizes do trabalho taylorista e toyotista, dando as bases para a renovação do tecnicismo ou o surgimento da ideologia do *neotecnicismo*, como veremos na seção seguinte.

O programa New Children Left Behind – NCBL apresentado em 2001 no governo presidencial de George W. Bush⁶² foi a tentativa de institucionalização dessa racionalidade corporativa-escolar e seu projeto de neotaylorização da rotina de trabalho docente. O programa pretendia avançar numa direção reformista do sistema escolar das escolas de ensino fundamental e médio dos EUA fundamentadas em experiências similares realizadas em Kentucky e no Texas (este último sob a administração de George W. Bush). Em 2002 foi lançada a legislação do NCBL e sua plataforma reformista estruturada, basicamente, sete componentes centrais de sua concepção. São eles:

(1) todos os estados deveriam desenvolver seus próprios **testes e três níveis de desempenho** (básico, proficiente, e avançado), sendo que a proficiência deveria ser determinada separadamente por cada estado; (2) a fim de **receber recursos federais** para educação, os estados eram **obrigados a aplicar testes** para avaliar os estudantes de terceira à oitava séries anualmente quanto à proficiência em leitura e em matemática, e a desagregar as pontuações em termos de condição de baixa renda, raça, etnia, nível de dificuldade de aprendizagem e proficiência limitada em língua inglesa; (3) cada **estado deveria elaborar um cronograma** mostrando como 100 por cento de seus alunos atingiriam a proficiência até 2014; (4) **todas as escolas e distritos escolares foram obrigados a demonstrar o AYP - adequate yearly progress** (progresso anual adequado) para cada subgrupo desagregado em direção à meta de 100 por cento de proficiência em 2014; (5) uma escola que não alcançasse o AYP para todos os subgrupos **estaria sujeita à onerosas penalidades** que aumentariam em cada ano subsequente. No quarto ano, a escola estaria sujeita a "**ação corretiva**", exigindo mudanças curriculares, **mudanças no quadro de funcionários**, ou um ano escolar mais longo. No quinto ano, uma escola que ainda não atingisse o AYP seria **obrigada a “reestruturar-se”**; (6) uma escola que **fosse obrigada a**

⁶² Partido Republicano. Foi presidente dos EUA entre os anos de 2001 a 2009.

reestruturar-se tinha cinco opções, todas elas equivalentes: (a) transformar-se em uma escola charter, **(b) demitir o diretor e os funcionários e substituí-los por outros;** (c) entregar o controle da escola à gestão privada; (d) ceder o controle da escola para o estado, ou (e) "qualquer outra grande reestruturação da administração da escola" (a maioria das escolas e distritos escolares que foram forçados a se reestruturar escolheram a última alternativa, relativamente indefinida, na esperança de evitar as outras opções); (7) **todos os estados foram obrigados a participar no teste federal, a NAEP - *National Assessment of Educational Progress* (Avaliação Nacional do Progresso Educacional)** que, apesar de não ter consequências para as escolas e distritos escolares, foi concebido para constituir uma forma de verificação externa sobre os sistemas de testagem estaduais (FOSTER, 2013, p. 97-98, grifos nossos).

Os destaques em negrito apontam elementos importantes para a reflexão deste capítulo seção:

- a) o grau de aprofundamento pela educação dos mecanismos tayloristas do século passado utilizando o Estado *monopólio da força* para garantir legalmente as estratégias jurídico-administrativas de controle do trabalho docente. Isso evidencia uma subordinação ainda mais profunda da organização pedagógica-escolar e a reestruturação produtiva;
- b) Diferente do cenário anterior, em que o interesse da administração taylorizada com a escola era o controle do *processo* pedagógico [padronização e simplificação dos gestos e procedimentos] para garantir o currículo (objetivos de ensino – lógica bobbitiana), o NCLB inseriu novas responsabilidades e expectativas sobre as escolas e os professores deslocando seu eixo de intervenção para o *resultado*. Isso era fundamental num panorama em que despesa total do Estado norteamericano com a educação fundamental e média considerada em termos de percentagem do PIB não tinha aumentado e precisava ser mitigada

A neotaylorização norte-americana da rotina escolar, portanto, visava garantir por meio de recursos de administração técnica e financeira certezas de mercado e vantagens comparativas aos lobbystas educacionais. As principais formas de investimento nesta nova lógica escoavam para a produção de tecnologias de testagem e sistemas informatizados que pudessem difundir as metas e os índices de desempenho publicamente.

Nessa lógica [renovada] do controle do trabalho docente, há dois elementos particulares de fundamental importância. Um deles é a sofisticação ideológica da nova agenda corporativa-escolar fincada no lobby financeiro e possibilitada pelo capitalismo digital. A *filantropia de risco* parece representar a possibilidade real da utopia educacional cientificamente administrada graças ao novo contexto dos avanços tecnológicos. A ideia era

que munidos dessa ferramenta na educação diversos estados e municípios teriam a incrível “[...] capacidade de atribuir os resultados dos testes de alunos específicos, a professores específicos e [...] muitos irão utilizar essa informação para responsabilizar os professores pela ascensão ou declínio das notas de seus alunos” (RAVITCH, 2000, p. 151-152).

O segundo é a economia política em torno do controle do trabalho docente que abriu possibilidades para novos mecanismos de acumulação sob a lógica da filantropia de risco e do complexo industrial escolar. O alto poderio financeiro dos grandes conglomerados transnacionais⁶³ e dos *filantropicistas* engendrou mercados, fundações e setores especializados na agenda da educação pública, principalmente na organização do trabalho pedagógico, com a criação de várias linhas de atuação de modo que fosse garantindo a totalidade de suas agendas privatistas.

A Fundação Dell, por exemplo, lidera o setor da produção das *tecnologias de gestão das escolas* (em colaboração com a Broad e a Gattes). Busca incutir nas escolas a racionalidade *charter* que prioriza pedagógica e administrativamente a “gestão de desempenho”, ou seja, “[...] uma abordagem orientada ao uso de tecnologia da informação como a base da responsabilização das escolas” (FOSTER, 2013, p. 101). Essa atuação articula-se à atuação econômica já desempenhada pela Dell no mercado educacional, ficando atrás apenas da Apple na lista de fornecedoras de recursos tecnológicos para escolas da educação básica, chamadas de escolas K-12 (1º ao 12º ano).

A empresa anuncia que objetiva auxiliar as escolas urbanas a melhorar a gestão escolar, defendendo a orientação da *escolha escolar*, que mobilize a ativamente forte “[...] presença de EMOs – *Education Management Organizations* [Organizações de Gestão da Educação], com fins lucrativos nas escolas charter e do desenvolvimento imobiliário de escolas charter” (FOSTER, 2013, p. 101).

Essa reengenharia dos processos de gestão das rotinas escolares vem impulsionando também uma plataforma empresarial especializada na produção de tecnologias e equipamentos do campo da informática, cibernética, microeletrônica, dentre outros, como nos mostra Foster (2013, p. 113):

⁶³ A Fundação Gates, criada por Bill Gates, da Microsoft, tinha cerca de US\$ 33 bilhões em ativos no ano de 2010, além de outros US\$ 30 bilhões do capitalista financeiro Warren Buffet, distribuídos em contribuições anuais. Em 2008, a Fundação Walton, representando os donos das Lojas Wal-Mart, tinha US\$ 2 bilhões em ativos. A Fundação Broad – dirigida por Eli Broad, um bilionário do mercado imobiliário e financeiro que vendeu sua empresa SunAmerica em 1999 para a AIG (que posteriormente faliu e foi socorrida com recursos públicos) por US\$ 18 bilhões – tinha US\$ 1,4 bilhão em ativos no ano de 2008. E a Fundação Michael & Susan Dell, criada por Michael Dell, fundador e CEO da Dell – tinha um pouco mais de US \$ 1 bilhão em ativos em 2006 (FOSTER, 2013, p. 100-101).

em 2005, aquisições do setor de educação para as escolas K-12 incluíram 6,6 bilhões de dólares em infra-estrutura e hardware, US\$ 8 bilhões em materiais didáticos, e US\$ 2 bilhões em avaliação (sistemas de testagem). Os gastos com tecnologia – constando entre as categorias citadas acima desde que os softwares foram incorporados ao conteúdo didático – foi estimado em US\$ 8,8 bilhões. O relatório sobre o setor da educação concluiu que tudo isso refletiu uma "aceitação e integração mais profunda entre educação e negócios". Muitas "novas formas de fazer dinheiro" foram se abrindo.

Outro exemplo é a atuação mais direta das fundações Broad e Gattes. No caso da primeira, esta é especializada

[...] no treinamento de um enorme e novo quadro de reformadores educacionais neoliberais-capitalistas, vindos principalmente de fora da área da educação (por meio do recrutamento de profissionais da área empresarial, legal, militar etc.). Seu objetivo é coloca-los em cargos superiores de gestão e de superintendência escolar. O *Broad Center for the Management of School Systems* (Centro Broad para a Gestão de Sistemas Escolares) consiste em dois programas: a *Broad Superintendents Academy* (Academia Broad de Superintendentes), especificamente voltada ao treinamento de superintendentes de escolas e a encontrar vagas para os mesmos nas grandes cidades; e a *Broad Residency in Urban Education* (Residência Broad em Educação Urbana), criada para inserir os seus diplomados em altos cargos administrativos nos distritos escolares (FOSTER, 2013, p. 101).

A fundação Broad anuncia publicamente sua defesa da privatização da educação e seu anseio em destruir os sindicatos docentes. Como resposta, defende um regime profissional regido pela *remuneração por desempenho* que dissolva “debates” políticos na educação. Sua crença é que a atividade empresarial é a melhor forma de gerir a escola e é a filosofia a ser seguida pelo docente. Em 2009 o próprio Eli Broad fez o seguinte pronunciamento em um discurso em Nova York: "Nós não sabemos nada sobre ensino ou sobre currículo de leitura ou sobre qualquer outra coisa relacionada. Os assuntos que dominamos são gestão e governança” (RAVITCH, 2000, p. 213-217).

Já a atuação da Fundação Gattes se direciona ao campo legislativo e da formulação das políticas públicas. Tem investido milhões de dólares na tática de apoio aos grupos lobbyists em torno das mudanças normativas, jurídicas e institucionais da política educacional que deem passagem, sem resistências, à reengenharia da escola pública baseada no modelo escolar empresarial [*charter*]: desregulamentação da administração educacional, dissolução dos sindicatos, precarização do trabalho e formação docente (Programa *Teach for America*/Ensine pela América) recrutando universitários com capacitação de cinco semanas, remuneração e contrato por desempenho/metras em detrimento, dentre outras.

A versão brasileira dos *corporate reforms* na educação tem reunido distintos setores da burguesia nacional com associações internacionais, tais como: Instituto Lemann, Unibanco, Itaú, Instituto Inspirare, Grupo Gerdau, Natura, Odebrecht, dentre outros, que vem se associando através das mais distintas modalidades de parceria privatistas, às reformas de sistemas estaduais e municipais em distintos níveis de ensino em todo o Brasil. Recentemente, estiveram engajados na aprovação da *reforma do ensino médio* e da nova *Base Nacional Curricular Comum (BNCC)*⁶⁴, sancionadas no governo do ex-presidente Michel Temer⁶⁵, ambos os projetos com repercussões profundas sobre o controle do trabalho docente.

No caso da reforma na rede estadual pernambucana, o ICE [Odebrecht e Avina], justamente com as consultoras INDG, MBC e empresas que vendem tecnologias de informação, tal como a *Auge Tecnologia e Sistemas Ltda*, estiverem à frente do complexo industrial escolar em torno do PEI e do PMGP-ME, como veremos nos próximos capítulos.

Após demonstrarmos como a proletarianização do trabalho docente e o engendramento de mecanismos de controle de seu trabalho, via racionalização de sua rotina de trabalho, estão vinculados aos interesses do capital, principalmente, do capital monopolista-financeiro, mostraremos na seção seguinte os elementos ideológicos que fazem o absurdo parecer normal, isto é, o *consenso ativo* de frações das classes dominantes em torno do neotecnicismo se tornarem *sensu-comum*.

2.4 NEOTECNICISMO: IDEOLOGIA DO CONTROLE E RACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Como já demonstramos nesse trabalho, a tese de Freitas (1995, 2014) é de que a aposta dos reformadores empresariais é na centralidade da avaliação como forma de obter o controle sobre escola, principalmente, de seus resultados. Portanto, isso inclui não só a padronização e o estímulo do que vai ser ensinado, mas, também da forma como será organizado, ou seja, de comportamentos, valores, julgamentos, escolhas e outros, para que a “[...] rede de relações multilaterais não deve sofrer interferências não planejadas de fora” (FREITAS, 2014, p. 1099).

⁶⁴ Ver em: <https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/>. Acesso em: 06 maio 2020.

⁶⁵ Foi vice-presidente do governo de Dilma Rousseff. Após o golpe de Estado que afastou a ex-presidente em 2016, assumiu a presidência ficando até às eleições de 2018.

Estamos defendendo que além da indução formal posta pela avaliação, o controle precisa se rotinizar, isto é, exige a racionalização do trabalho dos(as) professores(as). É nesse escopo que ganha vitalidade a vertente do *neotecnicismo* da educação como a unidade ideológica que aglutina os interesses de classe em torno da mercadorização da educação. Assim, importa-nos levar em conta na análise o que torna possível que mecanismos de controle do trabalho docente, muitos baseados na coerção e no constrangimento, se tornem consensuais e aceitos na educação pública.

Antes de mais nada é importante lembrarmos que o neotecnicismo tem sua base material fundada no conjunto das transformações já evidenciadas neste capítulo e que dizem respeito à restauração do capital em sua forma atual. A saber: a crise do sistema de produção e gestão do trabalho na fábrica, genericamente chamado de *taylorista-fordista*⁶⁶, a emergência do modelo *toyotista* de produção [difuso, fluído e flexível], também denominada *acumulação flexível* e a hegemonia do capital financeiro sobre a totalidade do sistema econômico global. Esse cenário provocou reengenharias de todo tipo na totalidade da relação capital-trabalho, algumas já discutidas em seções anteriores.

No campo da **qualificação/formação**, diversos estudos (FRIGOTTO, 1995; RAMOS, 2001; SANTIAGO, 2014) apontam uma renovação da *teoria do capital humano* através das insígnias neoliberais da *pedagogia das competências*, do *empreendedorismo*, do *protagonismo juvenil*, *educação interdimensional*, *formação por habilidades*, dentre outros, que se adequam ao programa educacional do *aprender a aprender* com base no *Relatório Delors* e no documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL/OREALC, 1992). Ambos sinalizam a orientação formativa de reconversão para o trabalho sob a engenharia toyotista. Veremos nos capítulos 4, 5 e 6 como esses ideários se apresentaram no curso da política do ensino médio de Pernambuco para aprofundamento dos mecanismos de controle da rotina do trabalho docente.

O neotecnicismo, conforme Apple (2015), também é apresentada como uma *modernização-conservadora*, no que diz respeito ao controle do trabalho pedagógico escolar no contexto do neoliberalismo, que atende “a um conjunto mais amplo de compromissos ideológicos” (p. 610) que atuam como bloco dominante. Tal bloco é legitimado ideologicamente por uma unidade [consenso] de grupos e frações de classe que, a despeito das

⁶⁶ Esgotamento do modelo de produção fordista-keynesiano na década de 60 e deflagrado na de 70 com a “saturação dos mercados de bens de consumo duráveis, concorrência intercapitalista e crise fiscal e inflacionária que provocou a retração dos investimentos” (FRIGOTTO, 1995, p. 73).

diferenças entre si [conservadores, liberais, militares, varejistas, dentre outros], pactuam a agenda contrarreformista neoliberal na educação pública justamente por sua capacidade de restauração. Nas palavras de Apple (2015), essa *Nova Direita* na educação pública compreende

[...] intelectuais neoconservadores que querem um “retorno” aos padrões mais elevados e uma “cultura comum”, conservadores religiosos populistas autoritários que estão profundamente preocupados com laicidade e preservação de suas próprias tradições e determinadas frações da nova classe média orientada às profissões que estão comprometidas com a ideologia e as técnicas de accountability, medição e “gestão” (p. 610).

Para manter como predominante seus interesses comuns na escola pública, portanto, se utilizam de constantes mecanismos de “modernizações-restauradoras”, os quais o neotecnicismo acomoda muito bem. O núcleo dominante dessa unidade entre o conservador e o moderno é a crença que somente ajustando ao limite o controle sobre o trabalho pedagógico, isto é: “[...] currículo e ensino (e os alunos, é claro), restaurando “nossas” tradições perdidas, tornando a educação mais disciplinada e competitiva, como eles estão certos de que era no passado, só então, poderemos ter escolas eficazes” (APPLE, 2015, p. 613). As medidas de controle da escola, especialmente do trabalho do(a) professor(a), são vistas pelo bloco dominante como “[...] necessárias tanto ao aumento da competitividade internacional, lucro e disciplina como ao regresso a um passado romantizado da casa, família e escola “ideal” (APPLE, 2015, p. 611).

Para que as concepções neotecnicistas do bloco dominante predominem no senso-comum educacional, é necessário, como já vimos em Gramsci, uma linguagem apresentável ao senso-comum, esvaziadas de seu substrato de classe (rentismo e grande varejo das tecnologias como frações de classe protagonistas) e que ofereça uma alternativa à velha dualidade entre Estado e o mercado. Como veremos, o neotecnicismo ocupou esse lugar a partir de dois movimentos: a) pressupondo o fortalecimento e a centralização do Estado [e seus aparelhos jurídico-administrativos] no âmbito do planejamento, avaliação e punição; b) fortalecendo as insígnias psicossociais e a conduta do indivíduo empreendedor [empresário de si mesmo] a partir dos mecanismos e dispositivos que induzem à *responsabilização dos resultados que focam no desempenho individual*.

Para se apresentar apartado do debate ideológico, o neotecnicismo aparece sob a capa da defesa da *neutralidade científica* na educação pública sendo este o principal *parâmetro de justiça social* (APPLE, 2008). Esse discurso “moderno” busca camuflar o que tem de mais

ideológico e conservador: o controle da escola [principalmente do trabalho do(a) professor(a)] sob o lema da inovação, da eficiência técnica, da ética científica, do cumprimento das regras de *qualidade total* e de satisfação ao cidadão-cliente [*accountability*].

É nesse sentido que a retórica da *qualidade educacional* aos moldes gerenciais, que está essencialmente associada às estratégias de gestão comprometidas com redução dos “custos” e diminuição de tempo de trabalho pedagógico “improdutivo” [que não é avaliado], se apropria dos fundamentos do *paradigma sistêmico*⁶⁷ como forma de se legitimar a partir do discurso da ciência. O debate sobre seus postulados epistemológicos e sua apropriação na política educacional pernambucana serão examinados no capítulo 4.

Por ora, importante consideração a ser feita é a observação de Apple (2008) sobre os usos do paradigma sistêmico como apoio ideológico do ideário neotecnicista. Segundo o autor, é preciso distinguir a *lógica em uso* deste paradigma construída por seus formuladores da *lógica reconstruída* [pelos ideólogos neotecnicistas] para ser aplicada como meras *tecnicidades* num setor específico para o qual ela não foi formulada [gestão gerencial da educação]. Se observa que na educação acontece o oposto do que defende o paradigma: “progressão linear de estabelecimento de metas absolutamente claras, de testes e verificação ou falsificação de hipóteses por meio de análises estatísticas e de outras análises, e assim sucessivamente” (APPLE, 2008, p. 154). O autor evidencia esta reconstrução na gestão da política educacional [máximo de controle para evitar as interferências] vai na contramão de conceitos filosóficos do próprio paradigma sistêmico [indeterminismo, não-linearidade, incerteza].

Inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE em 2007 pelo movimento *Todos pela Educação*⁶⁸, versão à brasileira dos Corporate Reformes norte-americanos, o paradigma sistêmico vem se apresentando através de termos tais como *input*, *output*, *accountability*, *scores*, dentre outros, amplamente utilizados no discurso educacional sob o credenciamento técnico e científico da neutralidade e da eficiência. Funciona da seguinte

⁶⁷ Um dos intelectuais contemporâneos e defensores do paradigma sistêmico é o suíço *Edgar Morin*. Para saber mais consultar sua obra *Ciência com consciência* (2000)

⁶⁸ “O TPE foi criado, em 2005, por um grupo de líderes empresariais, verdadeiros intelectuais orgânicos, que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a “incapacidade” técnica e política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram o TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de “Compromisso Todos pela Educação” (BRUNO, 2009, p. 2).

forma: atrela-se os canais de financiamento (*input*) à adesão e cumprimento de metas (*output*) que possam ser, periodicamente, monitoradas e avaliadas com a introdução das formas sistêmicas de organização do trabalho e inovações tecnológicas [microeletrônica e informática] disponíveis. Nesse sentido, observa-se aqui o nexos material entre a ideologia neotecnicista e o complexo industrial-escolar [aquisição de tecnologias e consultorias para a educação]

Soma-se a isso as sanções, elemento motivacional sem o qual a sofisticação técnica poderia tornar-se inoperante. Nas palavras de Sennett (1970) citado por Apple (2008), tudo é amarrado, mesmo que para afirmar o contrário da ciência utilizada, visando ““nada estar fora de seu controle”, para que a vida institucional “seja manipulada tão de perto que todas as atividades diferentes sejam governadas por um mínimo denominador comum” (p. 156).

Portanto, a retórica do paradigma sistêmico aqui (*re*)*construída* em nada permite uma “visão precisa dos processos científicos” com a possibilidade de revisão de seus supostos e reorientação das intervenções, como pressupõe a ciência originalmente formulada. Pelo contrário, incorpora o “discurso técnico” para realização de exames a posteriori dos produtos científicos já estabelecidos como tal. Reduzida ao ato de constatar, opera num nível de regulação muito restrito [professor e aluno como únicos responsáveis e passíveis de intervenção/revisão].

É através desse aparente *não-partidarismo* ideológico e do discurso da neutralidade que os neotecnicistas vem ganhando força na educação pública, proliferando seus núcleos intelectuais com a promessa de ressignificar a cultura institucional da escola. Sua racionalidade [particular] de classe aparece, no senso-comum, como parâmetro “científico” para a *justiça social* [sob o ponto de vista da neutralidade, da técnica e do mérito do desempenho] em sintonia com a noção de *indivíduo empreendedor*, mesmo que não haja evidência científica alguma ou tímida para tal confirmação. Freitas (2013) denomina isso como *petição de princípio*, quer dizer: os arautos das alternativas neoliberais não apresentam nenhuma evidência empírica comprovada que sustentem as teses que defendem. Só nos pedem que acreditemos e pronto! Tudo vai melhorar. “Está no campo da fé, não está no campo da ciência. Eu acredito em certos princípios, daí o termo “petição de princípio”, e peço que acreditem” (FREITAS, 2013, p. 354).

Como síntese deste capítulo e aspectos fundamentais que contribuem com a tese aqui defendida, podemos considerar que as determinações centrais da totalidade histórico-concreta que produzem um bloco hegemônico, sob direção da racionalidade empresarial, interessado no controle da escola pública e do trabalho docente, envolvem: a reestruturação produtiva e as

novas demandas do capital comercial e financeiro para a escola pública, mercadorizando o processo educativo em vários setores [gestão, formação, avaliação, tecnologias, dentre outros] que ampliam o processo de proletarização do trabalho docente; o redesenho dos Estados na periferia que, pela sua condição de dependência e plataforma de valorização financeira do grande capital, comprometem e reduzem o financiamento da educação pública, logo, criam as condições para o crescimento do complexo industrial-escolar; o fortalecimento no senso-comum do neotecnicismo, ideologia das frações de classes articuladas em torno do capital financeiro e comercial para a educação, como uma concepção de gestão e organização do trabalho pedagógico neutra, científica e pautada na justiça social.

No próximo capítulo, analisaremos como essas determinações da totalidade social se particularizaram em Pernambuco para que fosse possível a articulação de uma hegemonia empresarial em torno da política do ensino médio integral e sua relação com o controle do trabalho docente.

3 ARTICULANDO A HEGEMONIA EMPRESARIAL NO ENSINO MÉDIO PERNAMBUCANO: OS INTELLECTUAIS E A DINÂMICA POLÍTICO- IDEOLÓGICA

Nesta seção caracterizamos e analisamos a dinâmica político-ideológica que possibilitou a articulação de uma hegemonia empresarial em Pernambuco em torno da política do ensino médio, situando as contradições de classe deste processo e mapeando os intelectuais orgânicos e aparelhos de hegemonia mobilizados para manter a articulação e o consenso em torno do pacto de classes sob a racionalidade gerencial do empresariado.

Tecemos essa análise situando as duas fases fundamentais de implementação da política em análise, ou seja, o período que corresponde à estratégia da gestão compartilhada do governo de Jarbas Vasconcelos que criou o *Procentro*; e o período posterior de ruptura com o modelo de gestão compartilhada, materializada no governo de Eduardo Campos e que originou o *Programa de Educação Integral*. Para tanto, selecionamos documentos de diferentes naturezas que nos pudessem fornecer aspectos dessa dinâmica política e ideológica, dos intelectuais orgânicos e suas funções no interior da política em análise, bem como dos aparelhos de hegemonia mobilizados, tanto na fase Procentro quanto na fase do PEI. Assim, chegamos ao seguinte corpus documental:

FASE: PROCENTRO (2003-2007)

Documentos Oficiais:

- i) *Lei Complementar nº 049/2003*: Dispõe sobre as áreas de atuação, a estrutura e o funcionamento do Poder Executivo, e dá outras providências;
- ii) *Convênio de cooperação técnica e financeira nº 21/2003*: Conteúdo contratual da celebração de parceria entre o estado de Pernambuco, através da SEE-PE, e o ICE para a implementação do Procentro (em anexo).
- iii) *Lei nº 12.427, de 25 de setembro de 2003*: Fornece elementos para pensar a atuação das parcerias privadas em Pernambuco;
- iv) *Decreto nº 26.307/2004*: Decreto que cria o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO);
- v) *Lei nº 12.588/2004*: Lei que cria a Unidade Técnica de Coordenação do PROCENTRO;
- vi) *Parecer Nº 03/2004-CLN* apresentado pelo Conselho Estadual de Educação de Pernambuco CEE/PE: Apresenta a posição do Conselho Estadual de Educação e a

solicitação de esclarecimentos do Ministério Público-PE acerca do convênio 21/2003

- vii) Relatório do tribunal de contas do estado de Pernambuco. Aplicação de recursos em educação em 2004.

Artigos:

- i) *Vitória de Eduardo Campos (PSB): o fim de um ciclo político em Pernambuco* (BARRETO, 2006).
- ii) *Consultoria externa em reforma do Estado tem função técnica ou estratégica? Um estudo de caso* (SIQUEIRA; MATTOS, 2008).

Documentos Programáticos [fundações empresariais]:

- i) *Escola da Escolha – Modelo pedagógico: princípios educativos*: Apresenta as bases filosóficas e pedagógicas que influenciaram o projeto do Procentro;
- ii) *A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova*: Sistematiza os aspectos que estruturam a arquitetura pedagógica e administrativa pela ótica de seu idealizador que possui vínculos com o Ice, Avina e Odebrecht;
- iii) *Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)*: Apresenta as bases intelectuais do modelo de gestão Tese e seus formuladores com vínculos com o ICE e AVINA;
- iv) *O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco - Fundação Itaú Social*: Apresenta a experiência do Procentro em Pernambuco, pela ótica de duas pesquisadoras e entusiastas do modelo de gestão compartilhada com vínculos com a fundação Itaú

Sites:

- i) *Matéria sobre Bruno Silveira* - Apresenta informações biográficas de Bruno Silveira;
- ii) *Página do ICE* - Apresenta informações acerca da atuação do ICE, seus princípios pedagógicos-administrativos e seus membros;
- iii) Site da ALEPE - matéria intitulada *educação avalia criação de UCP/CEE* (14/05/2004). Traz a posição contrária da então deputada estadual Tereza Leitão (PT) acerca da criação da Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental (UCP/CEE)

Trabalhos acadêmicos:

- i) *Ginásio Pernambucano e o Procentro: os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede* (HENRY JÚNIOR, 2011). Dissertação de mestrado. Análise do projeto piloto do Ginásio Pernambucano buscando identificar as oportunidades e os obstáculos para a universalização do projeto.
- ii) *Parcerias em Educação: o caso do ginásio Pernambucano* (LEITE, 2009). Dissertação de mestrado. Aborda como se materializou o Ginásio Pernambucano em decorrência das parcerias estabelecidas entre o governo do estado e empresas privadas no período entre 1988-2006

FASE: PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (PÓS-2008)

Oficiais:

- i) *Programa de Governo: Eduardo Campos e João Lyra (2007-2010) Frente Popular por Pernambuco*: Apresenta as propostas de governo e a concepção de gestão, Estado e política social.
- ii) *Programa de governo: Eduardo Campos e Neto (2011-2014): O novo Pernambuco*: Apresenta as propostas de governo e a concepção de gestão, Estado e política social.
- iii) Lei nº 125/2008 que cria o Programa de Educação Integral (PEI) (PERNAMBUCO, 2008b);
- iv) *Projeto de lei complementar nº 616/2008 que propõe o Programa de Educação Integral* (PERNAMBUCO, 2008a);
- v) *Parecer nº 1939 [25/06/2008]* de autoria de Tereza Leitão [PT] ao *Projeto de lei complementar nº 616/2008* (PERNAMBUCO, 2008c);
- vi) *Emenda aditiva nº 02/2008* de autoria de Teresinha Nunes [PSDB] que adiciona o parágrafo 6º ao artigo 5º do Projeto de Lei Nº616/2008 (PERNAMBUCO, 2008d);
- vii) *Projeto de Lei Ordinária 611/2008 que Institui o Bônus de Desempenho Educacional-BDE* (PERNAMBUCO, 2008e);
- viii) *Parecer nº 1937 [25/06/2008]* de autoria de Tereza Leitão ao *Projeto de Lei Ordinária 611/2008* (PERNAMBUCO, 2008f);
- ix) *Emenda aditiva nº 01/2008* de autoria de Pedro Eurico [PSDB]. Adita o Artigo 2º, do Projeto de Lei nº 611/2008. Relator: Pedro Eurico (PERNAMBUCO, 2008g);

- x) Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a educação (2008). Estabelece as diretrizes do modelo gerencial para a gestão educacional em Pernambuco (PERNAMBUCO, 2008i).
- xi) *Transformando a gestão pública em Pernambuco: Modelo de Gestão Todos por Pernambuco*. (CRUZ, s/a). Apresenta as orientações de gestão e administração pública que nortearam o governo do PSB, bem como as referências intelectuais que fundamentaram a construção do modelo de gestão Todos por Pernambuco
- xii) Portal de Transparência do estado de Pernambuco. Despesas gerais em Educação nos anos de 2008 e 20012.

Sites:

- i) Site do Movimento Brasil Competitivo – Programa Modernizando Gestão Pública
- ii) Site do Instituto Falconi [antigo Instituto de Desenvolvimento Gerencial – INDG]
- iii) Site *A voz da Vitória*. Matéria: denúncias da Deputada Tereza Leitão (PT) no que tange às más condições de infraestrutura das escolas de referência de Pernambuco por Nascimento (2015).
- iv) Site do SINTEPE. Matérias: *Pelo direito de aprender; A inversão do mérito; Idepe: “não podemos tratar a rede pro uma referência”*
- v) Portal do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAED/UFJF. Dissertações de mestrado profissional em educação.

3.1 PERNAMBUCO JÁ [NA DESESTATIZAÇÃO]: A AGENDA PRIVATISTA E EMPRESARIAL NO GOVERNO DO PMDB

O ex-governador Jarbas Vasconcelos chega ao governo do estado pela primeira vez em 1999 após uma trajetória política eivada de alianças e rupturas com o PSB [partido que ajudou a fundar e foi filiado] e as principais lideranças do partido socialista, tais como: Miguel Arraes⁶⁹ [ex-filiado do PMDB e ex-aliado de Jarbas antes de dirigir o PSB]; e depois dele Eduardo Campos, neto de Miguel Arraes, que também já havia trabalho na gestão de Jarbas à frente da prefeitura do Recife, como podemos observar na cronologia abaixo⁷⁰ conforma BARRETO (2012):

⁶⁹ Miguel Arraes de Alencar [1916-2005] Advogado, economista e político brasileiro. Foi prefeito da cidade de Recife, deputado estadual, deputado federal e por três vezes governador do estado de Pernambuco, a última vez entre os anos 1995-1998.

⁷⁰ Disponível em: <https://www.fundaj.gov.br/index.php/ultimas-noticias/192-observanordeste/observanordeste/2047-pernambuco-governo-jarbas-vasconcelos-2003-uma-breve-avaliacao-politica-do-primeiro-ano-de-governo> Acesso em: 10/02/2020.

- 1985: Jarbas Vasconcelos, à época no PSB, vence a eleição para prefeito do Recife com apoio de seu aliado Miguel Arraes, à época no PMDB, confrontando a aliança formada dentro do estado pelas alas mais conservadoras e à direita do PMDB juntamente com o PFL, denominada Aliança Democrática;
- 1990: Jarbas não consegue apoio de Arraes, este agora filiado ao PSB, nas eleições ao governo do Estado. Jarbas perde a eleição (ibidem);
- 1992: Jarbas se apresenta novamente como candidato à prefeitura do Recife e rejeita a aliança proposta por Miguel Arraes entre PMDB-PSB, que indicaria como vice-prefeito Eduardo Campos (ibidem);
- 1995: Jarbas Vasconcelos firma a aliança PMDB/PFL chamada de *União por Pernambuco*, rejeitada 10 anos antes, que agora contava com o apoio do então vice-presidente da República, Marco Maciel⁷¹ [PFL] e, mais tarde, do PSDB⁷², visando assumir o lugar de principal opositor do PSB de Arraes dentro do estado que aglutinava bases sociais mais progressistas e o PT estadual em torno dele. A aliança ajuda a eleger Roberto Magalhães⁷³ (PFL) e Raul Henry⁷⁴ (PMDB) para a Prefeitura do Recife em 1996 e, em 1998, vence a disputa com Arraes no âmbito do governo estadual que buscava sua reeleição (ibidem).

As relações entre os setores empresariais e o governo de Pernambuco ganharam muita força no início dos anos de 2000, ainda no primeiro mandato do governador Jarbas Vasconcelos, em função da agenda de reforma da estrutura administrativa e do aparato estatal pernambucano à luz das orientações gerencialistas⁷⁵ oriundas do plano da reforma no âmbito federal de Fernando Henrique Cardoso.

Pernambuco, assim como outros estados da união, experimentavam as consequências da crise do final dos anos 1990 em âmbito nacional, que se combinava com uma incapacidade

⁷¹ Marco Antônio de Oliveira Maciel. Advogado. Foi deputado, governador e Senador de Pernambuco, além de vice-presidente da república na gestão de Fernando Henrique Cardoso [0 1995 a 2003].

⁷² Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB.)

⁷³ Roberto Magalhães Melo. Político. Político. Foi quatro vezes deputado federal [1991/1995, 1995/1997, 2003/2007 e 2007/2011], uma vez governador do estado de Pernambuco [1983/1986] e prefeito da cidade do Recife [1997/2000].

⁷⁴ Raul Jean Louis Henry Júnior. Economista e político. Atualmente é deputado federal de Pernambuco [MDB].

⁷⁵ Para mais informações, consultar documento: *PERNAMBUCO JÁ. Programa de Governo para Mudar Pernambuco: síntese para discussão. Recife, 1998.*

do estado de Pernambuco de dar respostas aos problemas e demandas populares e sociais deste período.

Do ponto de vista econômico, o produto interno bruto (PIB) do estado no período de 1996-1999 cresceu em média 1,8%, bem abaixo da média nacional [2,8%] e regional [2,4%] no contexto da crise (PERNAMBUCO, 2005 *apud* SIQUEIRA E MATOS, 2008). Somado a isso, no ano corrente de 1998 o estado de Pernambuco totalizou um déficit de 27, 19% em seu orçamento que dificultava pagamento de servidores, custeio e investimentos do estado em áreas prioritárias (SIQUEIRA E MATOS, 2008).

É nesse cenário que ganha força o programa de governo "Pernambuco Já", representação máxima dos interesses de setores empresariais no estado, pressionando iniciativas de desestatização e privatizações de vários setores públicos. No documento *Pernambuco Já. Programa de Governo para Mudar Pernambuco* (1998)⁷⁶, a agenda empresarial-corporativa se apresenta de maneira muito clara, como podemos observar a seguir:

[...] a adequada reestruturação do Estado consistia na mudança do foco de suas ações, tornando-se "menos executor, menos prestador de serviços, deixando de ser responsável único e direto pelo desenvolvimento econômico e social e mantendo suas funções de coordenador, regulador, promotor e provedor dos bens e serviços públicos [...] [mudança de] "administração pública burocrática, rígida e ineficiente para uma administração pública gerencial" (PERNAMBUCO JÁ, 1998, p. 107 *apud* SIQUEIRA;MATOS, 2008, p, 44, *aspas* dos autores).

O programa de desestatização envolvia tanto privatizações, quanto transferência de gestão para o setor privado. Essa questão variava de acordo com a natureza da atividade, sendo ela: exclusiva ou não-exclusiva do Estado em sintonia com o modelo adotado em âmbito federal por Fernando Henrique Cardoso. Esse alinhamento trouxe a equipe do ministro da reforma do Estado em âmbito nacional, o economista Bresser-Pereira, para difundir o modelo no estado. A Fundação Getúlio Vargas (FGV) — *GVconsult*, também foi contratada para a reforma administrativa e desestatização do estado de Pernambuco. Seu foco era "projetos de modelagens" de transferência para a gestão privada da organização Companhia de Abastecimento e de Armazéns Gerais do Estado de Pernambuco [Ceagepe] e na unidade organizacional Centro de Convenções [Cecon]. Portanto, essas duas organizações serviriam

⁷⁶ Não encontramos o documento na íntegra. Mas, sua análise em Siqueira e Matos (2008). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122008000100003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 16/02/2020

de laboratório de testes da desestatização, abrindo o terreno para a atuação dos setores privatistas.

Outra importante iniciativa gestão do ex-governador Jarbas Vasconcelos para criar as condições normativas, políticas e culturais, bem como o clima institucional necessário para a atuação dos setores empresariais foram as leis⁷⁷ que permitiram a transferência da gestão pública mediante de parcerias público-privadas e, especialmente, a lei 11.629/99 que regulamentava a “desestatização”.

Esses foram os principais condicionantes políticos e econômicos do programa de desestatização do estado de Pernambuco no governo de Jarbas Vasconcelos, que tornaram possíveis a inserção de setores empresariais na educação e, mais especificamente, na gestão e organização do trabalho docente por dentro da política do ensino médio em Pernambuco.

Tal agenda foi inicialmente articulada pelo *Instituto de Corresponsabilidade pela Educação* (ICE) e seu mote de atuação estava sob a narrativa da responsabilidade “social” com a educação. O principal intuito do ICE, como demonstraremos, era provocar mudanças no interior do aparato normativo-institucional e administrativo-pedagógico do setor público educacional, à luz do modelo de *escola charter* norteamericano. A culminância desse interesse ocorreu com a criação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro) que materializava os princípios da gestão compartilhada.

A reforma física do Ginásio Pernambucano - GP conduzida por Marco Magalhães⁷⁸ juntamente com os parceiros empresariais foi a brecha de entrada que desejavam os reformadores empresariais de Pernambuco para interferirem de maneira mais direta na organização administrativa e pedagógica do setor educacional, especialmente, no trabalho docente do ensino médio. Como já teria dito⁷⁹ o próprio empresário e presidente do ICE, se o “corpo” [do GP] já estava cuidado [com remédios empresariais] restava agora a “alma”.

Portanto, não é possível compreender o período de reforma da política do ensino médio em Pernambuco, inicialmente executada pela gestão de Jarbas Vasconcelos a partir dos Centros de Ensino Experimental do Procentro, descolado do cenário mais amplo de modernização do estado de Pernambuco pelo prumo gerencial-empresarial e da dinâmica de

⁷⁷ Lei nº 9.637/1998 que reconhece as Organizações Sociais (OS), entidades do direito privado, podendo estas firmar convênios para exercerem atividades típicas do Estado; e Lei nº 9.790, de 1999, que trata das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP's), e normatiza a relação Estado/Sociedade no desempenho de ações no campo das políticas públicas, e o acesso de organizações sem fins lucrativos aos recursos públicos, mediante repasses de recursos públicos.

⁷⁸ Importante mencionar aqui que essa “livre iniciativa” e “paralela” contou com uma contrapartida de 1,5 milhão do estado de Pernambuco que se somaram aos 3 milhões levantados com recurso privado.

⁷⁹ Consultar em <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 23 out. 2019.

modernizações-restauradoras que combinam processos de transformismo, indiferenciação ideológica, cooptações e concessões para instituir e consolidar a racionalidade empresarial no cotidiano da escola sem maiores resistências. Ou seja, num pacto hegemônico bastante sólido e que aglutina diferentes frações de classe, partidos políticos e intelectuais.

A constituição desse pacto corresponde às exigências da reestruturação produtiva sob a lógica da cumulação flexível e da hegemonia dos setores financeiros na agenda pública estatal, fazendo da racionalidade empresarial uma “nova razão de mundo” do Estado e, neste caso, da educação pública, como veremos nas próximas seções. Na seção que se segue, identificamos os principais intelectuais e aparelhos da hegemonia empresarial na política do ensino médio na fase do Procentro [gestão do governador Jarbas Vasconcelos].

3.2 INTELECTUAIS E APARELHOS DE HEGEMONIA NA FASE PROCENTRO: OS REPRESENTANTES DO MODELO *CHARTER*.

Começaremos nossa análise pela distinção dos(as) *intelectuais formuladores da filosofia e proposta pedagógica do Procentro*. No documento intitulado *A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio* de autoria de Marco Magalhães, encontramos um quadro onde são identificados os principais atores e suas contribuições à proposta, assim denominados como segue na imagem:

IMAGEM 1 – Principais atores e contribuições para o projeto do Procentro

Atores	Principais contribuições
Marcos Magalhães	Inspiração e liderança
Bruno Silveira	Premissas, conceitos, princípios filosóficos e pedagógicos
Antônio Carlos Gomes da Costa	Modelo pedagógico inicial
Ana de Pádua	Modelo pedagógico adaptado
Francisco Irineu	Modelo pedagógico adaptado
Jairo Machado	Modelo gerencial inicial
Ivaneide de Lima	Modelo gerencial adaptado
Marilene Montarroyos	Operação e consolidação das idéias; busca e implementação das estratégias legais
Cecília Gomes	Normatização e legislação específica do PROCENTRO
Luiz Gonzaga Cabral	Coordenação e operacionalização de toda a parte tecnológica
José Airton Monteiro	Modelo pedagógico tendo com foco os guias de aprendizagem
Elvira Lima	Consultoria para implantação das bibliotecas e edição do livro: <i>Um acaso, que virou um caso, que virou uma causa</i>
Domenico Corcione	Iniciação do Projeto de Sistematização

Fonte: Magalhães (2008).

Apesar de fornecer elementos ainda insuficientes para uma análise mais precisa acerca dos intelectuais e as funções exercidas, tal quadro sinaliza aspectos iniciais importantes quanto ao tipo de função que cada “ator” pode ter realizado dentro do modelo.

Avaliamos que os sete (7) primeiros sujeitos(as) identificados na tabela teriam sido responsáveis pelas funções do que Gramsci chama de *formulação e/ou reconstrução das ideias*. São eles(as): *Marco Magalhães, Bruno Silveira, Antônio C. Gomes da Costa, Ana de Pádua, Francisco Irineu, Jairo Machado e Ivaneide de Lima*.

Marco Magalhães, como já demonstramos em seções anteriores, é o principal ideólogo do Procentro, e presidente do ICE - instituto que funciona como aparelho de hegemonia da proposta do Procentro. Marco Magalhães também é autor do documento que estamos analisando nesta seção.

Além da função intelectual de ideólogo, exerceu também um papel central e muito relevante à hegemonia do modelo Tese, através do ICE, de articulador das mudanças institucionais na esfera da *sociedade política* que garantissem a materialização da gestão compartilhada e, portanto, a inserção da racionalidade empresarial no setor público.

A despeito do clima político, econômico e institucional favorável no início dos anos 2000, o estado de Pernambuco ainda continha ressalvas acerca das relações estabelecidas com o terceiro setor. Nesse sentido, um projeto de reestruturação do ensino médio da alçada do Procentro estava em desacordo com as prioridades postas pela Lei Complementar nº 049/2003⁸⁰ e leis subsequentes que regulavam o tipo e a forma de iniciativas permitidas. Essa regulação institucional limitada, portanto, não servia aos interesses do ICE. A própria criação do ICE – com interesses já bem definidos de elitização das escolas que iam além da mera reestruturação do espaço físico – já afrontavam as diretrizes deste arcabouço legal.

Mesmo assim, as primeiras mobilizações de Marco Magalhães em torno GP e que foram divulgadas no site do ICE⁸¹ como “um acaso” no início dos anos 2000, antecederam o Plano Plurianual (PPA) do estado de Pernambuco (Lei nº 12.427, de 25 de setembro de 2003) que define os elementos legais, administrativos e financeiros para projetos tais como o Procentro. Já estava claro naquele momento que não havia nada de “acaso” na reforma física do prédio do GP.

⁸⁰ Art. 41. Parágrafo único. A descentralização **controlada** operar-se-á na forma e condições estabelecidas na Lei nº. 11.743, de 20 de janeiro de 2000, com observância do Programa de Fortalecimento ao Terceiro Setor, especialmente nas **seguintes áreas**: Preservação e Conservação Ambiental; **Patrimônio Histórico** e Arqueológico; Assistência Hospitalar e Ambulatorial; Desenvolvimento Econômico, Desenvolvimento e Difusão Científica e Tecnológica; Custódia e Reintegração Social; Assistência Social; **Ensino Profissional** e Difusão Cultural (PERNAMBUCO, 2003, grifos nossos)

⁸¹ Consultar em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/> Acesso em: 21 ago. 2020.

Não sendo possível seu reconhecimento enquanto intervenção do terceiro setor, o Procentro - criado pelo Decreto nº 26.307/2004 – buscou sua justificativa na legislação das parcerias público-privadas - PPP⁸². No entanto, a própria criação do projeto, curiosamente, antes da criação do órgão (o ICE) interessado na “prestação de serviço”, foi mais um objeto de controvérsias e debate público. Vale salientar ainda que, para a celebração de um contrato de concessão, se faz necessário processo de licitação na modalidade de concorrência⁸³, o que não foi realizado.

Na leitura de Sardinha (2013), além de infringir dispositivos legais da administração pública (considerando o trato “privilegiado” dado ao instituto), constata-se que o aparato administrativo do estado de Pernambuco foi fundamental à própria fundação do ICE (vinculado a interesses empresariais) com recursos financeiros, técnicos e humanos do setor público. Um dos desdobramentos mais sérios deste processo é a criação da Lei nº 12.588/2004 - que cria a Unidade de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental - UCP/CEE – órgão técnico interno à Seduc, dotado de autonomia administrativa e financeira na gestão da política dos Centros de Ensino Experimental (CEE), no qual parte de suas cadeiras mais importantes eram ocupadas por representantes diretos do ICE.

Nas palavras de Dias e Guedes (2010), os membros do ICE e gestores das escolas escolhidos pela fundação “passaram a ter acesso direto à gestão do Procentro na Secretaria Estadual de Educação” (p. 22, grifos nossos). Finalizam dizendo que em termos práticos “[...] o ICE e o Procentro integravam uma só equipe, resolvendo problemas e demandas dessas escolas rapidamente, sem passar pelos diversos setores burocráticos da secretaria (DIAS; GUEDES, 2010, p. 22).

Os elementos acima demonstram a contribuição de Marco Magalhães e do ICE na consolidação da gestão compartilhada e a “entrada consentida”, por meio de “negociatas” privadas, da racionalização empresarial na institucionalidade educacional pernambucana, bem como a criação de aparelhos de hegemonia na sociedade civil, como o ICE, e na sociedade política, a exemplo do Procentro.

Além de Marco Magalhães, outros dois intelectuais orgânicos formuladores do ideário do Procentro são: Bruno Silveira e Antônio C. Gomes da Costa. Ambos foram considerados por Marco Magalhães como “figuras notáveis”. Bruno é definido como sendo “[...] o *grande*

⁸² Parcerias Público Privadas (PPP) são objeto da Lei nº 11.079/2004.

⁸³ Devem-se credenciar no mínimo três prestadores de serviços, do qual será selecionado aquele que oferecer menor preço, prazo e demais exigências vantajosas à administração pública.

idealizador e arquiteto da nova institucionalidade da escola e, de uma forma abrangente e integral, de cuidar do jovem” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 11, destaques nossos). Já Antônio C. Gomes da Costa é caracterizado, de maneira bastante elogiosa, como a principal inspiração ideológica “*do modelo pedagógico da escola nas suas dimensões de conteúdo e de método, e com profundo conhecimento da realidade do jovem brasileiro e das deficiências docentes no Brasil*” (DIAS; GUEDES, 2010, destaques nossos).

Buscando outras fontes⁸⁴, identificamos que Bruno Silveira, falecido em 2006, é um antigo ideólogo da racionalidade empresarial na educação e colaborador de programas e projetos de setores privatistas, sendo um dos pioneiros na defesa do conceito de *responsabilidade social* e de *terceiro setor* na gestão da política pública brasileira. Contribuiu com parte das principais fundações e organizações sociais vinculadas ao setor empresarial que atuam na educação, dentre eles: *Instituto Ayrton Sena, Fundação Avina, Fundação Odebrecht*, dentre outras. Nas palavras de Marco Magalhães⁸⁵, juntamente com Antônio C. Gomes da Costa, foi responsável por “[...] desenvolver inovações em conteúdo, método e gestão⁸⁶” no Procentro.

Já Antônio C. Gomes da Costa é um dos principais representantes brasileiros das chamadas *Pedagogia das Competências* que ganharam força no cenário brasileiro após as influências filosóficas do *Relatório Jacques Delors (Unesco)* e de seu ideário pedagógico pautado nos pilares educacionais do novo milênio: *aprender-a-aprender, aprender-a-ser, aprender-a-fazer e a aprender-a-conviver*. Também é ideólogo das noções de *protagonismo juvenil* e *educação interdimensional*, conceitos bastante em voga na atualidade, principalmente no ensino médio pernambucano, e que representam as utopias formativas requeridas pelo empresariado brasileiro.

O autor foi não só uma fortíssima influência na construção pedagógica e curricular do Procentro, mas, a partir do próprio ICE, sendo referência intelectual de uma gama de materiais bibliográficos produzidos pelo instituto, como podemos observar no quadro abaixo:

QUADRO 2 – Produção bibliográfica de Antônio C. G. da Costa

Título do material produzido pelo ICE	Obras de Antônio C. Gomes da Costa mencionada nas referências bibliográficas
Escola da Escolha –	COSTA, Antônio Carlos Gomes da. <i>Pedagogia da presença: Da</i>

⁸⁴Consultar em: <http://cev.org.br/biblioteca/bruno-silveira-1939-2006-um-cidadao-estadista/> Acesso em: 14 ago. 2020.

⁸⁵ Disponível em: <http://cliente.sitesbbr.com.br/sobre-o-ice/> Acesso em: 27 out. 2020.

⁸⁶ Idem.

Modelo pedagógico; princípios educativos	<p>solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997. p.140</p> <p>COSTA, Antônio Carlos Gomes da. <i>Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa</i>. Belo Horizonte, Modus Faciendi, 1999</p> <p>COSTA, Alfredo Gomes da, COSTA, Antônio Carlos Gomes da e PIMENTEL, Antônio de Pádua Gomes. <i>Educação e Vida: um guia para o adolescente</i>. Belo Horizonte: Modus Faciendi; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério do Trabalho e do Emprego; Salvador: Instituto Aliança com o Adolescente, 2004, 3ª edição</p> <p>COSTA, Antônio Carlos Gomes da e VIEIRA, Maria Adenil. <i>Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática</i>. São Paulo: FTD/Fundação Odebrecht, 2006.</p> <p>COSTA, Antônio Carlos Gomes da (Coord. Técnico). <i>Parâmetros para formação do socio-educador: Uma proposta inicial para reflexão e debate</i>. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 104 p.</p> <p>COSTA, Antônio Carlos Gomes da. <i>Juventude popular urbana: educação, cultura e trabalho</i>. São Paulo: Associação Caminhando Juntos – ACJ, 2007.</p>
Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)	<p>COSTA, Antônio Carlos Gomes. <i>Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática</i>. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000</p> <p>COSTA, Antônio Carlos Gomes. <i>Ser empresário: o pensamento de Noberto Odebrecht</i>. Rio de Janeiro: Versal, 2004.</p> <p>COSTA, Antônio Carlos Gomes. <i>O futuro da cultura Odebrecht – a perpetuação do espírito da TEO (Apostila)</i>. Modus Faciendi. Jan./2006.</p>

Elaboração própria.

Jairo Machado e Ivaneide de Lima foram os autores do documento Modelo de gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE): Manual operacional, propriedade do ICE, que compôs o corpus documental desta pesquisa. O documento foi editado pela *Albatroz* e patrocinado pela *Avina*. Conseguindo extrair pouquíssimas informações a partir de fontes externas, identificamos que ambos os autores atuam em empresas especializadas em consultorias de gestão. Jairo Machado, inclusive, é autor de outra publicação alinhada com racionalidade gerencial-empresarial que estamos aqui analisando, a saber: *Tecnologia empresarial social da aliança (Tesa)* produzida em 2005 na cidade de Salvador, forte indício de expansão e abrangência da racionalidade empresarial para outros estados brasileiros.

No que tange aos demais colaboradores apresentados na tabela, analisamos que a ausência de maiores menções nos documentos, material bibliográfico e fontes externas que revelassem uma produção associada à racionalidade empresarial na educação, os(as)

direcionam ao âmbito das funções de articulação e implementação do modelo no âmbito da gestão do projeto Procentro, portanto, funções *técnico-especializadas*. Retomaremos esse ponto mais adiante.

Em outro trecho do documento de autoria de Marco Magalhães (2008), observamos outros elementos relevantes para a análise. Vejamos o que diz:

Foi composto um grupo de trabalho. Dele participaram, no início, além dos quatro empresários: *Marilene Montarroyos, Ana Pádua, professor Luiz Gonzaga e até o próprio secretário estadual de Educação Luiz Henry*, entre outros integrantes ocasionais do grupo. O grupo de trabalho assim constituído *construiu um conjunto de ideias e passou a executar um elenco de ações para tirá-las do papel* (p. 24, destaques nossos).

O trecho, apesar de mencionar novamente Montarroyos e Ana Pádua que categorizamos anteriormente como intelectuais com funções técnicas e especializadas, mesmo vinculando-os às ações que dizem respeito ao campo da “construção de um conjunto de ideias”, não deixa claro se estes participaram deste movimento ou da “execução de ações”. Importante destacar, inclusive, que Marilene Montarroyos presta serviços ao ICE e outros institutos vinculados movimento empresarial [a exemplo do *Instituto Alfa e Beto*]. Encontramos nos documentos um trecho de autoria de Marco Magalhães (2008) todo dedicado a ela que revela o caráter técnico e especializado de sua função intelectual no processo de implementação da proposta:

Marilene Montarroyos a criadora e primeira *gestora* do PROCENTRO. Uma guerreira. Uma das *melhores operadoras* do sistema estatal que já conheci, que domina como poucos os meandros da máquina pública e consegue trafegar “naquela floresta” com grande eficácia. Sua forte liderança foi essencial para o sucesso da implantação do Programa (MAGALHÃES, 2008, p. 12, destaques nossos).

Outra figura importante citada neste trecho que gostaríamos de dar destaque é *Luiz Henry* ou, como é mais conhecido, *Raul Henry*. Além de secretário de educação na época de articulação e implementação do Procentro (2001-2002), Raul Henry também foi deputado estadual, vice-governador do estado de Pernambuco e atualmente é deputado federal. Raul Henry foi um profundo defensor do modelo da gestão compartilhada e também colaborou intelectualmente com a defesa do Procentro, sendo, portanto, um relevante representante de sua proposta. Expressão disso pode ser observada em sua dissertação defendida em 2011 na Universidade Federal de Pernambuco [mestrado em gestão pública para o desenvolvimento do

nordeste] intitulada *Ginásio Pernambucano e o Procentro: os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede*⁸⁷.

Fazendo uma breve síntese do trabalho, este se dedicou a analisar as possibilidades e os obstáculos de replicagem do CEE Ginásio Pernambucano, através de uma metodologia de cunho positivista, formulando hipóteses e fazendo a “testagem” destas. Partiu da defesa política do modelo de organização escolar do CEE e avaliou-o como “experiência de sucesso” e “[...] exitoso processo de replicação desse modelo para outras 12 escolas da rede estadual” (HENRY JÚNIOR, 2011, p. 22). Nas conclusões constata que a replicagem do modelo está condicionada ao atendimento de certas condições, já testadas, para que outros CEEGP possam existir, a saber: *financiamento adequado, sistema de avaliação de desempenho (metas), tecnologia de gestão (gerencial), recursos humanos e inovações pedagógicas*. Ou seja, a replicagem, mantendo todas as suas características iniciais, só seria possível por meio da racionalidade da gestão e organização administrativa que o gerou: o *modelo charter*. Logo, impõe exigências gerenciais e um novo *ethos empresarial* à gestão pública para combater sua cultura institucional denominada por ele de *burocrática*.

Cabe registrar que em nosso trabalho, principalmente no capítulo 6, conseguimos reunir as evidências de que o governo de Eduardo Campos expandiu o modelo dos CEEs sob a forma de Escolas de Referência, seguindo justamente as recomendações acima postas pelo trabalho de Raul Henry num movimento que denominamos *modernização-restauradora*. Veremos mais à frente que essa é uma evidência importante que está vinculada um processo político-ideológico que envolve *transformismo, indiferenciação ideológica, cooptações e concessões* da agenda política e dos setores em torno do governo de Eduardo Campos e da política do PSB.

Com base nestes aspectos, estamos categorizando Raul Henry como mais um intelectual orgânico do modelo do Procentro no campo da *formulação* de seu ideário, isto é, no âmbito filosófico-científico, uma vez que sua dissertação expressa um manifesto teórico-político em torno do modelo *charter* [gestão compartilhada] e aponta caminhos para sua materialização.

Há ainda duas figuras mencionadas por Marco Magalhães que também enquadrados como intelectuais do Procentro. O primeiro é o Prof. Luiz Gonzaga. Enquadrados sua função intelectual no campo da formulação porque é dito nos documentos que Luiz foi o “guru” das Ciências Exatas do projeto, atuando não apenas na estruturação dos laboratórios de ciências

⁸⁷ Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7625> Acesso em: 14 ago. 2020.

do CEEGP, mas, também na formulação de “[...] um modelo de desenho curricular [estabelecendo] [...] as bases das escolas na área de Ciências, capacitando professores de Física e de Química (profissionais em escassez no Brasil) e criando a estrutura dos cursos” (MAGALHÃES, 2008, p. 12).

Por último, também é citada a contribuição da professora Thereza Paes Barreto. Encontramos a partir de fontes externas⁸⁸ que Thereza Paes Barreto faz parte do quadro permanente de professores da UFPE, tendo sido diretora do colégio de aplicação. Afastada de suas funções na universidade, atualmente é consultora técnica do ICE atuando na concepção, planejamento e implantação do modelo de escolas em tempo integral junto às Secretarias de Educação estaduais e municipais. Foi também a primeira gestora do CEE Ginásio Pernambucano. Nesse sentido, classificamos a função intelectual de Thereza com sendo técnico-especializada no âmbito da gestão e implantação do projeto. Isso fica constatado na medida em que Marco Magalhães (2008), ao descrevê-la, define sua participação como

[...] a gestora do novo Ginásio Pernambucano, que optou por sair da zona de conforto como diretora do Colégio de Aplicação da UFPE e aceitou juntar-se a nós para implantar no GP o modelo dos nossos sonhos, a partir de altíssimos graus de incerteza. O sucesso ou insucesso do GP definiria o futuro do Programa. Thereza, *mission accomplished!*, pode se orgulhar do que você e sua equipe conseguiram produzir (MAGALHÃES, 2008, p. 12).

Após a análise que distinguiu as funções intelectuais do âmbito da formulação do ideário do Procentro, daquelas mais identificadas com funções técnico-especializadas de articulação e implementação da proposta, cabe respondermos se na fase Procentro todos os seus intelectuais foram produzidos diretamente pelos setores empresariais ou se já havia intelectuais pré-existentes absorvidos pela hegemonia empresarial.

Identificamos que podem ser considerados intelectuais não diretamente produzidos pelos aparelhos empresariais de hegemonia, mas, que foram absorvidos pelo “partido” empresarial articulado dentro do ICE:

- a) *Raul Henry* - que contribuiu com o projeto no âmbito da sociedade política enquanto secretário, deputado estadual e deputado federal, bem como na sociedade civil através da legitimação acadêmica da proposta em sua dissertação no âmbito da UFPE;
- b) *Thereza Paes*, absorvida da UFPE para compor a equipe do ICE e ser gestor do CEEGP;

⁸⁸ Consultar em: <http://icebrasil.org.br/artigos/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

- c) *Luiz Gonzaga*, também oriundo da universidade absorvido para compor a equipe de elaboração curricular da proposta do CEEGP;

Os demais aqui identificados e analisados são intelectuais produzidos diretamente pelos aparelhos privados de hegemonia das fundações e institutos vinculados à burguesia empresarial (Avina, Odebrecht, Philips, dentre outras).

Também constatamos que, por se tratar de uma política que nasce a partir de movimentações do setor empresarial buscando alçar a institucionalidade pública, os limites de atuação dos intelectuais entre os campos da sociedade civil e sociedade política não estão bem definidos, podendo inclusive atuar nas duas frentes, como é o caso de Marco Magalhães.

Para fins de sistematização, elaboramos os quadros abaixo que sintetizam os resultados dessa seção:

QUADRO 3 – Caracterização dos intelectuais formuladores da proposta do Procentro

Intelectuais	Funções/produções	Aparelho de hegemonia	Grupos /Instituições que representa
Marco Magalhães	Idealizador e articulador do Procentro no âmbito público e privado	ICE, Avina	Phillips, Odebrecht
Bruno Silveira	Referência intelectual do Procentro	ICE, Instituto Ayrton Senna, Instituto Telemar, Avina, Fundação Odebrecht	Odebrecht, Visa, Telemar,
Antônio C. G. da Costa	Referência intelectual do Procentro	ICE, Instituto Ayrton Senna	Odebrecht, Modus Faciendi, Natura, Itaú.
Jairo Machado e Ivaneide de Lima	Fundamentos do modelo de gestão TESE inspirado na TEO e TESA, inspirado na Aliança [Bahia]	ICE	Albatroz Odebrecht Avina
Ana de Pádua e Francisco Irineu	Modelo pedagógico adaptado	ICE	Odebrecht
Raul Henry	Legitimação científica do modelo do Procentro – concessão de gestão ao setor privado e articulação política da proposta no âmbito do poder executivo e legislativo	Poder executivo e legislativo Filiação Partidária: Movimento Democrático Brasileiro - MDB	--
Professor Luiz Gonzaga	Elaboração de desenho curricular no campo das ciências exatas e da natureza para o CEEGP	UFPE	--

Elaboração própria.

QUADRO 4 – Caracterização dos intelectuais técnico-especializados do Procentro

Intelectuais	Funções/produções	Aparelho de hegemonia	Grupos /Instituições que representa
Marilene Montarroyos	Gestora do Procentro	ICE, Instituto Alfa e Beto	--
Thereza Paes Barreto	Gestora do CEEGP	ICE	UFPE
Cecília Gomes	Normatização e legislação específica do Procentro	--	PROCENTRO
Luiz Gonzaga Cabral	Coordenação e operacionalização de toda a parte tecnológica	--	PROCENTRO
José Airton Monteiro	Modelo Pedagógico tendo como foco os guias de aprendizagem	--	PROCENTRO
Elvira Lima	Consultoria para a implantação das bibliotecas e edição do livro: um acaso, que virou caso, que virou uma causa	--	PROCENTRO
Domenico Corcione	Iniciação do projeto de sistematização	--	PROCENTRO

Elaboração própria.

Além das duas camadas de intelectuais orgânicos do Procentro analisadas até aqui, lembrando: *intelectuais formuladores* e *intelectuais técnico-especializados*, identificamos um terceiro nível que julgamos relevante à análise aqui realizada, a saber: os *intelectuais divulgadores* da proposta. Estes atuam no âmbito da construção da *opinião pública*, portanto exercem *função típica de sociedade civil*, na legitimação do consenso em torno de projetos e programas que interessam a setores privatistas, como é o caso do Procentro. Em síntese, se valem de aparelhos privados de hegemonia financiados pelo grande capital monopolista para produzirem documentos, editoriais, revistas, cartilhas, dentre outros, que reforcem a racionalidade de classe do setor empresarial. É o caso da publicação *Modelo de Escola Charter: a experiência de Pernambuco*.

O texto é produzido pela Fundação Itaú Social e conta com a parceira do ICE e do Instituto Fernand Braudel, fato que nos revela a rede de grupos interessados no modelo da gestão compartilhada. Constam como autoras *Patrícia Mota Guedes*, gerente de educação da Fundação Itaú Social e *Maria Carolina Nogueira Dias*, também da Fundação Itaú e da Associação Esporte Solidário⁸⁹, organização social vinculada às empresas de consultoria esportiva, tais como a Run&Fun⁹⁰

⁸⁹ Para saber mais, acessar: <https://www.atados.com.br/ong/esportesolidario/sobre> Disponível em: 18 ago. 2020

⁹⁰ Para saber mais, acessar: <https://runfun.com.br/> Disponível em: 18 ago. 2020.

Encontramos em seu conteúdo a apresentação, em formato de relato de experiência, das *estratégias e ações* que orientaram o cotidiano de escolas que foram alvo de reformas inspiradas no modelo *charter*. Assim, em suas oitenta páginas, apresentam-se resultados de duas pesquisas de campo: a) uma que diz respeito à Reforma Educacional de Nova York e sua aplicabilidade no Brasil; b) outra que trata especificamente das Escolas Charter no Brasil, focando na experiência do Procentro em Pernambuco. O conjunto do texto está estruturado em três partes como podemos observar no sumário a seguir:

IMAGEM 2 – Sumário do documento modelo de escola *charter*: a experiência de Pernambuco

1. Introdução	8
1.1. O conceito de escolas <i>charter</i>	10
1.2. Conhecimento é poder: a experiência das escolas KIPP (Knowledge is Power Program)	14
1.3. Chicago: liderança no movimento <i>charter</i>	16
1.4. A experiência brasileira	20
2. A experiência de Pernambuco	24
2.1. O desafio inicial do Procentro	27
2.1.1. Estrutura operacional e financeira: panorama geral	29
2.1.2. A formação das equipes	31
2.2. Lideranças educacionais: os gestores dos Centros	32
2.2.1. Identificação de lideranças na rede: a formação de gestores para os Centros	34
2.3. Acompanhamento pedagógico: peça-chave da gestão	36
2.4. Foco na aprendizagem	40
2.5. Professores: compromisso muito além do incentivo financeiro	41
2.5.1. A valorização da carreira do professor: identidade e orgulho profissional	44
2.5.2. Adaptação ao ritmo intenso de trabalho	45
2.5.3. Apoio prático e foco em resultados	46
2.6. Ambição e disposição para superar dificuldades: os alunos do Procentro	48
2.6.1. Adaptação ao ritmo intenso de estudo	52
2.6.2. A busca de qualidade pelos alunos	53
2.6.3. O programa de alunos monitores: jovens lideranças como aliadas do professor	55
2.7. Pais e comunidade	56
2.8. A oposição esperada: a visão do sindicato dos professores	60
2.9. Os aliados inesperados: as prefeituras	62
2.10. Resultados	66
3. Considerações finais	70
3.1. Elementos-chave das experiências <i>charter</i>	72
3.2. Contribuições para a rede pública de ensino	76

Fonte: Dias e Guedes (2010).

O texto apresenta a experiência *charter* de Pernambuco como excelência em gestão educacional. Necessário colocar que os destaques de maior êxito no documento são aqueles que dizem respeito aos mecanismos e às estratégias de *monitoramento e controle* das “atividades docentes, aliado a um programa de formação continuada de professores voltado para a melhoria da prática em sala de aula, e conseqüentemente dos resultados de aprendizado dos alunos” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 72). Assim, implica dizer: “priorizar rotinas de trabalho que tenham mais a ver com o aprendizado em sala de aula e menos com exigências burocráticas ou administrativas” (DIAS; GUEDES, 2010).

Portanto, cabe pontuar que tal publicação representa uma função orgânica à hegemonia empresarial, com seus intelectuais sendo produzidos por dentro dos aparelhos de hegemonia empresarial e realizando funções hegemônicas no âmbito da sociedade civil.

Por fim, fechamos nossa análise desta seção com uma última camada de intelectuais que tem participação na hegemonia do modelo empresarial da *TESE*. São aqueles que atuam no plano *operacional do modelo*, isto é, no âmbito da *execução*. Entram nessa categoria os(as) gestores(as) das escolas e os professores(as). São, portanto, intelectuais que através de suas referências simbólicas, comportamentos e rede de relações que criam ao lidar com a rotina de trabalho escolar atribuem significado à direção moral e intelectual da racionalidade empresarial e contribuem com a saturação do cotidiano escolar orientada por um determinado *modo de vida*.

A publicação da fundação Itaú analisada anteriormente traz inúmeros relatos de gestores(as) e docentes que confirmam essa condição. Basta observar o que afirma a gestora do CEE do município de Panelas em 2008:

Muitas vezes, na escola pública tradicional temos a estrutura física, mas não encontramos a estrutura humana adequada. Todo mundo que está aqui está envolvido... Então, a gente conseguiu juntar uma equipe que mesmo contra a maré quer ensinar e a gente está vendo que o aluno quer aprender (DIAS; GUEDES, 2010, p. 31).

Ainda mais tributário do consenso em torno da racionalidade empresarial na escola pública é o depoimento da gestora do CEE de Palmares que em 2008 relatou: “Quando eu vou à sala de aula, quando converso com o aluno, olho o seu caderno, estou também observando os resultados” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 36-37).

No âmbito docente, um relato bastante significativo para a análise aqui construída é a coletada de um professor sindicalista que ao abordar o tema do sindicato afirma: “Essa vida de sindicato é angustiante [...] Porque muitos colegas só pensam em si, não veem a coletividade. Muitos são irresponsáveis, não têm força de vontade, desistem do aluno” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 61). A subordinação à racionalidade empresarial fica ainda mais gritante quando observamos o relato de uma das professoras do programa: “Aqui não fazemos greve. O professor só falta se realmente for caso de extrema necessidade” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 46).

Além disso, como já vimos, os docentes também atuam como formadores de novos formadores, aspectos que reforça a função de intelectuais do modelo na medida em que participam da pedagogia da hegemonia empresarial.

3.3 MANIFESTOS E VOZES Opositoras À RACIONALIDADE GERENCIAL-EMPRESARIAL: A HEGEMONIA EM CRISE

A criação e o desenvolvimento do Procentro, contando com a adesão do estado de Pernambuco através de negociatas corporativistas e que privilegiavam setores privatistas da educação, encontraram inúmeras vozes e manifestações que questionaram e se opuseram à proposta, principalmente, à entrega da administração pública ao empresariado pela via da concessão. Faremos aqui a caracterização dessas manifestações, de seus intelectuais e aparelhos que as representavam, considerando-os como expressão intelectual e moral dos subalternos.

A síntese das críticas ao modelo do Procentro pode ser representada no parecer Nº 03/2004-CLN apresentado pelo Conselho Estadual de Educação de Pernambuco CEE/PE. Intitula-se: *esclarecimento sobre a descaracterização institucional do Ginásio Pernambucano e caracterização do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano*. O relator desse parecer foi Bacharel em Direito pela UFPE e, à época, presidente da comissão de legislação e normas do CEE-PE, *Arthur Senna Ribeiro Filho*. Atualmente Arthur Senna é Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP e professor adjunto da UFRPE. Permanece como membro do CEE-PE

O parecer traz reivindicações dos seguintes segmentos da sociedade civil e que representam, portanto, as vozes dos subalternos em oposição à racionalidade empresarial que buscava controlar a educação pública em Pernambuco: 1) *comunidade escolar envolvida no processo de transformação do Ginásio Pernambucano em Centro de Ensino Experimental [pais, estudantes e profissionais da educação]*; 2) *sindicato dos trabalhadores em educação do estado de Pernambuco – SINTEPE*; 3) *setores progressistas da assembleia legislativa, mais especificamente, os deputados Tereza Leitão [PT] e Paulo Rubem [à época no PT e atualmente no PSOL]* que também se manifestaram por outras vias, como mostraremos a seguir.

Segundo o parecer, a proposta escolar do Centro de ensino experimental criava uma nova tipologia de escola [ilhas de excelência] que afrontava e descaracterizava o ensino público conforme dispositivos da LDB. Além disso, objetivava, por meio da experimentação, difundir o protótipo empresarial como referência pedagógica e administrativa de excelência a ser “comprada” em algumas partes da rede estadual de ensino, como pode ser observado no decreto que regulamenta o Procentro em seu artigo 1º que define seu objetivo geral:

[...] a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de *ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino* Médio na Rede Pública do Estado de Pernambuco, assegurando a criação e a implementação de Escolas de Referência de Ensino Médio do Estado (PERNAMBUCO, 2004c, Art. 1º, destaques nossos)

De forma mais sistemática, o texto do parecer questiona basicamente duas frentes mais explicitamente corporativistas da proposta: “[...] *concurso para preenchimento de vagas dos corpos docente e discente e ao novo modelo de administração*, queridos pela Secretaria de Educação e Cultura e pela Associação dos Parceiros do Novo Ginásio Pernambucano” [leia-se ICE] (PERNAMBUCO, 2004, p. 3, destaques nossos). Ainda segundo o parecer em seus destaques, o modelo projetado pelo ICE que visava expandir-se para escolas da rede apresentava alguns riscos para a política educacional, tais como: “[...] perda do *locus* escolar de Educação, de magistério e de gestão” (PERNAMBUCO, 2004, destaques nossos). Desta forma, apresentou diversos pontos no relatório à consulta que tinha a finalidade de resolver duas questões articuladas nessa disputa: “2.1.1. a *descaracterização institucional* do Ginásio Pernambucano; 2.1.2. a *criação e caracterização institucional* do Centro Experimental de Ensino Ginásio Pernambucano como Ginásio Pernambucano” (PERNAMBUCO, 2004, p. 2, destaques nossos).

Um dos principais pontos abordados no parecer e que toca diretamente na questão da regulação do trabalho docente foi o tópico 2.2.4. “a seleção do corpo docente”. O documento diz que foi publicado em 2002, no Diário Oficial do estado de Pernambuco, um edital de processo seletivo de provas e de títulos para preenchimento de vagas de professor para lecionar em classes do ensino médio do Ginásio Pernambucano. Dentre as exigências, estavam: “[...] ser Professor da Rede Estadual de Ensino, enquadrado como professor II; estar em regência de classe, com, no máximo, 200 horas mensais e possuir Curso Superior e Licenciatura Plena” (PERNAMBUCO, 2004, p. 3). No caso das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes era aceito o curso em Pedagogia.

Sobre esta forma de seleção prevista pelo edital o parecer elabora alguns comentários sobre diversas alíneas do texto para mostrar que há inúmeros constrangimentos e ingerências do segmento empresarial quanto à carreira e ocupação do magistério já consolidadas em ampla legislação⁹¹. São eles: 2.2.4.1) *a impossibilidade de criação de vaga quando a administração pública não dispõe dessa competência* e a 2.2.4.2) *a controvérsia de um*

⁹¹ Um das delas é a própria Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – (lei 9394/96).

processo seletivo para professores que já o são e ocupantes do cargo “[...] para a mesma entidade e para o seu mesmo órgão administrativos - Estado de Pernambuco e Secretaria de Educação e Cultura” (PERNAMBUCO, 2004, p. 3); 2.2.4.3) *a atribuição dada a uma OSCIP qualquer (desconhecida) de contratar professores estranhos à administração pública e segundo critérios distintos e arbitrários* e 2.2.4.4.) a estratégia de “[...] a atribuição de bolsas de estudo - sem justificativa, prazo, natureza e objeto de estudo -, igualmente segundo critérios desconhecidos e de responsabilidade indefinida” (PERNAMBUCO, 2004, p. 4).

Além disso o relatório ainda questiona a *falta de transparência* quanto à definição da jornada de trabalho exigida aos candidatos [exigência de carga horária excedente não explicitada no edital, bem como informações sobre a capacitação denominada *Formação Continuada do Centro de Ensino Experimental do Ginásio Pernambucano*, que não apresentava “identificação de sua natureza, objetivo e carga horária” (PERNAMBUCO, 2004, p. 5).

Outra controvérsia é a que envolve a seleção de alunos para o CEE. Um edital foi criado com “[...] trezentas e vinte vagas (320) para a 1ª série do ensino médio, no ano de 2004, *para alunos oriundos de escolas públicas da rede estadual de ensino, que tenham concluído em 2003 a 8ª série do Ensino Fundamental*” (PERNAMBUCO, 2004c, p. 14, destaques do autor). Em outro tópico do edital também foram definidos quais alunos poderão se matricular no 3º ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano no ano letivo de 2004, a saber: “[...] *excepcionalmente para alunos que tenham concluído a 2ª série do Ensino Médio em 2003 no Ginásio Pernambucano, 300 (trezentas) vagas [...]*” (PERNAMBUCO, 2004c, grifos do autor). Ao fim, são estabelecidos como critério de desempate para o 1º ano: “[...] 1. a maior média em língua portuguesa, 2. a maior média em matemática, e 3. Sorteio” (PERNAMBUCO, 2004c, destaques nossos).

O parecer ressalta sua posição de contrariedade à estas condicionalidades sob a acusação de clara manifestação de “*ilegal desigualdade de oportunidade de acesso ao Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano*” (PERNAMBUCO, 2004c, destaques nossos) registrado no edital. Também acrescenta questionamentos sobre a viabilidade de determinados alunos(as) terem acesso à oferta do *experimento pedagógico* em detrimento de outros como forma de *descrença no ensino público-estatal escolar* (PERNAMBUCO, 2004c, p. 15).

Por fim, também se questionou a criação, pela justificativa da iniciativa experimental, de um *novo Ginásio Pernambucano*, em outro prédio mais equipado e com melhores condições de infraestrutura e financiamento, dualizando com o antigo. Nos termos do relatório, além do novo GP não possuir “personalidade jurídica que lhe possibilite o exercício do direito de

propriedade”, a instalação de um novo prédio para execução de suas atividades pedagógicas em função do fortalecimento e melhoria da qualidade do antigo GP, faz com que [...] aquilo que era, simplesmente, um novo modelo de administração do Ginásio Pernambucano, passa a ser [...] *implantação de polos de excelência* do ensino médio no Estado (PERNAMBUCO, 2004c, p. 6, grifos nossos).

Isso sem falar nas contrapartidas impostas ao setor público na celebração da prestação de serviços, mediante o Convênio de Cooperação Técnica e Financeira nº 21/2003 entre a Seduc e o ICE. Ficou comprovado que enquanto coube, exclusivamente, ao estado de Pernambuco as funções de fornecimento das instalações físicas, recursos técnicos, humanos e financeiros bem mais robustos, bem como a expedição dos instrumentos legais e/ou normativos que viabilizassem a proposta dos CEE, por outro lado, as etapas administrativas, pedagógicas e de controle financeiro estiverem sob controle do *Segundo Concedente*, ou seja, o ICE.

Apresentando o entendimento do ministério público que caracteriza o convênio como “interferência imprópria do setor privado na administração pública” (PERNAMBUCO, 2004c, p. 12) considerando se deve apenas permitir “a participação do particular na gestão e não a transferência da gestão ao particular” (ibidem), o relatório faz uma série de recomendações ao secretário de educação e cultura do estado de Pernambuco acerca do convênio das quais destacamos a número IV que exige a retificação da

[...] cláusula terceira, inciso I, alíneas "a" e "c", do Convênio de Cooperação Técnica e Financeira nº 021/2003, onde se afigura a interferência indevida de entidade civil sem fins lucrativos em matéria cujo disciplinamento é atribuição exclusiva da Administração Pública, assegurando, na alteração das referidas cláusulas, que os posicionamentos do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação - ICE não tenham o condão de vincular os atos administrativos cuja discricionariedade é assegurada por lei à Administração Pública (PERNAMBUCO, 2004c, p. 13).

O SINTEPE também se manifestou por vias própria sua posição contrária à descaracterização da escola pública provocada pelo Procentro e denunciada no relatório do CEE-PE. Conforme Leite (2009), a entidade por meio de sua direção “questionou a transferência do GP e o conturbado processo de remoção daquela escola pública [...] alegando que a auto-estima da comunidade fora profundamente atingida” (p. 82). A principal crítica do sindicato estava no caráter excludente e seletivo do processo de matrículas do CEEGP que tenderia a beneficiar os(as) alunos(as) tidos como “excelentes”, especialmente, da rede privada em desfavor dos estudantes da rede pública. Na concepção do Sintepe anular esse

processo garantiria um “[...] direito legítimo e democrático, argumentando que dever-se-ia tratar os diferentes de formas desiguais” (LEITE, 2009, p. 82).

Já no âmbito legislativo, dois parlamentares representaram as vozes contrárias à racionalidade empresarial do Procentro na ALEPE. Um deles é a então deputada estadual, *Tereza Leitão (PT)*. A parlamentar, que anteriormente ocupava o cargo de presidente do Sintepe, se contrapôs às diretrizes do Procentro [gestão compartilhada], principalmente, no que diz respeito à criação da Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental (UCP/CEE). A deputada já suspeitava dos interesses corporativos do ICE com o setor público e questiona sobre a necessidade de se criar uma entidade gestora com amplo espaço deliberativo, se referindo ao Procentro, quando havia apenas a previsão de criação do CEEGP⁹². Também foram questionados por Tereza Leitão descumprimentos quanto ao “[...] estatuto do Magistério e o edital de convocação dos alunos, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação⁹³”. Em entrevista concedida a Leite (2009, p. 89), a deputada afirma: “Eu acho que o Estado precisava ser mais duro na relação com a iniciativa privada. Não vamos dizer que não deva existir [...], mas o Estado não pode perder sua soberania na condução do Projeto Político Pedagógico para a rede”.

O outro parlamentar é o ex-vereador da cidade do Recife, ex-deputado estadual e federal de Pernambuco por dois mandatos consecutivos (PT) e atualmente docente da UFPE e doutorando em educação [PPGE], o professor *Paulo Rubem Santiago [PSOL]*. Na época em que ocupava o cargo de deputado estadual, Paulo Rubem, principal liderança de oposição ao governo de Jarbas Vasconcelos, questionava a participação do setor privado na reforma do Ginásio pernambucano, defendendo que a “[...] renúncia de 20% da dotação orçamentária da Casa Legislativa já cobriria o montante a ser gasto na reforma” (LEITE, 2009, p. 91). Em discurso publicado no D.O. (09/07/2002), o parlamentar acrescenta: “[...] é preciso discernir o público do privado, sem dar margem à chamada área cinzenta”. Conclui defendendo que “[...] seria elogioso se empresas com a Phillips e a Odebrecht, ao invés de se apropriar do patrimônio público, criassem uma fundação de apoio à educação” (LEITE, 2009, p. 91).

Para fins de sistematização, elaboramos o quadro abaixo com a caracterização dos principais sujeitos que representavam a oposição ao projeto empresarial do Procentro:

QUADRO 5 – Caracterização dos intelectuais contrários à proposta do Procentro

⁹² Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/2004/05/14/educacao-avalia-criacao-de-ucpcee/> Acesso em: 18 ago. 2020.

⁹³ Idem.

Intelectuais	Funções/produções/atuações	Grupos /Instituições que representa
Arthur Senna	Conselheiro estadual de educação e professor da UFRPE.	Conselho Estadual de Educação – CEE UFRPE
SINTEPE	Entidade civil de caráter sindical com objetivo de defesa dos interesses da categoria e da educação	Trabalhadores em educação
Tereza Leitão	Deputada estadual, professora e sindicalista, presidenta da Comissão de Educação e Cultura e membro da CCLJ	Sintepe Partido dos Trabalhadores (PT)
Paulo Rubem Santiago	Ex-vereador, ex-deputado estadual, ex-deputado federal. Atualmente é professor da UFPE.	UFPE Partido Socialismo e Liberdade (PSOL)

Elaboração própria.

Diante das fortes críticas dos setores progressistas, dos sindicatos e de parte relevante dos professores da rede estadual de ensino, o governo de Eduardo Campos buscou reconfigurar a relação público-privado na gestão da educação em Pernambuco, buscando atender, de um lado, demandas dos setores populares que reivindicavam o papel exclusivo do poder público na administração educacional e rejeitavam a proposta do Procentro, e de outro, os interesses dos setores empresariais em transpor os princípios da produtividade, da eficiência e da meritocracia, própria das empresas, para a escola. Veremos nas próximas seções como se organizaram as classes dominantes para reconstituírem o bloco hegemônico, as estratégias e táticas utilizadas, bem como as dinâmicas políticas e ideológicas oriundas desse processo logo após a ruptura com o convênio que celebrava a gestão

3.4 *TODOS POR PERNAMBUCANO* [E PELO PACTO EMPRESARIAL]: MODERNIZAÇÃO-RESTAURADORA E ESTRATÉGIAS DE APASSIVAMENTO NO GOVERNO DO PSB.

Como vimos seção na anterior, o modelo corporativo de *concessão de gestão* [do tipo *charter*] enfrentou inúmeras reações contrárias ao seu caráter explicitamente corporativista. Essa crise expressou os limites ético-políticos, isto é, da construção do consenso em torno da hegemonia empresarial tal como fora apresentado no governo de Jarbas Vasconcelos inspirado no modelo *charter*. Com a chegada do Partido Socialista Brasileiro – PSB ao poder executivo, a ampliação da frente política em torno do partido e dos interesses de classe na nova agenda governamental, bem como a ruptura com o convênio Procentro já no início do governo de Eduardo Campos, poderia acenar às expectativas mais imediatas dois caminhos:

1) um programa de modernização na política educacional orientado por energias populares acumuladas em torno do fortalecimento da agenda pública-estatal e universalizante do ensino, em consonância com a estratégia nacional sob a frente político-ideológica do social-liberalismo conduzida pelo PT; 2) uma nova arquitetura de gestão da política educacional que reconfiguraria a relação público-privada, limitando a influência empresarial na administração pública.

A conjunção destes dois fatores também repercutiria nos quadros intelectuais e os aparelhos de hegemonia que agora passam a sustentar o novo bloco social. Todavia, cabe questionar: a hegemonia gerencial de tipo empresarial foi mesmo superada no governo de Eduardo Campos e no “novo” [se podemos chamar assim] bloco social formado em torno do PSB em Pernambuco? Começemos por uma primeira tarefa: compreender o caráter de modernização do estado de Pernambuco realizado no governo de Eduardo Campos e suas implicações para o campo da educação.

Como vimos, as estratégias de modernização empresarial realizadas na gestão do governador Jarbas Vasconcelos tinham larga aproximação com a reforma do Estado do governo de Fernando Henrique, especialmente, com as medidas de desestatização e privatização adotadas em função da centralidade do ajuste fiscal em detrimento dos investimentos sociais.

Já as referências do programa político e agenda estatal do PSB possuem fortes vínculos com as diretrizes mais amplas da concepção e papel de Estado, governança e políticas sociais do *social-liberalismo*, forma histórica particular que expressou, acima de tudo, com uma rearticulação do pacto de forças burguesas em torno do *liberalismo-periférico* brasileiro em face da crise do “neoliberalismo puro”. Essa conciliação pode ser sintetizada na combinação a atendimento de três agendas centrais: *política de ajuste fiscal, controle da ordem social que não fragilize as formas de espoliação do capitalismo na periferia* [diretrizes prioritárias da vertente do neoliberalismo-puro] e *compensação da pobreza dentro dos marcos do capital*. Isso requer um tipo de Estado mais complexo e conciliatório em função de diferentes demandas de classe, principalmente as populares, e menos corporativistas no intuito de manter a ordem, apassivando quem a contesta a partir de “reparações” no plano social e econômico.

Esse alinhamento ao modelo de estado e governança do *Partido dos Trabalhadores* [PT], articulado à crítica à agenda do governo de Jarbas Vasconcelos de repasse da administração pública para setores privados via OS, OSCIP e PPP, encontra-se explicitado já

no primeiro plano de governo de Eduardo Campos e João Lyra (vice) lançado nas eleições de 2006 intitulado *Frente Popular por Pernambuco*.

No governo Eduardo Campos, o *modelo liberal de gestão do Estado*, o qual preconizou um enxugamento das instituições estatais com o objetivo de reduzir a sua importância estratégica no atendimento às demandas sociais, será abolido. Será extinta a Secretaria de Administração e Reforma do Estado, que não é outra coisa que um instrumento da minimização da esfera pública estatal, e transferindo suas atividades para a Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão Pública, à semelhança do que existe no Governo Federal (PERNAMBUCO, 2006, p. 67, destaques nossos).

O discurso de oposição ideológica e crítica ao projeto de modernização do Estado [desestatização] realizada pelo governador Jarbas Vasconcelos, que em certa medida possui muitas similaridades com os encampados pelos porta-vozes do governo Lula quanto à atuação do governo federal na era do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, também pode ser observado no diagnóstico realizado sob encomenda pela equipe da gestão do governador Eduardo Campos no documento intitulado *Transformando a gestão pública em Pernambuco: Modelo de Gestão Todos por Pernambuco*. Em um de seus trechos mais críticos é denunciado na gestão estadual do PMDB a diminuição do total de setores “[...] da administração direta através de privatizações, publicizações [...] [e] a transformação dos serviços não-exclusivos de Estado em propriedade pública não-estatal e sua declaração como organização social” (CRUZ, s/a, p. 3, destaques nossos). O documento destaca ainda que o governo do PMDB avaliava como “[...] exitosa a redução em 31% da máquina pública” (ibidem, p. 3).

Apesar das posições opostas à agenda política de seu antecessor, o novo modelo de gestão *Todos por Pernambuco* encampado por Eduardo Campos adotou um procedimento que muito se assemelha aquela exercida pelo Partido dos Trabalhadores em âmbito nacional. Isto é, se apresentar como oposição eleitoral e ruptura com a agenda neoliberal, mas, no âmbito da *grande política* passa a atuar como linha de continuidade a partir estratégias variantes e inflexões que atenuem a crise do bloco histórico neoliberal. Exemplo disso pode ser observado no documento que ficou conhecido como *Carta ao povo brasileiro*⁹⁴, prenúncio do que viria a ser um longo processo de *transformismo* (BRAGA; 2010; BIANCHI, 2016) tendo o Partido dos Trabalhadores como núcleo dirigente.

No caso do PSB em Pernambuco, também se diluiu qualquer tipo de expectativa de reforma mais robustas com relação ao governo de liberalismo puro encampado por Jarbas Vasconcelos e a hegemonia do estado gerencial de tipo empresarial. Exemplo disso é o

⁹⁴ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml> Acesso em: 26 out. 2019.

conceito de gestão democrática que orientava o PSB apresentado no programa *Frente Popular Por Pernambuco* (2006): “*organização gerencial [...] democratização da relação com os setores públicos e [...] sistema de controle das funções estatais*” (p. 66, destaques nossos).

Como podemos observar, esse conceito de gestão carrega um hibridismo em suas bases intelectuais e morais que representa, fundamentalmente: de um lado a racionalidade gerencial, defendida pelo empresariado, presente na “organização” e no “sistema de controle das funções estatais”, basicamente, o núcleo duro institucionalidade pública; e, de outro, a perspectiva democrática, demanda da agenda popular, limitada à uma promessa abstrata de participação nas decisões das políticas públicas.

No âmbito da concepção de avaliação da política social, os postulados da ideologia neotecnicista e sua aparência de neutralidade técnica são apresentados, sem hibridismos, como uma das iniciativas prioritária do programa, como podemos observar abaixo:

E, por fim, referindo-se ao controle social, um sistema estadual de avaliação de políticas públicas precisa ser urgentemente ser implementado visando a:
a) *construir e controlar indicadores de desempenho como critério de eficiência e eficácia de modo a mensurar o custo-benefício das ações para a sociedade e para a gestão* (FRENTE POPULAR POR PERNAMBUCO, 2006, p. 69).

No campo da educação o governo de Eduardo Campos assumiu as mesmas diretrizes gerenciais que sustentavam a pasta no governo do PT, buscando dar respostas às alterações do regime de colaboração construídas durante o governo do PT com a criação do PDE em 2007. Dentre as orientações gerenciais, no campo da educação era previsto aos estados e municípios: “2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego. 3. A obtenção de um *controle mais direto sobre o currículo e a avaliação*. 4. A *redução dos custos* da educação suportados pelos governos” (BALL, 2002, p. 110, destaques nossos). Mesmas as orientações que sinalizavam a incorporação de demandas progressistas, estas eram tensionadas por cobranças gerenciais, tal como observa-se no tópico: “5. O *aumento da participação da comunidade local* a partir de um papel mais /direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da *pressão popular por meio da livre-escolha de mercado*”.

Nesse caminho, visando adequar mecanismos de gestão que amarrassem, simultaneamente: “melhoria do desempenho” com “redução de custos” e “controle mais direito sobre o currículo e a avaliação”, com uma relativa e limitada “participação da comunidade local”, foi criado no governo de Eduardo Campos, em 2008, o *Programa de Modernização da Gestão Pública – metas para a educação [PMGP-ME]*, que buscava alinhar

o sistema estadual de ensino à racionalidade gerencial adotada no programa de governo, bem como dar respostas à criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB⁹⁵ em 2007⁹⁶ e o compromisso *Todos pela Educação*⁹⁷, que prevê um conjunto de metas a serem alcançadas pelas escolas.

Portanto, observamos em pernambucano, sob a direção do PSB, que o alinhamento entre o planejamento de gestão educacional do estado e o regime de colaboração com a federação, produziu um *subsistema gerencial* que replica, inclusive tal qual, algumas iniciativas e diretrizes pactuadas no âmbito federal, transformando Pernambuco num laboratório estadual de “protótipos gerenciais” (BENITTES, 2014) para o atendimento das metas do PDE e do IDEB. São expressões dessa pactuação muitas das inovações de gestão implementadas pelo estado de Pernambuco que analisaremos no capítulo 6 e que dizem respeito à: *organização do trabalho pedagógico, avaliação, currículo, monitoramento, capacitação, bonificação*, dentre outras, garantidas legalmente e implementadas pelo estado de Pernambuco, mas, gestadas originalmente pelo setor privado e presente nas “normas contratuais” do convênio que celebrava o Procentro.

Aliás, custa destacar que, se por um lado, o contrato de gestão com o setor privado que permitia os Centros de Ensino Experimental tinha sido rompido, por outro, o modelo pedagógico e administrativo das escolas fora continuado no governo de Eduardo Campos com a criação do *Programa de Educação Integral – PEI* em 2008. Neste, os centros passaram a se chamar *Escolas de Referências em Ensino Médio [EREM]* e *Escolas Técnicas do Estado [ETE]*. Apresentemos dois indícios que confirmam essa afirmação. O primeiro presente na nota de agradecimento de Marco Magalhães, fundador do ICE e principal idealizador do Procentro:

Finalmente, um agradecimento muito especial ao governador Eduardo Campos, pela paciência em me ouvir, em dedicar seu tempo precioso para avaliação da proposta PROCENTRO e, principalmente, pela grandeza de não apenas dar seguimento a um programa originário de outro governo (inédito na realidade política pernambucana), mas de adotá-lo como modelo para toda a rede de Ensino Médio em Pernambuco (MAGALHÃES, 2008, p. 12).

⁹⁵ O IDEB é um indicador (nota) atribuído às escolas de toda a educação básica, variando de 0 a 10, com base na média das notas das provas de língua portuguesa e matemática multiplicada pela taxa de aprovação.

⁹⁶ Criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

⁹⁷ Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.

No segundo, Marco Magalhães, em 2008, recomenda o prosseguimento dos princípios gerenciais de gestão educacional como uma *política de estado* para o ensino médio dos próximos governos. Sua ideia era “[...] *levar para toda a rede estadual de Nível Médio a metodologia PROCENTRO (conteúdo, método e gestão) [...] ou seja, com professores em tempo integral, devidamente avaliados e bonificados*” (MAGALHÃES, 2008, p. 125).

Como constatamos nesta seção, apesar de se apresentar eleitoralmente como oposição à agenda política liberal do governo do PMDB em Pernambuco, o PSB, sob direção de Eduardo Campos, adotou a racionalidade gerencial-empresarial em seu programa “Frente popular por Pernambuco” e no modelo de gestão “Todos por Pernambuco”, mesclando-o com bandeiras e prerrogativas de setores progressistas da sociedade, como forma de manter sua base social unificada sob a hegemonia empresarial.

Observamos nesse processo de rearticulação e repactuação da hegemonia empresarial aspectos de *ruptura, continuidade e inovação* como modalidades contraditórias, mas, conectadas em torno de uma mesma direção hegemônica que se complexifica a partir das novas mediações. Nesse sentido, compreendemos que essa estratégia político-ideológica se processa nos termos de uma *modernização-restauradora*, isto é: uma dinâmica hegemônica que firma um novo pacto social, mais multifacetado, aglutinando setores com diferentes perspectivas sociais e agendas políticas em torno da política do ensino médio, para manutenção da racionalidade das classes dominantes como “o” modo de vida efetivo.

Dessa forma, o caráter de “modernização” comporta aquele sentido de mudanças previstas no conceito de *revolução passiva*, abordado no capítulo 1, nas quais é possível observar “modificações moleculares”, ou seja, mudanças que alteram o quadro anterior das forças em disputa, portanto, transformando-se em vetor das novas mudanças.

Um dos mecanismos fundamentais de apassivamento nessa dinâmica de modernização-restauradora, são as *concessões* feitas aos subalternos no curso dessa modernização. Expressam justamente o *quadro modificado* em função dos núcleos ativos de oposição da situação anterior - crítica e reação ao modelo privatista e elitizado do Procentro – e das distintas perspectivas a agendas sociais em disputa. Tornam-se, por conseguinte, *vetores de novas disputas* na situação renovada. Destacamos abaixo as principais concessões feitas aos subalternos no curso da modernização-restauradora dirigida pelo PSB pela mediação do estado de Pernambuco:

- a) *Ruptura com o modelo de concessão de gestão das escolas ao setor privado das escolas [inspirado no modelo charter]*, passando para a condição de atividade exclusiva estado orientação programática do governo do PSB, posição defendida nos

programas de governo *Frente Popular por Pernambuco* (2006) e *O Novo Pernambuco* (2010).

- b) *Defesa de um modelo de educação pública integral*, com acesso democratizado e articulada com o desenvolvimento econômico e social do Estado, como consta no documento já citados acima, ao invés das “ilhas de excelência”, projeto do governo de Jarbas Vasconcelos e do PMDB. Como mostram os dados disponíveis de expansão das escolas de ensino médio integral a partir da gestão do PSB, são 473 escolas de tempo integral e semi-integral em 2020, abarcando mais de 60% das matrículas na rede estadual de ensino [aumento de 1.433,33% com relação aos 33 centros de ensino experimental registrados 2008].
- c) *Modelo integrado de gestão* “Todos por Pernambuco” apresentado como resultado da preocupação do Estado em criar espaços de participação social na formulação de políticas públicas de onde se originaram as Secretarias Especiais de Articulação Regional e Articulação Social e o Conselho Estadual de Desenvolvimento Econômico e Social (Cedes), este último, em 2007 (CRUZ, s/d).
- d) *Ampliação do financiamento público* adequado, em articulação com o governo federal, para consolidar a política de expansão e interiorização das escolas de ensino integral do ensino médio, principalmente, a técnico-profissional, como prevista nos programas de governo. Segundo dados do Tribunal de Contas do Estado, em 2004, ano de implementação do centro de ensino experimental *Ginásio Pernambuco* que sozinho custou 317.671,27⁹⁸ reais, foram gastos ao todo com educação quase 1,3 bilhões de reais⁹⁹. Já em 2008, segundo ano de mandato do governo de Eduardo Campos e ano de criação do PEI, esse montante chegou a quase 14 bilhões de reais¹⁰⁰. Portanto, um aumento de 1.076,92% em quatro anos. Se pegarmos 2012, esse valor sobe para quase 25 bilhões de reais¹⁰¹.

Por outro lado, nesse movimento de mudança, as forças dominantes do quadro anterior [empresariais] se mantém *preponderantes*, combinando velho e novo, e dirigentes da natureza e direção das “modernizações” e mudanças futuras até que haja ruptura total. Trata-se de uma

⁹⁸

Disponível

em:

<https://www.tce.pe.gov.br/internet/docs/relatoriocontasgoverno/358/07aplicacaoderecursosemeducao.pdf>

Acesso em: 08/02/2021. Pág. 89

⁹⁹ ibidem, Pág. 87.

¹⁰⁰ Disponível em: <http://web.transparencia.pe.gov.br/despesas/despesa-geral/> Acesso em: 08/02/2021.

¹⁰¹ ibidem

síntese, nos termos de uma “dialética multilada”, na qual a antítese [forças subalternas] não conseguem ir além da renovação da tese [atualização da dominação sob novos termos].

Dito isso, constata-se que o fato de que apesar das classes empresariais não estarem diretamente dirigindo a escola pública, como foi na gestão do ex-governador Jarbas Vasconcelos, a escola sem mantém dirigida por sua racionalidade de classe. É o próprio estado de Pernambuco, sob a direção do PSB, se valendo dos aparelhos jurídico-administrativos e pedagógicos como mecanismo consenso e coerção, que institui como modo de vida na organização da realidade escolar, principalmente, na gestão e organização da rotina do trabalho docente, a *hegemonia que nasce na fábrica* sem a necessidade de intervenção direta das frações de classes tributárias dessa racionalidade, isto é, o empresariado, especialmente aqueles ligados ao *setor de serviços* e ao *capital financeiro*.

Essas são evidências que apontam características típicas de um movimento de *transformismo* no qual o Partido Socialista Brasileiro em Pernambuco se descola da pauta e dos setores que concentram as energias mais populares, as demandas mais radicais de reforma e passa a compor o bloco de poder das frações da classe dominante na função de gestor de seus interesses.

Como veremos adiante, esse transformismo também comporta dinâmicas de mudanças moleculares operadas ao longo da política em análise. Ou seja, mudanças resultantes do processo de longo processo de modernização-conservadora que nexos com a questão dos intelectuais e a dinâmica ideológica. Nesse escopo, identificamos que o transformismo, enquanto estratégia paralela à modernização-conservadora, se desdobra em componentes típicos de sua estrutura e fundamentais ao processo hegemônico. Trataremos destes a seguir.

3.4.1 Os transformismos em torno do programa de educação integral: indiferenciação ideológica, cooptações e mudanças moleculares

Além das concessões feitas aos subalternos, também identificamos uma dinâmica de *concessão ideológica* operada nas bases intelectuais e morais do PSB. Esse processo se caracteriza, principalmente, por projetar uma aparência de não-partidarismo à racionalidade gerencial-empresarial, de modo que essa passe a ser tomada como instrumento de neutralidade que garante justiça social.

Vemos aqui a influência na política educacional de Pernambuco do bloco de classes que em torno do neotecnicismo na educação, abordados no capítulo 2, que atuam na política

nacional e internacional. Portanto, a racionalidade gerencial se desvincula de suas bases materiais e de classe e passa a assumir um caráter plural e inclusive a partir do estado, se afastando das posições mais extremistas pró-mercado ou pró-Estado e atraindo para si diferentes e mesmo antagônicas frações de classe. Ou seja, assume um espectro de *indiferenciação ideológica*, típico dos processos de transformismo, conforme problematiza Gramsci, e que aqui é essencial para o movimento da modernização-restauradora que estamos analisando.

Para manter o *pacto de classes* nas novas bases intelectuais e morais, principalmente no que tange ao modelo de gestão *Todos por Pernambuco* encampado pelo PSB, distintos grupos, setores e ideários sociais foram incorporados para criar uma racionalidade empresarial-gerencial híbrida, participativa e colaborativa, similar aos métodos de gestão *toyotistas* da acumulação flexível. Apresentamos a seguir cada uma delas, identificadas através da análise do documento: *Transformando a gestão pública em Pernambuco: Modelo de Gestão Todos por Pernambuco* (CRUZ, s/a).

A primeira delas, fundamentação principal dos métodos de gestão da rotina de trabalho docente [como veremos detalhadamente no capítulo seguinte] é o *Ciclo PDCA*. Suas bases filosóficas estão assentadas no paradigma sistêmico, já aludido nesse trabalho e que retomaremos no capítulo 4. Como vimos, trata-se de usar inadequadamente os postulados da [co]relação, [co]operação, flexibilidade, imprevisão, dentre outras, para manutenção do controle mais elementar dos processos de gestão.

Sua incorporação foi resultado da consultoria realizada pelo Índice Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG), atualmente denominado *Falconi - Consultores de Resultados*, que se consolidou-se como um dos maiores consultores do serviço público do país. Seu principal alvo de intervenção na gestão pública é o equilíbrio fiscal das contas públicas, ou seja, uma redução de gastos sem que afete, quantitativamente, o serviço prestado¹⁰². O programa de consultoria foi realizado no período de 2007-2010.

Outra referência adotada foi o *Método do Marco Lógico [MML] - Logical Framework Approach em inglês*. Já essa tem sua origem “na década de 1970, no contexto da experiência em gerência de projetos e planejamento na área de cooperação internacional para desenvolvimento” (PEREIRA; CONCEIÇÃO; NUNES 2009, p. 68).

Os projetos em torno dessa abordagem tiveram o financiamento da *Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional* - USAID [United States Agency for

¹⁰² Consultar em: <https://www.falconi.com/segmentos/area-publica/> Acesso em: 06 jul. 2018.

Internacional Development], velha conhecida brasileira pelos convênios com o MEC no período do golpe civil-militar de 1964. Atualmente, o MML vem sendo referência para a gestão, por exemplo, da Agência Brasileira de Cooperação (ABC), Tribunal de Contas da União (TCU) etc.

A incorporação do MML no *Todos por Pernambuco* do PSB expressa a renovada concepção (não mais assentada no repasse ao setor privado) em que o planejamento-orçamento-execução fique a cargo exclusivo do Estado. Dessa forma, foi a arquitetura teórico-instrumental do marco lógico (Objetivo / Resultado / Produto / Atividade / Recurso) que colaborou para o alinhamento do Plano Pluri Anual (PPA) e da Lei do Orçamento Anual (LOA).

Uma terceira influência é o *Balanced Scorecard*. Inicialmente criado por Kaplan e Norton em 1992, trata-se de um sistema de avaliação de desempenho ou de mensuração da execução do orçamento financeiro e na existência de lucro nas empresas. O modelo foi se aperfeiçoando e foi constatado que este serviria não apenas para controle orçamentário do setor privado, mas, como um novo sistema de gestão possível de estruturar um planejamento mais orgânico na administração pública a partir de três eixos estruturantes: a) mapa da estratégia, através de perspectivas; b) os objetivos exigidos; c) e as ações e metas para alcançar tais objetivos pré-definidos.

Foi com base no *Balanced Scorecard* que foi produzida a metodologia dos *Mapas da Estratégia de Pernambuco* que consistia na pactuação de um conjunto de metas prioritárias, bastante análoga à estratégia gerencial nacional do *Todos pela Educação*. As metas deveriam ser rigorosamente monitoradas pela equipe Secretaria de Planejamento e Gestão do estado de Pernambuco - SEPLAG, a partir das metodologias e técnicas da gestão aportada pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial - INDG e pelo Movimento Brasil Competitivo – MBC, estes últimos realizando funções de “mentoria”, moldando os “gerentes” das secretarias sob os fundamentos da racionalidade empresarial.

Os objetivos do mapa estratégico estavam estruturados nas três áreas prioritárias abordadas nas consultorias pelo INDG na gestão pública que, por sua vez, deram origem aos três pactos que foram os carros-chefes do programa do PSB no período de 2011-2014¹⁰³, ainda sob o governo de Eduardo Campos, e 2015-2018¹⁰⁴, sob a gestão do atual governador Paulo Câmara. São eles: o *Pacto pela Vida*, o *Pacto pela Saúde* e o *Pacto pela Educação*.

¹⁰³ Consultar documento: *O Novo Pernambuco* (2010).

¹⁰⁴ Consultar documento: *O Novo Pernambuco Avança* (2014). Disponível em: <http://estaticog1.globo.com/2014/10/01/plano_de_governo.pdf> Acesso em: 06 nov. 2019.

O *Pacto da Educação* (2011) como resultado do programa de governo (2011-2014) da segunda gestão de Eduardo Campos se desenhou como o protótipo em escala estadual, salvo as particularidades, do *Compromisso Todos pela Educação* do governo federal na gestão do PT. Aqui temos mais uma evidência da articulação entre a dinâmica de modernização-restauradora operada pelo PSB, o caráter molecular das transformações e o movimento mais amplo de revolução passiva em âmbito nacional dirigido pelo PT.

Além da adoção de métodos e teoria de gestão de inspiração gerencial, outra estratégia utilizada pelo PSB e que aponta para o fenômeno da indiferenciação ideológica é a chamada *benchmarking* [capturas de práticas exitosas]. Em termos práticos trata-se de treinamento e capacitação dos profissionais da administração pública a partir de visitas à espaços de gestão pública e privada julgadas como bem avaliadas.

No que tange às visitas às empresas privadas, as principais foram: Açominas, Symnetics, Companhia Vale do Rio Doce, o INDG, já mencionado, e o MBC.

No âmbito da gestão pública foram visitados os governos de Minas Gerais e do Ceará, além das prefeituras municipais de Curitiba e Porto Alegre. O curioso é que apesar do alinhamento ideológico entre o modelo de estado e governança do PSB e do PT, nos governos visitados nenhum deles tinha à frente um petista, uma vez que Aécio Neves e Lúcio Alcântara são do PSDB em Minas Gerais e Ceará, respectivamente, Beto Richa do PSDB em Curitiba e José Fogaça faz parte do PPS em Porto Alegre.

O caso do PSDB deve ser destacado por ser um partido de oposição eleitoral em âmbito nacional e aliado histórico do PMDB. Aponta que a oposição partidária é apenas eleitoral e que no plano da *grande política*, nos termos gramscianos, há um sólido *consórcio* e alinhamento em questões estruturais: reforma agrária, o agronegócio, dívida pública, as leis trabalhistas, política externa, dentre outras e as divergências em questões pontuais que dizem respeito a dinâmicas particulares da política social e, principalmente, econômica. São essas relações de força políticas, econômicas e ideológicas que tornam possíveis movimentos de revolução passiva e, no caso do nosso objeto, modernizações-restauradoras e transformismos.

Já o fenômeno de *cooptação* como um instrumento do transformismo e da modernização-restauradora foi encontrada em nossos estudos sob duas perspectivas.

A primeira diz respeito à *mudança de posição* dos intelectuais contrários ao modelo de concessão de gestão do Procentro, em função das concessões já aludidas anteriormente no bojo da modernização-restauradora da política de educação integral de Pernambuco realizada pelo PSB. É o caso da Deputada Tereza Leitão (PT), representado as vozes progressistas da ALEPE, e do SINTEPE.

Consultando o trâmite para aprovação da Lei complementar nº 125/2008 que cria o Programa de Educação Integral, proposta na ALEPE como Projeto de Lei Complementar nº 616/2008¹⁰⁵, constatamos que a deputada do PT foi relatora do parecer nº 1939¹⁰⁶ [25/06/2008] recomendando sua aprovação na Comissão de Educação e Cultura da assembleia legislativa. Dentre as razões apontadas para sua aprovação estão:

[...] o aprimoramento das Escolas de Referência em Ensino Médio em relação ao modelo anterior, uma vez que além da possibilidade de ensino integral, haverá a possibilidade da utilização dos equipamentos pela rede, bem como o compartilhamento das experiências obtidas pelas Escolas de Referência e a utilização dos espaços para oferecimento da educação de jovens e adultos, onde for possível [...] O programa recompõe na gestão de cada escola o quadro efetivo da Secretaria de Educação para todas as funções do magistério, evitando, assim, que pessoas estranhas à rede exerçam cargos em comissão próprias do magistério estadual (PERNAMBUCO, 2008c).

Interessante destacar que o parecer recebeu votos favoráveis na época tanto da deputada Doutora Nadegi (PSDB), oposição ao governo, quanto do deputado Soldado Moisés (PSB), representante do governo, na comissão de educação e cultura. Já a deputada Terezinha Nunes (PSDB), havia sugerido uma emenda¹⁰⁷ à proposição 616/2008 que adicionava o parágrafo 6º ao artigo 5º prevendo que 10% das vagas de diretor escolar das EREM fossem destinadas à “cargos em comissão”. Essa emenda era uma clara tentativa de retorno à proposta do Procentro visando abrir as portas da gestão escolar à iniciativa privada. Na justificativa da emenda é dito que abrir espaço na gestão escolar para que pessoas que não fazem parte da “[...] rede exerçam tal função é de grande contribuição para o programa de um modo geral, inclusive, apresentando novas ideias e oxigenando o trabalho exercido nas Escolas Referência” (PERNAMBUCO, 2008d, destaques nossos). E emenda foi amplamente rejeitada.

A mesma posição favorável de Tereza Leitão também pode ser comprovada no trâmite de aprovação da política de bonificação criada pelo PSB, o Bônus de Desempenho Educacional [BDE]¹⁰⁸, apresentada sobre a proposição Projeto de Lei Ordinária 611/2008¹⁰⁹,

¹⁰⁵ Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=94B020D7BB4B4B1A0325746B000FF0F1&tipoprop=> Acesso em: 20/02/2021

¹⁰⁶ Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=932DF8DFFFF6D1290325747300566858&tipoprop=> Acesso em: 20/02/2021

¹⁰⁷107 N° 02/2008 [25/06/2008]. Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=A43FF4195832ACB00325747300645658&tipoprop=> Acesso em: 20/02/2021.

¹⁰⁸ Disponível em: [Alepe - Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco](http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=A43FF4195832ACB00325747300645658&tipoprop=) Acesso em: 20/02/2021

¹⁰⁹ Disponível em: [Alepe Legis - Portal da Legislação Estadual de Pernambuco](http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=A43FF4195832ACB00325747300645658&tipoprop=). Acesso em: 20/02/2021

expressão escancarada da racionalidade empresarial e duramente criticada enquanto estratégia de incentivo do trabalho docente na época do Procentro, conforme destacamos na seção 3.3.

Em uma das justificativas para aprovação da “lei do bônus” presentes no parecer nº 1937/2008 [24/06/2008]¹¹⁰, que teve como relatora Tereza Leitão, é mencionado que

2.2- A presente propositura é de fundamental importância para a implantação de políticas educacionais voltadas para a *elevação da qualidade e eficiência do ensino e da aprendizagem, estimulando o servidor no processo de avaliação de desempenho, e, também, fortalecendo a política de valorização e remuneração dos profissionais do Magistério Público Estadual* (PERNAMBUCO, 2008f, destaques nossos).

Tal parecer também recebeu votos favoráveis dos deputados já mencionados acima que compuseram a comissão de educação e cultura da ALEPE, incluindo, voto favorável de Terezinha Nunes (PSDB) e nenhum contrário. Apenas os deputados Pedro Eurico (PSDB) e Augusto Coutinho (PFL), ambos oposição ao governo, votaram contrários à proposta de lei da bonificação nos termos apresentados na Comissão de Constituição, Legislação e Justiça¹¹¹. Pedro Eurico, inclusive, chegou a sugerir uma emenda¹¹² que buscava acrescentar os incisos IV, V e VI ao artigo 2º da referida lei, regulamentando uma porcentagem de 90% de frequência do total de aulas para professores e alunos, bem como o máximo de 5 ausências anuais por parte dos docentes como parte dos requisitos julgados como qualidade para recebimento do bônus (PERNAMBUCO, 2008g). A proposta também foi rejeitada pela comissão como inconstitucional.

Como pode ser observado, apesar das divergências pontuais, o programa de educação integral, diferentemente do Procentro, obteve consenso entre diferentes partidos que compõe a política parlamentar. Ganhando a adesão, inclusive, daqueles intelectuais que eram opositores do Procentro, como é o caso da deputada Tereza Leitão, que teve papel importante na aprovação do PEI. Nos últimos anos, a parlamentar tem criticado¹¹³ aspectos importantes da política do ensino médio, tais como: falta de infraestrutura das escolas, bonificações não pagas aos docentes e, até mesmo, o mau uso pedagógico da carga horária estendida, como podemos observar nesse trecho da matéria do jornal *a voz da vitória*:

¹¹⁰ Disponível em: [Alepe - Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco](#). Acesso em: 20/02/2021.

¹¹¹ Disponível em: [Alepe - Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco](#) Acesso em: 21/02/2021.

¹¹² Emenda aditiva nº 01/2008. Disponível em: [Alepe - Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco](#)

¹¹³ Disponível em: <https://www.avozdavitoria.com/audiencia-publica-trouxe-a-tona-quadro-critico-das-escolas-de-referencia-em-pernambuco/> Acesso em: 20/02/2021

Ela [Tereza] apresentou denúncias graves e uma série de dados que comprovam que o modelo adotado pelo Estado de Pernambuco necessita de ajustes. Tereza observou que poucas escolas de referência apresentam atividades para cumprir eixos de cultura e cidadania. “Precisamos discutir as diretrizes pedagógicas dessas unidades para aproveitar melhor a carga horária integral. Hoje, sem atividades, os centros educacionais praticam a pedagogia do confinamento”, salientou (NASCIMENTO, 2015, aspas do autor).

O exame do trecho acima nos leva a compreensão de que apesar de apontar insuficiências e problemas estruturais nas EREMs, a crítica de Tereza Leitão não põe em xeque a política em si e nem possui o mesmo vigor da crítica e oposição dirigidas ao Procentro. Entendemos que seu exame crítico ainda mantém a defesa do projeto, com já havia apontado em seus pareceres, ainda que ressalte a necessidade de ajustes.

Para a análise do SINTEPE, buscamos no site da entidade¹¹⁴, tomando como fonte suas publicações periódicas, elementos que apontassem a posição do sindicato frente a nova política de ensino médio encampada pelo PSB. Após a análise constatamos que a entidade não apresenta nenhum projeto alternativo ao implementando no programa de educação integral do PSB.

Em uma das publicações disponíveis em seu portal, *a inversão do mérito*¹¹⁵, o sindicato tece crítica ao bônus, principalmente aquele destinado exclusivamente aos gestores [Adicional de Eficiência da Gestão - AEG), afirmando que: “a política governamental cria bonificações que valorizam gestores escolares enquanto os professores, principais responsáveis pelo avanço educacional nas escolas, têm seus méritos negados” (SINTEPE, 2017). Em outro trecho denunciam: “Para o governo, os professores, que se esforçam todos os dias, não precisam de valorização, os profissionais que merecem ser valorizados mensalmente são os gestores escolares” (ibidem).

Em outra publicação que traz trechos de uma entrevista com o então presidente do sindicato, Heleno Araújo, intitulada *Idepe: "não podemos tratar a rede por uma referência"*¹¹⁶, na qual podemos analisar a posição do dirigente sindical em relação à política de educação integral do estado. Em ideias gerais, às críticas se dirigem à ausência de medidas por parte do governo com resultados apresentados, bem como seu “maqueamento” para passar a ideia de desempenho satisfatório: “Duas disciplinas não cumprem totalmente o papel de

¹¹⁴ Consultar em: <https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/artigos/da-diretoria/1503-pelo-direito-de-aprender#> Acesso em: 17/05/2019.

¹¹⁵ Disponível em: <https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/saiunamidia/4601-2017-08-23-17-35-28> Acesso em: 20/05/2019.

¹¹⁶ Disponível em: <https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/secretarias/sintepe-educacional/1504-qnao-podemos-tratar-a-rede-por-uma-referencia-qafirma-heleno-araujo> Acesso em: 17/02/2021.

garantir a formação plena dos estudantes. Esse diagnóstico distorcido pode prejudicar a elaboração de políticas educacionais.” (SINTEPE, s/d). O líder sindical, Heleno Araújo, conclui afirmando: “[...] já que o programa de modernização da gestão escolar do governo tem como base a melhoria nos indicadores” (ibidem).

A despeito das críticas quanto à capacidade de fornecer um diagnóstico verdadeiro da realidade escolar, o dirigente toma como critério de sua crítica os próprios resultados publicados pela secretaria, legitimando a racionalidade técnica que constitui a política, como consta em trecho da matéria: ““Aumentou a nota, mas o crescimento foi menor. Precisamos entender por que houve essa redução”, alertou o presidente do sindicato, Heleno Araújo” [...] “O não avanço do Ensino Médio foi encoberto” (ibidem, aspas do autor).

Por fim, observamos um trecho importante que releva a posição favorável do dirigente sindical ao modelo de educação em tempo integral que julga como ““[...] positivo porque reforça o estudo de algumas disciplinas e aumenta a concentração em conteúdos. Entretanto, Araújo considera o sistema excludente já que não é aplicado em todas as unidades da rede”.

Com base nos dados analisados, podemos observar que tanto na posição de Tereza Leitão, quanto na posição do SINTEPE e de seu dirigente, a crítica não busca superar a racionalidade empresarial que dirige a política e que valida a meritocracia, o assistencialismo, a privatização, mas, quem se beneficia com ela. O sentimento justiça social é mobilizado dentro nos marcos da própria racionalidade empresarial para torná-la mais “social”. Não se trata de contrapor a política do estado, mas, buscar humanizá-la e torná-la mais justa. No limite, apontam um funcionamento inadequado da política nos aspectos destacados que questionam sua estrutura, mas, não suas bases intelectuais, isto é, a filosofia e concepção de classe que a sustenta.

Além de cooptação dos sujeitos e aparelhos que num quadro anterior de disputa se colocam no campo contrário da hegemonia, identificamos na análise uma outra forma de cooptação que funciona como *absorção de intelectuais individuais ou coletivos* que atuam como legitimadores da racionalidade moral e intelectual da classe dominante. É o caso da absorção do *Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)* localizado na *Universidade Federal de Juiz de Fora* pelo estado de Pernambuco no governo do PSB.

Conforme site¹¹⁷ do CAEd, o centro é especializado em desenvolver tecnologias e implementar “[...] programas de avaliação de unidades e programas educacionais com o objetivo de elevar a qualidade da educação pública e assegurar a igualdade de oportunidades

¹¹⁷ Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/quem-somos/> Acesso em: 27 fev. 2020.

educacionais”. Ainda é informado na página do CAEd que o trabalho “desenvolvido pela unidade compreende todo o processo, desde o planejamento e elaboração dos testes até a sua aplicação. Posteriormente, a divulgação dos resultados e orientação de como utilizá-los¹¹⁸”. O centro tem uma equipe atualmente que desenvolve projetos em 15 estados brasileiros.

Cabe acrescentar ainda que o CAEd foi uma parceria público-privada da qual participaram o PMGP-ME/PE, assim como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho. Ainda no portal do CAEd¹¹⁹ encontramos outras informações relacionadas:

cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos estados do Brasil, além de desenvolver *software* para a gestão de escolas públicas (como os projetos *SisLAME* e *SIMADE*) com o objetivo de modernizar a gestão educacional. O CAEd oferece ainda apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos por iniciativas privadas, a exemplo de algumas ações da Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro (PORTAL CAED, 2015).

Como podemos observar, trata-se de um aparelho privado da hegemonia empresarial instalado na universidade pública. Atua como corrente de transmissão das bases intelectuais e morais do gerencialismo-empresarial junto a estados e municípios. No caso de Pernambucano, exercem papel fundamental os funcionários da própria Secretaria de Educação do estado que desenvolvem pesquisas no mestrado profissional no *Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) localizado na Universidade Federal de Juiz de Fora*. A finalidade dos trabalhos é a elaboração de Plano de Ação Educacional (PAE) que possibilite intervenções e ajustes de aperfeiçoamento em qualquer aspecto do programa de educação integral, como demonstrado na imagem a seguir:

IMAGEM 3 – Detalhamento do Plano de Ação Educacional

¹¹⁸ Ibidem.

¹¹⁹ Para saber mais, consultar: <http://institucional.caed.ufjf.br/> Acesso em: 21 ago. 2020.

O quê?	DETALHAMENTO					
	Onde?	Quem? Responsáveis	Por quê?	Quando? Cronograma	Quanto? Custo	Quanto? Tempo
Unificação da Política de Ensino Médio numa única Secretaria Executiva (SEEP ou SEDE)	Secretaria de Educação.	Secretário de Educação.	Para fortalecer a Política Pública de Ensino Médio Integral do estado.	Ate o final de 2013.	Definidos a partir da reestruturação.	Enquanto vigorar a atual estrutura da Secretaria.
Formação em Educação Interdimensional e TEAR.	No auditório da SEE.	Todos os educadores das escolas integrais, técnicos das GREs e componentes da equipe gestora das escolas.	Fortalecer a proposta da Educação Integral do estado.	Semestralmente.	Valor de R\$ 90,00 por participante.	No início de cada ano.
Seleção simplificada de professor.	Nas GREs.	Profissionais da SEE.	Para avaliar o perfil do profissional.	Semestralmente.	Sem custos adicionais.	No início de cada ano letivo.
Seleção de gestores.	Nas GREs.	Em município a ser escolhido.	SEEP e escolas.	No final do segundo semestre.	Sem custos adicionais.	Durante a vigência do Programa Integral.
Mostra de Inovações Pedagógicas.	Em município a ser escolhido.	SEEP e escolas.	Assegurar a sua realização anual e, conseqüentemente fortalecer a iniciação científica no cotidiano escolar.	No final do segundo semestre.	R\$ 3.000,00 por escola.	Durante a vigência do Programa Integral.
Projeto Político Pedagógico.	Nas Escolas Integrais.	Escola e comunidade.	Atualizar, após avaliação da execução.	Anualmente ou quando se fizer necessário.	Sem custos adicionais.	Durante a vigência do exercício de cada gestão Escolar.

Fonte: Dutra (2013).

Como podemos observar trata-se de instrumentalizar a universidade pública para legitimação da racionalidade empresarial a partir do status social da pesquisa acadêmica. Segundo Apple (2008), o uso de discursos “científicos” na educação pelas estratégias neoliberais visa encobrir seus postulados ideológicos e as conseqüências trágicas de suas intervenções.

Assim, o apoio do conhecimento de “alto status” da ciência, domínio especializado das classes com maior capital cultural e funcionários da burocracia estatal, é fundamental para corroborar a ideologia neoliberal na educação como consenso pedagógico-científico. Categorias como *desempenho*, *excelência*, *eficiência*, *eficácia*, dentre outras, ideário que compõe os modelos educacionais contemporâneos sob a insígnia dos valores *democráticos*, *cidadãos*, *integradores* e outras quinquilharias produzidas pela racionalidade ideológica burguesa, são naturalizadas e ficam fora do esforço de análise.

Segue abaixo um quadro que apresenta os(as) funcionários(as) oriundos da secretaria de educação do estado e os trabalhos acadêmicos desenvolvidos no mestrado profissional do CAEd.

QUADRO 6 – Caracterização dos trabalhos dos funcionários da SEE-PE produzidos no CAEd

TÍTULO	AUTOR (ANO)	OBJETO
<i>Educação Integral No Estado De Pernambuco: Uma Realidade No Ensino Médio</i>	Dutra (2013)	Gestão escolar
<i>Avaliação Educacional: Um Estudo Sobre O Projeto Ampliação Da Jornada Pedagógica</i>	Valença (2013)	Ampliação da jornada
<i>Política De Monitoramento E Gestão Por Resultado: Estudo</i>	Patriota	Monitoramento

<i>De Caso De Uma Escola De Pernambuco</i>	(2014)	
<i>Contribuição Pedagógica Do Sistema De Informações Educacionais De Pernambuco (SIEPE) Para A Gestão Das Escolas Estaduais Da Gerência Regional De Ensino Da Mata Sul (Gre- Palmares)</i>	Silva (2014)	Sistemas e tecnologias de informação gerenciais
<i>O Desempenho das Escolas de Referência No Litoral Sul de Pernambuco</i>	Beltrão (2014)	Desempenho e eficácia
<i>Gestão E Aprendizagem: Evidenciando O Pacto Pela Educação.</i>	Oliveira (2014)	Pacto pela da Educação
<i>A Implementação Do Sistema De Informações Da Educação De Pernambuco E Sua Aplicação Para A Melhoria Da Gestão Escolar</i>	Andrade (2014)	Sistemas e tecnologias de informação gerenciais
<i>Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Pernambuco: Um Olhar para as Práticas de Gestão Ligadas à Implementação do Currículo</i>	Souza (2014)	Currículo da educação profissional
<i>Pacto Pela Educação: Implantação E Desafios Em Três Escolas Estaduais Da Mata Sul Do Estado De Pernambuco</i>	Cavalcanti (2015)	Pacto pela Educação
<i>A Utilização Do Sistema De Informações Educacionais De Pernambuco Pelos Gestores Escolares</i>	Lins (2015)	Sistemas e tecnologias de informação gerenciais
<i>Desafios Do Ingresso E Permanência Dos Professores No Programa De Educação Integral De Pernambuco</i>	Santos (2015)	Ingresso e permanência dos professores
<i>Eficácia Escolar: Estudo De Caso Em Uma Escola De Educação Básica Em Pernambuco</i>	Alves (2015)	Desempenho e eficácia
TOTAL	12 PRODUÇÕES	

Elaboração própria. Fonte: Site do CAEd.

As produções acima são constituídas por análises técnicas, descritivas e/ou diagnósticas, mensurando se algo deu certo ou não, com base em postulados filosóficos-ideológicos já naturalizados, sem que o próprio exercício científico possa servir de problematização da política. Tais análises técnico-instrumentais objetivam “capturar” as “boas práticas” (para socialização) e os “obstáculos” (para correção) numa dinâmica análoga ao processo de divisão sociotécnica do trabalho. Nesse sentido, como intelectuais, além da função técnico-especializada de ajuste e correção da política, corroboram em sua sustentação hegemônica, promovendo sua validade pedagógica e administrativa em bases científicas.

Consideramos as análises empreendidas neste capítulo analisados constituem evidências contundentes do movimento de modernização-restauradora e das mudanças moleculares realizadas em Pernambuco pelo PSB na política de educação integral do ensino médio. Alterando o quadro anterior das disputas [governo de Jarbas Vasconcelos], alteram também o sentido e o conteúdo das forças em disputa. No novo quadro, após as concessões, a luta passou do antagonismo para o ajuste, da superação para a concertação, da crítica para a justiça. Esse deslocamento que combina progresso-regresso numa dinâmica de “dialética

mutilada” revela o fortalecimento exponencial da racionalidade empresarial no novo pacto e o “mutilamento ideológico e político” dos sujeitos, organismos e agendas políticas que não se enquadram na tradição política da concessão.

Essa é uma expressão relevante para entendermos sob o prisma do transformismo, uma vez que está assentada numa compreensão evolucionista da política em que as energias reformistas ao buscarem tirar o máximo de benefício possível naturalizam o projeto e a racionalidade da dominação como modo de vida. Daí tão em voga as insígnias da inclusão, da cidadania, da participação, da colaboração, da filantropia, dentre outras, como linguagem política “apassivada” nas organizações e movimentos subalternos. Esses dados também atestam o papel da articulação com o PT estadual e nacional, bem como de outros partidos e setores sociais progressistas e entidades da sociedade civil na “solidez” do pacto conciliatório presente na modernização-restauradora.

No próximo capítulo, analisaremos qual a filosofia, os métodos de gestão e aspectos organizacionais da rotina de trabalho docente formulados pelos intelectuais do bloco empresarial.

4 ESTRUTURANDO A ROTINA DO TRABALHO DOCENTE EM PERNAMBUCO: FILOSOFIA, MÉTODOS E CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS DA RACIONALIDADE EMPRESARIAL

Nessa seção analisamos a filosofia, isto é, a(s) concepção(ões) filosóficas de mundo e as bases epistemológicas do modelo e dos métodos de gestão adotados pelo estado de Pernambuco que são fundamentais para “rotinizar” uma determinada “forma” de trabalho docente. Também explicitaremos as características organizacionais internas do modelo em questão.

O procedimento metodológico adotado foi a análise documental. Para cumprir o objetivo do capítulo já aludido, selecionamos os seguintes documentos:

- a) *Manual Operacional do Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial /Socioeducacional (TESE): Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. O documento, apesar de não apresentar autoria e ano de publicação, é de propriedade do *Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE e patrocinado pela Avisa S.A.* Em seu conteúdo estão explicitados os princípios de gestão a serem implementadas na organização do trabalho pedagógico das escolas do ensino médio pernambucano, inspiradas na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO);
- b) *A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio - Pernambuco cria, experimenta e aprova* (2008): O documento tem como autor o empresário, presidente do ICE e ex-presidente da Philips do Brasil, *Marco Magalhães*, um dos fundadores e principal articulador da Procentro na gestão do ex-governador Jarbas Vasconcelos. Produzido pela editora Albatroz, aparelho privado de difusão do pensamento empresarial no Brasil, o documento sistematiza os aspectos que estruturam a arquitetura pedagógica e administrativa dos Centros de Ensino Experimental (gestão, proposta pedagógica, docentes, discentes, financiamento e os resultados).
- c) *O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco* (2010). O documento produzido pela **Fundação Itaú Social** em parceria com o Instituto Ferdinand Braudel de Economia Mundial, fundações que representam os interesses do capital financeiro-bancário e comercial-serviços [principalmente de ensino superior privado]. Tem como autoras *Maria Carolina Nogueira Dias e Patrícia Mota Guedes*, ambas consultoras de fundações sociais de direito privado interessadas na

educação pública. Neste documento são apresentados os fundamentos e as bases de gestão do Procentro em Pernambuco, pela ótica das duas pesquisadoras e entusiastas do modelo de gestão compartilhada, como uma experiência bem-sucedida da escola *charter* fora dos EUA.

Os três documentos selecionados estão relacionados com a primeira fase da reestruturação do ensino médio, na qual surgiu o Procentro e os CEE, geridos em parceria com a iniciativa privada [ICE], como pode ser constatado na dissertação de mestrado de Henry Júnior (2011).

Além disso, com exceção da Fundação Itaú, trata-se de materiais produzidos por indivíduos e entidades diretamente envolvidos com a criação Procentro, como é o caso de Marco Magalhães e do ICE. No caso do documento da Fundação Itaú esta já deixa claro em seu título que se trata de uma análise da experiência “*charter*” pernambucana, ou seja, o modelo de gestão compartilhada materializada no Procentro.

Chama a atenção que os principais documentos acerca do Procentro tenham sido todos eles produzidos por entidades privadas, algo que como vimos no capítulo anterior se explica na direção e intervenção “direta” da política do ensino médio integral pernambucano exercida pelos intelectuais e aparelhos de hegemonia do movimento empresarial no governo de Jarbas Vasconcelos. Vejamos abaixo o conteúdo [de classes] dessa racionalidade.

4.1 BASES FILOSÓFICAS DA RACIONALIDADE EMPRESARIAL NO PROCENTRO: O MODELO TESE

Apesar das continuidades, há distinções entre o modelo escolar dos CEE [PROCENTRO] e as EREM/ETE [PEI]. A principal reside no formato de gestão por concessão, inspirado na versão *charter*, que caracteriza os CEE. Neste a escola é abertamente entendida e organizada como uma empresa, como demonstra o trecho abaixo extraído de um dos manuais de operacionalização de gestão do Procentro:

A gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa. Na realidade, em muitos aspectos, a gestão de uma escola apresenta nuances de complexidade que não se encontram em muitas empresas. Assim sendo, nada mais lógico do que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar (ICE, s/d, p. 3).

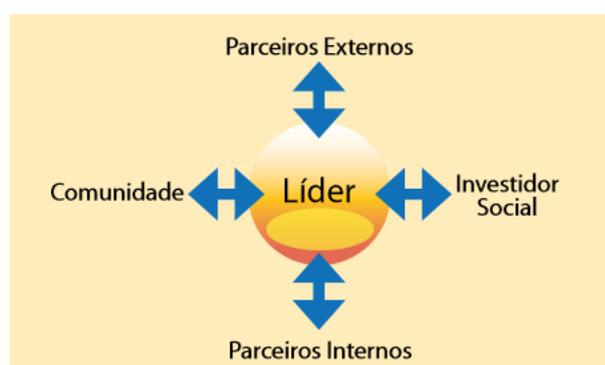
Em outro trecho é mantido esse paralelismo entre escola e empresa explicitando a existência de uma natureza mercadológica comum nas relações empresariais e educacionais:

A tecnologia empresarial considera o **cliente** e o **investidor** como fontes de vida. Ora, se não houver cliente – alguém que precise dos serviços – e se não houver alguém que invista, não há empresa. Logo, se não houver comunidade que necessite de uma escola de qualidade e se não houver investidor disposto a prover os recursos, não haverá um Centro de Ensino naquela localidade. Portanto, o objetivo do **gestor (empresário individual)** e da equipe (**empresário coletivo**) é agregar valor às duas fontes de vida, ou seja, **riquezas morais e riquezas materiais**, garantindo a satisfação da comunidade e do investidor social (**poder público e iniciativa privada**) (ICE, s/d, p. 9, grifos nossos).

Com base nos termos em destaque, que dão sentido ao trecho acima, percebemos uma concepção de educação inspirada nos fundamentos da teoria do *capital humano*. Ou seja, a educação é entendida como “bem”, uma forma de capital (instrução), a ser adquirida numa relação mercadológica e que possui a capacidade de satisfazer outros bens (morais e materiais). O ato educativo adquire as *mediações abstratas* do capital, próprias do universo da circulação de mercadorias, e passa a ser identificada com um “negócio”, expressão máxima do *fetichismo* da mercadoria.

Esse postulado que trata a educação como um capital [mercadoria], define as relações sociais internas e externas à educação como uma rede de interesses particulares distintos que se harmonizam nas relações empresariais de mercado. Esse processo é denominado de *Ciclo Virtuoso*. A imagem abaixo ilustra a percepção empresarial que está implicada nesse conceito

IMAGEM 4 – Representação do ciclo virtuoso



Fonte: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (s/d, p. 9).

Na ilustração acima, o “líder” em destaque representa a postura gerencial assumida por aqueles que ofertarão no mercado o capital [educação como serviço] a ser consumido pela comunidade, retorno de investimento da sociedade civil e esforço coletivo realizado por parceiros [internos e externos] envolvidos no negócio. Segundo a racionalidade empresarial, é

alterando a compreensão e dinâmica de organização da educação a partir destas ferramentas gerenciais

garantir que missão, objetivos, metas, estratégias, planos de ação e métricas estejam todos alinhados e claramente definidos, em todos os níveis da organização, de modo que todos possam, com clareza, compreender o seu papel e contribuir objetivamente para a consecução dos resultados esperados, para que sejam medidos, avaliados e recompensados (ICE, s/d, p. 3).

É para dar respostas a estas mudanças gerenciais na escola pública que os intelectuais orgânicos do Procentro [apresentados no capítulo anterior] se apropriaram da *tecnologia de gestão empresarial* desenvolvida pelo grupo *Odebrecht*, a “TEO”, e desenvolveram uma variante denominada como *Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)*. No site da *Odebrecht*¹²⁰ a TEO é apresentada como sendo um “[...] conjunto de princípios, conceitos e critérios, com foco na educação e no trabalho, que provê os fundamentos éticos, morais e conceituais para a atuação dos integrantes do Grupo” (s/a, s/p.), sendo, por assim dizer, a *base da cultura* da *Odebrecht*. Ainda no site, a base dos fundamentos ético-morais e conceituais dizem respeito às “[...] potencialidades do ser humano, como a *disposição para servir*, a *capacidade e o desejo de evoluir* e a *vontade de superar resultados*” (s/a, s/p, destaques nossos).

Com podemos reparar nos destaques acima, as potencialidades valorizadas no ser humano que fundamentam a ética, a moral e os conceitos da TEO, “disposição para servir”, “capacidade e desejo” e “vontade” são habilidades voltadas à experiência prática. No caso da *TESE* essa valorização da prática é algo que emerge com bastante força na construção de seus fundamentos. Encontramos o seguinte trecho nos documentos analisados: a *TESE* trata do “óbvio”. A prática, porém, envolve conscientização e disposição para rever paradigmas, bem como assumir uma nova postura, transformando obstáculos em oportunidades de aprendizado e de sucesso” (ICE, s/d, p. 6). Mais uma vez são destacadas as habilidades de cunho prático como fundamento do modelo de gestão que, apesar de óbvia, como ressalta o trecho, exige “conscientização”.

Em termos gramscianos, esse processo de conscientização é justamente a educação do consenso dos(as) trabalhadores(as), ou seja, sua adequação aos fundamentos éticos, morais e conceituais do modelo, portanto, à sua *concepção de mundo*. A preocupação com a conscientização sinaliza o caráter pedagógico para adquirir a *unidade psicofísica* necessária à adequação dos(as) trabalhadores(as) às exigências do trabalho. No caso da *TESE* encontramos

¹²⁰ Disponível em: <<https://www.odebrecht.com/pt-br/organizacao-odebrecht/tecnologia-empresarial-odebrecht>>
Acesso em: 28 maio 2020.

várias evidências que nos permitem explorar esse entendimento acerca da formação (pedagógica) do consenso moral e intelectual do(a) trabalhador(a) a partir da concepção filosófica de mundo que sustenta o modelo de gestão da *TESE*:

[...] Essa tecnologia objetiva formar uma *consciência empresarial humanística* nos componentes da organização, *alinhando-os* à filosofia do PROCENTRO [...] Ela é definida como a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples, que facilmente podem ser implantados na rotina escolar (ICE, s/d, p. 6, destaques nossos).

Em síntese, a *TESE*: *É postura* - mais consciência que método;
Adequa-se a cada realidade - mais ajuste que transplante ou cópia de modelo;
Educar pelo trabalho - mais prática que teoria (ICE, s/d, p. 8, destaques nossos).

Com base nos trechos em destaque, identificamos que a concepção filosófica de mundo que sustenta o modelo de gestão da *TESE* e que busca se tornar senso-comum na rotina de trabalho é o pragmatismo norteamericano. Tal filosofia de mundo, que tem como seu maior expoente John Dewey¹²¹, emerge num cenário de profundas transformações ocorridas nas primeiras décadas do século XX. Seu fundamento está na decadência do capitalismo concorrencial e a emergência de sua fase monopolista-imperialista, acirrando cenários de disputas pelo centro dinâmico do capitalismo [1º e 2º guerra mundial] e aprofundamento da industrialização norte-americana de base fordista tornando-a potência na geopolítica global do capitalismo no século XX.

Essa ambiência de crise e transição se manifesta também na ciência, tal como nas diversas e heterogêneas críticas ao padrão de cientificidade moderna e, especialmente, no campo da filosofia com o movimento chamado: *virada linguístico-pragmática*.

O ponto de partida desse movimento, enquanto uma concepção filosófica de mundo, é a crítica à centralidade da consciência e da razão, pura ou sensível, que orientou a filosofia até então. No caso do pragmatismo, por exemplo, como uma das correntes que integra a virada, o real e a verdade não são mais definidos a partir de uma consciência-racional abstrata e descolada do mundo. Na concepção pragmatista, realidade e verdade são resultados da experiência. Logo, requer como condição um *agente racional* que atua, em termos práticos, sobre o mundo. Nesse sentido, conhecer só é possível quando pressupõe agir/intervir, já que não existe conhecimento ou pensamento em si, mas, apenas como ato/ação.

¹²¹ Filósofo e pedagogo norte-americano (1859-1952). Antes de Dewey, Charles Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910) eram as referências mais notáveis da filosofia pragmatista. Dewey foi uma das principais referências filosóficas e pedagógicas da vertente escolanovista que ganhou força no Brasil nas décadas de 1930 e 1940 com Anísio Teixeira e os *Pioneiros da Educação Nova*.

Considerando que o sujeito que age para conhecer, o faz sempre situado, isto é, num dado contexto, produz um conhecimento sempre “relativo” às condições da experiência vivida, isto é, aplicável a determinadas situações sempre em mudança que conectam indivíduo e ambiente [contexto] num contínuo e inesgotável processo de reformulação. Dewey era um profundo crítico das concepções de mundo metafísicas e dualistas, pois, segundo ele, estas alimentavam verdades universais e absolutistas que respaldavam privilégios sociais e certos autoritarismos nas práticas sociais.

Além disso, possuíam três claras desvantagens, conforme o norte-americano: “(1) sua tendência para falsas crenças, (2) sua *incapacidade de lidar com o que é novo* e (3) sua tendência para gerar *inércia mental e dogmatismo*” (DEWEY, 1959, p. 190, destaques nossos). Ainda conforme o autor, “[...] o conhecimento é uma percepção das conexões de um objeto, que o torna aplicável em uma dada situação (DEWEY, 1959, p. 373). Registre-se aqui as profundas conexões entre as ideias em destaque e os fundamentos do modelo da *TESE*, principalmente, num aspecto que podemos aqui retomar: “A *TESE* exige uma verdadeira *desconstrução de conceitos e paradigmas para entender, aceitar e praticar* seus postulados [...] *É postura* - mais consciência que método” (ICE, s/d, p. 8, destaques nossos).

Na concepção de mundo pragmatista, portanto, realidade e conhecimento [verdade] são resultados da vida prática, individual e restrita aos limites da experiência. Consideramos que essa visão de mundo reflete a direção moral e intelectual do liberalismo industrial norteamericano, na fase de seu pleno desenvolvimento técnico-produtivo e do avanço da ciência utilitarista-experimental como motor das forças produtivas. Inclusive, Dewey advogava a indissociabilidade entre progresso material e progresso intelectual, ético e espiritual, aspectos que também foram aqui observados na análise dos fundamentos do modelo da *TESE* e de concepção de educação como um capital. Dessa maneira, conhecimento, experiência, utilidade e democracia possuem um encadeamento lógico quando a centralidade do processo passa a ser o indivíduo e suas escolhas práticas no mundo.

Do ponto de vista político-ideológico, a consequência prática da filosofia pragmatista é uma relação adaptativa com o ambiente, uma vez que a ênfase no conhecimento prático, diretamente extraído da experiência imediata, sem mediações abstratas que conduzam à totalidade histórico-concreta da real, leva o indivíduo a perceber apenas a aparência da experiência vivida, escamoteando o conjunto de conexões e contradições internas. E a aparência da sociabilidade capitalista leva sempre a uma percepção de liberdade e igualdade individual construídas pelo fetiche da circulação de mercadorias. Daí decorrem as teses de

que a educação pode ser mais valorizada e ganhar mais qualidade se tratada como um negócio.

O caráter de miséria dessa filosofia está na negação da apreensão objetiva da realidade, de sua estrutura, e a celebração da subordinação do contingente, da leitura caótica da realidade e do indeterminismo. Estes aspectos fomentam as duas marcas centrais da filosofia pragmatista: o relativismo e o utilitarismo vulgar.

Não por acaso a filosofia pragmatista é uma referência filosófica central nas pedagogias do *aprender-a-aprender* (DUARTE, 2001) que orientam as principais políticas educacionais dos organismos multilaterais [UNESCO, BID, Banco Mundial] e ocupam largo espaço na agenda governamental brasileira, desde os anos de 1990, quando os reformadores empresariais passaram a disputar o controle da escola pública e do trabalho docente. Em Pernambuco, constatamos que estas bases filosóficas que fundamentam o modelo da *TESE* vem sendo referência na organização do trabalho pedagógico e docente desde 2006. A filosofia pragmatista da *TESE* se estabeleceu como “[...] como módulo de estudo no processo de formação dos Gestores, considerando que os Centros de Ensino em Tempo Integral adotam padrões gerenciais à luz da experiência empresarial” (ICE, s/d, p. 5).

4.2 AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DO MÉTODO DE GESTÃO DA *TESE*: O CICLO PDCA

Como já discutimos em seções anteriores, a unidade psicofísica, além de possuir um substrato ideológico que reflete determinada *concepção filosófica de mundo*, não está dissociada de métodos de gestão do trabalho que busca adquirir e adequar as habilidades e aptidões necessárias ao tipo de trabalho exigido e articulá-las a elementos de ordem psíquico-emocional.

Nosso estudo revelou que, além de sua *concepção filosófica de mundo pragmatista*, o método de gestão utilizado pela *TESE* para adequar a rotina de trabalho dos(as) professores(as) é o *Ciclo PDCA* [Plan/Do/Check/Act]. Na tradução para o português que dizer, respectivamente: *planejar, executar, verificar e agir*.

Importante situar que o ciclo foi formulado 1930 pelo físico e engenheiro Walter A. Shewhart¹²² e difundido pelo estatístico estadunidense William Edwards Deming¹²³. Um e

¹²² Físico, engenheiro e estatístico norteamericano, celebrado como o criador de instrumentos de verificação e controle estatístico de qualidade. Formou-se na universidade de Illinois. Já seu Ph.D. em Física foi obtido na Universidade da Califórnia em 1917.

outro estavam engajados em desenvolver processos de controle estatístico da qualidade dos processos produtivos.

As quatro (4) etapas que estruturam o ciclo são definidas nos documentos da seguinte maneira:

Planejamento – Esta fase é um momento de reflexão de líderes e liderados. É a oportunidade de traçar e definir rumos, corrigir falhas, aprimorar métodos e processos.

Execução – Fazer acontecer. É pôr em prática o que foi definido nos vários instrumentos de planejamento. Envolve a parceria entre educadores e educandos.

Acompanhamento e Avaliação – Ocorrem simultaneamente e possibilitam verificar se as estratégias estão conduzindo aos resultados pretendidos. Os instrumentos mais eficazes são: a Educação pelo Trabalho e a Pedagogia da Presença.

Ajuste – Ao final de um período, geralmente anual, é imprescindível proceder à correção do Plano de Ação, ajustando estratégias, metas, indicadores e outras variáveis em função da vivência de cada um e dos resultados alcançados. Daí recomeça todo o processo retratado pelo ciclo PDCA (Plan/Do/Check/Act) (ICE, s/d, p. 12).

É impossível não enxergar relações entre o ciclo PDCA e as *teorias sistêmicas*, discutidas na seção anterior. A linguagem do ciclo (que começa no planejamento e retorna a ele ao fim de cada processo) é bastante semelhante às características de *circularidade*, *globalidade* e a *estrutura input/output* (entrada e saída de dados para a tomada de decisão), apropriada principalmente pela cibernética, que constituem o paradigma sistêmico. No caso do Ciclo PDCA, o controle informacional e estatístico buscado nas quatro fases é o que a racionalidade empresarial entende como *qualidade total* e a marca registrada do neotecnismo na educação. Sua missão, portanto, é que nada fique fora do ciclo (ideias ou ações) e nada fora dele possa interferir na rede de relações programadas, como explicitado no trecho abaixo extraído de um dos documentos analisados nesta seção:

Trata-se de um instrumento de gestão eficaz à medida que o *ciclo de planejamento é simples e a projeção dos resultados esperados e respectivos indicadores geram relatórios inteligentes*, permitindo o *acompanhamento por todos os parceiros internos e externos* (MAGALHÃES, 2008, p. 31, destaques nossos).

Os destaques acima nos permitem inferir que o principal objetivo do ciclo é o monitoramento dos resultados, a partir de instrumentos “artesanais” e de controle como é o caso do “relatório inteligente”. Essa questão do controle, no entanto, expõe uma contradição

¹²³ Estatístico norte-americano. Largamente conhecido pela atuação no aprimoramento dos processos produtivos nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial.

in termos entre a metodologia do Ciclo e os conceitos do paradigma sistêmico, considerando um dos pilares deste último é a aceitação da *instabilidade*, como uma característica de qualquer sistema, seja físico, biológico ou social. Entende-se que as interações que organizam o sistema carregam um “[...] processo de constante transformação, no qual há a *indeterminação* e, por isso, alguns fenômenos são *imprevisíveis e irreversíveis, e, portanto, incontroláveis*” (GOMES et al., 2014, p. 11, grifos nossos). Conforme tese de Apple (2008) já aludida nesse trabalho, trata-se de se reconstruir o discurso científico da teoria para uma lógica de uso epistemologicamente contrária aos fundamentos da fonte.

O método PDCA parece buscar no plano ideológico contornar essa contradição epistemológica, quando apresenta as quatro etapas do Ciclo [Plan/Do/Check/Act] a partir de relações e interações horizontais. De tal modo, a fase do planejamento, por exemplo, aparece como uma construção horizontal e que leva em conta as demandas de cada contexto. Conforme os documentos, é dito que a sistemática do ciclo “[...] se ajusta à realidade de cada Centro, respeitando suas peculiaridades. Por essa razão, o Plano de Ação de um Centro não pode ser a cópia de outro” (ICE, s/d, p. 8).

Mais evidências dessa aparência de gestão democrática podem ser observadas no trecho abaixo extraído de outro documento analisado:

[...] Em cada Centro, esse ciclo se inicia com uma semana de *planejamento em regime de imersão*, da qual *participam todos os integrantes da equipe*. Nesse período, *são revistos os principais conceitos e princípios da Tese e as diretrizes do PROCENTRO*. O *Plano de Ação da Escola* é elaborado em equipe (MAGALHÃES, 2008, p. 33, destaques nossos).

Analisando o trecho acima, identificamos que os documentos buscam tingir os métodos de controle do Ciclo PDCA com postulados da gestão democrática, mas, essa articulação se apresenta de maneira vaga, rasa e contraditória. É dito que “todos” participam do planejamento, todavia, não é definido o que é planejado ou sobre o que incide esse planejamento.

A resposta a essa questão, todavia, pode ser observada em outro documento analisado, no qual é mencionado que esse planejamento que cada centro realiza e a construção de seus planos de ação deve estar alinhado ao “[...] Plano de Ação Político-Estratégico, no qual se encontram as premissas, objetivos, resultados previstos e seus indicadores (MAGALHÃES, 2008, p. 33)”. Vale lembrar que o Plano de Ação Político-Estratégico é definido pelos gestores do Procentro, isto é, em sua maioria consultores e representantes de fundações empresariais juntamente com alguns poucos técnicos da secretaria de educação. Expressam o

caráter verticalizado da estrutura de gestão do Procentro em sua divisão sociotécnica do trabalho administrativo-pedagógico; no Plano Político-estratégico se encontram

[...] diretrizes gerais que norteiam a *formação*, a *definição* da *missão* e as *prioridades de cada Centro*. Essas diretrizes constituem a “espinha dorsal” que caracteriza cada Centro. O PROCENTRO *também define os limites da autonomia financeira e administrativa do Centro*, assim como da alocação orçamentária (MAGALHÃES, 2008, p. 32, destaques nossos).

A figura a seguir nos fornece uma ilustração interessante acerca da estrutura hierárquica de organização do trabalho pedagógico e a divisão bem definida das tarefas nos CEE:

IMAGEM 5 – Estrutura hierárquica de gestão e organização dos CEE

Nível	Instrumento	Responsável
Político-Estratégico	Plano de Ação Político-Estratégico	PROCENTRO
Estratégico-Educacional	Plano de Ação Anual	Gestor, Coordenadores e Professores (elaboração) Conselho Gestor (aprovação)
Educacional-Operacional	Projeto Pedagógico	Gestor, Coordenadores e Professores
	Regimento Escolar	Comunidade Escolar
	Programa de Ação	Todos os que trabalham no Centro

Fonte: Magalhães (2008, p. 32).

Como está apresentado na imagem, no nível político-estratégico que funciona como centro máximo de deliberação e controle administrativo-pedagógico não estão incluídos os(as) docentes e gestores das escolas. Estes, passam a “participar” dos níveis decisórios inferiores, já determinados em termos de direção moral e intelectual pelo nível superior. Logo, o hibridismo discursivo entre Ciclo PDCA e gestão democrática se mostra falso na prática, sendo mais um artifício ideológico para amenizar a tônica centralizada e vertical do Procentro e do modelo da *TESE*.

Portanto, se o planejamento coletivo nos CEEs realizado por gestores(as) e professores(as) não contempla o controle da concepção, do conteúdo e dos fins do trabalho pedagógico e docente por aqueles(as) que fazem a escola, que função cumpre?

Retomando uma parte do trecho: “[...] são revistos os principais conceitos e princípios da Tese e as diretrizes do PROCENTRO”, podemos concluir que tal momento de planejamento utilizado para rever “conceitos” e “princípios” da *TESE*, representa na verdade, os espaços de “absorção” dos fundamentos morais-intelectuais da filosofia pragmatista. Dito de outra forma: os processos de “conscientização” e “mudança de postura” que levam a novos nexos psicofísicos, visando a adequação à cultura e linguagem gerencial. Essa difusão da

linguagem e da visão de mundo é algo essencial na construção dos nexos psicofísicos empresariais e gerenciais, como podemos observar no trecho a seguir:

A Tese, também, constitui um excelente instrumento para desenvolver o *protagonismo*, sobretudo pela ênfase em *princípios e valores*, a *visão correta* de uma *empresa* e o *papel educativo* do empresário. [...] educandos, educadores e gestores *utilizam-se da mesma linguagem* e dos mesmos instrumentos para planejar, gerenciar e avaliar suas atividades (MAGALHÃES, 2008, pgs. 31-32, destaques nossos).

O trecho acima nos permite concluir que o Ciclo PDCA é um instrumento do modelo de gestão da *TESE* que busca garantir o controle não apenas do processo e dos resultados. Mas, garantir que a visão de mundo pragmatista que embasa o modelo de gestão estruture a linguagem utilizada, as referências simbólicas e morais, as ideias, comportamentos, ou seja, se torne o senso-comum na rotina de trabalho. É nesse sentido que o uso do método PDCA está associado à produção dos nexos psicofísicos exigidos pelo modelo da *TESE*. Analisamos as características ideológicas e os perfis docentes existentes nesses nexos na seção seguinte.

Por ora, cabe sublinhar a unidade orgânica presente no modelo da *TESE* entre estrutura e superestrutura com a articulação entre a filosofia pragmatista como visão de mundo, de um lado, e o paradigma sistêmico como base epistemológica do método de gestão e organização do trabalho Ciclo PDCA de outro. Apesar das diferenças teóricas entre um e outro, ambos são expressões das concepções de mundo burguês. Se harmonizam, portanto, nas críticas romantizadas que fazem à tradição filosófica e de cientificidade, principalmente, moderna e nos diagnósticos relativistas e abstratos que fazem da sociabilidade burguesa sem questionar sua principal característica: a estrutura de classes.

Tanto no relativismo pragmatista quanto no holismo do paradigma sistêmico, as contradições de classe são esquecidas como se não existissem. Isso permite que suas elaborações teóricas sobre temas sociais importantes, tais como democracia, organização social, conhecimento e verdade, sejam feitas sem tensões e sequer ranhuras nas bases da estrutura social do capitalismo. São, inclusive, expressões de renovações, revisionismos e reformismos da estrutura intelectual e moral burguesa. É o caso das noções de democracia, verdade e conhecimento, sempre relativas e utilitárias presentes no liberal Dewey, ou das teses românticas de que tudo se complementa em relações recíprocas, circulares e complexas [no sentido da impossibilidade de apreensão de seu sentido] presente no paradigma sistêmico, principalmente, na teoria da complexidade.

A citação abaixo resume bem as características de miséria da razão burguesa dessa aproximação ideológica entre o pragmatismo e o paradigma sistêmico para dar substancialidade e unidade à racionalidade [de classe] empresarial-gerencial:

Não há conhecimento possível da coisa em si. O mundo é um existencial. É a existência do ser-no-mundo que promove o recorte, na realidade, daquilo que vem a ser o seu mundo, o mundo do para-si. A ideia de um mundo único, fixo, unívoco, comum a todos os seres, não condiz com a teoria pragmática do conhecimento. Na realidade, tal mundo não existe. Há tantos mundos possíveis quantos modos de existir e, conseqüentemente, tantos mundos possíveis quantos modos de ser-no-mundo (BOUYER, 2010, p. 173).

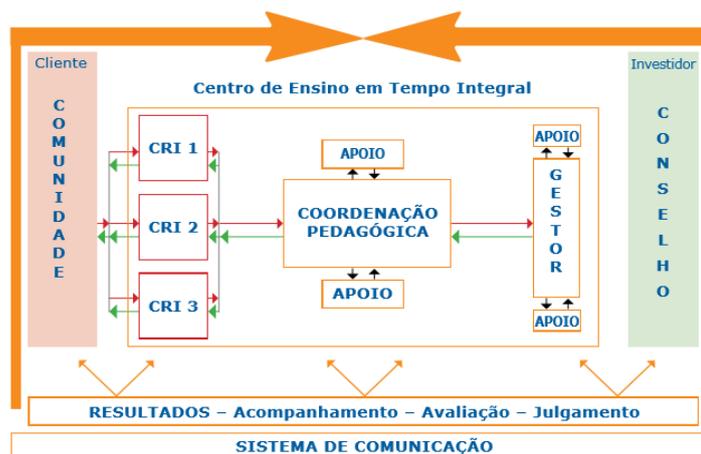
4.3 AS CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS DA ROTINA DE TRABALHO DOCENTE NA *TESE*

Identificamos que o modelo da *TESE* e o método do Ciclo PDCA, ao organizarem a rotina de trabalho docente em função dos “modos de vida” que se pretendem adequar na rotina de trabalho docente, logram determinadas características organizacionais que estruturam a rotina de trabalho baseada em metas. Vejamos abaixo cada uma delas.

4.3.1 Parcializada e programada

Refere-se às /condições pré-determinadas de início e fim do que deve ser ensino/aprendido. Prevê que a execução ocorra dentro de uma estrutura, inclusive de tempo, acompanhada por instrumentos diários e artesanais de monitoramento [a exemplo dos relatórios inteligentes] e avaliada ao final dos ciclos. A versatilidade refere-se aos ajustes a serem feitos, após cada ciclo, para corrigirem processos internos da execução. Isto é, trata-se de um processo que se *autorregula* e restringe a avaliação à mensuração do plano executado de modo a possibilitar ajustes das “falhas” para aprimorar a execução. A figura abaixo traz uma representação desse processo:

IMAGEM 6 – Representação iconográfica do ciclo PDCA no Procentro



Fonte: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (s/d, p. 27).

A imagem acima apresenta como acontece o fluxo das informações de gestão que servirão de base para a avaliação do desempenho. O encadeamento lembra bastante a cadeia de produção do fordismo e sua divisão entre execução e supervisão. Nota-se na imagem que o “julgamento” do desempenho fica a cargo dos investidores [empresários]. Já os resultados devem satisfazer as demandas da comunidade, entendida como clientes. Fruído dos fins e da avaliação daquilo que produz, cabe ao docente, portanto, o controle de fração muito específica e parcial do seu trabalho: a dimensão da execução. As outras etapas já estão programadas.

Exigência fundamental para garantir a programação e a parcialização do trabalho é o “[...] registro dos pontos relevantes que possam afetar positiva ou negativamente os resultados combinados” através de relatório “objetivo, curto e restrito à agenda” (ICE, s/d, p. 45-46). Ainda conforme o documento: “Durante o acompanhamento e a avaliação informal das ações, atividades e ajustes do dia a dia, o instrumento mais apropriado é o relato, feito imediatamente” (ICE, s/d, p. 45-46). Como podemos observar, esse mecanismo ainda que artesanal de monitoramento presta contas do trabalho docente aos níveis superiores como forma de averiguar em que medida a programação foi eficiente e cumprida.

4.3.2 Manualizada

Trata-se do esvaziamento do processo intelectual que subjaz o trabalho docente, dispensando reflexões mais complexas na docência e exacerbação da dimensão prática do trabalho. Possui nexos com a adoção do pragmatismo como filosofia de mundo do modelo de gestão empresarial da *TESE*.

Uma de suas características é a previsão de tarefas simplificadas em planos pré-elaborados, isentando o(a) docente de outras tarefas, tais como: pesquisa, problematização, fundamentação, recurso à abstração, dentre outras. Dessa forma, o processo de preparação para o trabalho que será exercido acontece simultaneamente e toma como referência a execução das “boas práticas” [educação pelo trabalho] e pressupõe a compreensão de saberes tácitos de fácil absorção [lógica do aprender-a-aprender].

Sobre esse alinhamento prático-docente, encontramos nos documentos que uma das funções dos docentes é: “[...] *atuar como formadores de formadores* (residência pedagógica)” (MAGALHÃES, 2008, p. 25, destaques nossos).

Entendemos que as estratégias em destaque são formas de sistematização das práticas consideradas adequadas à racionalidade gerencial para serem aprendidas e replicadas pelos(as) docentes em geral. A noção de *residência pedagógica*, por exemplo, dá a ideia de formatação padronizada dos docentes pela observação da experiência.

Nesse percurso, a preparação para o trabalho é realizada a partir da sistematização de práticas em execução de outros(as) docentes e conforme os documentos “com o objetivo de promover o alinhamento dos novos professores à cultura do PROCENTRO e de cada Centro (ICE, s/d, p. 81). Esse processo é denominado *indução*, isto é, determinadas práticas docentes se tornam “receitas” para os demais que são induzidos a replicarem tal prática. Um resumo interessante dessa simplificação e replicação induzida da prática docente pode ser observado no seguinte trecho quando defende que o êxito nos resultados

tende a se consolidar na medida em que observamos cada vez mais a necessidade de *apoio técnico presencial focado na prática de sala de aula do professor*. Assim, professores selecionados por escolas charter teriam a responsabilidade de exercer liderança como *multiplicadores em outras escolas da rede* (DIAS; GUEDES, 2010, p. 75, destaques nossos)

Esse processo só é possível, no entanto, através do recurso à *manualização* das tarefas, conteúdos, atividades e procedimentos. Para tanto, são estruturados *planos, programas, guias e cadernos de ação* padronizados, que orientam não apenas o que deverá ser ensinado, mas, a forma como será organizado, ou seja, princípios, objetivos, comportamentos, valores, julgamentos, escolhas etc., como podemos observar nos modelos abaixo:

IMAGEM 7 – Modelo de Plano de ação dos CEE

Introdução
• Valores
• Visão de Futuro
• Missão
Premissas
Objetivos
Prioridades
Resultados Esperados
Indicadores
Estratégias
Macroestrutura
Papéis e Responsabilidades

Fonte: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (s/d, p. 18).

Na imagem acima temos o plano de ação que era elaborado por cada CEE. Trata-se de uma espécie de *plano de negócio* no qual a escola, atuando como uma empresa, define as metas, os valores éticos e morais, estratégias, os sujeitos(as) envolvidos e as funções, dentre outros. O plano de ação é uma forma de manualizar a cultura organizacional da empresa no espaço escolar.

IMAGEM 8 – Modelo do Programa de Ação dos CEE

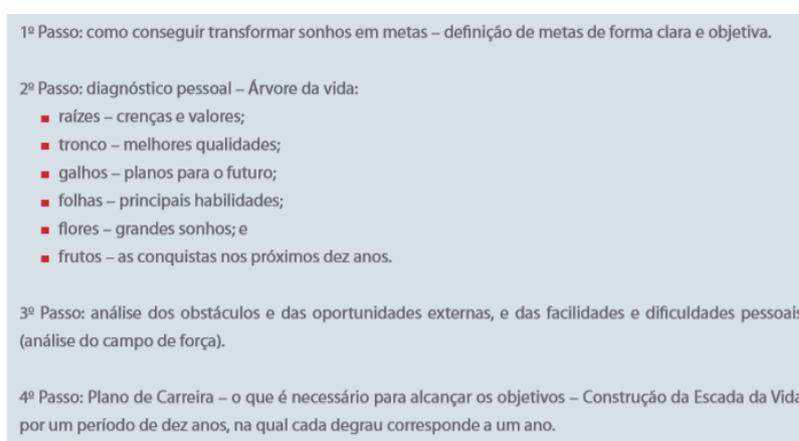
ROTEIRO
Introdução
Definição do Negócio
Filosofia para Condução do Negócio
• Domínio
• Enfoque
• Posturas
• Alinhamento
• Diretrizes
Resultados Pactuados ou Combinados
Organização e Comunicação
Orçamento
Fatores Críticos x Apoio
Substitutos

Fonte: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (s/d, p. 41).

Já o programa de ação é um tipo de *planejamento individual* realizado por cada gestor e professor dos CEEs. Segundo os documentos, a questão orientadora para a construção do plano deve ser: “Qual é o “meu negócio””? (ICE, s/d). Entendemos que os programas de ação são desdobramentos da manualização da rotina de trabalho no plano individual. Buscam assegurar que a linguagem e as referências ético-morais da racionalidade empresarial

impregnem também na esfera individual do trabalho, processo que remonta ao conceito de “captura da subjetividade” (ALVES, 2011) como estratégia de controle particular do modelo de gestão toyotista de trabalho na acumulação flexível. Importante sublinhar aqui como esse processo era feito no modelo da *TESE* ainda com recursos mais artesanais de controle, como é o caso do programa de ação, antecipando um processo que atualmente é realizado por meio de aplicativos disponíveis no celular, como é o caso do Siepe na política do ensino médio ou do UBER, se quisermos ampliar a escala da análise.

IMAGEM 9 – Modelo do Projeto de vida



Fonte: Magalhães (2008, p. 66).

A imagem acima ilustra o roteiro de construção dos projetos de vida dos estudantes como uma das tarefas do trabalho docente nos CEE. Aqui temos manualização da tarefa excedente ao ensino. Permanece no planejamento dos projetos de vida a direção moral e intelectual da racionalidade empresarial, no qual a vida é entendida como “grande negócio” que prevê metas, insumos e até tempo de efetivação.

Com base nos dados, concluímos que a rotina de trabalho docente é em suas diferentes funções e tarefas “manualizada” para garantir não apenas o alinhamento da relação entre avaliação – planejamento – execução no trabalho docente, mas, também para adequar os(as) professores(as) em diferentes dimensões [do escolar ao individual] à linguagem e racionalidade da empresa.

4.3.3 Intensa e ampliada

Também constatamos como características organizacionais centrais na *TESE*: o ritmo e a quantidade acentuada de tarefas em relação às escolas regulares, tendo em vista a corrida

frenética pela obtenção de *desempenhos de excelência* por parte de estudantes em avaliações externas e vestibulares. Segundo os documentos,

O regime de trabalho em tempo integral significa, prioritariamente, atenção total ao aluno. O professor é responsável pela educação do aluno durante todo o tempo, dentro e fora da sala de aula. Há uma cultura organizacional que deve ser assimilada e vivida pelo professor. Existe um programa de ensino organizado e estruturado, que deverá ser ministrado nos prazos previstos. Além disso, as metas de aprendizagem devem ser alcançadas (MAGALHÃES, 2008, p. 81).

Segue abaixo uma demonstração de carga horária docente de dois professores(as) dos CEE:

IMAGEM 10 – Demonstrativo de carga horária docente de dois professores do CEE

Carga Horária Típica de um Docente	
Professora de Biologia	
Biologia (1A;1C;1E;1G;2F e 2G)	18 aulas
Laboratório de Ciências (Biologia) (1A;1C;1E;1G;2F e 2G)	12 aulas
Estudo Supervisionado	2 aulas
Reunião para formação continuada (reunião de área)	2 aulas
Estudo, Correção e Preparação de aulas	11 aulas
Total	45 aulas
Professora de Inglês	
Língua Estrangeira (Inglês) (1A;1B;1C;1D; 1E;1F;1G;1H;2A;2B;2C;2D;2E;2F e 2G)	30 aulas
Estudo Supervisionado	2 aulas
Reunião para formação continuada (reunião de área)	2 aulas
Estudo, Correção e Preparação de aulas	1 aulas
Total	45 aulas

Fonte: Magalhães (2008, p. 83)

Chama a atenção a carga horária altíssima dos dois docentes (45h semanais) bem como sua concentração nas atividades de ensino (30h). Isso sem falar nas atividades de estudo supervisionado – acompanhamento do aluno – que somam mais duas (2) horas, destinando apenas menos de 29% da carga horária para atividades de planejamento e formação, esta última ficando apenas como 2h (4,4%).

Em outros trechos encontramos: “[...] o trabalho do professor é integral e intenso” (MAGALHÃES, 2008, p. 82). Inferimos que, além da intensificação da jornada, o conceito de

integral utilizado aqui diz respeito também à ampliação das tarefas dos(as) professores(as) que fica escamoteada na indefinição do significado do termo.

Apesar disso, em outro trecho do mesmo documento, é dito que o trabalho dos professores visa “[...] objetivos acadêmicos de formação profissional e de formação para a vida” (MAGALHÃES, 2008, p. 88). Formação para a vida, neste caso, está associada à responsabilização dos(as) docentes com a vida fora da escola dos estudantes.

Essa função assistencial incorporada ao trabalho docente, entendida como parte da “integralidade” de seu trabalho, além de impactar no ritmo das atividades, também incide nas atribuições dos docentes, como podemos observar no trecho a seguir:

[...] os professores são *responsáveis* pelo acompanhamento dos Planos de Vida de um número determinado de alunos, sendo *parte da função deles a identificação de oportunidades extra-escolares para participação dos alunos*, tais como concursos, prêmios, estágios, etc. (MAGALHÃES, 2008, p. 82, destaques nossos).

É nesse sentido que o Procentro estabelecia como estruturantes do ensino: Educação Acadêmica de Qualidade [vestibular e avaliações externas]; Preparação para a Vida [Construção do projeto de vida]; e Educação Profissionalizante com certificação (MAGALHÃES, 2008, p. 50).

Importante acrescentar que, no projeto do Procentro, o modelo pedagógico que inspira a ampliação das funções docentes na condução dos projetos de vida dos(as) estudantes está fundamentado na rejeição das correntes educativas conteudistas e organizadas por disciplinas. Trata-se da *educação interdimensional* formulada por *Antônio Carlos Gomes da Costa*, herdeira das concepções pedagógicas do *aprender-a-aprender* defendida no relatório *Jacques Delors – Educação: um tesouro a descobrir*, e baseada no ensino por projetos com base nos interesses práticos e experiência dos(a) alunos(as). Tais elementos põem às claras as profundas relações entre a educação interdimensional e os fundamentos do pragmatismo de John Dewey, demonstrando a relação orgânica entre a filosofia que embasa o modelo de gestão da rotina de trabalho [a *TESE*] e os pilares pedagógicos.

4.3.4 Meritocrática: premia e pune

Uma das marcas centrais da rotina de trabalho sobre o modelo de gestão da *TESE* é a *gestão do desempenho*. Em outras palavras, refere-se aos instrumentos utilizados para condicionar condutas e esforços excedentes que gerem os resultados esperados. Sobre isso encontramos o seguinte trecho no documento

A escola recebe um programa de ensino com base no qual elabora sua proposta pedagógica, que cada professor se compromete a ensinar aos alunos no decorrer de cada ano letivo. Há metas de desempenho para todos os colaboradores da escola, avaliação interna e externa com incentivos associados ao atendimento das metas preestabelecidas. Além disso, há conseqüências quando não se atende aos propósitos: professores e funcionários que não atinjam as metas de desempenho acertadas ou que não se adaptem à escola serão removidos para a GRE de origem (MAGALHÃES, 2008, p. 40-41, grifos nossos).*

Como podemos observar nos termos destacados, a cultura da meritocracia constitui a superestrutura da rotina como forma de regular os desempenhos desejados. Essa cultura se estrutura a partir da centralidade da avaliação das metas, isto é, daquilo que é definido no nível político-estratégico (externo aos centros), alinhando o planejamento pedagógico (plano estratégico-educacional) e a padronização dos conteúdos e procedimentos realizados na escola (plano educacional-operacional). A avaliação das metas, portanto, é o instrumento material que possibilita a generalização da ética da meritocracia.

Importante também destacar no trecho anterior a observação quanto às *penalidades* previstas aos(as) professores(as) que não atingem as metas ou não se adaptam ao modelo. Esse tipo de dispositivo, típico do mundo empresarial, é uma das marcas do modelo de escolas *charter*, como observa trecho de um dos documentos analisados: “diretores das escolas *charter* possuem autonomia para redirecionar e, em casos-limite, *até demitir professores que não estejam alcançando as metas* de aprendizado (DIAS; GUEDES, 2010, p. 74, destaques nossos). Em outro documento encontramos:

No decorrer dos três anos de implantação do CEEGP, 17 professores foram desligados do programa, dos quais 11 por solicitação própria ou por *desempenho insuficiente na avaliação* realizada pela Equipe Gestora e 6 por não apresentarem o perfil esperado para atuar em um Centro de Ensino Experimental (MAGALHÃES, 2008, p. 122, destaques nossos).

A sanção é um aspecto indispensável à rotinização do trabalho explorado. Sua combinação com mecanismos de consenso constituem a fórmula da hegemonia que nasce da fábrica, conforme já demonstramos a partir de Gramsci. No caso do modelo de gestão da rotina de trabalho docente da *TESE* aqui analisado, as sanções e premiações são combinadas com a estrutura ideológica empresarial pautada na filosofia pragmatista [concepção de mundo] e na teoria sistêmica [base epistemológica] como substrato superestrutural dos nexos psicofísicos, os quais caracterizaremos com maior clareza na próxima seção.

A persuasão é outro instrumento de obtenção do consenso dos(as) professores utilizados no modelo da *TESE* extraído da TEO. No caso da gestão do trabalho docente dirigida pelo Procentro, a persuasão era materializada através do bônus financeiro dado aos professores pelas metas atendidas, sendo este um dos aspectos mais atraentes nos CEE uma vez que poderiam chegar a 125% do salário por ano.

Como conclusão deste capítulo, contata-se que a racionalidade gerencial que vem dirigindo a política do ensino médio integral em Pernambuco, através de seu conteúdo ideológico [filosofia, epistemologia, linguagem e estrutura organizacional], está profundamente associada ao projeto educacional desenvolvido pelas grandes corporações globais [bloco hegemônico-empresarial] que visa alinhar a organização do trabalho pedagógico à organização do trabalho na empresa.

Também vale o destacar o pioneirismo de Pernambuco na criação de um protótipo de racionalização da rotina do trabalho docente que mais tarde viria a ser difundido em outros estados do país. As diretrizes desse protótipo expressam a profunda influência que possuem o capital comercial e financeiro na agenda da educação pública brasileira, a exemplo da Odebrecht, Philips e Avina em Pernambuco, inclusive, hibridizando seus conteúdos ideológicos com outros advindos do campo progressista para se manterem predominantes.

No próximo capítulo analisaremos o que fez o estado de Pernambuco em termos de disciplinamento para garantir que as concepções de mundo, de escola, de trabalho pedagógico e docente se mantivessem como hegemônicas nas escolas da rede estadual de ensino.

5 DISCIPLINANDO A ROTINA DE TRABALHO DOCENTE EM PERNAMBUCO: O PAPEL [MORAL E MATERIAL] DO ESTADO NA RACIONALIZAÇÃO

Nesse capítulo examinamos as estratégias pedagógicas, administrativas e jurídico-normativas que marcam a transição do Procentro para o Programa de Educação Integral, expressando: a) a ruptura com o modelo de gestão compartilhada com o setor privado; b) a responsabilização exclusiva do poder público com a política de educação integral no ensino médio; c) a transformação dos CEEs em *Escolas de Referência* em ensino médio. Nosso objetivo é identificar e caracterizar as rupturas, continuidades e inovações da política que expressam o papel do estado de Pernambuco para disciplinar o trabalho docente em função da filosofia, métodos de gestão e da estrutura e cultura organizacional da *TESE* na organização da rotina de trabalho dos(as) professores(as).

Para tanto, selecionamos um material que nos permitisse a análise do conjunto das ações implementadas pelo estado de Pernambuco para generalizar o modelo das EREMs, remodelação dos CEEs do Procentro, para a rede estadual de ensino. Dessa forma, documentos apresentados nas seções anteriores e que remetem ao Procentro foram retomados nesta seção para o exame das continuidades e rupturas. Além deles, também nos valemos de análise de novos documentos criados em função das mudanças na política em análise e que, diferentemente do capítulo anterior, em que todo o material era oriundo da iniciativa privada, os documentos abaixo apresentados representam iniciativas do estado de Pernambuco na forma de matéria normativa e programática como podemos observar a seguir:

QUADRO 7 – Seleção de documentos para análise das inovações do estado de Pernambuco após o PMGE-ME

DOCUMENTOS NORMATIVOS	DOCUMENTOS PROGRAMÁTICOS
Lei nº 125/2008 - Programa de Educação Integral (PEI) (PERNAMBUCO, 2008b) Assunto: Cria o Programa de Educação Integral em Pernambuco e sua lógica gerencialista.	Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a educação (2008i) Assunto: Orienta o modelo de gestão por resultados na rede de ensino estadual e municipal.
Lei nº 13.486 – Bônus de desempenho educacional (BDE) (PERNAMBUCO, 2008h) Assunto: Institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE destinado aos servidores da rede estadual de ensino.	Pacto pela Educação: garantir educação pública de qualidade e formação profissional (PERNAMBUCO, 2011). Assunto: Apresenta as diretrizes gerenciais do programa, linhas de ação, os indicadores avaliados, a construção dos índices e resultados das gerências regionais de ensino.
Instrução normativa N° 04/2008	Edital do VII Seminário de Boas Práticas

<p>(PERNAMBUCO, 2008j) Assunto: Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para implantação do Sistema de Avaliação das Aprendizagens a partir do ano letivo de 2008.</p>	<p>do Pacto pela educação de Pernambuco: “Foco nas Coordenações”¹²⁴ Assunto: Regulamento do VII Seminário de Boas Práticas do Pacto pela educação de Pernambuco: “Foco nas Coordenações”. Apresenta os critérios avaliativos que o governo do estado se vale para premiar as boas práticas e as boas gestões educacionais.</p>
<p>Orientações para a formação continuada dos professores do ensino médio / 3ª unidade de 2009 (Pernambuco, 2009) Assunto: Orienta os procedimentos e conteúdos e reflexões sobre o planejamento de ensino e sobre a prática pedagógica para docentes e gestores</p>	<p>Portal Sistema de Informações da Educação de Pernambuco¹²⁵ (SIEPE) Assunto: contém informações sobre a educação de Pernambuco (matrícula, indicadores, normatizações, dentre outros.) Também é possível interações online e onde é possível baixar o app Siepe Diário de Classe para celular destinado aos docentes.</p>
<p>Orientação para preenchimento dos diários de classe (Ensino fundamental e Médio) (PERNAMBUCO, 2009) Assunto: Passo-a-passo procedimental para orientar os professores da Rede Estadual de Ensino quanto ao preenchimento do Diário de Classe.</p>	
<p>Orientações Teórico-Metodológicas (Ensino Médio) (Língua Portuguesa) (PERNAMBUCO, 2011). Assunto: Orientações docentes para a área de língua portuguesa quanto aos objetivos de aprendizagem e metodologias correspondentes.</p>	
<p>Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio (PERNAMBUCO, 2012) Assunto: Contém as orientações teórico-metodológicas para a construção dos currículos e práticas curriculares nas escolas pernambucanas.</p>	
<p>Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco Parâmetros na sala de aula Língua Portuguesa (PERNAMBUCO, 2013). Assunto: Trazem propostas didáticas para a sala de aula (projetos didáticos, sequências didáticas, jornadas pedagógicas etc.) que abordam temas referentes aos diferentes componentes curriculares.</p>	
<p>Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco Padrões de desempenho estudantil em Língua Portuguesa (PERNAMBUCO, 2014) Assunto: Descreve os Padrões de Desempenho Estudantil exigidos em Pernambuco, que foram estabelecidos para Língua Portuguesa, mostrando os diferentes níveis considerados e avaliados.</p>	
<p>Instrução normativa N° 04/2014 (PERNAMBUCO, 2014) Assunto: Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para implantação do Sistema de Avaliação das Aprendizagens nas Escolas da Rede Estadual de Ensino a partir do ano letivo</p>	

124

Disponível

em:

http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/20398/Edital%20de%20Inscri%C3%A7%C3%A3o_Semin%C3%A1rio%20Boas%20Pr%C3%A1ticas%202019_v5.pdf Acesso em: 11/12/2019.

¹²⁵ Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: 29/11/2019.

de 2015.
Ações para fortalecimento da aprendizagem – Cadernos de Orientações (Português) (PERNAMBUCO, 2015). Assunto: material norteador das ações pedagógicas para o trabalho docente com atividades selecionadas que dialogam com os Descritores da Matriz do Saepe e visam ao alcance das expectativas de aprendizagem contidas nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa
Lei nº 15.973 – Adicional de Eficiência Gerencial (AEG) (PERNAMBUCO, 2016) Assunto: Institui o bônus destinado ao Diretor Escolar, Diretor Adjunto, Assistente de Gestão, Secretário e Educador de Apoio da Rede Estadual de Educação
Orientações - Conteúdos trabalhados por bimestre Língua Portuguesa (PERNAMBUCO, s/a). Assunto: Descreve os conteúdos e expectativas de aprendizados esperado em cada nível do ensino médio por bimestre.

Elaboração própria.

5.1 SEPARAÇÃO ENTRE CONCEPÇÃO E EXECUÇÃO: UM NOVO PACTO

No âmbito da organização do trabalho pedagógico, uma das grandes novidades trazidas para a política com o *Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação* foi a criação do *Pacto pela Educação* que conforme site do governo¹²⁶

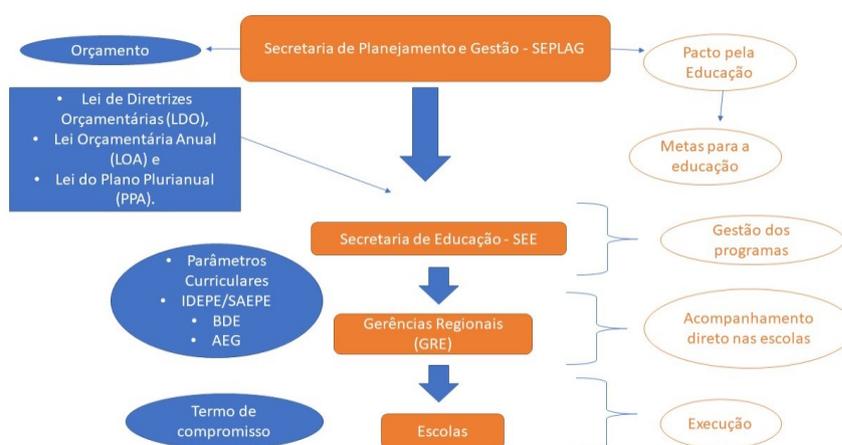
[...] é uma política voltada para a *qualidade da educação*, para *todos* e com *equidade*, com foco na melhoria do ensino, das aprendizagens dos estudantes e dos ambientes pedagógicos, ampliando o acesso à educação e contribuindo para avanços educacionais em nosso estado. O pacto pressupõe a *participação da sociedade* e incorpora as *diversas demandas e sugestões apresentadas nos seminários Todos Por Pernambuco* (destaques nossos).

Localizamos o conjunto destas demandas que expressam a agenda dos subalternos em torno de uma educação pública, laica, gratuita, inclusiva, de qualidade social e articulada ao desenvolvimento econômico nos centros e interior do estado; pode ser resumida nos seguintes pontos: a) expansão do número de matrículas e escolas públicas; b) ampliação de infraestrutura; c) limitação do número de alunos por sala de aula; d) investimentos em políticas de formação de professores com foco nas áreas mais deficitárias [físicas, matemática, química e biologia]; e) bolsas de incentivos à redução da evasão para estudantes; f) ampliação da educação tecnológica e profissional; g) atenção especial à educação de jovens e adultos – EJA; g) ações de interiorização da ciência e tecnologia (PERNAMBUCO, 2006, pp. 23-29).

¹²⁶ Consultar em: <http://www.educacao.pe.gov.br/educar/upload/galeria/689/Site%20PPE%20-%20Banco%20Mundial.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

O pacto, a despeito de anunciar que pressupõe “mecanismo de participação” e “incorporar” as demandas, está estruturado numa lógica de gestão altamente hierárquica, centralizada e vertical. Os postos mais altos são ocupados pelos setores que definem o planejamento educacional (metas de desempenho, parâmetros de ensino e o sistema de avaliação) e os mais baixos (sendo a última instância a escola) os que “participam” da execução, como expressa a imagem a seguir:

IMAGEM 11 – Estrutura da gestão educacional pernambucana



Fonte: SEE-PE. Elaboração própria.

Como podemos observar a estrutura de separação entre concepção e execução do trabalho docente com o núcleo de gestão/formulação centralizada na Seplag reedita a mesma estrutura hierárquica e setORIZADA de gestão do Procentro, analisada no capítulo 4. Arquitetada sob os níveis político-estratégico [concepção], estratégico-educacional [intermediário] e educacional-operacional [execução], incorpora novos aspectos que a complexificam internamente e tornam sua estrutura mais robusta.

A função das *gerências regionais*, por exemplo, como unidades de gestão intermediárias entre a SEE/Seplag e as escolas em todo o estado, não era vista com bons olhos pelos setores empresariais que estavam à frente do Procentro, como observamos no trecho a seguir:

Outro elemento nocivo à gestão eficiente das escolas são as Gerências Regionais de Educação (GRE), visto que, via de regra, atendem a indicações políticas e transformam-se em centros de exercício de poder e tutela das escolas (MAGALHÃES, 2008, p. 8).

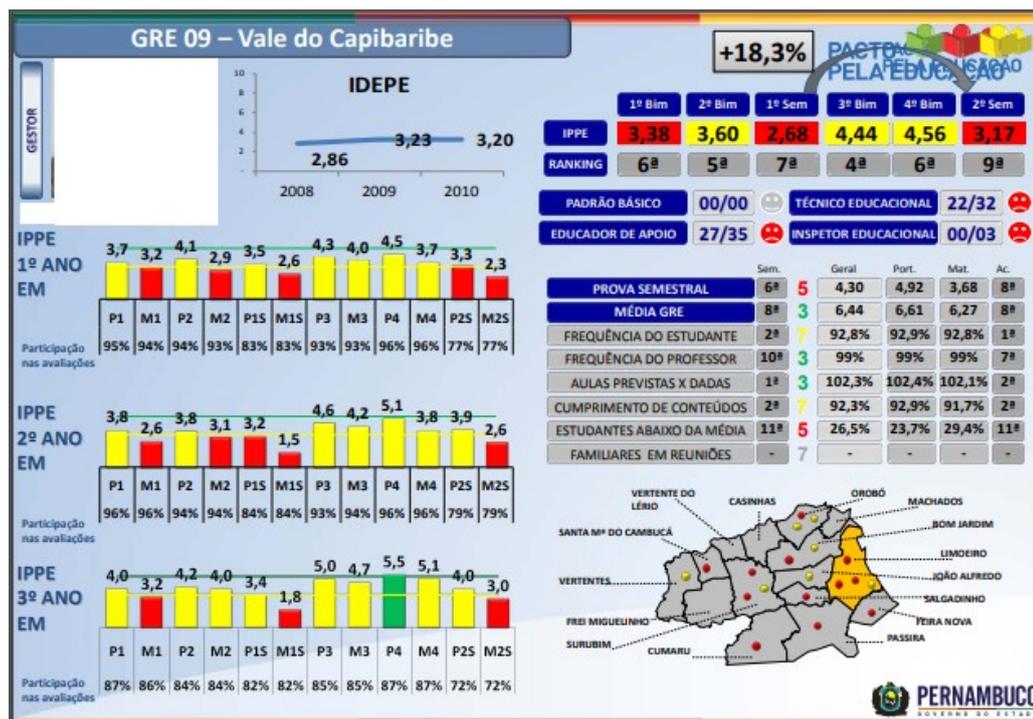
No Procentro, sob o modelo da gestão compartilhada, optou-se por canais de gestão e comunicação dos resultados mais diretos e estreitos entre gestão escolar e os gestores do nível político-estratégico. A comunidade, entendida como os clientes, e os empresários e instituições sociais que entravam como investidores do programa, também possuíam influências e acesso mais estreitos, principalmente, nas cobranças por resultados e produtividade do ensino. Essa ambiência de “prestação de contas”, acima de tudo com a sociedade e a comunidade externa, espelhava a tentativa de transformação das escolas que se tornaram CEEs em verdadeiras empresas e o ensino em “negócio” que buscava sempre a satisfação do cliente, como já vimos na seção 4.

Na nova divisão técnica da organização do trabalho pedagógico escolar posto pelo PPE, as relações de prestação de contas, desempenho e resultado ganha mais mediações do aparato institucional [gestão escolar, gerência regional, secretaria de educação, secretaria de planejamento e governo] que correspondem à nova concepção de Estado e governança do governo de Eduardo Campos.

Por outro lado, nessa nova estrutura foi possível avançar nas estratégias de *monitoramento do desempenho dos professores(as) a partir da participação do Estado na compra de tecnologias de informação e comunicação*, algo que no Procentro era realizado a partir de instrumentos artesanais e menos eficientes ao controle, como era o caso dos relatórios inteligentes examinados na quarta seção.

Isso também vale para os sistemas de comunicação e fluxo de informações entre o Estado e a escola acerca da rotina de trabalho docente, bem como os instrumentos de divulgação e publicização do desempenho da rede por escola e gerência regional. A imagem abaixo ilustra o conjunto de informações que podem ser divulgadas e acessadas a partir desses sistemas governamentais:

IMAGEM 12 – Mapa de desempenho escolar da GRE Vale do Capibaribe em 2011



Fonte: Pacto pela Educação (2011). Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/educar/upload/galeria/689/Site%20PPE%20-%20Banco%20Mundial.pdf> Acesso em: 14 out. 2020

Como podemos observar na imagem, avançou-se na sofisticação e detalhamento das informações que permite mensurar, além dos resultados, padrões de evolução ou retrocessos durante o processo. Essa sistemática de monitoramento processual do desempenho a partir de indicadores também é outra novidade do PPE. É realizado através do Índice Pacto pela Educação – IPPE que é resultado da multiplicação de três fatores: 1) média das notas dos(as) alunos(as) [MA] em português e Matemática [0 a 10], 2) média do percentual de estudantes acima da média [AM], ou seja, acima de 6 nas disciplinas de Português e Matemática, 3) média do percentual de cumprimento dos conteúdos curriculares [CC] em português e matemática. O cálculo final é expresso pela fórmula: $IPPE = MA \times AM \times CC$. Como sua finalidade é acompanhar o processo em função das metas pactuadas, essa sistemática é realizada bimestralmente e semestralmente. No Procentro, os parâmetros de mensuração da qualidade do trabalho estavam presos ao desempenho dos alunos(as) nas avaliações externas, vestibulares, olimpíadas escolares, dentre outros [no máximo anualmente] e a instrumentos menos sofisticados, artesanais e informais de acompanhamento, como podemos observar no trecho abaixo:

Em todos os Centros, havia rotinas de trabalho claras para cada profissional, incluindo o gestor. As observações diárias nas salas e corredores, conversas com alunos, análise de exames e cadernos dos estudantes davam subsídios para as conversas informais e reuniões semanais de supervisão do gestor com seus coordenadores e professores (DIAS; GUEDES, 2010, p. 37).

Com isso, o monitoramento assumia muitos traços personalistas que colocavam às claras excessos de poder, autoritarismos e outras ingerências comuns no mundo empresarial. O trecho abaixo ilustra esses traços:

O professor sabe que está sendo observado. Minha ‘pesquisa’ é feita de forma transparente, olhando no olho e dizendo a verdade, mas sem ferir (DIAS; GUEDES, 2010, p. 37).

Eu tive que chamá-lo, olhar no olho e dizer: ‘colega, não estou questionando a sua formação dentro da disciplina, mas a metodologia utilizada. Você tem que mudar a sua metodologia’ (DIAS; GUEDES, 2010, p. 38).

Se você não acompanhar e cobrar dos seus professores, quando perceber, acabou o ano e pouco foi feito. Tem que ter cuidado mesmo, chamar a atenção, ajudá-los quando eles não sabem o que fazer para melhorar (DIAS; GUEDES, 2010, p. 37).

Como base no exame realizado acerca das formas de supervisão da execução, podemos concluir que o PPE e seus instrumentos de monitoramento via tecnologias digitais-moleculares aprimoram lacunas do Procentro em termos de controle da rotina de trabalho dos(as) professores(as), diminuindo os intervalos de tempo de trabalho não-monitorados pelo *controle de qualidade* [acompanhamento bimestral e semestral], sofisticando os sistemas de comunicação e circulação das informações da rotina de trabalho dos(as) professores(as) entre escola e supervisão e possibilitando uma supervisão sem supervisor aparente, isto é, despersonalizada, quebrando velhos nexos personalistas e arbitrários da relação supervisão x execução e aumentando o clima de avaliação permanente.

Nesse espectro, o uso do termo “pacto” busca ideologicamente aliviar o caráter de vigilância e coerção inerente a estes sistemas e apresentá-lo como algo consensual, necessário, resultado de um acordo em que pese mais a “confiança”, gerada no pacto.

Essas características remetem ao ideário da *delegação planejada* [objeto de análise do capítulo 6], sendo esta uma insígnia ideológica extraída da Odebrecht e que se refere aos princípios que devem reger relações empresariais, tais como: confiança, parceria, comunicação, contrato, dentre outros chavões próprios da linguagem do mercado. Na prática, prevalecem, pelo contrário, as inúmeras pressões psicológicas e condicionamentos coercitivos provocados pela cultura de auditoria, responsabilização e intensa vigilância presentes nessa estrutura de gestão.

Fazendo um paralelo com o trabalho produtivo capitalista, principalmente a sua necessidade imanente de eliminação dos gestos improdutivos [que geram mais-valia ou não a valorizam], acreditamos que o pacto possa avançar na eliminação dos gestos, tarefas e tempo

gasto na rotina do trabalho docente com aquilo que não se relaciona com os indicadores e metas acordadas pelo pacto. Eliminar a “cera” na escola seria excluir as ações, pensamentos e comportamentos que não participam do processo de avaliação das metas. Para tanto, “[...] atualmente, o PPE envolve um total de 768 escolas de todas as regiões do estado, monitoradas por meio de um sistema mensal de metas por Painel de Avaliação de Resultados estabelecido para todos os anos do Ensino Médio” (SOUZA, 2017, p. 62).

5.2 DA AVALIAÇÃO DO CLIENTE À AVALIAÇÃO SISTÊMICA

No modelo de gestão dos CEEs, a lógica da avaliação estava estruturada em duas vias: a) *sistema de avaliação e acompanhamento escolar e sistema de avaliação de desempenho e bonificação*.

O primeiro tinha como finalidade avaliar a atuação da gestão de um modo mais amplo e definir as linhas de melhoramento a partir de um diagnóstico dos pontos positivos e negativos. O processo era finalizado por meio da obtenção de um conceito “x”, resultante de um processo externo, que variava de A [Excelente] à D [Insuficiente]

Já o segundo sistema, articulado ao primeiro, tinha como finalidade o controle individual do desempenho dos profissionais da escola através de uma avaliação que premiava os desempenhos satisfatórios. Dentre os critérios dessa avaliação estavam: a) índice de aprovação da comunidade [clientes]; b) evolução no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); c) aprovação dos discentes em relação à escola [consumidores]; d) avaliação externa (com questões de vestibulares) aplicada aos professores; e) cumprimento do programa traçado no termo de compromisso; e afins.

Nesse caminho, a estratégia do Procentro para pressionar uma rotina de trabalho docente focada em resultados, tendo em vista sua cultura organizacional abertamente formatada como se fosse uma empresa, era sua relação direta com o “julgamento” e a opinião pública da sociedade civil [investidores]. Um dos lemas do Procentro era: “satisfação e avaliação direta do cliente” como vistas a legitimar o modelo de gestão por concessão. Conforme um dos documentos analisados, “[...] as redes municipais e estaduais não oferecem canais de informação voltados a servir ao aluno de forma eficiente, na perspectiva de “cliente” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 49).

Por último, cabe ressaltar que o modelo de avaliação do Procentro já previa algo nuclear para a avaliação em larga escala que seria aprimorado pelo pacto pela educação, a saber: uma estrutura de avaliação estatística e fundamentalmente pautada em: “[...]”

indicadores mensuráveis, no caso dos resultados tangíveis ou quantitativos [...] [e] Critérios previamente estabelecidos para os intangíveis ou qualitativos” (ICE, s/d, p. 43).

A generalização da “cultura de auditoria” nas escolas inaugurada com o Procentro, mas, retomada pelo PEI, PMGP-ME e aprimorada pelo PPE, exigia uma lógica de avaliação de caráter sistêmico que pudesse acompanhar a expansão do PEI na rede estadual de ensino e, portanto, a generalização da rotina de trabalho baseada na *TESE*. É nesse escopo que surge o Sistema de Avaliação de Pernambuco - SAEPE, realizado pela primeira vez em 2000, e que se consolida como a política pública de avaliação do estado, passando a ser realizada anualmente a partir de 2008.

Trata-se de uma versão estadual do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. A metodologia utilizada pelo sistema está fundamentada na Teoria de Resposta ao Item (TRI) e na escala do Saeb. Conforme Freitas (2014, p. 1095), trata-se de

[...] lidar com maior precisão com a produção, aplicação e processamento dos itens de avaliação das provas (calibração de itens). Tais processos são vitais na padronização dos resultados da aprendizagem e, por medirem “traços latentes”, têm a vantagem de poder descolar-se de um determinado conteúdo específico medindo competências e habilidades latentes no desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo o portal SIEPE, os principais objetivos do SAEPE são:

- Produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado. Estes são pré-requisitos indispensáveis 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 – Idepe¹²⁷.

Sendo uma adaptação estadual do Saeb, obviamente que são considerados como “habilidades e competências” essenciais o domínio dos conteúdos referentes a português e

¹²⁷

Disponível

no

Portal

Siepe:

<<https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5912>> Acesso em: 07 jun. 2020.

matemática que juntamente com o fluxo escolar definirão o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) que, por sua vez, orientará o conceito de qualidade educacional pernambucana. O IDEPE é a combinação dos resultados da avaliação (SAEPE) e da taxa de aprovação da escola. É ele que irá demonstrar em que medida as metas que estão definidas no *Termo de Compromisso e Responsabilidade Metas pela Educação*, instrumentos do pacto pela educação que a escola firma com a secretaria de educação, foram atingidos. Esses fatores demonstram a existência de uma relação orgânica entre SAEPE, IDEPE e o PPE, formando uma imensa rede de conexões de controle da rotina do trabalho docente em Pernambuco.

Isso nos leva a considerar que o novo sistema de avaliação em sua articulação com o PPE e sua sistemática de monitoramento constituem uma inovação importantíssima de restauração da *TESE* no PEI quando permite generalizar sua estrutura de monitoramento e avaliação. Se antes as metas eram pactuadas por escolas [nos CEEs], agora é possível a pactuação através da adesão das escolas e supervisão das GREs, secretaria de educação e Seplag das metas firmadas no termo de compromisso. Portanto, o caráter de avaliação clientelista da unidade escolar ganhou uma complexidade sistêmica maior e mais robusta.

Essa mudança na nova concepção de avaliação para generalizar a *TESE* na rede estadual de ensino demandou também outras formas de financiamento mais amplas para contemplar o caráter de política pública dessa estratégia. Para tanto, o novo sistema de avaliação recebeu financiamento do Banco Mundial através do *projeto de desenvolvimento da educação e da gestão pública no estado de Pernambuco* no valor de US\$ 154 milhões (SANTOS, 2016). Conforme as palavras do diretor do Banco Mundial no Brasil, Makhtar Diop, disponíveis no próprio site do Banco Mundial¹²⁸, entre os objetivos da iniciativa estão: “[...] fortalecer o monitoramento e a avaliação, que representam um pilar da abordagem baseada em resultados que o Estado concebeu para o setor”¹²⁹. Em outro trecho ainda no site é apontado que um entre os principais focos do financiamento na administração da educação pernambucana estão:

Monitoramento e Avaliação – O PERA financiará a modernização e operacionalização do sistema de monitoramento de estudantes individuais e a implementação do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (Saepe). O programa também disponibilizará informações para pais e escolas.

¹²⁸ Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2009/04/14/brazil-us154-million-loan-to-improve-quality-efficiency-and-equity-of-public-education-in-pernambuco-state> Acesso em: 15 out. 2020.

¹²⁹ Idem.

Intervenções na Gestão do Sistema Educacional – Têm como objetivo desenvolver e implementar um plano estratégico que incorpore o gerenciamento com base em resultados e realizar estudos para o aumento de eficiência no setor de educação¹³⁰.

Como podemos observar, trata-se da participação de órgãos de fomento estrangeiro no projeto de implementação da racionalidade gerencial-empresarial em Pernambucano. Essa influência aponta o nexa da articulação do bloco empresarial, partidos políticos e estado em Pernambuco com os grupos, fundações e frações de classe internacionais, vinculadas com maior representação do capital financeiro, que atuam como representantes da agenda neoliberal para os países da periferia.

5.3 DA SUPERVISÃO ARTESANAL À VIGILÂNCIA EM TEMPO REAL

A centralidade da avaliação impõe a criação de modalidades e formas de regulação internamente nas escolas que dizem respeito à supervisão da rotina de execução do trabalho dos(as) professores(as) como já examinamos.

Nesse sentido, o tipo de ferramenta ou mecanismo que exerce tal vigilância do dia a dia de trabalho é algo decisivo no nível de controle que se pretende aplicar. No Procentro, já demonstramos com certa exaustividade que tais instrumentos tinham uma forma bastante artesanal, tal como é descrito a seguir: “O acompanhamento [...] É diário e sistemático, com registro dos pontos relevantes que possam afetar positiva ou negativamente os resultados combinados [...] em seu Programa de Ação” (ICE, s/d, p. 45). Portanto, a elaboração de relatórios, planos e programas que espelhavam a prática diária serviam como as fontes artesanais de vigilância da supervisão.

Com o PMGP-ME e, posteriormente, o PPE, os instrumentos de monitoramento ganham aprofundamento e sofisticação com as chamadas tecnologias da informação e da comunicação [TICS] como já aludimos em seções anteriores. O salto fundamental e qualitativo em relação aos instrumentos mais artesanais de vigilância da rotina de trabalho é a instantaneidade com que se obtêm informações precisas e dados diários da totalidade das escolas da rede de ensino sem tantas mediações, como acontecia no Procentro.

A vigilância em tempo real é possível através do *Sistema de Informação de Pernambuco – Siepe*. Este veio a substituir a plataforma do *Sistema Instituto Ayrton Senna de*

¹³⁰ Idem.

Informações (SIASI), um sistema micro implantando em 2007 através do Programa Gestão Nota 10 em parceria com o Instituto Ayrton Senna.

O SIEPE foi implementado em 2011 a partir da contratação, via processo licitatório¹³¹, da empresa mineira *Auge Tecnologia e Sistemas Ltda*¹³². A empresa foi contratada para exercer as funções de “instalação de licença do sistema informatizado de gestão educacional, planejamento dos serviços, parametrização, adequação e instalação do sistema, sensibilizações, capacitações, monitoria e acompanhamento” (ANDRADE, 2014, p. 43). Portanto, além da implementação do novo sistema, também foi responsável pela adequação dos(as) professores(as) ao novo instrumento tecnológico.

Inicialmente testado em cinco escolas da região metropolitana e, subsequentemente, estendendo-se para as escolas do estado no mesmo ano (abarcando toda a rede de escolas abarcadas pelo PEI), o SIEPE avança em relação ao SIASI, segundo seus defensores [que atuam como os intelectuais orgânicos como examinaremos no cap. 7], pois se caracterizam como um

[...] sistema informatizado que proporciona às escolas estaduais de ensino de Pernambuco acesso às informações educacionais em *tempo real*, bem como a recursos pedagógicos e de gestão, democratizando o acesso ao conhecimento e *promovendo a interação entre a Secretaria de Educação, Gerências Regionais de Educação, escolas e comunidade escolar, disponibilizando dados suficientes para o acompanhamento dos indicadores do Pacto Pela Educação* (ANDRADE, 2014, p. 29, grifos nossos)

Nota-se, portanto, uma incrível sofisticação no monitoramento do cotidiano das escolas e articulação muito justa entre o PEE, SAEPE e IDEPE, uma vez que não apenas dados dos indicadores são coletados, mas comparados com as metas, seu desenvolvimento bimestral, semestral e anual, bem como informações desempenho individualmente de cada docentes, de cada escola e dos conteúdos/práticas curriculares trabalhadas ao longo do ano letivo. Tudo em tempo real, estando à disposição inclusive da comunidade escolar como um todo para avaliação do nível de cumprimento do termo de compromisso assinado pela escola e dos índices difundidos na mídia e opinião pública.

O ambiente totalmente *web* do sistema permite a consulta de dados conforme interesses administrativos da Secretaria de Educação, Gerências Regionais ou das Escolas. Nesse sentido reúne um volume de funcionalidades bastante amplo como podemos observar abaixo, no qual destacamos apenas os que se referem aos servidores:

¹³¹ Homologada pelo MEC no Diário Oficial da União em 01 de dezembro de 2008.

¹³² Auge atua em 1370 municípios, 9736 escolas e monitora 2.084.133 alunos, conforme informações disponíveis em seu site <<http://www.auge.com.br/MapaAbrangencia/MapaAbrangencia.do>> Acesso em: 15 ago. 2018.

QUADRO 8 – Aspectos do sistema de monitoramento do SIEPE

MÓDULOS	PRINCIPAIS FUNCIONALIDADES
Servidor	Cadastro do Servidor; Localização do Servidor; Atribuição de Aula; Controle de Carga Horária; Quadro de Horário; Concurso de Remoção; Consultas

Elaboração própria. Fonte: Portal Siepe (2018, destaques nossos).

Os destaques em negrito procuram demonstrar o quanto avançaram as técnicas informacionais de monitoramento da rotina dos(as) trabalhadores(as) que na era digital-molecular avançaram, principalmente, no controle da rotina de trabalho do(a) professor(a).

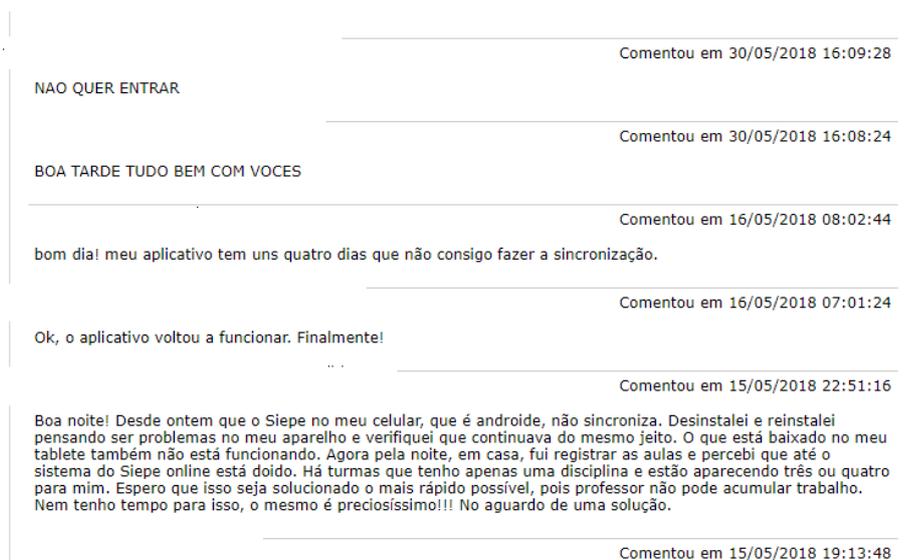
Após estudos para aprimoramento da ferramenta que, dentre os inúmeros resultados, apontaram para a necessidade de “capacitar todos os atores escolares quanto à utilização do SIEPE”; normatizar as ações no sistema; “intensificar a implementação, o monitoramento e a avaliação” (ANDRADE, 2014, p. 144), criou-se na gestão do governo de Paulo Câmara no ano de 2018 o *SIEPE - Diário de Classe Móvel*. Trata-se de um aplicativo desenvolvido que condensa todas as informações do SIEPE no celular, inclusive permite que seja registrada a frequência (alunos e professores), apontamentos diários (notas, aulas-conteúdos etc.) mesmo sem estar online. Notícia divulgada na própria plataforma do SIEPE¹³³ apresenta aos professores e comunidade escolar todas as “vantagens” do app. Dentre elas estão: “[...] visualização das escolas e turmas que leciona, apontamento e consulta de frequência, apontamento e consulta de desempenho e apontamento e consulta dos conteúdos curriculares ministrados”¹³⁴.

Outro recurso que merece ser destacado é a possibilidade de interação online entre os professores, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar a partir de mensagens simultâneas no app como expõe a imagem abaixo.

IMAGEM 13 – Interface do SIEPE

¹³³ Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/informes/exibeChamadaInforme.do?idInforme=11118&idUnidadeFuncional=604843&idGrupoPortal=21>. Acesso em: 15 out. 2018

¹³⁴ Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/informes/ImprimeInforme.ew?idInforme=11116&idInstituicao=60&idUnidadeFuncional=604843&idPaginaAvulsaPortal=&idAtor=#:~:text=O%20SIEPE%20Di%C3%A1rio%20de%20Classe,conex%C3%A3o%20permanente%20com%20a%20internet>. Acesso em: 15 out. 2020.



Fonte: Siepe (2019)

Como podemos observar, a mediação do monitoramento é algo fundamental à racionalização da rotina de trabalho dos(as) docentes na *TESE*. Perpassa as mudanças na política do ensino médio em diferentes governos, uma vez que restaura a necessidade de supervisão das ações cotidianas para garantir que os índices e metas sejam alcançadas. No caso da criação do Siepe há um salto qualitativo com relação ao *relatório inteligente e planos de ação* do Procentro em termos de aprimoramento e intensificação da vigilância em tempo real. Fundamental neste processo é a participação do complexo industrial-escolar na administração pública, sob a forma de compras governamentais, como uma forma de privatização.

5.4 DA MANUALIZAÇÃO À PADRONIZAÇÃO DE CONTEÚDOS, ATIVIDADES E PROCEDIMENTOS

Para ser possível um sistema de avaliação em larga escala nas escolas é preciso padronizar aquilo que será avaliado, ou seja, os conteúdos. Daí a estreita relação entre padronização, responsabilização e estreitamento curricular – este último sendo a garimpagem que prioriza as disciplinas avaliadas, que a avaliação por resultados institui e controla (FREITAS, 2014).

Temos aqui uma mediação pouco trabalhada no Procentro em função de seu caráter de experimento e de alguns outros fatores, sendo eles: a) a ausência de uma avaliação sistêmica estadual [SAEPE], do estabelecimento de uma política fundada em índices [IDEPE] e de um sistema de monitoramento e controle de indicadores [Pacto] para toda a rede estadual de

ensino; b) o projeto pedagógico dos CEE que envolvia, na fase original, ênfase num currículo pautado “[...] na integração de conteúdos acadêmicos, profissionalizantes e práticas educativas” voltadas à elaboração dos projetos de vida dos(as) estudantes (MAGALHÃES, 2008, p. 48). Conforme um dos documentos: a ideia inicial “[...] baseava-se numa rejeição aos conteúdos organizados por disciplinas e aos métodos didáticos, e postulava um ensino de projetos baseado em centros de interesse e em materiais a ser desenvolvidos pelos professores” (MAGALHÃES, 2008, p. 49).

Todavia, isso não impediu a criação dos *Guias de Aprendizagem* que apontavam a tentativa de padronização dos conteúdos a serem ensinados no eixo “acadêmico”. Os guias buscavam “[...] profundidade teórica e prática de todos os conteúdos do Ensino Médio, de modo a maximizar as chances de acesso a universidades de primeira linha”. A priorização destes conteúdos era fundamental para sustentar a alcunha dos CEE como ilhas de excelência a partir destes resultados, conforme confirma trecho retirado de um dos documentos: “As escolas do Procentro, ao adotar expectativas claras de aprendizagem e apoio prático ao professor, conseguiram construir um padrão de qualidade presente em todas as unidades” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 48).

Em outro documento analisado, os guias de aprendizagem são apresentados como ferramentas que oferecem “[...] ao professor sugestões para a abordagem dos diversos temas, bem como lhe permitem explorar aspectos interdisciplinares sem perder o foco de suas disciplinas”. Com base nisso, inferimos que os guias funcionavam como mecanismos de “reforço” para que determinadas competências e habilidades consideradas básicas no Procentro fossem garantidas nas práticas de ensino. Isso compõe o processo de manualização da rotina de trabalho examinado no capítulo 4.

Como o PMGP-ME e o PPE, a padronização, já esboçada no Procentro, mas, tensionada pelo modelo de currículo “interdimensional”, foi sendo qualitativamente ampliada na rede estadual de ensino. Isso implicou num gradativo abandono de qualquer perspectiva “interdimensional” que pode ser atestada, inclusive com a separação das escolas de ensino propedêutico-acadêmico [as EREMs] das técnico-profissionalizante [as ETEs].

Se por um lado foi criado em cada uma destas ofertas formativas um tipo de currículo especializado em determinadas competências e habilidades unilaterais, formação geral nas EREMs e formação técnica-profissionalizante nas ETEs, por outro, as exigências postas pelo IPEE em torno das metas que estavam assentadas em indicadores que não iam além do desempenho em Português e Matemática demandou processos de padronização dos

conteúdos, habilidades, competências, atividades e procedimentos não apenas destas disciplinas, mas, de todas as outras.

Dessa maneira, mecanismos de padronização nos mais diversos sentidos passaram a ser aspectos muito presentes na organização da rotina de trabalho dos(das) professores(as), justamente para garantir que o que será avaliado, será ensinado.

Para pressionar que os(as) docentes exerçam suas atividades pedagógicas pautadas nos conteúdos, habilidades e competências previstas dos indicadores do IPPE, páginas webs vinculadas à Secretaria de Educação do Estado intituladas “Espaço Professor – Leis e Orientações¹³⁵” e “Parâmetros Curriculares¹³⁶” foram criadas e disponibilizadas aos docentes.

Além disso, um conjunto de documentos de caráter normativo foi sendo criado ao longo dos governos de Eduardo Campos e Paulo Câmara que expressam uma política de padronização [entendida aqui como automatização do trabalho] não só dos conteúdos, habilidades e competências que precisam ser garantidas, mas, também de atividades e de procedimentos técnicos que fazem parte da rotina do trabalho docente. Segue um levantamento dos documentos e fontes encontradas que apontam esse fenômeno da padronização operacionalizada pelo estado de Pernambuco:

QUADRO 9 – Material normativo e pedagógico utilizado na padronização curricular

DOCUMENTO	ASSUNTO
Instrução normativa N° 04/2008 (PERNAMBUCO, 2008j)	Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para implantação do Sistema de Avaliação das aprendizagens nas Escolas da Rede Estadual de Ensino a partir do ano letivo de 2008
Orientação para preenchimento dos diários de classe (Ensino Fundamental e Médio) (PERNAMBUCO, 2009)	Material contendo instruções para preenchimento dos diários de classe
Orientações Teórico-Metodológicas (Língua Portuguesa) (PERNAMBUCO, 2011).	Contém as Orientações Teórico-Metodológicas nas áreas de língua portuguesa, de matemática, de ciências naturais e de arte.
Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio (PERNAMBUCO, 2012)	Material contendo os Parâmetros Curriculares da Educação Básica e os Padrões de Desempenho Estudantil, voltados para o estabelecimento das expectativas de aprendizagem dos estudantes, com o intuito de auxiliar o professor em sua prática docente e assegurar o direito de todo estudante a aprender

¹³⁵ <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=56>. Acesso em: 13 dez. 2019.

¹³⁶ <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047>. Acesso em: 13 dez. 2019.

<p>Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco Parâmetros na sala de aula Língua Portuguesa (PERNAMBUCO, 2013).</p>	<p>Documentos que se articulam com os Parâmetros Curriculares do Estado, possibilitando ao professor conhecer e analisar propostas de atividades que possam contribuir com sua prática docente</p>
<p>Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco Padrões de desempenho estudantil em Língua Portuguesa (PERNAMBUCO, 2014)</p>	<p>Apresenta os Parâmetros Curriculares da Educação Básica e os Padrões de Desempenho Estudantil, voltados para o estabelecimento das expectativas de aprendizagem dos estudantes em todas as etapas da Educação Básica, com o intuito de auxiliar o professor em sua prática docente e assegurar o direito de todo estudante a aprender.</p>
<p>Ações para fortalecimento da aprendizagem (Português) (PERNAMBUCO, 2015).</p>	<p>Material contendo atividades selecionadas que dialogam com os Descritores da Matriz do Saepe e visam ao alcance das expectativas de aprendizagem (Português) contidas nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco.</p>
<p>Orientações - Conteúdos trabalhados por bimestre Língua Portuguesa (PERNAMBUCO, s/a).</p>	<p>Conteúdos a serem trabalhados nos componentes curriculares referentes ao Ensino Fundamental e Médio, em consonância com os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco</p>
<p>Instrução normativa N° 04/2014 (PERNAMBUCO, 2014)</p>	<p>Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos do Sistema de Avaliação das Aprendizagens nas Escolas de Rede Estadual de Ensino</p>

Elaboração própria. Fonte: SEE.

Como podemos observar pelo assunto tratado em cada documento, que demonstra a participação direta do estado de Pernambuco na produção de materiais com orientações pedagógicas, normativas e administrativas, essa padronização envolve tanto conteúdos/expectativas de aprendizagem, como também a padronização de atividades e procedimentos, até mesmos os mais simples e técnicos, que fazem parte da rotina do trabalho docente. Exemplo disso é o documento intitulado *Ações de Fortalecimento da Aprendizagem* (PERNAMBUCO, 2015) que propõe uma série de atividades coordenadas “[...] com os Descritores da Matriz do SAEPE e visam ao alcance das expectativas de aprendizagem contidas nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2015, p. 3).

No material o currículo escolar é reduzido a descritores que dizem respeito às habilidades e competências que deverão ser aprendidas ao longo do ano e cobrados nas avaliações externas.

O material apresenta quais serão avaliados e ainda explicita a função e importância de cada um deles no processo avaliativo, como podemos observar na imagem abaixo extraída do documento:

IMAGEM 14 – Descritores e explicitação de suas funções nas avaliações de Língua Portuguesa (Ensino Médio)

A seguir propomos um conjunto de atividades e questões comentadas voltadas ao uso da língua em interações efetivas, nas quais todos possam participar, assumir-se diante dos demais como autores e, assim, aprender. As questões propostas consideram a matriz do SAEPE que se organiza em seis eixos:

- I. Práticas de leitura: **D06, D07, D08, D09, D10, D11.**
- II. Implicações do suporte, do gênero, e/ou do enunciador na compreensão do texto: **D12, D13.**
- III. Relações entre textos: **D14.**
- IV. Coesão e coerência: **D16, D17, D18, D19, D21, D27.**
- V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido: **D22, D23, D24, D25.**
- VI. Variação linguística: **D26.**

EXPLICITANDO OS DESCRITORES

Iniciamos nossa reflexão discutindo o eixo I, Práticas de leitura, o qual é bastante abrangente. O Descritor 06 – localizar informação explícita em um texto – é uma habilidade básica de leitura. É preciso pensar sobre a frequência com que o trabalho de estímulo à localização de informações explícitas no texto tem sido realizado e a forma como tem sido conduzido para que possamos ter bom êxito em outros descritores. Assim, sugerimos atividades de estratégias de leitura, tais como: seleção, hipótese e antecipação.

Fonte: Pernambuco (2015)

Em outra parte do documento, são apresentadas as sugestões de atividades com instruções procedimentais e comportamentais que dispensam maiores reflexões por parte dos professores, provocando um processo de tecnificação de sua prática. Vejamos abaixo:

IMAGEM 15 – Sugestões de Atividades para trabalhar os descritores de Língua Portuguesa

SUGESTÕES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

A seguir, apresentamos uma atividade didática – adaptada dos Parâmetros na Sala de Aula de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio – que dialoga com alguns dos descritores referentes ao eixo I – Práticas de leitura, além de sugestões de questões.

Atividade – texto expositivo-argumentativo

1º momento – motivação

Professor, pergunte a seus estudantes se eles já ouviram falar em Lúpus. Caso haja resposta afirmativa a essa pergunta, vá explorando alguns detalhes sobre essa doença: como ela se manifesta, que sintomas ela causa, qual é o tratamento etc. Caso a resposta seja negativa, esclareça que Lúpus é uma doença.

2º momento – análise da moldura textual do texto a ser lido: criando expectativas de leitura.

Professor, mostre a imagem da página do jornal de onde foi retirado o texto a ser lido. Essa imagem está disponível aos usuários cadastrados no site: <<http://edicaodigital.folha.com.br/>>.

Fonte: Pernambuco (2015)

A padronização (conteúdos, atividades e procedimentos) é um outro aspecto de racionalização da rotina de trabalho docente que possui profundos nexos com a automatização das tarefas realizadas nas fábricas/empresas. Levado às últimas consequências permite eliminar os movimentos falhos, lentos e inúteis. Isso porque segundo Taylor (2006, p. 42), “[...] cada homem recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas que minudenciam a tarefa de que é encarregado e também os meios para realizá-la”. Isso facilita “[...] o que deve ser feito e também como fazê-lo, além do tempo exato concebido para a execução” (2006, p. 42).

Não é nenhuma novidade no campo educacional o processo de padronização da rotina de trabalho docente. Na década de 1970 sob as influências da teoria do capital humano observamos um intenso processo de tecnificação educacional com base nos postulados do taylorismo. No contexto do século passado, no entanto, a ênfase dos processos de racionalização do trabalho pedagógico se dava a partir da programação e padronização dos planos didáticos, isto é, do *fazer* propriamente dito. Nesse rumo, buscava-se o caminho mais barato (eficiência) de atingir os objetivos de aprendizagem propostos pelos especialistas (eficácia).

Com a entrada das políticas de responsabilização do trabalho docente na década de 1990, além da ênfase nos processos de racionalização dos meios [como fazer], a disputa pelo controle da escola também se irradiou para os fins [onde chegar]. É aqui onde entram a importância da padronização e a lógica dos descritores como metas de aprendizagem.

Importante estudo nesse sentido é a pesquisa de Benittes (2014) que mostrou como a política do ensino médio de Pernambuco inverte os fins pedagógicos de uma educação interdimensional, que passam a ser meios, pelos meios da gestão gerencial focada em resultados, que passa a ser um fim e si mesmo. Essa contradição, no plano da aparência, tem como nexos o rebaixamento da formação da juventude para o trabalho simples e desqualificado, “[...] mediante uma reestruturação administrativa centrada no gerencialismo e no accountability e de uma proposta curricular baseada na pedagogia das competências para a empregabilidade” (BENITTES, 2014, p. 8).

5.5 OS NOVOS SOFTWARES QUE SIMPLIFICAM AS TAREFAS E OTIMIZAM O TEMPO

A padronização está associada a outra mediação fundamental do controle programático da rotina de trabalho docente, a saber: *a simplificação e otimização das tarefas*. Simplificar significa reduzir as tarefas ao nível mais elementar possível, diminuindo os gestos desnecessários à elevação dos índices, ou seja, a “cera”, e otimizando o tempo.

Desse modo, para tornar o trabalho docente ainda mais programático em sua rotina, além do apoio da padronização, necessária também a aquisição e/ou incorporação de técnicas e tecnologias que simplifiquem a execução das tarefas tornando-as mais práticas e rápidas.

No Procentro, com as condições dadas e o protótipo da *TESE* ainda em fase de experimentação, a simplificação das tarefas se dava na medida em que os(as) professores(as) não participavam do planejamento (planos e programas das ações) nem da construção do processo avaliativo, reduzindo seu trabalho à dimensão da execução do ensino. As tarefas deveriam estar explicitadas num plano de ação, vinculadas a um programa de ação, com registros diários das atividades realizadas e pautadas em guias de aprendizagem, como já examinamos anteriormente. Mais uma vez, destacamos o caráter artesanal desses processos em face dos limites já observados nesse texto na fase Procentro.

Com o PMGP-ME, identificamos que a simplificação das tarefas do trabalho docente foi sendo ainda mais aprofundada a partir da incorporação tecnológica mais sofisticada que dispensa os gestos em função de determinadas tarefas que antes exigiam mais tempo, algum nexos psicofísico mais “criativo” e eram realizadas de forma mais artesanal e menos sofisticada.

Um dos grandes movimentos promovidos pelo PMGP-ME foi a incorporação à rotina de trabalho docente de técnicas de gestão e insumos tecnológicos “[...] dos centros de poder transnacionais e da sua atuação nas nações no momento de recomposição dos padrões de acumulação de capital” (BENITTES, 2014, p. 80). A principal delas nesse sentido foi o Siepe, já destacado anteriormente, entretanto, agora em sua versão *Diário de Classe Móvel*. Tal aplicativo condensa todas as informações do Siepe no celular, inclusive, contendo o diário de classe. Assim, permite que seja registrada a frequência (alunos e professores), apontamentos diários (notas, aulas-conteúdos etc.), realização de enquetes, recomendações de vídeos, materiais complementares, dentre outros, mesmo sem estar online. Abaixo mostraremos duas imagens capturadas da interface do aplicativo para uso do(a) professor(a):

IMAGEM 16 – Interface 1 do SIEPE – Diário de Classe Móvel



Fonte: Portal SIEPE

IMAGEM 17 – Interface 2 do Siepe – Diário de Classe Móvel



Fonte: Portal SIEPE.

A praticidade conseguida com tais ferramentas digitais como a apresentada acima, além simplificar as tarefas, também otimiza o trabalho com a extinção, por exemplo, de gestos e ações antes realizadas de forma mais manual, tais como: organização e preenchimento manual dos diários, cálculo das notas, dentre outros.

A simplificação, na aparência, leva a entender que a incorporação da sofisticação tecnológica, ao extinguir tarefas que a tecnologia digital executa, reduz trabalho e, portanto, diminui o estresse e o cansaço que determinadas tarefas provocavam nos(as) docentes. Exemplo disso seria o preenchimento manual do diário.

No entanto, como demonstram estudos recentes, a inserção tecnológica no trabalho docente, especialmente as investidas realizadas na política educacional de Pernambuco, também se caracterizam pelo aprofundamento de processos de *intensificação* (SANTOS, 2016) do trabalho em termos de jornada, ritmo e volume de atividades. Isso porque em função do trabalho baseado em metas, a tecnologia digital, ao passo que torna obsoleta algumas tarefas e ações consideradas desnecessárias, permite a ampliação de novas tarefas, extensão do tempo de conexão com o trabalho e aceleração do ritmo, provocando novas modalidades de *precarização* (TEIXEIRA, 2017) e *estranhamento* (SILVA, 2018) dos(as) professores(as) com seu trabalho.

5.6 GENERALIZANDO O TREINAMENTO POR INDUÇÃO

Como já examinamos em seções anteriores, as bases filosóficas da *TESE* são orientadas pela concepção de realidade e conhecimento do pragmatismo norteamericano. Com base nisso, os processos de treinamentos dos(as) professores(as) para se adequarem à rotina de trabalho eram realizados a partir de uma dinâmica de *indução através da experiência* “[...] bastante intensiva e cuidadosa, com o objetivo de promover o alinhamento dos novos professores à cultura do PROCENTRO e de cada Centro” (MAGALHÃES, 2008, p. 80). Ainda conforme os documentos “[...] os professores aprendem sobre *a filosofia e o modo de trabalho* do Centro, bem como elaborar Planos de Ação e, especialmente, vão assimilando a cultura de cada Centro” (MAGALHÃES, 2008, p. 80, destaques nossos).

A filosofia e o modo de trabalho de que trata o trecho acima como conteúdos dessas induções, enquanto treinamentos, correspondem à conformação de habilidades, aptidões e ideário filosófico, ético e moral exigidos na *TESE* nos(as) professores(as). Em síntese, estão relacionados com os nexos psicofísicos analisados na seção anterior: responsabilização consentida; [des]especialização polivalente e [des]politização corporativa. A metodologia desses treinamentos é basicamente estruturada na observação e sistematização simples e procedimental, buscando o “[...] estímulo à troca de boas práticas entre a rede de escolas participantes do programa” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 40). É o que pode ser observado no seguinte trecho “[...] Se tem dificuldade em algum conteúdo, a gente organiza uma intervenção, alguém que possa ser seu mentor, treinamentos, uma visita à aula de outro professor ou a outro Centro” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 39).

Com o PMGP-ME e o PPE, o *treinamento por indução* foi ganhando amplitude, sistematização e sendo incorporada na agenda da política pública do estado a partir de

diversas iniciativas. Inclusive, na própria Lei complementar nº 125/2008 que cria o PEI é estabelecido que dentre as atribuições da Secretaria de Educação no programa, temos que uma delas é: “VI - disseminar as experiências exitosas para as demais escolas da rede estadual de ensino” (PERNAMBUCO, 2008b).

Expressão dessa orientação de treinamento e formação pode ser observada nos encontros promovidos pela Secretaria de Educação de Pernambuco. Para fins de demonstração, selecionamos os três últimos grandes encontros promovidos pela SEE para os(as) professores da rede estadual. Organizamos um quadro a seguir com algumas informações sobre estes encontros.

QUADRO 10 – Eventos de formação organizados pela SEE entre 2017-2019 e seus conteúdos

Ano	Tema do evento	Informações adicionais
2017	Formação Docente para uma Educação Integral Humanística ¹³⁷	Socializar práticas educativas capazes de ampliar as dimensões pedagógica, social e ética, além de trabalhar na qualificação técnica pedagógica dos profissionais, dando oportunidade de ser realizada uma reflexão de suas práticas pedagógicas .
2018	Implementar os Planos de Educação é defender uma educação pública de qualidade social, gratuita, laica e emancipadora ¹³⁸ .	A ação promovida pelo Fórum Nacional Popular de Educação com o apoio do Fórum Estadual de Educação de Pernambuco, Secretaria Estadual de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-PE) tem o propósito de mobilizar a sociedade pernambucana, de modo geral, para intensificar o monitoramento e a avaliação do cumprimento dos Planos de Educação, de forma que fiscalizem o corpo da lei, suas metas e estratégias.
2019	As novas tecnologias e metodologias educacionais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes ¹³⁹	Durante os dois dias, os professores receberam oficinas e palestras sobre “Planejamento, trabalhabilidade e mindset como diferencial na educação”; Plataforma FOCO; “Educação Profissional e a tecnológica no Novo Ensino Médio: Caminhos Possíveis para Oferta do V Itinerário de Flexibilização Curricular”, entre outras

Fonte: Site da SEE-PE (2019, grifos nossos). Elaboração própria

¹³⁷ <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=3843>

¹³⁸ <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=4231>

¹³⁹ <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=5024>

Mesmo sem tantas informações disponíveis, destacamos os temas e os assuntos abordados em cada uma das formações. No caso da formação em 2017, na página do site do evento não há nenhuma definição sobre o caráter e o conteúdo desse “humanismo” da educação integral proposta. Pelo contrário, nas poucas informações observadas no site, não vimos nada além do rejuvenescimento de velhos modismos pedagógicos que integram as ideologias educativas vinculados ao aprender-a-aprender, tais como: “socializar práticas educativas”, “dimensões pedagógicas, social e ética [interdimensionalidade]” e “reflexão de suas práticas pedagógicas”.

Conteúdo é similar ao do evento de 2019, em que a centralidade da prática aparece associada aos potenciais das novas TICS, algo que tem largo espaço no debate educacional há anos com pouco avanço crítico e tímido impacto real em termos de melhorias na aprendizagem, na contramão do que prometem os especialistas desse campo. Nas demais informações da notícia do site do evento identificamos que o tema na verdade busca dar maior visibilidade à linguagem e aos produtos empresariais da educação, tais como: “planejamento e mindset”, “trabalhabilidade”, “Plataforma Foco”, dentre outros. No caso desta última, a plataforma foi elaborada pela empresa Tuneduc¹⁴⁰, especialista em dados educacionais, a partir de uma parceria com o Instituto Unibanco, Itaú BBA e Fundação Lemann. Segundo o portal¹⁴¹ da SEE-PE a plataforma permite

ter acesso ao resultado do IDEPE e evolução histórica dos resultados do SAEPE. Permite também analisar os resultados na versão individual e comparativa de Escolas, Regionais e Secretaria. No painel do SAEPE é possível verificar lacunas de aprendizagem em descritores de Língua Portuguesa e Matemática, avaliadas conforme a matriz de referência do exame. Já no painel do IDEPE, os dados estão detalhados por fluxo, desempenho e metas (PERNAMBUCO, 2019).

O exame destes dados nos permite inferir que as empresas do complexo industrial-escolar em Pernambuco, além de escoarem suas tecnologias para aprimorar os sistemas de monitoramento e controle da rotina de trabalho docente, também influenciam nos programas e políticas de formação e treinamento. Acreditamos que essa é uma demanda do próprio processo de racionalização, uma vez que a inserção destas novas tecnologias na rotina de trabalho docente exige também adequação, aceitação e desenvolvimento de habilidades para seu manuseio por parte dos(as) docentes.

¹⁴⁰ <https://www.tuneduc.com.br/>

¹⁴¹ <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=3750>

Outro exemplo é o *Seminário de Boas Práticas*, que compõe uma das ações formativas do PPE. A ideia do seminário, seguindo a metodologia da indução, é difundir entre as escolas experiências que são consideradas como “boas práticas” nos termos da gestão por resultados. A diferença é que agora esse processo se dá não apenas entre poucas escolas como era no Procento, mas, levando em conta toda a rede estadual de ensino. Na figura a seguir podemos observar o que a SEE-PE considera como “boa prática” em sua avaliação passível inclusive de premiações:

IMAGEM 18 – Características das boas práticas segundo o Pacto pela Educação de Pernambuco

Nota	Benefícios	Abrangência	Satisfação	Investimentos	Crescimento	Operacionalidade
5	A ação muda completamente a situação	Abrange a grande maioria das Escolas/Municípios	A ação é referenciada pela comunidade	Pouquíssimo Investimento	Ação tem impacto muito grande sobre o IDEPE	Baixa complexidade, acesso direto, pouco tempo
4	A ação traz benefícios adicionais	Abrange a maioria das Escolas/Municípios	A ação é reconhecida pela comunidade	Pouco investimento	Ação tem alto impacto sobre o IDEPE	Baixa complexidade, acesso direto, tempo razoável
3	O problema é resolvido	Abrange parte das Escolas/Municípios	A ação é notada pela comunidade	Investimentos medianos	Ação impacta o IDEPE	Complexidade moderada, acesso direto, tempo razoável
2	O problema é apenas reduzido	Abrange poucas Escolas/Municípios	A ação não é notada pela comunidade	Altos medianos	Ação pouco impacta no IDEPE	Complexidade alta, acesso direto, tempo médio
1	A situação não é alterada	Abrange apenas uma Escola/Município	A ação é rejeitada pela comunidade	Altíssimos investimentos	Ação não impacta no IDEPE	Complexidade alta, acesso indireto, tempo elevado

Fonte: Regulamento do VII seminário de boas práticas do Pacto pela educação de Pernambuco: “Foco nas Coordenações” (2019).

Como podemos observar na imagem e conforme a cartilha empresarial da gestão por resultados, uma “boa” prática educacional significa ser efetivo (impacto), generalizável (escala), simples (acessível) e barato (pouco investimento).

Na mesma linha dos instrumentos já apresentados, temos a *formação continuada em serviço*. Trata-se de uma iniciativa da gerência de políticas educacionais do ensino médio – GPEM que propõe um processo de treinamento em menor escala de tempo e espaço, ou seja, organizada semestralmente sendo responsabilidade de cada escola realizar a sua. A intenção de processo formativo é ainda mais operacional que os demais apresentados anteriormente.

Sendo: padronizar e alinhar conteúdos, atividades e procedimentos que simplifiquem e otimizem o trabalho docente em função do que será avaliado.

Selecionamos um documento intitulado *Orientações para a formação continuada dos professores do ensino médio / 3ª unidade de 2009*¹⁴² produzido pela Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio – GPEM (Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação – SEDE). Nesse documento temos um panorama do conteúdo desses encontros. No quadro a seguir apresentamos uma síntese da estrutura do documento

QUADRO 11 – Pauta da formação continuada dos professores do ensino médio / 3ª unidade de 2009

OBJETIVO GERAL: Promover o estudo e a discussão da Base Curricular Comum, das Orientações Teórico-Metodológicas e a elaboração do planejamento bimestral por disciplina, utilizando o tempo pedagógico destinado a esta atividade para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.			
Dia: 06/07/2009 (Tarde)	1º momento: Apresentação da Base Curricular Comum – BCC de PE (parte introdutória)	2º momento: Leitura do texto “Planejando significativamente o ensino” de Antônio Joaquim Severino	3º momento: Socialização e sistematização das discussões fomentadas pela leitura do texto sobre planejamento.
Dia: 07/07/2009 (Manhã)	1º momento: Apresentação e discussão da Matriz de Referência do Enem	2º momento: Discussão sobre os textos de fundamentação teórica sugeridos para cada disciplina	3º momento: Socialização e sistematização das discussões fomentadas pela leitura dos textos de fundamentação teórica sugeridos para as disciplinas
(Tarde)	1º Momento: Apresentação das Orientações Teórico-Metodológicas - OTMs do 3º bimestre de cada disciplina	2º Momento: Discussão acerca dos conteúdos das OTMs para a elaboração do planejamento referente ao 3º bimestre de cada disciplina	3º Momento: Elaboração dos planejamentos de cada disciplina
Dia 08/07/2009 (Manhã)	1º Momento: Sistematização e socialização dos planejamentos	2º Momento: Encaminhamentos e sugestões para a próxima formação	3º Momento: Avaliação

Elaboração própria. Fonte: Pernambuco (2009, grifos nossos).

¹⁴² Ver anexos deste trabalho.

Como é demonstrado no quadro acima trata-se de um treinamento focado no reforço e incorporação na rotina de trabalho das habilidades e competências de cada disciplina em função do que será cobrado nas avaliações. O fato de ser realizada bimestralmente é outro condicionante que exprime uma modalidade de racionalização para o nível mais elementar das ações, decisões, pensamentos, valores e comportamentos dos(as) docentes em sua rotina de trabalho, buscando eliminar tudo aquilo que não faz parte da “esteira da produção” do SAEPE/IDEPE.

5.7 ESFORÇOS EXCEDENTES: NOVOS MECANISMOS DE CONSENSO-COERÇÃO

A política de bonificação do estado de Pernambuco, entendida como retribuições especiais ou complementares ao salário devido à realização de determinada tarefa esperada ou cumprimento de metas, é uma mediação essencial ao modelo de gestão e organização do trabalho na *TESE*. Na organização e gestão do trabalho na fábrica pensado por Taylor, o objetivo era estimular esforços excedentes dos(as) trabalhadores(as) levando em conta, todavia, que a gratificação adicional não poderia conduzir por si só um sistema de gestão do trabalho. Considerava Taylor (2006, p. 89) que

É absolutamente necessário, então, quando os trabalhadores estão encarregados de tarefa que exige muita velocidade de sua parte, que a eles também seja atribuído pagamento mais elevado, cada vez que forem bem-sucedidos. Isto implica não somente em determinar, para cada um, a tarefa diária, mas também em pagar boa gratificação ou prêmio todas as vezes em que conseguir fazer toda a tarefa em tempo fixado.

No caso da *TESE*, a estratégia de bonificação, algo que perpassa o modelo do Procento e o PEI, tem sua inspiração nos chamados *incentivos de curto prazo* (ICP) da TEO (Odebrecht). O ICP é apresentado no site¹⁴³ da Odebrecht como uma iniciativa que “[...] estimula a inovação e aumenta a produtividade”. Ainda é pontuado que se trata de uma “[...] parcela variável da RT [renda total] do integrante [...] cuja apuração reflete um período máximo de 12 meses”. Por fim, a empresa afirma que tais remunerações adicionais são formas de valorizar

[...] o talento, espírito de servir, capacidade de inovar, disponibilizar conhecimento, de se relacionar e agregar valor para as comunidades.

¹⁴³ Disponível em: <https://www.odebrecht.com/> Acesso em: 07 jun. 2020.

Esses prêmios fazem parte de programas institucionais, concebidos e implementados na Odebrecht¹⁴⁴.

Inspirado nessa estratégia, o modelo da *TESE* previa aos(as) professores(as) dos CEE:

o salário base; uma gratificação de 125% desse salário-base, por localização especial, ao ser integrado ao projeto; e mais uma gratificação de produtividade proporcional à pontuação obtida pelo professor. O valor dessa última pode chegar a 30% do valor da segunda parcela. Considerando que um professor tivesse o salário-base de 1000 reais, sua gratificação por localização especial seria de 1250 reais. Esse valor multiplicado por 12 meses é igual a 15000 reais. Portanto, a gratificação de produtividade, atingindo o escore máximo, era de 30% de 15000, ou seja, 4500. Note-se que esse valor corresponde exatamente a um 14º ou 15º salários, a serem pagos no mês de janeiro do ano subsequente ao avaliado (MAGALHÃES, 2008, p. 87).

A remuneração acabou se tornando um elemento chave para o desenvolvimento de esforços excedentes exigidos pela *TESE*. Sem falar que também era um importante atrativo para os(as) professores(as) da rede estadual de ensino dispostos a trabalharem nos Centros de Ensino Experimental já que eram proventos bem acima do que comumente se observava na realidade das escolas estaduais, principalmente, naquela época¹⁴⁵.

Com o PMGP-ME e o pacto pela educação, a lógica organizacional da rotina meritocrática já presente no Procentro foi institucionalizada em diversas políticas, como podemos observar tanto em uma das principais diretrizes do PPE: “reconhecimento do *mérito*, *desempenho*, monitoramento e avaliação dos processos” (PERNAMBUCO, 2011, destaques nossos) ou no art. 2º do PEI que dentre suas finalidades busca:

VI - *consolidar* o modelo de *gestão por resultados* nas Escolas de Referência e Escolas Técnicas do Estado, com o *aprimoramento dos instrumentos gerenciais* de planejamento, acompanhamento e avaliação;
II - *sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais* (PERNAMBUCO, 2008b, destaques nossos).

A presença dos termos “consolidar”, “aprimorar”, “sistematizar” e “difundir” relacionados a aspectos da gestão gerencial por resultados é mais uma evidência da restauração da racionalidade empresarial da *TESE* do Procentro na política de educação integral do governo de Eduardo Campos. Demonstra também que foram necessárias inovações visando seu “aprimoramento” que dizem respeito às “sistematizações” e “difusões”, como é o caso da estratégia da bonificação em análise.

¹⁴⁴ idem

¹⁴⁵ Início dos anos 2000.

Cumpra-se colocar que a política de bonificação é uma orientação prevista em diretrizes mais amplas, portanto, possui nexos com a política nacional vigente no que tange ao modelo gerencial de valorização docente como está explícito, por exemplo, no documento *Compromisso Todos pela Educação*. A saber:

XIII - implantar *plano de carreira, cargos e salários* para os profissionais da educação, *privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho*;

XIV - *valorizar o mérito* do trabalhador da educação, representado pelo *desempenho eficiente* no trabalho, *dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional*; (BRASIL, 2007, destaques nosso)

No caso de Pernambuco, a estratégia de bonificação se transforma em política pública da rede estadual de ensino em 2008¹⁴⁶, passando a se chamar Bônus de Desempenho Educacional (BDE) vinculado ao PMGP-ME e ao Pacto pela Educação. Algumas modificações foram realizadas em relação à estratégia do Procento que dizem respeito ao *conjunto dos valores investidos*¹⁴⁷ e nos *critérios* para premiação, deixando-a mais enxuta e dando mais visibilidade ao desempenho da unidade escolar como um todo e não ao(a) professor(a) isoladamente. Ficou estruturado da seguinte maneira: “I) desempenho da unidade escolar em Português em Matemática; II) Fluxo escolar e evasão; III) cumprimento das metas específicas de cada escola” (PERNAMBUCO, 2008h).

Assim, no novo formato, as escolas que alcançassem 50% da meta receberiam a metade do bônus, e a partir daí será considerado o intervalo de 10% até atingir 100% da meta. Conforme artigo 4º, é afirmando que o pagamento do bônus ocorre quando a escola atinge pelo menos “[...] 50% (cinquenta por cento) da meta estabelecida em Termo de Compromisso de Gestão Escolar, e calculado, para cada servidor beneficiado, conforme critérios estabelecidos em Regulamento” (PERNAMBUCO, 2008h).

Há, no entanto, disparidades no que tange ao recebimento do bônus em função da carga-horária (jornada de trabalho). Os professores que possuem uma carga horária de 40

¹⁴⁶ Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008. Institui o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências.

¹⁴⁷ O valor gasto com o BDE, segundo informações da secretaria de educação do estado de Pernambuco em 28/10/2016, saiu de 12 milhões (2015) para 15 milhões (2016) contemplando 502 escolas. Destas 342 atingiram 100% das metas e 160 atingiram entre 50 e 99%. Foram beneficiados com R\$ 907,00 (quase o dobro de 2015) 19.553 professores e 3.387 técnicos de educação do Estado. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=3196>. Acesso em: 20/02/2018.

horas semanais (tempo-integral) podem alcançar um bônus de 199% do valor do salário base. Já os das semi-integrais (32h) gratificação de 159% do valor do salário base.

Na contramão da persuasão há também o mecanismo de coerção do BDE. Se existe premiação, de um lado, para os “esforços excedentes” considerados exitosos, punem-se as escolas e os professores que tiverem seu desempenho avaliado como negativo, por outro. E mais: no caso dos(as) docentes, além de não receberem o bônus, podem ser desligados do PEI. Esse tipo de punição demonstra que também foram restauradas práticas de punição existentes no Procentro que remontam aos mecanismos mormente utilizados no âmbito empresarial.

Aprofundando a política gerencial da bonificação, em 2016 o governo de Paulo Câmara criou o *Adicional de Eficiência da Gestão* (AEG) - lei nº 15.973. A partir desta legislação, gestores, gestores adjuntos, secretários e educadores de apoios também passaram a receber uma gratificação concebida para estimular a equipe gestora. Este adicional é concebido mensalmente e se traduz, dependendo da função exercida, num aumento que beira os 135% em relação à gratificação de representação do cargo. Os valores variam de R\$ 300,00 a R\$1.140,00 dependendo do porte da escola e função dos profissionais. Quando somados os valores das gratificações de representação e o AEG, as bonificações podem chegar a R\$ 2.400,00 (PERNAMBUCO, 2016).

O AEG gerou forte reação na categoria dos(as) docentes¹⁴⁸ que denunciaram tal medida como incentivo desmotivador e que inferioriza a importância dos professores na escola¹⁴⁹.

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

O exame das ações implementadas pelo estado de Pernambuco em função do PEI expressa o papel fundamental que exerce na condição de “educador”, sem qual a filosofia,

¹⁴⁸ Em matéria publicada no seu portal, o Sindicato dos Trabalhadores de Pernambuco (Sintepe) se posicionou de maneira contrária ao AEG e defende que “os recursos financeiros sejam utilizados para a melhoria do salário do professor, que é o pior do Brasil” (SINTEPE, 2013). Como projeto alternativo, assevera que seria mais viável utilizar o dinheiro investido no BDE por dentro do “Plano de Cargos e Carreira e na forma de salário, repercutindo também na aposentadoria e não apenas uma gratificação paga anualmente e com critérios nunca esclarecidos” (idem). Consultar em: < <http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/saiunamidia/4601-2017-08-23-17-35-28>> Acesso em: 08/04/2018.

¹⁴⁹ Consultar em: <https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/publicacoes/coluna-semanal/3651-bde-e-municipalizacao>. Acesso em: 31/12/2019.

métodos de gestão e estrutura da *TESE* não se generalizaria na rede estadual de ensino. Direcionadas ao controle da rotina de trabalho docente, são ações que combinam consenso e coerção e se manifestam como rupturas [gestão escolar], continuidades [avaliação, bonificação, formação] e inovações [monitoramento, tecnologias, currículo].

No próximo capítulo analisaremos qual é o perfil de docente exigido pela *TESE* e a estrutura ideológica mobilizada na produção de *nexos psicofísicos*.

6 AS COMPETÊNCIAS E OS IDEÁRIOS DA DOCÊNCIA SOB A *TESE*: NEXOS PSICOFÍSICOS DA AUTONOMIA ESTRANHADA

Nesse capítulo examinamos o perfil de docente exigidos na estrutura de rotina de trabalho racionalizada pela *TESE* através da produção discursiva utilizada para legitimar, no plano da superestrutura, determinada concepção de professor(a) e de suas competências, localizando seus fundamentos, bases conceituais e pressupostos que dão sentido aos *nexos psicofísicos* exigidos no modelo. Assim buscamos identificar as habilidades, competências, funções, tarefas, qualificações, dentre outros que dizem respeito ao trabalho docente na *TESE*. Essa busca nos levou novamente aos documentos produzidos pela iniciativa privada que foram objetos de análise do capítulo 4, uma vez que neles estão apresentados os fundamentos filosóficos e epistemológicos que sustentam a racionalidade empresarial da *TESE* e as características organizacionais da rotina de trabalho docente. Nesse sentido, segue abaixo um quadro que lista novamente os documentos já analisados, mas, apresentando a relevância de cada material para os fins metodológicos específicos deste capítulo.

QUADRO 12 – Seleção de documentos para análise do perfil docente e estrutura ideológica do modelo *TESE*

DOCUMENTOS	Relevância
Manual Operacional - Tecnologia Empresarial Socioeducacional – <i>TESE</i> (ICE, s/d);	Reunindo três módulos, traz no módulo I intitulado Princípios e Conceitos Aplicados à Escola Pública de Ensino Médio , questões vinculadas aos fundamentos e à ética do trabalho pedagógico, bem como consideramos sobre a tecnologia empresarial na escola. Nos valem destes aspectos para extrair elementos mais gerais sobre a concepção de docente/docência .
A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova (MAGALHÃES, 2008);	Apresenta a estrutura [pedagógica, administrativa e jurídica] dos CEE do ponto de vista de seu principal entusiasta, Marco Magalhães, fundador do ICE. No documento são fornecidas características de como era estruturado o trabalho dos(as) professores(as) e suas justificativas ideológicas
O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco - Fundação Itaú Social (DIAS; GUEDES, 2010);	Reunindo três capítulos, analisa a experiência Pernambucana como exitosa à luz do modelo <i>charter</i> . O documento é repleto de falas de professores(as) e gestores(as) dos CEE que apontam valorações e aspectos negativos/positivos das propostas . A interpretação destas falas foi relevante para esboçar o perfil docente desejável e valorizado nas falas .

Elaboração própria.

6.1 TRAÇANDO O PERFIL DOCENTE DA TESE

Como base na análise empreendida na seção anterior, é possível identificar que a estrutura de rotina de trabalho orientada pela *TESE*, bem como seus métodos de gestão trazem exigências quanto a um determinado tipo de docente adequado à proposta. Dito de outro modo, é demandado um determinado perfil docente mais adequado à rotina racionalizada.

Identificamos que não há algo explicitamente apresentado e sistematizado sobre esse perfil nos documentos-base da proposta da *TESE*. Nesse sentido, a análise documental aqui empreendida se baseou nas valorações e desvalorizações atribuídas ao trabalho do(a) professor(a) sendo, portanto, indicativos daquilo que é considerado o perfil de professor(a) exigido.

Um primeiro aspecto que gostaríamos de destacar no traçado deste perfil é a exigência trazida nos documentos de que a própria ideia de professor é reconstruída no CEE. Afirma-se:

Os professores formados pelo Procentro construíram *uma identidade própria*, assumiram os princípios da “pedagogia da presença”, que significa o compromisso do professor com o aprendizado de todos os seus alunos. Havia um *orgulho profissional* e uma percepção de fazer parte de um *time especial*, que estimulava o professor a *dar o melhor de si* (DIAS; GUEDES, 2010, p. 44, destaques nossos).

A proposta de uma nova “identidade” docente ou novo tipo de professor(a) baseada na *pedagogia da presença*, conceito que discutiremos na seção seguinte, traz consigo a exigência de que o(a) professora(a) perceba seu trabalho de uma forma distinta (com “orgulho”, como parte de um “time especial”) do que, segundo o documento, vinha sendo o comum na escola pública. Acreditamos que essa percepção identitária que os documentos buscam construir é a ideologia do *professor empreendedor/empresário*, como demonstra o trecho a seguir: “[...] os professores selecionados têm o mesmo perfil dos próprios fundadores [empresários]” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 15).

Ainda conforme os documentos, tal identidade está associada a “uma *cultura organizacional* que deve ser assimilada e vivida pelo professor” baseada em “[...] metas de aprendizagem devem ser alcançadas” (MAGALHÃES, 2008, p. 81, destaques nossos), fato que vincula essa *nova identidade* a um *novo modo de vida* na escola pública, isto é, as novas exigências docentes não estão desassociadas de ideários que as justifiquem, como veremos mais à frente. Trata-se da superestrutura [racionalizada] para obter o consenso. Nesse caso, é a

superestrutura da racionalidade de classe empresarial-gerencial pautada na relação metas-resultados que orienta a produção dessas novas identidades docentes.

Nessa nova definição do ser professor(a), os documentos agora definem como *educador*, se antes “[...] iam para a sala de aula sem um objetivo a cumprir” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 65), agora têm o arco de *responsabilidades* vinculadas ao seu trabalho ampliado. Conforme os documentos, ser educador na proposta da nova escola de tempo integral “[...] significa, prioritariamente, *atenção total ao aluno*. O professor é responsável pela educação do aluno *durante todo o tempo, dentro e fora* da sala de aula.” (MAGALHÃES, 2008, p. 81, destaques nossos).

O documento não explicita com detalhes como seria e em quais condições se daria essa educação fora da sala de aula e atenção total ao aluno. Todavia, em outro trecho é possível destacar que um aspecto desse processo de “atenção total” é a ampliação das funções da docência, como podemos constatar a seguir:

[...] os professores são responsáveis pelo acompanhamento dos Planos de Vida de um número determinado de alunos, sendo parte da função deles a identificação de oportunidades extra-escolares para a participação dos alunos, tais como concursos, prêmios, estágios, etc. (MAGALHÃES, 2008, p. 82).

É nesse sentido que *educação integral* é entendida como *presença integral*, isto é, “[...] presença educativa do professor, por meio da qual ele *se responsabiliza pela educação integral* dos jovens” (MAGALHÃES, 2008, p. 42, destaques nossos). Desse modo, além da função do ensino dos conteúdos curriculares, o(a) agora educador(a), que parece ter uma compreensão menos específica do trabalho do(a) professor(a), tem também sua função educativa estendida para outras dimensões da vida (afetiva, social, psico-emocional, dentre outras) que extrapolam a sala de aula. Nos parece que ser educador(a) nos moldes colocados pela racionalidade empresarial/empreendedora é *se responsabilizar* não apenas pela formação escolar da juventude, mas, por seu êxito na vida, uma vez que a filosofia educacional da *TESE* vê o ato educativo como um negócio, como vimos no capítulo 4.

Como decorrência da ampliação da função docente, identificamos também uma *extensão das suas atribuições*, como expressa o trecho a seguir:

[...] a função dos professores inclui, *além da docência, compreender e saber lidar com as transformações da vida em sociedade e as especificidades das novas gerações* que frequentam a escola pública; *a produção de material para complementar os livros didáticos e desenvolver formadores* (Exemplo: Manuais Operacionais) (MAGALHÃES, 2008, p. 47, destaques nossos).

No trecho em tela, além da docência, identificamos pelo menos mais três atribuições associadas ao trabalho docente: a) a já citada “assistência integral aos jovens em seus projetos de vida”; b) produção de material (didático) complementar; c) participação e elaboração em treinamentos/formação. Outro trecho, de forma mais sucinta, traz elementos que corroboram essa reflexão: “[...] os docentes deveriam ter três atribuições: ministrar um ensino de excelência, produzir materiais didáticos para a rede e atuar como formadores de formadores (residência pedagógica)” (MAGALHÃES, 2008, p. 25).

Articulado a essa extensão quantitativa das atribuições docentes, um quarto elemento característico do perfil docente exigido na rotina da *TESE* seria a *aptidão e adaptação* a um *ritmo e regime mais intenso de trabalho*. Essa exigência parece estar adequada ao fato da rotina da *TESE* ter uma carga horária mais intensa e um volume maior de atividades voltadas ao ensino, como identificamos na seção 4, processo esse que é aprimorado com as inovações de monitoramento como demonstramos na seção 5. Sobre o regime de trabalho encontramos nos documentos o seguinte trecho: “[...] quando admitidos, os professores comprometem-se contratualmente a fazer “o que for necessário” para que o aluno aprenda, o que significa *estar disponível a qualquer momento para atender alunos e pais*” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 15, destaques nossos).

Mais uma vez retorna esse sentido de flexibilização quanto às fronteiras e aos limites do trabalho docente uma vez que a expressão “o que for necessário” não define se o necessário ultrapassa o âmbito pedagógico, já sendo aí responsabilidade de outros setores/áreas (social, psicológica, econômica, dentre outras). Desta vez, não apenas se flexibiliza o espaço de atuação do educador [“dentro e fora da sala de aula”], mas, também o tempo [“a qualquer momento”].

Identificamos ainda que essa flexibilização do local e do tempo de trabalho para se exercer o trabalho do(a) “educador(a)” é consubstanciada com elementos de *intensificação do trabalho*. O trecho a seguir parece conter elementos nesse sentido quando afirma que “[...] muitos professores, que passaram pelas diferentes etapas de seleção, desistiram durante a orientação, quando perceberam o volume de trabalho – apesar dos incentivos financeiros” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 45). Em outro, seguindo essa mesma orientação, encontramos: “[...] outros professores comentaram sua surpresa nos primeiros meses e até a dificuldade inicial para se adaptar à intensidade e ao envolvimento exigidos pelo modelo” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 45).

Portanto, é afirmado que o volume e a intensidade de trabalho exigem um envolvimento maior do que se costuma ser exigido nas escolares regulares¹⁵⁰. Em outro documento encontramos elementos do que seria tido como as metas desse regime [empresarial] de trabalho:

- 100% dos guias de aprendizagem estruturados por disciplinas; - 80% dos educadores com domínio de metodologias de pesquisa e de tecnologia da informação e da comunicação;
- 50% dos educadores com avaliação de desempenho acima da média do PROCENTRO (ICE, s/d, p. 36).

Entendemos que estas metas expressariam exigências requeridas à rotina da *TESE* que corresponda ao regime de trabalho mais intenso e flexível [fazer o que for necessário] mirando os resultados previstos. No caso da função educadora reservada à elaboração e ao acompanhamento dos projetos de vida dos(as) jovens, bem como atendimento integral à demanda desse público [e dos pais], sua eficácia seria mensurada dentro dos critérios de avaliação do desempenho docente, a saber: “índice de aprovação dos alunos em relação ao desempenho do professor; Participação em atividades com os alunos (por exemplo, feiras de Ciências); Cumprimento do Programa” (ICE, s/d, p. 84).

Por fim, um último traço do perfil docente exigido na rotina da *TESE* diz respeito aos aspectos de *regulamentação jurídica e legislação trabalhista* da força de trabalho docente. Encontramos inúmeros trechos que em síntese defendem, a partir da experiência do Procentro e inspirado no modelo *charter*, que o sistema público de educação possa operar “[...] livres de muitas leis e regulamentos a que está exposta a maioria das escolas públicas, podendo inovar com maior facilidade na gestão do ensino” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 10).

Localizamos que o principal alvo destas críticas são os sindicatos e, por conseguinte, o conjunto das leis trabalhistas e regulamentações que dispõem sobre os direitos da força de trabalho docente como podemos constatar nos trechos a seguir:

[...] os acordos sindicais da categoria foram essencialmente centrados em dois temas: *trabalhar menos e ganhar mais*. Um professor pode legalmente estar ausente da escola por cerca de 100 dias letivos! E, ainda, falam que são mal remunerados” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 7, destaques nossos).

No mesmo documento é citada matéria da Folha de São Paulo para reforçar o consenso sobre o “fardo” da proteção e direitos trabalhistas vigentes no setor público:

¹⁵⁰ Estamos usando o termo escolas regulares para diferenciá-las dos CEE ou EREM/ETE.

[...] reportagem publicada na *Folha de S. Paulo* mostra com clareza que os professores da rede pública *ganham, em média, mais* que seus colegas da *rede privada, mas são infinitamente menos cobrados e têm estabilidade, entre outros benefícios* (DIAS; GUEDES, 2010, p. 7, destaques nossos).

Entendemos que o paralelo comparativo com o escopo de regulamentação da força de trabalho no âmbito privado acontece para reforçar, no senso-comum, a necessidade de transpor as regras de flexibilização e informalização do vínculo jurídico do(a) trabalhador(a) na empresa para o setor público. Esse perfil de docente desvinculado de seus direitos trabalhistas permitiria a implementação das “inovações” gerenciais de gestão do modelo da *TESE* com mais liberdade jurídico-normativa. É bastante ilustrativo nesse sentido o depoimento de uma das gestoras dos CEE que afirma, categoricamente; “se ele não muda a sua prática, tomamos a posição de demitir” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 39).

Em outro trecho encontramos demonstrações na prática do tipo de vulnerabilidade de direitos do(a) professor(a) em relação ao tipo de vínculo (contrato precário) com o posto de trabalho, quando uma das mentoras e gestoras do Procentro revela outro exemplo de esvaziamento dos direitos da classe docente, agora no campo da formação e valorização:

Nosso professor não pode tirar licença-prêmio nos três primeiros anos. Se quiser fazer mestrado, vai ter que estudar no fim de semana ou à noite. Professor nosso não pode faltar. Se ele faltar por motivo de doença, outro professor do Centro tem que estar inteirado do plano de aula e se encarregar de cobri-lo (DIAS; GUEDES, 2010, p. 43).

Como base nestes elementos, concluímos que a caracterização do perfil docente exigido pela *TESE* está estruturada em 5 pilares, a saber:

- Identidade docente empresarial/empreendedora que exige uma mudança de postura [engajamento integral], na qual o foco são os resultados de seu negócio educativo;
- Ampliação da função docente em que o educador é responsabilizado pelo percurso social dos jovens;
- Extensão das atribuições docentes que exigem habilidades práticas e técnicas em áreas para além da docência;
- Regime de trabalho mais intenso que demanda rápida adaptação e aptidão para lidar com o volume e ritmo das atividades;
- Flexibilização de direitos trabalhistas priorizando professores(as) não-sindicalizados adeptos à lógica da meritocracia, dispostos a renunciarem

direitos fundamentais e que não ofereçam resistências formais às ingerências da racionalidade empresarial no plano jurídico.

Na próxima seção, demonstraremos como esse perfil é justificado ideologicamente a partir da identificação e análise dos ideários e bases conceituais empresariais, e os nexos psicofísicos que são construídos sob a TESE para a rotina de trabalho docente.

6.2 OS NEXOS PSICOFÍSICOS E A SUPERESTRUTURA IDEOLÓGICA TESE

Nessa seção, nossa análise partiu da aparência do substrato discursivo-ideológico apresentados nos documentos que funcionam como *imagens-signos*, que dizer, que instauram os *tráficos intra-psíquicos* (ALVES, 2011) necessários na camuflagem de seus elementos fundantes [a racionalidade de classe] e saturação ideológica de um determinado modo de vida do “trabalho docente” que seja mais apresentável ao senso-comum.

Nosso exame identificou três ideários principais oriundas da racionalidade empresarial para justificar o perfil docente exigido na TESE. São elas: *Pedagogia da Presença*, *Educação pelo Trabalho* e a *Delegação Planejada*. Esses ideários estão associados a três *nexos psicofísicos* da rotina de trabalho na TESE. A saber: a) **responsabilização consentida**; b) **[des]especialização polivalente**; c) **[des]politização corporativa**. Passemos à análise de cada um deles.

6.2.1 Nexo psicofísico nº 1: Pedagogia da Presença ou Responsabilização consentida?

A Pedagogia da Presença possui muitas menções e aparece em várias passagens nos documentos, sendo um dos ideários mais citados para legitimar o modelo da TESE do ponto de vista superestrutural. Como já mostramos na seção anterior, esse conceito é mobilizado para definir a educação integral, sendo, portanto, o adjetivo “integral” essa “presença total” do educador, isto é “[...] o compromisso do professor com o aprendizado de todos os seus alunos” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 44).

Sendo esse compromisso integral, no sentido de “ampliado”, se justifica que a função educativa ocorra fora da sala de aula e fora da jornada regulamentada de trabalho, conforme corrobora a fala de um professor de educação física do Procentro extraída dos documentos: “Precisamos estar à disposição para assistir o aluno a qualquer momento. Em *qualquer canto*, *a gente está educando*” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 44, destaques nossos).

Seguindo nossa análise, ainda identificamos que a definição que mais se repete nos documentos para caracterizar a Pedagogia da Presença é: [...] um educador que dedica ao seu liderado/educando, *tempo, presença, experiência e exemplo*” (ICE, s/d, p. 46, destaques nossos). Acreditamos que essas categorias fornecem elementos para desvelarmos o nexopsicofísico associado a esse ideário.

A dedicação de *tempo* e a *presença* se articulam às exigências de ampliação das responsabilidades [funções], atribuições e intensificação do regime de trabalho [extensão do tempo e ritmo das atividades], alguns pilares constitutivos do perfil docente que analisamos anteriormente. Nesse sentido, tempo e presença significariam dois requisitos que se combinam para conformar um mesmo nexopsicofísico.

Do ponto de vista da dedicação do tempo sugere que os(as) professores(as) façam o que for necessário, inclusive renunciem o tempo [ou parte dele] do não-trabalho, para “colaborar” com os resultados da instituição. Isso implica flexibilizar tempos, mas, também espaços para atender às metas. Portanto, o tempo e os espaços da rotina de trabalho passam a ser flexibilizados em função das novas responsabilidades que são atribuídas aos docentes [colaboradores], da jornada extensa e do ritmo das atividades no modelo da *TESE*.

A flexibilização é uma característica central daquilo que Antunes (2018) chama de *a nova morfologia do trabalho* na era da acumulação flexível e que se expressa amplamente nas formas de trabalho desregulamentados, terceirizados, precarizados, intermitentes, “uberizados”, dentre outros. Nesse sentido, podemos inferir que a *TESE* em Pernambuco antecipa processos de indução à flexibilização do trabalho docente que seriam predominantes em programas do governo federal após a hegemonia do *Todos pela Educação* na agenda educacional. Exemplo disso é a reforma do Ensino Médio [lei 13415/17], implementada no governo de Michel Temer¹⁵¹, que promove inúmeras flexibilizações¹⁵² ao exercício da docência.

Todavia, o professor precisa consentir a flexibilização de seu trabalho. Emerge daí a necessidade de construção de uma subjetividade adequada às exigências do trabalho flexível da gestão por resultados. A categoria da *presença*, nesse sentido, estaria associada a essa nova identidade docente “colaboradora”, isto é, que “veste à camisa” da empresa [escola], que consente e, portanto, presença significa disponibilidade sem restrições.

¹⁵¹ Após uma ruptura institucional, governou o país entre os anos de 2016-2018.

¹⁵² Consultar Barbosa (2019). Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/879>. Acesso em: 14 out. 2020.

Desse modo, a categoria da *presença* estaria articulada às “bases subjetivas” da intensificação e responsabilização do perfil docente exigido para a rotina da *TESE*. Discussão relevante nesse sentido é a tese de Alves (2011) sobre a “captura” da subjetividade do trabalhador, ou seja, uma adequação mais complexa e orgânica entre corpo-mente, ação e pensamento, que aquela observada nos métodos de racionalização taylorista-fordista. Essa captura se tornou central, especialmente, no Toyotismo [acumulação flexível] e para o núcleo duro de suas “inovações” de gestão que combina “[...] incorporar valores da vida do trabalho na produção do capital (é a ideia de que business é vida) e estender valores-fetiches da produção do capital na instância da reprodução social (a ideia de que vida é business)” (ALVES, 2011, p. 108). Ainda conforme o autor, a *hegemonia social* do modelo de gestão toyotista demanda uma mobilização da subjetividade humana.

Esse diálogo com o conceito de *captura da subjetividade* de Giovanni Alves, no entanto, precisa de uma ressalva: entendemos que não há, especificamente, uma subjetividade “posta” a ser capturada. Ocorre na verdade um processo de (des)subjetivação [no sentido de desefetivação como propõe Marx¹⁵³] dialeticamente ligado a outro de (res)subjetivação que estrutura a dinâmica da produção de subjetividades alienadas como pressupõe a construção da hegemonia no capitalismo. Acreditamos que a formulação do autor, apesar do que aparentemente sinaliza o termo, nos permite pensar desta forma.

Nesses termos, acreditamos que a subjetividade que se busca construir a partir das categorias tempo e presença é o *consentimento da responsabilização*. Dito de outro modo, a *responsabilização consentida* [pelos percursos, êxitos e fracassos de vida dos(as) jovens] é um nexos psicofísico necessário à gestão por resultados. Identificamos que esse nexos é uma adequação trabalhada pelo modelo da *TESE* que está assentada nos campos *psicossocial* e *psicoemocional* dos processos de subjetivação. Para tanto, os documentos trabalham com duas sub-categorias articuladas em dois planos: a) o ideário da *liderança no plano moral e emocional*; 2) e o *compromisso social com a empresa [escola] no plano social e ético*. Ambos são subcategorias forças para construir o *consenso da responsabilização*.

¹⁵³ Marx, já nos Manuscritos de 1844, expõe os quatro sentidos do fenômeno da alienação: O trabalho estranhado: 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero [humano]. [...] O trabalho estranhado faz, por conseguinte: 3) do ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio da sua existência individual. Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana. 4) uma consequência imediata disso, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o estranhamento do homem pelo [próprio] homem. [...] (MARX, 2004, p. 84, 85 e 87).

A lógica da liderança trabalha elementos do campo moral e emocional por meio do uso de imagens-signos e expectativas de mercado que muito se alinham com conceitos filosóficos e comportamentais do campo da *autoajuda*. Tanto que nos documentos há um reconhecimento de que a tecnologia de gestão, a *TESE*, na verdade é “[...] uma verdadeira desconstrução de conceitos e paradigmas para entender, aceitar e praticar seus postulados. Portanto, ela é mais *consciência* do que um *método de gestão*” (ICE, s/d, p. 8, destaques nossos).

A afirmação de que ela é *mais consciência* constrói a ideia que o êxito dos resultados só depende da “força de vontade” do(a) professor(a) que na linguagem empresarial aparece como *capacidade de liderança*. O foco passa a ser a disposição individual do líder para internalizar e fazer outros internalizarem os *valores fetiche* (ALVES, 2011) próprios da sociedade empresarial. Como diz nos documentos, fazê-lo “entender, aceitar e praticar” (ICE, s/a, p. 8).

Essa redução de processo sociais à ação do indivíduo, a despeito de sua herança liberal e neoclássica, também conta como forte apoio das literaturas da autoajuda e de vertentes religiosas pautada pelos princípios psico-comportamentais do “eu posso”, “basta querer”, “nada é impossível”, “você consegue” e outras formas de incentivo de ação do “eu-individual”.

A liderança como autodeterminação individual também é um valor-fetiche que impõe uma “segunda natureza” aos agentes sociais e uma visão de mundo completamente mistificada das relações sociais. Quer dizer, manter o ser-individual de classe fundado na pseudo-concreticidade da vida cotidiana (KOSIK, 1976) para manter os consentimentos necessários à lógica do trabalho explorado é a função de um valor-fetiche.

Para se ter uma ideia do peso dessa categoria no material analisado, encontramos 112 termos associados à palavra líder (liderança, liderados etc.) nos três (3) documentos analisados, sendo: (17) no *A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio*; (43) no *Manual Operacional da TESE* do ICE; (52) no documento *Modelo de Escola Charter: a experiência em Pernambuco*.

O outro pilar de sustentação ideológica para o nexos da responsabilização consentida é a do *compromisso social com a empresa*. Trata-se também de um valor-fetiche com repercussões no campo do inconsciente e que se refere ao campo ético e social, principalmente. O trecho mais explícito nos documentos sobre suas características é o apresentado abaixo

[...] *responsabilidade Social* vai além de um conceito. É uma prática já incorporada à cultura de algumas grandes empresas. A responsabilidade social é a manifestação *do compromisso e da responsabilidade com o bem comum*, contribuindo para a criação de condições que permitam uma vida digna para todos (ICE, s/d, p. 14, destaques nossos).

Uma característica desse ideário é a construção de uma aparência humanizada na racionalidade empresarial e, neste sentido, de um trabalho preocupado com questões de ordem social/coletiva. Para tanto são *imagens-signos* utilizadas: *bem-comum*, *mercado sustentável*, *compromisso social*, dentre outros. Essa tática visa capturar uma subjetividade proativa do trabalhador pela via da sensibilização social, ética e afetiva quando associa sua *presença* à gestão por resultados como finalidades de cunho “social”. É o caso do trecho: “[...] os centros trouxeram uma esperança de mobilidade social para algumas das comunidades rurais mais carentes de Pernambuco” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 51).

Isso posto, observamos aqui uma noção de “alteridade” formulada sob a narrativa ética e social do(a) professor(a) colaborador, engajado, flexibilizado e que não se opõe à intensificação de seu trabalho para garantir “resultados sociais”. O discurso da alteridade sob os conteúdos manipulatórios do capital opera fabricando um “Outro” excluído, carente. Contudo, essa exclusão é explicada e solucionada dentro dos limites das contradições do capitalismo global. Seu traço característico é inventar/narrar uma “exclusão” que apaga sua historicidade concreta dos fatores de classe que a produzem. Opera-se um deslocamento da crítica e da intervenção que sai do campo da economia política para o campo ético-moral da educação. Em suma, no limite assume traços de caridade que naturalizam a condição dos empobrecidos. Essa integração social [como se os(as) empobrecidos(as) estiveram fora do “social”] dependeria da educação escolar e, mais especificamente, do engajamento integral dos(as) professor(as) como um mecanismo de reparação/compensação dentro da ordem capitalista.

É nesse sentido que a liderança (ou autodeterminação) e a responsabilidade, como uma autonomia estranhada na rotina de trabalho da *TESE* que constituem a identidade profissional do “educador” empresário, passam a ser o **exemplo** a ser buscado. A categoria do exemplo [pedagogia da presença] demarca qual a postura que deve ser refletida em todos(a) os(as) docentes. O nexa da responsabilização consentida passa a ser o princípio do trabalho. Por isso a pedagogia da presença “[...] é postura - mais *consciência* que método” (ICE, s/d, p. 8, destaques).

Por fim, é *experiência* porque é definida nos limites de uma adaptação do trabalho docente à rotina dos resultados. A reflexão sobre seu sentido social, isto é, enquanto uma

prática social que reforça ou combate determinadas relações sociais de classe, portanto, hegemônicas, é apagada. Nos termos de um escolanovismo renovado e combinado com o neotecnicismo, cabe apenas refletir sobre as experiências práticas do “aprender a fazer” na rotina de trabalho, uma vez que o “aprender a ser” (identidade do educador/empreendedor), a “conviver” (valores da meritocracia e da responsabilidade) e a “conhecer” (padronização curricular) já estão definidos pela racionalidade empresarial. É sobre esse “fazer” docente do modelo da *TESE* que trataremos a seguir.

6.2.2 Nexo psicofísico nº 2: Educação pelo Trabalho ou [Des]especialização Polivalente?

Como vimos em seções anteriores, um dos atributos exigidos para a rotina da *TESE* que constitui parte do perfil docente é a intensificação do regime de trabalho [seção 4] que se expressa, dentre outras coisas, como uma ampliação do volume de atividades realizadas. Por sua vez, essa ampliação de atividades variadas para o ensino exige, além da capacidade de realização de um número mais amplo e heterogêneo de tarefas, domínio das ferramentas técnicas e novas tecnologias/metodologias da informação e comunicação, como é confirmado no seguinte trecho:

Diante da complexidade do seu papel e da velocidade com que as inovações acontecem, os professores necessitam familiarizar-se com os avanços da tecnologia da informação e comunicação, *aprender o que ensinar e como ensinar* (ICE, s/d, p. 22, destaques nossos).

Essa exigência de domínio, habilidade e aptidão dos(as) docentes para lidar com uma rotina de trabalho mais “tecnificada” é resultado da inserção das iniciativas gerenciais pelo máximo controle dos resultados, característica do que chamamos aqui de *neotecnicismo na educação* [seção 3].

Nesse sentido, para melhor se adequar às inovações técnico-instrumentais colocadas ao trabalho docente [*aprender como ensinar* a partir disso] combinadas com uma reconstrução da própria ideia do educador [e as novas demandas sobre *o que ensinar*], encontramos nos documentos uma valorização de saberes comportamentais, atitudinais e tácitos vinculados ao senso-comum do mundo dos negócios em detrimento de saberes científicos, epistemológicos e teóricos do campo da educação. Essa valorização é conceituada pela categoria de *Educação pelo Trabalho*.

Se a pedagogia da presença está associada à construção da *responsabilização consentida* no campo da subjetividade do(a) docente, ou seja, do consenso de sua identidade

empresarial, a educação pelo trabalho mira o espectro da formação de suas competências e habilidades que tem implicações no debate sobre quais são as tarefas docentes.

Dito isso, destacamos que o ponto de partida valorado da educação pelo trabalho é que ela é “*mais prática que teoria*” (ICE, s/d, p. 8, destaques nossos). Esse aspecto corrobora a ênfase que estamos identificando na dimensão do saber fazer e, mais ainda, centra-se no campo dos *comportamentos e atitudes* que devem ser absorvidos tacitamente pelo(a) professor(a) na própria experiência de seu trabalho. É o que trata o trecho a seguir acerca da formação dos(as) professores(as): “[...] educadores (docente e pessoal de apoio) – *protagonistas do seu aperfeiçoamento pessoal e tecnológico, utilizando mais e melhor seus conhecimentos*” (ICE, s/d, p. 15, destaques nossos).

Como as habilidades e competências estão centradas em requisitos comportamentais e atitudinais se torna possível essa autoformação que o trecho revela na qual o “educador” se forma vivenciando a própria experiência. Em outro trecho já nos são revelados alguns aspectos desses saberes tácitos adquiridos na própria experiência: “[...] Educação pelo Trabalho - a formação contínua dos integrantes da equipe em *suas tecnologias específicas e na arte de compartilhar o conhecimento*. É uma *disciplina* que gera *respeito e confiança* e garante a *parceria*” (ICE, s/a, p. 10, destaques nossos).

Há algumas considerações relevantes a serem feitas sobre esse trecho. Primeiro a ênfase formativa que acontece a partir do trabalho realizado pelo próprio indivíduo [suas tecnológicas específicas], que pode ser entendido como o posto de trabalho. Um segundo é a possibilidade de formar outros indivíduos a partir do próprio trabalho realizado apenas *compartilhando* a experiência vivida. O terceiro ponto demonstra os comportamentos e as atitudes valoradas no processo de formação pelo trabalho, sendo estas bastante valorizadas no âmbito de um contrato empresarial [respeito, confiança e parceria]. Além disso é dito que a incorporação destes valores seria uma forma de *disciplina*, portanto, de adaptação e entendimento daquilo que é necessário à ambiência de relações empresariais. Com isso, “paulatinamente, por meio da Educação pelo Trabalho, o liderado [educador em relação ao líder gestor] vai sendo *preparado e assumindo missões pontuais, até se tornar apto a assumir tarefas mais complexas*” (ICE, s/d, p. 11, destaques nossos).

Com base na exposição do material documental, nossa análise identifica o conceito de *educação pelo trabalho* como uma defesa do esvaziamento de uma formação docente sólida e alicerçada em fundamentos sociais, epistêmicos e técnicos. Esse esvaziamento tem por base a dissolução das especificidades e o sentido social que constituem o trabalho docente a partir da reconfiguração de sua identidade na figura do educador/empreendedor que é realizada dentro

do escopo da racionalidade empresarial. O trecho a seguir é tributário desse processo de reconversão das especificidades do trabalho educativo em algo volátil, abstrato, reduzido a saberes tácitos a partir da figura do educador: “a *postura* de educador é ponto pacífico. *Abrange do gestor ao porteiro*” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 46, destaques nossos). Esse mesmo aspecto já havia surgido em outro trecho citado nessa seção, a saber: “[...] *educadores (docente e pessoal de apoio)*” (ICE, s/d, p. 15, destaques nossos).

A educação pelo trabalho, nesse sentido, atua em duas frentes: a) reduz a complexidade dos saberes docentes (filosóficos, sociológicos, psicológicos, antropológicos, didáticos, dentre outros) à absorção de saberes tácitos (atitudes, comportamentos, procedimentos) que podem ser aprendidos na própria experiência; b) generaliza a concepção de docência reconstruída na noção de educador, perdendo seu vínculo concreto com a prática social educativa [socialização do conhecimento historicamente acumulado]. Nessa concepção, todos são educadores e o(a) professor(a) é mais um(a) educador(a) com funções ampliadas.

Vale salientar que essa operação dupla da educação pelo trabalho só é possível a partir da simplificação e manualização da rotina de trabalho, como vimos na seção 4. Isso permite lograr um número maior de tarefas aos professores, simples e padronizadas, que possam ser executadas sem danos aos resultados ou quebra do controle. É a realização exitosa destas tarefas [o como foi feito] que servirá de base formativa.

Com base nessa exposição, acreditamos que a educação pelo trabalho está articulada ao que Bihr (1998) situa como (re)escalada dos processos de qualificações na esteira da acumulação flexível, que afeta as funções de execução e concepção, denominada por ele de *remodelação da composição sócio-técnica-profissional*, com a adoção de novas tecnologias informacionais e de comunicação no ambiente de trabalho. No caso da educação, essa dinâmica ocorre junto à *tecnificação* do fazer pedagógico em que a técnica apaga as fronteiras e especificidades do trabalho docente, como vemos a seguir em um dos documentos analisados:

Pensar o agir constitui a primeira etapa de qualquer ação do líder, seja ele empresário, gestor ou educador. No caso dos Centros de Ensino, utilizam-se como instrumentos: Plano de Ação/, Programa de Ação, Regimento Escolar, Plano de Curso, Proposta Pedagógica e Guia de Aprendizagem (ICE, s/d, p. 16)

A partir disso, nossa análise apontou que a Educação pelo Trabalho, vinculada a um tipo de formação e identidade profissional docente, fundamentada em saberes tácitos, atitudinais e atributos de comportamento (proatividade, confiança, disciplina, engajamento),

camufla na verdade o segundo nexos psicofísico identificado: a *desespecialização polivalente*. De maneira geral, o nexos é definido no contexto do toyotismo como

[...] o operador de base [...] [que exige] certa liberdade de movimento e capacidade de iniciativa [...] certa polivalência (pois é preciso saber intervir em diversos tipos de materiais) e certa poliatividade (mesclando tarefas de fabricação, de discussão, de manutenção trivial, até mesmo, de gestão produtiva) (ALVES, 2011, p. 49).

A polivalência na rotina da *TESE* está vinculada à extensão de funções e à variabilidade de atividades encaradas pelos educadores, como já apresentamos anteriormente, com o foco nos resultados. Fundamental, portanto, relativizar a especificidade do trabalho docente na escola [tornar fluída suas fronteiras], volatizando-a na figura do educador. Nesse caso, um dos atributos da polivalência é a centralidade nas habilidades atitudinais necessárias à manutenção da condição de empregabilidade e adequação ao mercado. Surge daí o

[...] modelo das competências profissionais”, ideologia orgânica da formação profissional, que exige dos novos operadores saberes em ação (*savoir-faire*), talentos, capacidade de inovar, criatividade e autonomia no local de trabalho. O “modelo das competências profissionais” é o terreno ideológico a partir do qual se disseminam as noções estruturantes de flexibilidade, transferibilidade, polivalência e empregabilidade que irão determinar o uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho. Este será o novo léxico ideológico que permeará a pedagogia escolar e empresarial imbuída do espírito toyotista (ALVES, 2011, p. 76).

A ênfase no modelo das competências e saberes da experiência como nova regra de profissionalização docente busca justamente desenvolver aquelas habilidades e atitudes que possuam utilidade prática e imediata ao perfil instrumentalizado do trabalho e que possam ser mensurados como produto final, evitando também os desperdícios, como sugerem os princípios do neotecnicismo na educação.

Ao longo dos anos esse tipo de estratégia vem sendo defendida e posta em prática por empresários e gestores públicos como eixos estruturantes de alguns programas e políticas educativas. Podemos citar: os monitores do *Mais Educação*; a estratégia do *notório saber* da Reforma do Ensino Médio; as “denúncias” do trabalho voluntário/assistido a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), dentre outros. Isso sem falar na aprovação das leis 13.467/2017 (reforma trabalhista) e 13.429/2017 (terceirização) que vem impulsionando novas e inesgotáveis modalidades, por parte de prefeituras¹⁵⁴, redes

¹⁵⁴ Um dos casos mais emblemáticos foi noticiado no município de Angelim-RS. Prefeitura de Angelina abre leilão (o famoso pregão) para contratar professor de educação física por menor preço. Disponível em:

estaduais e privadas, de informalização, terceirização e precarização do magistério público. Portanto, trata-se de um movimento que combina políticas públicas que incorporaram demandas progressivas das classes subalternas na educação, tais como o *Mais Educação* e o Pibid, com a agenda conservadora-regressiva de flexibilização e desregulamentação da docência dos reformadores empresariais da educação.

O esvaziamento do conteúdo da docência para ampliar suas funções e tarefas também permite ao Estado uma economia de investimentos na contratação e formação de profissionais específicos para estas atividades. Aliás, essa é uma orientação formulada pelo Banco Mundial, que se articula à agenda do ajuste fiscal imposta e consentida pelo modelo liberal-periférico brasileiro. Acerca disso Bruno (2009) afirma

[...] investir em Recursos Humanos, no caso, professores da rede pública, em termos de capacitação, condições de trabalho, provocaria uma valorização social desses profissionais do setor público, tornando-os muito reivindicativos, o que, certamente, segundo o Banco Mundial, desencadearia um novo processo inflacionário. Resta saber como é possível melhorar a qualidade do ensino público, sem investimento na qualificação permanente de professores e demais profissionais da educação (p. 42).

Ramos (2001), ao analisar essa *pedagogia das competências*, advoga que a valorização da dimensão experimental da qualificação, representada pelos saberes tácitos, expressa perdas importantes do ponto de vista intelectual, jurídico-profissional e político para docência. A desespecialização do ser docente como algo genérico para torná-lo polivalente prejudica seriamente os códigos sociais de contratação do trabalho estabelecidos coletivamente por meio de inúmeras conquistas de valorização da categoria dos(as) docentes. Assim, permite a inserção de novas normas e regras de trabalho e contratação que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente seja no sentido de valorização bonificada ou rebaixamento e informalização.

Dessa maneira, reconfigura-se a dimensão ético-política da profissão sob bases de cunho psicológicas que sonegam seus vínculos sociológicos. O “ser docente” passa a ser um atributo do indivíduo, liberal, baseada no princípio da adaptabilidade às mudanças socioeconômicas e resultante dos saberes tácitos adquiridos no fazer prático.

Isso implica dizer que a redução do trabalho docente a algo genérico, desespecializado, formado por saberes tácitos e polivalente, também refaz as relações de poder e controle na escola colocando-as sob novas bases: uma rede cooperativa de

colaboradores; a internalização da autogestão pela disciplina individual; formas de controle mobilizadas em cobranças e pressões dos próprios colegas no trabalho em equipe, dentre outros aspectos que tornam real uma regulação mais sutil e difusa sobre os trabalhadores(as), dispersando possíveis resistências e conflitos.

6.2.3 Nexo Psicofísico nº 3 – Delegação Planejada ou despolitização corporativa?

Como identificamos na análise do perfil docente exigido pela rotina de trabalho do modelo da *TESE*, um de seus requisitos é a flexibilização do trabalho docente como forma de implementar com mais facilidade e rapidez inovações gerenciais do setor privado.

Nesse plano, como vimos, há inúmeras críticas nos documentos no que se refere à estrutura, organização e atuação política e jurídica do sindicato que, na concepção dos ideólogos do modelo da *TESE* e gestores(as) do Procentro é “[...] altamente centralizada, bloqueando a emergência de posições dissidentes e mais propensas a inovações” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 61). Inovação é entendida como a capacidade da equipe escolar, a partir da racionalidade gerencial-empresarial, instrumentos técnicos e suas tecnologias de gestão, dar respostas internas a problemas organizacionais do funcionamento da escola. Exemplo disso pode ser observado no seguinte trecho: “[...] nós nos reunimos, cobramos sempre um do outro, discutindo projetos e buscando ideias. Por isso, a gente avança tanto” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 44-45).

É nesse sentido que a articulação de soluções gerenciais passa pela crítica ao aparato jurídico-legal e seus representantes, encarados como burocracias administrativas, que impedem as escolas de se organizarem “[...] livres de muitas leis e regulamentos a que está exposta a maioria das escolas públicas, podendo *innovar* com maior facilidade na gestão do ensino” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 10, destaques nossos).

Há nesse ponto dois elementos importantes dignos de destaque: a) a redução dos problemas pedagógicos, sociais e político-econômicos que ocorrem na escola como problemas técnicos de gerenciamento e organização interna; b) A necessidade de criação de outra estrutura organizacional de resolução dos problemas educacionais em que os conflitos, disputas e alternativas não sejam compreendidos no âmbito da *grande política*, isto é, como questões inerentes aos interesses de classe na disputa pelo sentido da escola pública. Antes, devem ser limitados à intervenção e ao uso de aparelhos da sociedade civil e política, sendo geridos a partir de núcleos e redes de colaboração interna pautada em princípios empresariais e na linguagem e recursos pseudocientíficos do neotecnicismo.

Os dois elementos acima mencionados são justificados a partir do conceito de *delegação planejada*. Em um dos documentos analisados este conceito é definido da seguinte maneira:

A delegação de *poderes e responsabilidades* requer mais que informações. Exige do líder *o autoconhecimento e o conhecimento do outro*. A partir daí nasce a *confiança*, e a confiança em si mesmo e no liderado. A delegação é planejada por ser dirigida e gradualmente exercitada *por meio de tarefas simples*. À medida que o gestor vai delegando, vai formando a pessoa. Qualquer tarefa ou missão precisa ser discutida e entendida de modo a gerar comprometimento e confiança. Outro aspecto importante é a *delimitação da autonomia*. O gestor deve perceber o grau de maturidade da pessoa e conceder *maior ou menor autonomia ao liderado* (ICE, s/a, p. 11, destaques nossos).

O trecho traz alguns aspectos importantes que julgamos serem passíveis de destaque. De início a ideia fetichizada, portanto, mero recurso ideológico de que a responsabilização é uma forma de autonomia que se identifica a “poderes”. Não por acaso é bastante recorrente nesse trecho o ideário da liderança que cria a percepção [falsa] da autodeterminação e da capacidade individual de intervenção na ordem das coisas.

Em segundo plano, uma redução da dinâmica da gestão escolar ao nível de confiança e comprometimento entre os sujeitos envolvidos, identificando a relação entre equipe gestora e professores(as) como um contrato ou negociação comumente realizadas no mundo empresarial em que a confiança, por si só, é suficiente. Por fim, o próprio adjetivo “planejada” já supõe que as “delegações” são feitas dentro de um formato já estabelecido que dilui qualquer prerrogativa concreta de autonomia e atuação fora da gramática empresarial instituída. Daí que resta apenas “confiar”, “se responsabilizar”, “liderar” e exercer “tarefas simples”.

A racionalidade empresarial fica ainda mais escancarada nesse ideário quando são apresentados os valores ético-morais e conceituais da noção de *delegação planejada* para as escolas tomando como exemplo princípios contemporâneos de atuação das empresas em busca de se tornarem mais *competitivas* no mercado, como podemos observar no trecho abaixo:

As empresas são criadas por prazo indefinido, para se consolidarem no mercado, para serem perenes, mediante a integração sinérgica e produtiva das pessoas que lhes dão vida. Os resultados alcançados são diretamente proporcionais ao ciclo de vida da organização: *sobrevivência, crescimento e sustentabilidade*. Cada um desses níveis é suporte para o seguinte. Não são estáticos, interligam-se (ICE, s/a, destaques nosso).

A nova linguagem de gestão mobilizada pelo conceito de delegação planejada, portanto, busca não só mistificar os nexos externos que influenciam no processo decisório da escola pública, mas justificar uma nova institucionalidade administrativa escolar, com base na empresa competitiva, que dá total liberdade à racionalidade empresarial para tornar legítimo todo tipo de iniciativa arbitrária, seletiva, excludente, autoritária e toda uma série de ingerências observadas na gestão das empresas e na estrutura social como um todo. É o que podemos extrair do trecho abaixo:

[...] as redes públicas, em geral, não têm sistemas internos para identificar e promover profissionais com perfil *de liderança e inovação*. A equipe do Procentro precisou se apoiar em *estratégias informais* para obter *indicações de candidatos, incluindo recomendações de secretários municipais, dirigentes de órgãos regionais e também de professores contratados*, que passaram a ajudar através do boca-a-boca nos esforços de recrutamento (DIAS; GUEDES, 2010, p. 32, destaques nossos).

Como vemos nesse trecho, ao identificar a gestão da escola com a gestão da empresa, a delegação planejada abre as portas para “estratégias informais”, que não são publicizadas, definidas com clareza, não passam por regulamentação e podem estar articuladas a interesses, inclusive, que não possuem nenhum compromisso com a educação pública.

Com base na apresentação e análise do conceito de delegação planejada, acreditamos que o nexo psicofísico imbuído na sua aparência é o da *despolitização tecnificada*. Este nexo seria fundamental para resolver duas questões articuladas: a) desconstrução político-ideológica do professor sindicalizado ou articulado em outras organizações político-sociais e de classe; b) aceitação passiva das novas formas de gestão/regulação técnica e corporativa do trabalho docente balizadas na *desregulamentação, informalização, competição e corporativismo*, princípios oriundos do mundo empresarial.

Com base nisso, uma operação ideológica importante para tornar o discurso da delegação planejada “neutra” do ponto de vista de seu vínculo de classes aceitável [setor empresarial-gerencial] e apagar os interesses apresentados acima, é seu hibridismo com conceitos que costumam estar associados às narrativas e ao imaginário da gestão democrática, tais como: corresponsabilidade, autonomia e participação, chavões antes impensáveis no modelo de gestão fordista-taylorista em sua versão clássica analisada por Gramsci em *Americanismo e Fordismo*.

Esse hibridismo também pode ser identificado em inúmeros programas e políticas governamentais, para camuflar seus interesses de despolitização e institucionalização da racionalidade empresarial-gerencial, que se apropriam de jargões e símbolos culturais

geralmente produzidos por frações de classe subalterna, a saber: *empoderamento local*, *gestão territorializada*, *gestão comunitária*, *gestão intersetorial*, dentre outros, como forma de inclusão social e melhoria das condições de vida¹⁵⁵.

Isso dito, compreendemos que a despolitização do trabalho docente tem sérios agravantes no que tange à consciência de classe dos(as) professores(as) e faz parte das estratégias globais de alteração e deslocamento da centralidade do trabalho e da organização coletiva de classe [plano ideo-político] para o técnico-administrativo nos moldes das corporações [econômico-corporativo]. Dito de outra forma, a tarefa está em “[...] trocar a sintaxe da luta de classe para a sintaxe da concertação social. Por isso, ao lado dos CCQ’s (Círculos de Controle de Qualidade), a necessidade do sindicalismo de participação” (ALVES, 2011, p. 65-66). Ainda nas palavras de Alves (2011), o próprio sentido político-classista do sindicalismo é revertido a um núcleo de natureza mais limitada aos interesses corporativos da equipe com a adoção de métodos de gestão colaboracionistas. Um recurso fundamental bastante utilizado é a comparação do ambiente de trabalho com equipes esportivas [*o team*] orientado pela busca de soluções pontuais em prol do sucesso da empresa e de seus colaboradores.

Com as inovações sócio-metabólicas, técnicas e organizacionais disponíveis, essa reestruturação despolitizante na consciência coletiva-individual no trabalho executa-se um movimento que vai da empresa para a vida social e da vida social para a empresa (valores sociais do mundo da vida que impregnam e constituem o mundo-sistema da empresa, de modo que os problemas e as situações vivenciadas dentro dela sejam desvinculadas das questões político-econômicas mais amplas).

Do ponto de vista das inovações produzidas com esta racionalidade adaptativa e voltada à concertação de ajuste de problemas e defeitos técnicos, um exemplo típico que pode ser citado é a invenção e introdução do sistema *kan-ban* no Japão. Sobre esse sistema, Alves (2011) avalia que ele é resultado de

[...] uma profunda mutação do caráter do sindicalismo japonês, que passou de um sindicalismo de indústria, marcado por uma tradição e vontade de confronto de classe, para um sindicalismo de *empresa*, *neocorporativo*, *mais disposto a cooperar com os interesses do capital* (p. 60, destaques nossos).

¹⁵⁵ Exemplo disso é o programa *Mais Educação*. Para maior aprofundamento ver dissertação de Barbosa (2015). Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17231>. Acesso em: 23 jun. 2020 e o artigo de Barbosa (2019) intitulado *O mito da ampliação da jornada no programa Mais educação*. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/243786> Acesso em: 24 jun. 2020.

Vale pontuar que a despeito da aparência colaborativa e solidária desses sistemas de gestão, nos quais está inclusa a noção de delegação planejada, predominam práticas correspondentes às pressões por resultados, nas quais ao invés da confiança, da liderança e da autonomia, como sugere o ideário, o que se rotiniza é a vigilância, a cultura da auditoria e a intensificação de mecanismos de monitoramento, como podemos observar no trecho a seguir: “O professor sabe que está sendo observado. Minha ‘pesquisa’ é feita de forma transparente, olhando no olho e dizendo a verdade, mas sem ferir” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 37).

Portanto, o autoritarismo, a vigilância e a pressão por resultados seriam os recursos de “força” que se combinam às insígnias do consenso para despolitizar os(as) professores(as). Ainda é importante salientar a tática da cobrança mútua que se dá pela internalização da figura do supervisor/inspetor, na qual todos(as) colaboram e todos são “chefes” um dos outros e de si mesmo.

Esse é o terreno sociometabólico, técnico e organizacional que vem dissolvendo relações classistas no imaginário coletivo do(a) professor(a) e tensionando, no âmbito da rotina do trabalho docente no modelo da *TESE*, processos de subjetivação para legitimar as intensificações do regime de trabalho [responsabilização], extensão de tarefas e funções [polivalência] e aceitação dos novos métodos de regulação e organização de seu trabalho [despolitização/desregulamentação]. São ofensivas que buscam o desmembramento da luta política de classes através de estratégias de “esquecimento de experiências passadas, o apagar de memória de lutas e resistências e a construção ideopolítica de um novo mundo de colaboração e de consentimento com os ideais empresariais que constituem o “espírito do toyotismo” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 1180).

6.3 A AUTONOMIA DOCENTE [ESTRANHADA] DO MODELO *TESE*

Como vimos nesta seção, pedagogia da presença, educação pelo trabalho e delegação planejada são as três insígnias ideológicas mobilizadas pela racionalidade empresarial para legitimar o perfil docente exigido na rotina de trabalho sob a gestão do modelo *Tese*. Também vimos que no geral esse perfil de docente pode ser sintetizado em três nexos psicofísicos, a saber: responsabilização consentida [ampliação e extensão das funções e tarefas em prol das metas sob uma compreensão empreendedora do ser docente]; desespecialização polivalente [esvaziamento da formação docente para direcioná-la a uma quantidade e ritmo maior de atividades e tarefas mais simples, que exija saberes práticos de rápida absorção e mudanças no plano da conduta]; despolitização corporativa [deslocamento da linguagem política para a

linguagem gerencial-corporativa visando à desregulamentação do trabalho docente e à mediação dos conflitos escolares como problemas gerenciais].

Como podemos observar, tais exigências nestas três dimensões são resultado do processo de racionalização da rotina de trabalho operada pela *TESE*, analisada na seção 4, que extrai dos(as) professores(as) o controle sobre a concepção e o sentido de seu trabalho. Essa separação, além de restringir ainda mais a autonomia relativa do trabalho docente - foco central das iniciativas neotecnicistas -, condiciona suas ações, pensamentos e comportamentos ao campo da execução.

No entanto, para manter intactos os nexos necessários e camuflar os sentidos de heteronomia e centralização desse formato de gestão do trabalho docente, reconstrói uma nova noção de autonomia - perda na cisão concepção [planejamento] x execução - todavia, estranhada porque se limita a uma parte das dimensões que constituem seu trabalho que é a operacionalização. Logo, não se trata de uma autonomia efetiva entendida como a restituição ao trabalho docente do controle da totalidade de sua atividade.

É nesse sentido que as insígnias ideológicas anteriormente analisadas atuam como os pilares que mediam essa autonomia estranhada e conferem o substrato ideológico de *controle aparente* aos docentes em basicamente três âmbitos.

O primeiro se dá no âmbito da *subjetividade docente*. A pedagogia da presença cria a aparência de uma autonomia psicoemocional em que o docente pode definir a concepção de docente que “deseja” ser. Ou seja, apelando para narrativas individualizantes, o acento está na mudança interior, uma ação voluntária, independente de influências externas e que só o sujeito docente pode de fato realizar. Ele(a) passa a ser “o(a) responsável” por aquilo que ele produz em termos de resultados e, portando, por sua profissionalidade. É preciso consentir isso.

O segundo opera no domínio da formação de habilidades práticas e atitudinais. A formação docente, nos moldes da educação pelo trabalho, ao relativizar saberes específicos e comuns do trabalho docente, confere ao professor(as) certa liberdade para incorporar aquilo que julga relevante às exigências postas. Como se trata de saberes de natureza tácita, ou seja, absorvidas na prática, permite que os docentes façam a opção por eliminar determinados saberes e gestos “improdutivos” ou que exigem mais tempo, estimulando habilidades e aptidões que otimizem o trabalho. Nesse domínio, o estranhamento acontece a partir do momento em que essa flexibilização dos saberes docentes para torná-lo polivalente emerge de forma imediata na consciência como autonomia e controle de seu trabalho.

A terceira e última dimensão da autonomia estranhada ocorre na dimensão política do trabalho docente. A exigência da desregulamentação - um dos cerne fundamentais da racionalidade empresarial da *TESE* - exige, por conseguinte, a despolíticação da força de trabalho docente para que as (in)gerências empresariais possam atuar sem limites. No entanto, é preciso reconstruir certa aparência de bem-estar, amparo e estabilidade para que a força de trabalho não sinta de forma mais violenta as consequências do processo de desregulamentação. É nesse cenário que ganham força os discursos da desburocratização, da livre-iniciativa, da modernização do contrato e relações de trabalho, dentre outras, que prometem dar mais “liberdade” ao trabalhador [docente] para que este possa garantir seus ganhos pelo mérito próprio ou, no limite, do grupo de colaboradores. Essa noção de autonomia dilui a linguagem da política em linguagem gerencial-corporativa e transforma os problemas estruturais da escola em problemas de gestão.

No próximo capítulo examinamos como a hegemonia da racionalidade empresarial vem repercutindo, em termos de consciência, nos(as) professores(as) da rede estadual de ensino de Pernambuco a partir da forma como percebem e lidam com os fundamentos e objetivos do programa de educação integral, bem como aspectos da sua rotina de trabalho.

7 A HEGEMONIA [EMPRESARIAL] NA CONSCIÊNCIA: PERCEPÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) ACERCA DE SUAS ROTINAS DE TRABALHO

Nesta seção analisaremos como docentes que fazem parte da rede estadual de ensino e do PEI percebem e lidam com a rotina de trabalho orientada pelo modelo. Estamos dando centralidade à categoria empírica *percepção* tendo em vista que, numa leitura gramsciana¹⁵⁶, a percepção, por se constituir como uma relação imediata com o mundo e com as coisas, dentre elas as ideologias, podem revelar aspectos e determinações inerentes às concepções de mundo e racionalidade de classes que as orientam. À despeito de sua forma *ocasional e desagregada*, as percepções carregam aspectos da hegemonia [filosofia, linguagem e racionalidade das classes] como senso-comum (GRAMSCI, 199). Nesse sentido, compreensão da forma como a hegemonia se expressa na consciência passa, dentre outras, pelo estudo da percepção como expressão do confronto das *filosofias* [racionalidade de classes] em disputa sob a dialética da direção-comando/subalternização.

A base dos dados analisados foi obtida através de entrevistas junto aos professores(as) da rede estadual de ensino que atuam no município de Surubim-PE. O município é integrado à *Gerência Regional do Vale do Capibaribe* que, pelo quinto ano consecutivo, ficou em 1º lugar no Idepe 2019¹⁵⁷, entre as escolas de todo o estado de Pernambuco. A média foi de 5,49, inclusive, superando a média nacional (3,5).

A GRE *Vale do Capibaribe* é responsável pelo gerenciamento de outros 14 municípios que totalizam 37 escolas da rede estadual, sendo: 13 EREM (integral), 7 EREM (semi-integral), 2 ETE, 1 Escola-Presídio e 13 regulares. Isto implica dizer que houve uma expansão de quase 60% do PEI nas escolas dessa GRE desde sua implantação.

Surubim possui cinco (5) escolas da rede estadual de ensino, sendo, atualmente, quatro (4) delas contempladas¹⁵⁸ pelo programa. Ao todo, são trinta (30)¹⁵⁹ professores(as) que atuam no PEI neste município. Para delimitação da nossa amostra a partir desse universo utilizamos os seguintes critérios:

- a) proporcionalidade de gênero: 50% homens e 50% mulheres;
- b) área de ensino: 50% avaliados pelo Saepe e 50% não avaliados pelo Saepe;
- c) jornada em que atua: 50% jornada integral e 50% jornada semi-integral;

¹⁵⁶ A discussão mais aprofundada sobre a percepção como o lugar do senso-comum e expressão de filosofias em disputa pode ser encontrada no Caderno 11 (1932-1933): *Introdução ao estudo da filosofia*

¹⁵⁷ Consultar em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=5041>

¹⁵⁸ No período de 2018-2019, em que realizamos nossas entrevistas, apenas três escolas eram contempladas.

¹⁵⁹ No período de 2018-2019, em que realizamos nossas entrevistas, havia apenas 24 professores nesse universo.

d) vínculo empregatício: 50% efetivos e 50% contratados.

Esses critérios partem do suposto de que questões de ordem sociológica (gênero, jornada, área de atuação e o vínculo), refletindo o complexo processo de divisão social, técnica e sexual do trabalho, discutidos na seção 3, participam dos processos de constituição da rotina de trabalho e, portanto, enriquecem de mediações o objeto analisado. A hipótese é a de que sendo a racionalização um processo de generalização de uma determinada rotina de trabalho que precisa organizar (adequar) distintos(as) trabalhadores(as), ela, necessariamente, entra em choque com seus modos de vida, seja para enfrentá-los ou absorvê-los como estratégia da hegemonia.

Ao fazer o cruzamento dos critérios para delimitação da amostra e seleção dos(as) sujeitos(as) da pesquisa, identificamos que seriam necessários (12) doze sujeitos para contemplar igual proporcionalidade cruzando os (4) quatro critérios. No entanto, a inexistências de 2 (dois) dos 12 (doze) perfis necessários reconfigurou nossa amostragem. Ao final chegamos ao número de **dez (10) docentes** para compor a amostragem da nossa pesquisa. A tabela abaixo apresenta como ficou a amostragem e a proporcionalidade de cada critério:

QUADRO 13 – Universo amostral da pesquisa – entrevistados segundo critérios de gênero, área, jornada e vínculo

GÊNERO	ÁREA	JORNADA	VÍNCULO	CÓDIGO
<i>Masculino</i>	Avaliado pelo Saepe	Integral	Efetivo	Prof. J
--	Não avaliado pelo Saepe	Integral	Efetivo	Prof. C
--	Avaliado pelo Saepe	Semi-integral	Efetivo	Prof. S
--	Não avaliado pelo Saepe	Integral	Contratado	Prof. Ad
--	Não avaliado pelo Saepe	Semi-integral	Contratado	Prof. E
---	Avaliado pelo Saepe	Semi-integral	Contratado	Não Encontrado
<i>Feminino</i>	Avaliada pelo Saepe	Integral	Efetiva	Prof ^a . R
--	Não avaliado pelo Saepe	Integral	Efetiva	Prof ^a . F
--	Avaliada pelo Saepe	Semi-integral	Efetiva	Prof ^a . V
--	Não avaliado pelo Saepe	Integral	Contratada	Prof ^a . Ap
--	Não avaliado	Semi-integral	Contratada	Prof ^a . P.

pelo Saepe				
--	Avaliada pelo Saepe	Semi-integral	Contratada	Não Encontrado
Total	Total	Total	Total	Total
50% Homens / 50% Mulheres	40% Avaliados(as)/ 60% não- avaliados(as)	40% semi- integral/ 60% integral	40% contratados(as)/ 60% efetivos(as)	10 professores(as)

Elaboração própria.

A fim de melhor caracterizarmos nossos sujeitos de pesquisa também buscamos informações adicionais que julgamos relevantes para a análise da rotina de trabalho. Dessa forma, o quadro abaixo apresenta um breve perfil dos sujeitos que entrevistamos e os códigos atribuídos a cada um deles para fins de identificação no corpo do texto.

QUADRO 14 – Perfil dos sujeitos entrevistados entre os anos 2018-2020

NOME FICTÍCIO	SINDICALIZADO	IDADE	FILHOS (QUANTIDADES)	ESTADO CIVIL
J	Não	34	Sim (1)	Casado
R	Sim	51	Sim (4)	Divorciada
P	Sim	37	Não	Solteira
V	Não	48	Sim (3)	Casada
C	Não	44	Sim (3)	Casado
E	Sim	53	Sim (2)	Casado
Ad	Não	29	Não	Solteiro
S	Sim	51	Sim (2)	Casado
F	Não	53	Sim (3)	Casada
A	Não	38	Não	Solteira
TOTAL	4 – Sim 6 - Não	Média de 43,8 anos	Média de 1,8 filhos.	6 casados(as) 2 solteiros(as) 1 divorciada(a)

Elaboração própria. Fonte: entrevistas.

Para a coleta dos dados realizamos uma entrevista semiestruturada que foi realizada na segunda fase da pesquisa no período entre abril de 2018 e abril de 2020. O roteiro da entrevista¹⁶⁰ foi estruturado para fornecer as seguintes respostas: *i) percepções sobre a concepção e os objetivos do programa; ii) percepção sobre a rotina de trabalho; iii) as ações desenvolvidas na rotina de trabalho.*

O material coletado foi analisado segundo as técnicas da *análise de conteúdo*, mais especificamente do tipo *categorial temática*, que busca compreender uma determinada ordem presente na comunicação dos(as) entrevistados(as), não perceptível em seu estado original e

¹⁶⁰ Ver apêndices

de maneira espontânea. Essa ordem, buscada através da identificação de *núcleos de sentido*, é obtida com o auxílio de procedimentos, sistemáticos e objetivos, de descrição do conteúdo das mensagens que levam às inferências acerca das condições de produção/recepção daquilo que foi descrito e analisado¹⁶¹.

7.1 AS PERCEPÇÕES SOBRE AS BASES CONCEITUAIS E OS MÉTODOS DE GESTÃO RELACIONADOS AO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para buscarmos compreender qual a percepção dos(as) docentes em relação ao PEI, criamos categorias empíricas que nos revelassem núcleos de sentido correspondentes a essas percepções. Nesse sentido, buscamos identificar as percepções sobre: a) *concepção e objetivos do programa*; b) *ideário da pedagogia da presença*; c) *o sistema de avaliação*; d) *a política de metas/bonificações*; e) *as estratégias de formação continuada/treinamento*.

Com base nos depoimentos abaixo apresentados, pudemos identificar pelo menos dois núcleos de sentidos que revelam conteúdos importantes no exame das percepções que os professores têm dos objetivos e das concepções que fundamentam o programa. O foco da maioria das respostas está na estratégia da ampliação da jornada escolar, justificadas pelos objetivos de "preparação para o ensino superior", "melhoria da aprendizagem" ou "prevenção a criminalidade". Seguem os depoimentos:

[...] A proposta do governo é de certa forma forçar o aluno a ter condições melhores de entrar na carreira universitária [...] E para ele é imposto apenas aquela condição, você vai estudar na escola integral é o dia todo. Aí ele foi obrigado não foi dado uma escolha. Aí observando esse lado eu acho ela é autoritária (Prof. "V" - Mulher, avaliada pelo Saepe, efetiva, jornada semi-integral)

[...] Eu posso te dizer que de início eu pensei que fosse um sonho, [...] vai oportunizá-los a ir para uma universidade, e os professores com outras pedagogias principalmente a interdimensional [...] eu fiquei assim sonhando[...] à medida que o tempo foi passando, fui observando que era um mero engano, por que continuaram as cobranças, mas os salários permaneceram os mesmo (Prof. "R" - Mulher, não-avaliada pelo Saepe, efetiva, jornada semi-integral)

[...] quando o aluno passa mais tempo em sala de aula necessariamente isso representa melhora na aprendizagem [...] esse acréscimo horas aula que o

¹⁶¹ As etapas do processo de realização da análise de conteúdo foram: 1) preparação das informações; 2) extração das unidades de registro e contexto; 3) categorização das unidades; 4) descrição; 5) identificação de núcleos de sentido; 6) inferências e análises à luz da literatura e das categorias do método [totalidade, particularidade, contradição e hegemonia].

aluno passa nas escolas necessariamente não precisa ser vivenciado com as disciplinas que ele tem naturalmente como matemática, física, biologia, química. Acho que deveria ser oferecido a esse aluno outras atividades que não fossem horas aulas, por exemplo: trabalhar uma oficina de dança, ensinar o aluno a tocar violão (Prof. “S” - homem, avaliado, efetivo e semi-integral)

[...] permite ao aluno que passe mais tempo na escola né, tempo maior para desenvolver suas atividades [...] eu gostaria que tivesse uma parte mais diversificada, certo, onde o aluno pudesse desenvolver outras habilidades: esporte, arte... e a gente está muito preso ainda a concepção do estado de aula (Prof. “C” = Homem, Não-avaliado, efetivo e integral)

[...] É interessante! Eu avalio de forma positiva porque ele pode tirar da criminalidade alguns jovens que porventura tivesse só um turno, algumas coisas precisam ser melhoradas de forma a fazer com que o aluno se sinta com prazer de permanecer na escola (“J” = Homem, avaliado, efetivo e integral).

A primeira percepção que destacamos carrega elementos, mesmo que pulverizados e sem tanta clareza e definição, que criam aproximações com a compreensão de *proteção social* da jornada escolar ampliada. Essa compreensão que encampou inúmeras políticas escolares na história da educação brasileira¹⁶², a exemplo dos CIEPs¹⁶³, Escolas-Parques, CAICs¹⁶⁴ e mais recentemente o Programa Mais Educação, entende a escola como um equipamento social que possibilita as condições de mudanças em determinadas situações a partir do reforço da escolarização, ou seja, mais escolas mais acesso a determinados bens materiais e culturais.

Nesse sentido, se relacionam tanto as percepções que depositam na ampliação da jornada a possibilidade de “*tirar da criminalidade*”, como de “*desenvolver outras habilidades: esporte, arte...*”, uma vez que existe entre elas uma unidade *funcional-assistencialista* no que diz respeito às novas atribuições das escolas com a modernização do programa.

Uma segunda percepção está relacionada à crença na extensão do tempo na escola para intensificar a produtividade do ensino e dar ao aluno mais “capital humano” [conhecimento] visando sua preparação a outros níveis de escolaridade.

Diante disso, consideramos que as duas direções para as quais apontam as percepções dos(as) docentes entrevistados quanto aos fundamentos e objetivos do programa carregam

¹⁶² Para saber mais, consultar dissertação de mestrado de Barbosa (2015) intitulada: *A educação integral dos territórios educativos do programa Mais educação em Caruaru-PE: a institucionalização de ajustes e encurtamentos no interior das escolas*. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17231> Acesso em: 24 out. 2020.

¹⁶³ Centros Integrados de Educação Pública.

¹⁶⁴ Centros de Atenção Integral à Criança.

consigo uma validação da política do ensino médio integral, uma vez que a modernização da educação traz consigo uma projeção de melhoria das condições de vida dos estudantes. Isto é, o uso do substantivo abstrato “*sonho*” no relato da professora “R”, está na capacidade que a escola pública tem, quando apresentada sobre determinadas perspectivas de modernização, de se apresentar como alternativa para os problemas individuais e sociais.

Por outro lado, num sentido mais crítico, alguns depoimentos também afirmam que a “renovação” da escola pelo programa tem sua face de “*engano*” para a mesma escola, já que, mesmo com o turno ampliado, “*tudo parece a mesma coisa*”. Revelam uma demanda por uma escola mais “diferenciada”, com atividades que não as tradicionais, voltadas para outros campos da atividade humana [artes, dança, música, dentre outras].

Acreditamos que essas ambivalências são faces de um mesmo movimento contraditório e que podem revelar aspectos importantes da dinâmica hegemonia que estamos estudando nesse trabalho. Como sabemos, a hegemonia que reflete determinada estrutura econômica e suas contradições na totalidade da vida social se expressa no senso-comum de maneira heteróclita, contraditória, mosaica, isto é, como um agregado de concepções, valores, crenças, dentre outras, síntese das disputas das antagônicas concepções de mundo. No caso dos(as) docentes acima analisados, identificamos que os núcleos de sentido extraídos sob a mediação da percepção carregam as ambivalências e contradições próprias do movimento de modernização-conservadora da hegemonia empresarial na política do ensino médio. Isto é, dialética entre progressividade-regressividade, concessão-apassivamento.

Tanto na percepção identificada com a *proteção social*, quanto na que defende *mais tempo de aula para se preparar para o vestibular*, notamos que se combinam as demandas das classes subalternas por inclusão/justiça social através da ampliação/democratização da educação pública e da incorporação de bens e serviços culturais e esportivos inexistentes para grande parcela dos(as) mais empobrecidos, bem como a instrumentalização da escola como aparelho de controle social da pobreza num cenário em que, ao mesmo tempo em que o capital financeiro amplia exponencialmente suas formas de espoliação, precisa buscar formas flexíveis, enxutas e instrumentais de geri-las. Essa unidade contraditória, sob a falácia de que acessos a diferentes níveis de certificação, além de corrigir desigualdades sociais, iguala os canais de acesso e controle do conhecimento com a burguesia, expressa uma forma estável “[...] de contenção de manifestações reivindicativas populares e de apassivamento da classe trabalhadora” (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013, p. 720).

Já no desvelamento do caráter de “renovação do velho” presente na materialidade do programa, entendemos que as alternativas apresentadas pelos docentes não conseguem

ultrapassar os limites das concepções burguesas já analisadas nesta pesquisa. Pelo contrário, ao defenderem uma escola mais “prazerosa”, “atrativa”, “diferenciada”, “interdimensional”, dentre outras, dão ênfase aos aspectos de ordem mais psicológico-emocional dos(as) estudantes. Por sua vez, a centralidade no campo afetivo-comportamental em detrimento do intelectual se relaciona com preocupações fundamentais do ideário pragmatista de educação e das pedagogias do aprender-a-aprender, especialmente, suas versões rejuvenescidas do século XXI centradas na formação de habilidades e competências socioemocionais tão defendidas pelos reformadores empresariais da educação.

No que tange à percepção dos(das) docentes quanto à proposta da proposta pedagógica da *pedagogia da presença*, tivemos as seguintes respostas:

[...] eles distantes do professor, na ociosidade de ficar no mundo da internet, no mundo digital que é superperigoso. A pedagogia da presença é o professor mais próximo do aluno, mostrando os caminhos que ele deve seguir, meu trabalho ele vai além do trabalho de ensinar, mas também o trabalho de motivar ele mais longe (Prof. “V” = Mulher, avaliada, efetiva, semi-integral)

[...] Me aproxima do meu aluno, eu acho que o lado de ser mãe me ajudou baste, eu ajudo, gosto de estar bem com ele, se não gosta da matéria, goste de mim [...] a gente lancha aí a gente atende o menino [...] eu gosto demais desse tipo de pedagogia. O professor tem que sempre ser inquieto, sempre buscando para o aluno, isso eles percebem (Prof. “R” = Mulher, não-avaliada, efetiva e integral).

[...] então é assim... o professor estar acompanhando o aluno o tempo todo, é esse monitoramento que o professor faz que eu acho que é muito positivo para aluno [...] eu não faço parte do tempo integral ou semi-integral, mas, mesmo assim volta-e-meia na hora do almoço a gente acaba tendo esse contato mais próximo com o aluno (Prof. “Ad” = Homem, Não-avaliado, contratado e integral).

[...] a presença maior deveria ser a presença dos pais. Então assim quando você fala dessa pedagogia da presença eu não vejo nem um problema em tá mais perto do meu aluno de fazer mais por ele. Mas como eu vou ter presença com o meu aluno se eu tenho uma turma que está superlota. Se a escola quer eu tenha uma presença com esse aluno, deveria ter um quantitativo menor de alunos [...] abrir espaço da sua disciplina para falar sobre a vida cara! você precisa pegar esse adolescente falar sobre sexualidade, falar sobre religião, falar sobre economia, falar sobre política, entendeu? Precisam ser preparados para a vida (Prof. “S” = Homem, avaliado, efetivo e semi-integral).

[...] Importantíssima, eu sou presença afetiva viu, pois acho que o contato, a conversa, principalmente com os jovens e adolescentes é necessária aquela distância por causa dos celulares, os próprios pais trabalhando aí envolvidos, porém a pedagogia da presença tem que ser limitada, a gente não pode tomar para gente uma responsabilidade é de outras pessoas não,

como por exemplo da família (Prof. “F” = Mulher, Não-avaliada, efetiva e integral).

Como podemos observar nos depoimentos acima, há um entendimento geral de que a pedagogia da presença está relacionada a um engajamento voluntário que o(a) docente deve ter, como uma atribuição da profissão, com o projeto de vida do aluno(a) em face das inúmeras adversidades existentes [ausência de apoio familiar, “sedução” das tecnologias e redes sociais, ociosidade etc.]. No caso dos professores(as) “S” e “F” esse engajamento, apesar de legitimado, é feito com algumas ressalvas: “partilhado com a família” e com “condições de trabalho mais adequadas” [redução do número de alunos, por exemplo], no caso do professor “S”, “estabelecendo limites de responsabilidades”, no caso da Prof. “F”.

Consideramos que essa dimensão profissional do engajamento voluntário com o projeto de vida dos estudantes parece ser um desdobramento da percepção da jornada ampliada como mediação de proteção social. Nesse sentido, reconfigura a própria noção da educação como *proteção social* já existente e seus mecanismos, no entanto, sob a roupagem da pedagogia da presença envolvendo não apenas equipamentos escolares, tal como a ampliação do tempo, mas os(as) próprio(as) professores(as).

Apesar das ressalvas presentes nos dois professores, consideramos que estas percepções que aderem a este engajamento voluntário com o projeto de vida dos alunos que representam avanços ideológicos da racionalidade da *TESE*, especificamente, na conformação do nexos psicofísico da *responsabilização consentida* que se escamoteia no discurso da pedagogia da presença analisado na seção 5. Como vimos, há uma narrativa de ordem psicoemocional que incide no plano da subjetividade docente para que estes se sintam responsáveis pelo “êxito” na vida dos alunos(as).

Assim, a ideologia (*psico*) justifica a ampliação das tarefas e funções docentes no programa (*físico*), como já demonstramos, e que nos dados acima podem ser constatados quando os docentes afirmam que “precisam preparar os jovens para a vida”, buscando “contato mais próximo com o aluno na hora do almoço”, atender “o menino no lanche”, mostram o “caminho que ele deve seguir” e que o “trabalho vai além de ensinar”, por exemplo.

Tal processo é apresentado no plano ideológico como uma mudança de atitude voluntária e expressão de autonomia no plano psico-comportamental. Essa última está relacionada aos valores fetiches da *autodeterminação individual* e da *liderança*, são associados a manifestações de zelo pela profissão e compõem um dos pilares da *autonomia estranhada*, como já vimos na seção 5. Os aspectos apresentados também estão presentes nos

relatos, especialmente, na fala da Prof. “R” quando diz “[...] O professor tem que *sempre ser inquieto*, sempre buscando para o aluno”.

No que concerne à percepção acerca do **modelo de avaliação** imposto na política do ensino médio integral, os(as) entrevistados(as) responderam o seguinte:

[...] é interessante, trabalhar especificamente uns descritores... porque muitas vezes a gente que não é da área dele em português acha que não tem nada a ver, né... que não tá dentro de alguns descritores [...] é bom para o desenvolvimento intelectual dos estudantes mesmo [...] é uma interdisciplinaridade que a gente faz né?! (Prof. “A” = Mulher, Não-avaliada, contratada e integral)

[...] não vejo como algo negativo não, eu acho interessante porque isso também acaba, como é que eu posso dizer preparando através de simulado e dessas provas preparando capacitando ainda mais o nosso alunado, não é porque a gente sabe que o Enem cada vez mais a cada ano ele exige mais do aluno e eu acho que essas provas elas funcionam como espécie de prévia (Prof. “Ad” = Homem, Não-avaliado, contratado e integral)

[...] eu acho bom, porque a gente avalia de todo jeito a gente vive sendo avaliado e essas avaliações [...] vem o dado do estudante e depois a gente redireciona nossas ações e depois a gente trabalha com aquilo que é diferente, porque eu vejo a importância de trabalhar Saepe como o que eu trabalho com Enem, se encaixa, eu acho que tem melhorado bastante depois dessas avaliações (Prof. “R” Mulher, não-avaliada, efetiva e integral)

[...] não puxa muito para um conhecimento maior. E isso é preocupante. Porque se a gente ficar muito preocupado com o aluno fazer Saepe, pode ser que ele não consiga fazer as provas do tipo Enem (Prof. “J” = Homem, avaliado, efetivo e integral)

[...] para melhor desenvolver a questão da educação, precisaria muito mais do que isso, do que esse exercício da vamos obter essa pergunta, a resposta a gente vai achar aqui, sem fazer que o aluno desenvolver outras habilidades (Prof. “V” = Mulher, avaliada, efetiva, semi-integral)

[...] Em parte esses resultados que nós temos no estado é uma farsa, por que você não trabalha os conteúdos que você dar [...] nós não temos liberdade de reprovar o quantitativo que a gente acha [...] acho que essa avaliação, a crítica que eu tenho a ela é o nível que ela chega na escola, eu diria que cinquenta por cento das questões que estão lá são para alunos que estão concluindo o ensino fundamental um [...] poderia ser mais elevado [...] acho também que as avaliações não deveriam ser apenas em português e matemática, acho que elas deveriam ser ampliadas para os outros componentes curriculares [...] Agora, o nível dela, é a periodicidade e os componentes curriculares precisam ser repensados (Prof. “S” = Homem, avaliado, efetivo e semi-integral).

[...] Avaliação do Saepe é terrível, não concordo, já incentivei aos meninos não fazerem, ela generaliza demais e também quer unificar, a gente sabe que todo mundo aprende de uma forma diferente, a gente sabe que às vezes essa prova é para mascarar resultados, fica sacrificando os professores, é

aquela agonia, avaliação padrão, e as vezes o que é que acontece? Estamos com nota boa, estamos bem na fita. Os meninos fazem uma avaliação mal, aí o que acontece? A escola cai, 0%, até parece que a escola não fez nada e os professores não fizeram nada entendeu!!? (“F” = Mulher, Não-avaliada, efetiva e integral).

[...] não é não é a minha filosofia da educação, embora não se pode de forma alguma se menosprezar essas exigências e as avaliações externas, num é? As avaliações externas eu acho que na minha concepção elas não refletem a fiel realidade. Assim, elas não demonstram os números que saem, eu não sei até que ponto demonstra realmente é o aluno a capacidade que o aluno conseguiu desenvolver em termos de aprendizagem (Prof. E = Homem, Não-avaliado, contratado e semi-integral).

[...] as avaliações são importantes para medir mesmo como é que tá o nível de conhecimento dos alunos, me questiono se realmente consegue alcançar esse objetivo. Acho muito ruim só quando a gente transfere esses tipos de avaliação para nossa avaliação em sala de aula talvez pelas minhas disciplinas não serem avaliadas nesse sistema. Quando traz essa história de marcar x é de aplicar esses tipos de prova dentro das nossas avaliações internas acho que perde um pouco de como está nosso aluno (Prof. “P” = Mulher, Não-avaliada, contratada e semi-integral).

Como podemos observar, há muitas ambivalências nos depoimentos dos(as) docentes. Entre as discordâncias e concordâncias acerca do modelo de avaliação por resultados do PEI, há alguns elementos relevantes à questão da hegemonia que cabe explorarmos. No geral, observa-se que a maioria dos(as) professores(as), a despeito de reconhecerem certa importância na aplicação da avaliação externa, caso dos profs. “E” e “P”, estes também discordam e fazem críticas ao caráter “generalista”, que também é uma crítica à padronização examinada na seção 6, empobrecida metodologicamente [crítica à resposta ao item] e, portanto, distante das especificidades de aprendizagens de cada estudante. É questionada na fala dos docentes a real capacidade das avaliações externas de cumprirem a função de informar algo substancial sobre as aprendizagens dos(as) estudantes. No entanto, parte dos entrevistados que critica a proposta, especificamente os professores “S” e “J”, o faz de forma comparativa ao que é exigido no Enem. Segundo estes professores(as), a avaliação do Saepe está num nível “abaixo” e deveria ser mais recorrente. Entre os que concordam, o critério para tal é também o Enem. Segundo os professores “R” e “Ad”, o trunfo do Saepe é justamente já ir “treinando” o(a) estudante para o vestibular.

Acreditamos que as posições divergentes em relação ao Saepe, mas, que convergem para o Enem como parâmetro da qualidade do ensino e de avaliação, nos revelam questões importantes na análise da hegemonia empresarial da TESE e sua dinâmica de modernização-restauradora: 1) que não há uma rejeição ao modelo padronização e técnico-instrumental de

avaliação. Rejeita-se um determinado tipo [Saepe] considerado insuficiente em face das exigências e do nível dos instrumentos meritocráticos pós-ensino médio. Portanto, predomina a racionalidade da gestão por resultados; 2) os(as) docentes enxergam no Enem a efetivação e o mérito de seu trabalho, a culminância do processo de responsabilização consentida discutida anteriormente. Reside aí o elemento de “prestação de contas” consigo, através da satisfação pessoal conduzida pela autodeterminação e engajamento voluntário em contribuir com o projeto de vida do(a) estudante e, de outro, “prestação de contas” com a sociedade, por meio da publicização dos resultados e desempenho das escolas nos vestibulares, restaurando a perspectiva da “avaliação do cliente” do Procentro.

Uma outra questão bastante interessante presente nos dados acima é que as professoras “A”, “F” e “P”, mesmo sendo docentes que trabalham em disciplinas não-avaliadas pelo Saepe, acabam se envolvendo de forma distintas com esse processo. Seja para “trabalhar os descritores de português” em sua disciplina, como é o caso da professora “A”, seja pela insatisfação de ter que “transferir” a maneira de avaliar do Saepe para sua sala de aula, como no caso da professora “P”, ou mesmo para “incentivar os alunos(as) a não fazerem”, como vimos no caso da professora “F”. São três expressões distantes que demonstram como a centralidade colocada na avaliação sistêmica totaliza o processo educacional e condiciona, de alguma maneira, ações, comportamentos, valores, ideias e demais aspectos do trabalho dos docentes, avaliados externamente ou não.

Outra mediação que nos interessou compreender se refere à percepção que os docentes possuem acerca da *concepção de gestão por metas* como orientação normativa da política do ensino médio integral de Pernambuco, como vimos em outras seções. Seguem abaixo as respostas dos docentes:

[..] isso faz que a gente possa buscar mais se preparar mais o que realmente acaba que sendo um nível diferente, mais alto, que isso eu vejo como muito positivo, porque a gente acaba ficando mais preparado, para dar conta dessa demanda que a gente tem, então realmente acho que o sistema com essa mudança de fundamental para o médio que contribuiu em muito para que eu pudesse me capacitar ainda mais, para oferecer o melhor para o alunado (Prof. “Ad” = Homem, Não-avaliado, contratado e integral)

[...] a questão de metas força o professor a trabalhar mais, faz com que o cara se mexa, ela tem as cobranças e em torno disso você vai ter uma valorização profissional, que não leva é claro para aposentadoria, mas, também você vai ser reconhecido, por exemplo, temos aí um bônus que é oferecido a quem atingir a meta em educação em português e matemática (Prof. “S” = Homem, avaliado, efetivo e semi-integral)

[...] cumprindo o que eles mandam, porque o próprio menino tem que saber disso, a gente tem metas, tem aqueles assuntos que tem que dar, para depois eles não dizer: olha a gente não recebeu isso não, o professor não falou sobre isso. Então eu gosto de seguir o que o programa manda entendeu?
(Prof. “F” = Mulher, Não-avaliada, efetiva e integral)

[...] essa política de gerenciamento de ser pautada por resultados é só para os governantes estarem aí tendo números. Eu não concordo muito. Na Paraíba os professores fazem esse mesmo trabalho estão implementando lá também, mas os professores recebem uma gratificação por isso. Aqui o que a gente percebe é que a equipe gestora principalmente que tem uma gratificação significativa, está entendendo? Ai é meio injusto essas coisas
(Prof. “E” = Homem, Não-avaliado, contratado e semi-integral)

*[...] me preocupa muito essas metas porque isso é o que vai trazer né financeiramente retorno. Essa história de ter que estar passando metas e pensando nisso e aprovado e reprovado chega uma hora que não dá mais para mim essa discussão. Preferi voltar para sala de aula, aqui eu faço meu sem cobrar ninguém, se eu passo se eu não passo é o problema meu assim.
 [...] A gente só fica amarrada mais nesse negócio de resultados, de metas e isso é geral independe do programa ou não*
(Prof. “P” = Mulher, Não-avaliada, contratada e semi-integral)

Assim como na categoria da avaliação, a **gestão por metas** é um tema que possui percepções distintas em variados graus. Identificamos que os professores “Ad” e “S” expressam uma adesão mais consciente à gestão por metas, pois, segundo os docentes, tal modelo “valoriza o docente” pelo mérito e o obriga a se “capacitar” e “melhorar”. Entendemos que tais percepções corroboram o substrato ideológico da racionalidade empresarial da *TESE*, principalmente com os valores fetiche da autodeterminação e da liderança. Valores que também desfrutam de largo espaço nas concepções empreendedoras de educação e estão vinculadas de certa forma ao ideário da meritocracia na educação que tem por base filosófica a *teoria do capital humano*¹⁶⁵ (BECKER, 1964; SCHULTZ, 1962).

Essa racionalidade, que se tornou hegemônica no Brasil, principalmente, na década de 1990 com o relatório Jacques Delors, já mencionado neste trabalho, se fortaleceu com a *reforma do ensino médio* e a nova *Base Nacional Curricular Comum*, ambas políticas implementadas em 2017 no âmbito do governo federal, que carregam fortemente os vetores da formação por competências e habilidades empreendedoras ligadas ao controle socioemocional e do esforço individual [criatividade, proatividade, liderança]. A filosofia pragmatista é assim rejuvenescida a partir das novas demandas de qualificação e controle psicoemocional dos trabalhadores(as) em tempos de crise estrutural do capital.

¹⁶⁵ Para saber mais consultar a obra: *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista* (FRIGOTTO, 1980).

Posição ambivalente pode ser observada na fala do professor “E” que começa desvelando os usos políticos dos números e resultados da gestão por metas, mas, em seguida, caracteriza como injusto o fato identificado por ele de somente a gestão poder tirar benefícios financeiros disso. Entendemos dessa maneira que, assim como nos professores “Ad” e “S”, a ideologia do mérito parece também condicionar a percepção e a posição do docente “E” quanto a esse modelo de gestão. Vale o dado complementar de que os três professores são homens.

No caso do docente “C”, entendemos que a expressão “eu gosto de seguir o que o programa manda” expressa uma relação de coercitividade com a gestão por metas distintas das adesões por identificação ideológica nos professores “Ad”, “S” e “E”. Essa é uma manifestação da duplicidade consenso-coerção que constitui não apenas esse aspecto da gestão, mas a própria lógica de funcionamento da *TESE*.

Por fim, identificamos que a percepção que parece romper relativamente com as correntes da gestão por metas é a expressada pela professora “P” que afirma, inclusive, ter abandonado cargos de direção por estes se relacionarem diretamente com “cobranças de outras pessoas”, preferindo, portanto, uma rotina de trabalho menos “regulada” pela pressão das metas.

Nossa última categoria analisada nesta seção foi a percepção dos(as) professores(as) quanto à **política de bonificação**.

[...] era um valor crescente e agora que virou um vale-coxinha. Tá congelada desde o início. Eu não faço parte, mas, assim eu, por exemplo, entrei no programa porque ia receber mais. Por exemplo, o valor antes era bem interessante (1900,00). No início foi legal, mas, quando congelou esse valor eu acho que perdeu o encanto, e eu nem sei o porquê os colegas ainda estão. Que eu não vejo muita vantagem, avaliando, analisando a situação **(Prof. “V” = Mulher, avaliada, efetiva, semi-integral)**

[...] eu acredito que não seria tudo para sua prática docente... importante... Para alguns é como se fosse um incentivo... **(Prof. “A” = Mulher, Não-avaliada, contratada e integral)**

[...] talvez se não tivesse o professor pudesse ficar procurando uma justificativa para não fazer o trabalho dele. Ai com essa a ideia da bonificação ele pode se sentir mais motivado **(Prof. J = Homem, avaliado, efetivo e integral)**

[...] é das piores possíveis, porque de início foi bom, a gente ganhava um decimo quarto, mas ao mesmo tempo a gente foi vendo que é um, como diz o ditado: “é como você dá o pirulito a criança e depois puxar”, está congelada há 10 anos. Deveriam colocar essas gratificações no salário, que é nosso esse dinheiro. Ai fica com essa história de bonificações, que é tudo balela, que é só pra enganar, que a gente sabendo que esse dinheiro era pra

ficar pra gente, que já era pra ser nosso. Não me estimula, eu trabalho no meu mensal, que ele venha ou não venha, a gente quer dinheiro, mas do jeito que estar vindo aí é uma esmola. Nesse formato de bonificações eu trabalho do mesmo jeito. Eu tenho meu nome, eu tenho que ser exemplo [...] com a amor a profissão, esse eu vou ser, eu vou até o fim desse jeito (Prof. R” = Mulher, não-avaliada, efetiva e integral)

[...] eu acho que tem várias vertentes. A bonificação eu vejo como incentivo para que possa essa minha opinião assim pessoal particular para que possa, para que os professores tenham um ganho a mais para buscar os resultados. Independente de bonificação ou não, a gente tenta sempre fazer um bom trabalho (Prof. Ad = Homem, Não-avaliado, contratado e integral).

[...] atrativo principal para os professores, por mais que eles digam o contrário é o fator financeiro, uma gratificação nas escolas então é um atrativo. Eu não vejo nem uma diferença minha antes do que eu era sem tê-la e tendo ela agora. Sou favorável a ela no sentido que como a gente não tem um reconhecimento profissional que nos faça ter um salário justo e digno é uma forma de nos ajudar para a gente ter um salário melhor, isso seria um atrativo pra gente reverter alguns resultados que tem aí. Essa gratificação ela nos ajuda a nos manter financeiramente e vai ter que produzir mais, eu sou simpático a ela [...] por que são muitas vertentes que eu podia pensar, eu podia pensar no cara que vai ganhar muito dinheiro e vai continuar sem fazer nada (Prof. S” = Homem, avaliado, efetivo e semi-integral)

[...] poderia partir primeiro para uma melhor remuneração do profissional. Então eu vejo com muitos bons olhos as bonificações mas acredito que a gente poderia avançar mais também na questão salarial (Prof. C = Homem, Não-avaliado, efetivo e integral).

[...] Bonificação é bom e ruim, a gente gosta, a gente quer. O animal quando a gente está treinando ele é política de bonificação. Mas nós não somos animais a gente é ser pensante. Tem hora que a gente tem vontade de jogar essa bonificação lá para cima. Porque atrapalha o trabalho da gente. Também tem a bonificação do professor para o aluno, se o aluno faz uma coisa e a gente dá um pontinho (Prof. “F” = Mulher, Não-avaliada, efetiva e integral)

[...] ao invés de “tá” trabalhando na perspectiva de uma política salarial decente para o profissional da educação, aí vem com esses estímulos de BDE e de prêmios, eu nunca comunguei muito com isso. Uma gratificação que se dar a mais e tal, aí se exige mais dos professores, eu vejo isso (Prof. “E” = Homem, Não-avaliado, contratado e semi-integral)

[...] eu acho que levou a educação do estado de Pernambuco para um caminho bem ruim isso. Eu acho que seja uma questão não só do estado, mas a nível nacional e internacional o fato de ter essa bonificação pelas metas né? Também trouxe para o professorado essa acomodação um pouco de certa forma. Eu inclusive cansei um pouco disso na época que era gestora adjunta (Prof. P” = Mulher, Não-avaliada, contratada e semi-integral).

Do ponto de vista mais geral, uma das conclusões que podemos extrair das falas é a de que a estratégia da bonificação não possui um grau de condicionamento significativo na rotina de trabalho docente. Uma das explicações para este fenômeno, que contrasta com o que costuma ser apontado na literatura sobre o “poder” do bônus nas ações e decisões escolares, é a de que ao longo do tempo o bônus foi perdendo sua capacidade de atuar como uma mediação de “persuasão” na perspectiva dos altos salários examinados por Gramsci em Americanismo e Fordismo.

A persuasão é, conforme Gramsci, um dos instrumentos da racionalização do trabalho, portanto, da hegemonia. Nesse sentido é bastante esclarecedora a fala da prof. “V” quando diz: “[...] era um valor crescente e agora que virou um vale-coxinha. Eu acho que perdeu o **encanto**”. É justamente a capacidade de encantar, já que não se expressa na melhoria do padrão de vida dos(as) professores(as), perdida pelo bônus que minou sua capacidade de influência na obtenção do consenso. Ao contrário, foi recorrente na maioria dos discursos que o trabalho é exercido independente do bônus, mesmo havendo o reconhecimento de que é benéfica para alguns, como no caso dos professores “Ad”, “J”, “S”, “C”, todos homens e três (3) deles professores efetivos, que fazem sua avaliação sob o mesmo crivo de princípios meritocráticos apresentados nos depoimentos acerca da gestão por metas.

Outra questão relevante nos dados acima é que as percepções críticas acerca da política de bonificação vêm acompanhadas de fragmentos de uma consciência coletiva que reivindica, em detrimento da bonificação, uma política de valorização docente pautada por outros critérios. Essa questão da valorização docente, portanto, parece ter sido uma demanda dos subalternos não apassivada por esse instrumento de concessão específico [bonificação] no processo de modernização-restauradora da hegemonia empresarial. Tanto que alguns docentes, como é o caso da prof. “F”, conseguem perceber a estrutura de condicionante operante da política de bonificação [fazendo alusões ao comportamento animal] e seus nexos com a prática em sala de aula: “Também tem a bonificação do professor para o aluno, se o aluno faz uma coisa e a gente dá um pontinho”.

Por fim, também buscamos compreender qual a percepção dos entrevistados acerca dos instrumentos de formação continuada, capacitação e/ou treinamento do programa. Extraímos os seguintes depoimentos:

[...] Por incrível que pareça eu nunca participei destas formações, eu nunca estou presente. Sei que a última foi sobre a reforma do ensino médio (Prof. “A” = Mulher, Não-avaliada, contratada e integral)

[...] As formações geralmente são muito repetitivas, a gente vai para ela e a gente sai sem ter um acréscimo. Acho que tá faltando por parte do governo investimento maior para trazer novas pessoas para fazer a formação porque são sempre as mesmas pessoas e continuando falar sobre as mesmas coisas. Questões e de forma muito insistente no Saepe e não em trabalhar as coisas voltadas para que o aluno **(Prof. “J” = Homem, avaliado, efetivo e integral)**

[...] O que acontece é que ano passado a gente teve duas, nesse ano a gente teve uma, as vezes ela vem até a escola e as vezes ela leva a gente pra lá. Foram poucas que tive, mas, foram boas. E ela leva um material muito interessante as vezes a gente aproveita até em sala, é muito bom de trabalhar **(Prof. “R” = Mulher, não-avaliada, efetiva e integral)**

[...] Você olha os resultados. Tal escola teve um crescimento grande em matemática no Idepe, ela vai lá saber o que as pessoas tão fazendo, ontem mesmo eu fui convidado para apresentar uma experiência exitosa aqui na escola, e aí eu fui lá e apresentei muita gente anotou os próprios professores tal, tal.... Então eu acho que essa troca de informação ela é muito válida. É claro que existem críticas, é claro que às vezes as capacitações são monótonas **(Prof. “S” = Homem, avaliado, efetivo e semi-integral).**

[...] Eu acho que poderia ser melhor. Às vezes as formações se resumem mais a reuniões para passar dados de leis. Acho que poderia ser reuniões diárias para os professores trocarem experiências pedagógicas **(Prof. “C” = Homem, Não-avaliado, efetivo e integral).**

[...] eu sou professora de artes, mas, não sou formada em artes. A formação pedagógica é bacana [...] repassar passar para gente o que se manda, parando para informar, para informar a gente [...] é a mesma coisa, é uma atividade burocrática, mais uma conversada junto ao coordenador pedagógico para saber do que a gente precisa **(Prof. “F” = Mulher, Não-avaliada, efetiva e integral).**

[...] nem nas discussões todas que são feitas de formação, eu fico presente, marco presença e tal, mas não me envolvo [...] minha formação foi adquirida muito mais nesses campos do que na academia ou na escola formal [...] As formações hoje são priorizadas para matemática e português [...] nossos momentos são mais internos, às vezes a gente traz uma temática, a equipe pedagogia traz uma temática [...] gente discute em torno e avalia a nossa caminhada, toda quinta a gente se encontra para isso [...] vou trazer uma colega Luciana que vai dar força para a gente essa questão de FREIRE [...] mas da secretaria como o todo é português e matemática **(Prof. “E” = Homem, Não-avaliado, contratado e semi-integral).**

[...] Dentro da educação física a referência é a histórico-crítica: Demerval Saviani, Marx, Luiz Carlos de Freitas e essa referência que eu tenho. Aí eu trouxe para a filosofia. Eu não conheço as referências da filosofia porque eu não passei pela formação acadêmica dela, mas eu tento pegar na prática [...] eu tento trabalhar de uma forma prática [...] Geralmente as formações são apenas para português matemática **(Prof. “P” = Mulher, Não-avaliada, contratada e semi-integral).**

Diante das questões relatadas pelos docentes sobre suas percepções dos instrumentos formativos, de capacitação e treinamento, visualizamos alguns núcleos de sentidos bastante expressivos. Um deles envolve a queixa dos(as) docentes com o fato da ênfase das formações nas áreas de ensino de Português e Matemática. Como sabemos, a exclusão das demais áreas está vinculada ao fato de que sendo essas duas as que sofrem pela maior regulação do SAEPE por responderem pelos índices de qualidade do PPE, concentram as investidas do estado de Pernambuco no que diz respeito a treinamento e monitoramento para reforçar na prática a ênfase no trabalho com os descritores.

Estamos caracterizando esse fenômeno como um processo de *estreitamento formativo* em que a centralidade reside sobre o Saepe e as disciplinas cobradas nas avaliações externas. Ainda atento aos conteúdos dos discursos dos(as) docentes, também identificamos que o estreitamento formativo vem gerando duas linhas de treinamento dentro do programa. Uma delas se caracteriza pelo seu caráter de prestação de contas e ênfase nos resultados. Esse aspecto aparece, especialmente, nos relatos dos professores “J”, “S”, “C” e “F”. Esse fenômeno que é identificado na literatura como *accountability* transpõe elementos da gestão gerencial em torno da *responsabilização* e contribui para gerar na rotina de trabalho escolar uma *cultura de auditoria* e ambiência favorável a práticas de assédio e pressões das mais diversas ordens [psicológicas, políticas e econômicas] para alcançar os resultados.

Uma segunda linha é a socialização das práticas consideradas exitosas, que remonta ao projeto de *formação por indução* do Procentro, como podemos constatamos na fala do professor “S” [matemática]: “[...] Tal escola teve um crescimento grande em matemática no Idepe, ela vai lá saber o que as pessoas tão fazendo, ontem mesmo eu fui convidado para apresentar uma experiência exitosa aqui na escola”. Esse método de treinamento, restaurado do Procentro, se ancora nos fundamentos da *formação pela prática* que embasam a metodologia da *TESE* e sua base filosófica pragmatista.

As duas linhas de treinamento funcionam como correntes de transmissão dos fundamentos éticos, morais e intelectuais que constituem a racionalidade empresarial [examinados no capítulo 3]. São, portanto, mediações importantes ao exercício da hegemonia. No entanto, a estratégia de englobar mais enfaticamente um determinado grupo de docentes [português e matemática] em detrimento dos demais, pode abrir brechas para que os(as) docentes das áreas de ensino não-avaliadas pelo Saepe tenham contato com outras referências filosóficas, éticas, morais e pedagógicas, como parece estar sendo o caso dos docentes “E” e “P” quando afirmam:

[...] gente discute em torno e avalia a nossa caminhada, toda quinta a gente se encontra para isso [...] vou trazer uma colega Luciana que vai dar força para a gente essa questão de Freire (Prof. “E” = Homem, Não-avaliado, contratado e semi-integral).

[...] Dentro da Educação Física a referência é a histórico-crítica: Demerval Saviani, Marx, Luiz Carlos de Freitas e essa referência que eu tenho. Ai eu trouxe para a filosofia (Prof. “P” = Mulher, Não-avaliada, contratada e semi-integral).

No intuito de fazer um balanço da seção, destacamos as seguintes questões mais relevantes:

- 1) a percepção docente sobre os objetivos e fundamentos do PEI carregam sentidos que se associam à perspectiva da proteção social e treinamento preparatório para o ensino superior. Nesse sentido, é tido e avaliado positivamente porque promete solucionar problemas individuais e coletivos dos estudantes. Do ponto de vista conceitual, fundamentam essas percepções elementos que remetem à teoria do capital humano e das pedagogias do aprender-a-aprender. Conclui-se que existe uma ambivalência, na compreensão dos(as) docentes analisados, entre justiça social e controle/gestão social que articulam pobreza e escola;
- 2) os(as) docentes percebem a pedagogia da presença como uma mudança de postura voluntária e engajada em prol do êxito no projeto de vida do(a) aluno(a). Essa base ideológica mostrou-se bastante perene enquanto senso-comum nos(as) professores(as) para adequá-los ao nexos psicofísico da *responsabilização consentida*, que parece ser um desdobramento da percepção dos(as) docentes investigados quanto às contribuições do tempo da escola integral. Na nova perspectiva, além da escola, o professor também se responsabiliza integralmente com o aluno uma vez que há um sentimento de privilégio em fazer parte do programa;
- 3) não observamos nestes(as) docentes em particular rejeições substantivas quanto ao modelo de padronização, técnico-instrumental de avaliação e meritocrático. Há críticas diversas quanto a um determinado instrumento considerado insuficiente para este modelo [Saepe]. Os docentes avaliam a qualidade de seu trabalho no desempenho dos alunos em exames que representam melhorias na qualidade de vida. Portanto, se sentem responsáveis pelo mérito deles. O processo de avaliação em larga escala acaba envolvendo professores avaliados e não-avaliados;
- 4) os(as) docentes entrevistados, em sua maioria homens, se identificam ideologicamente com a gestão do trabalho baseada em metas e justificam no seu caráter de valorização

do esforço empregado e do mérito. Além do consenso, também foram identificadas relações de coercitividade dadas pela gestão por metas;

- 5) a política de bonificação não produz impactos significativos do ponto de vista da hegemonia como elemento de persuasão nos entrevistados. Também se mostrou incapaz de apassivar as demandas por valorização docente, gerando novas contradições, tais como sua substituição por melhor remuneração. Os professores homens, em sua maioria efetivos, apesar das críticas, apontaram aspectos benéficos na bonificação do ponto de vista do mérito e da possibilidade de qualificar mais produtivamente o trabalho;
- 6) as estratégias de formação/treinamento vêm priorizando docentes das áreas de português e matemática em função do SAEPE. Atua em duas linhas estratégicas: reforço da cultura de auditoria e socialização de práticas exitosas. Brechas para que docentes de outras áreas busquem outros parâmetros e referências filosóficas, éticas, culturais e pedagógicas têm sido abertas.

7.2 PERCEBENDO E LIDANDO COM A ROTINA DE TRABALHO

Nesta seção buscamos examinar a percepção dos(as) professores(as) acerca da sua rotina de trabalho buscando: *as características da rotina; o processo de autonomia, as ações realizadas e a inserção das novas tecnologias.*

No que diz respeito à percepção docente sobre sua rotina de trabalho, as respostas foram as seguintes:

[...] A minha rotina era muito focada na questão da escola. Aí eu tentei ser mais prática [...] é como mãe de primeira viagem entendeu, a gente é bem segue a regra a cartilha, aí no segundo já segue a cartilha mais ou menos, eu já sei de cor. Aí eu percebi que não tem que ter essa certa rigorosidade e a gente tem que observar a realidade dos nossos alunos. Poderia ser melhor se eu tivesse mais tempo, mas, tem que se preparar para estudar, mas mesmo não tem desse tempo, eu me esforço e os alunos desconhecem essa realidade (Prof. "V" Mulher, avaliada, efetiva, semi-integral)

[...] bem cansativo, né? Porque você nem quase respira se você ficar um tempo que só tem 50 minutos de aula, aí mesmo fora do horário você também atender os estudantes é algo a se pensar. Ficou mais prático. Mas a gente não deixa de alguma forma de estar um pouco naquela educação bancária, a gente não quer, mas. a gente que é de humanas fala bastante. Gasta muito a voz... e tem hora que a gente não aguenta né? e assim ajuda de alguma forma pelo menos a gente sair da rotina...né? (Prof. "A" = Mulher, Não-avaliada, contratada e integral)

[...] eu me sinto mais cansado de uns anos pra cá [...] hoje só vejo essa cobrança e eu queria outros olhos voltados pra gente [...] a gente vive em regime fechado, a gente ficava louco dizendo daqui a pouco vai amanhecer e vamos ter que dá aula de novo, quando sai de lá 5 e pouco [...] não tinha mais nada aberto dava trabalho, aos sábados é que tinha que correr pra pagar alguma coisa, a gente vive na escola e passeia em casa (Prof. “R” = Mulher, não-avaliada, efetiva e integral)

[...] eu acho que o meu trabalho tá dentro da ideia talvez se eu tivesse no programa fosse um pouco melhor porque eu teria mais tempo para programar, preparar as ações exclusivas para o Enem. Eu acrescentaria o número de aulas para matemática. Eu acho que ainda há poucas aulas para matemática (Prof. “J” = Homem, avaliado, efetivo e integral)

[...] A minha vida para cá realmente melhorou ainda mais, me deu até mais confiança por ser visto não apenas como um profissional mais pelo lado humano. Eu sou formado em letras com espanhol, mas, por exemplo, ensino filosofia, uma coisa ao qual não tenho propriedades, mas preciso então que ensinar para preencher a minha carga horária, mas eu não me sinto muito à vontade ao ensinar aquilo, depois eu me identifico (Prof. “Ad” = Homem, Não-avaliado, contratado e integral)

[...] muitas vezes eu deixava de estar com a esposa e com os filhos para esta corrigindo prova. Então não seria professor se não levassem para casa avaliações a ser corrigidas, planejamento a serem feitos. Então a nossa profissão é uma das poucas. Eu num vou dizer mais, você que tem uma parcela de horários muito concentrada em casa do que mesmo na escola. Eu acho que se você não está satisfeito com a sua profissão você tem que procurar outra coisa (Prof. “S” = Homem, avaliado, efetivo e semi-integral).

[...] No horário do almoço a gente está sempre desenvolvendo um projeto diferente. Aqui você tem que estar presente realmente todos os dias na escola e em tudo; então isso muda também a questão da rotina pessoal, a rotina de família também muda, porque você tem que conciliar essas atividades [...] eu tava muito mais presente em casa quando trabalhava na escola regular e agora eu estou mais presente na escola né!?!? E a gente fica justamente com esse compromisso. De qualquer forma ainda leva algumas coisas dependendo da demanda geralmente no final de bimestre onde a demanda de inserção de dados, de provas e tudo é maior. Que o sistema do Siepe ele tem prazos estabelecidos (Prof. “C” = Homem, Não-avaliado, efetivo e integral).

[...] A gente tá trabalhando aqui feito babás também, eu vou usar da sinceridade como babás de adolescente, mas você sabe que adolescência é uma idade que exige muitos cuidados, a gente aqui é como aquela mamãe [...] tem dias eu venho angustiada e fico tirando fotos do meu rosto, dos dias que estou com angustia, aprendi isso numa disciplina de psicopedagogia [...] fui perdendo o contato com meus filhos, ficava muito aqui, almoçava aqui, aí fui caindo em mim (Prof. “F” = Mulher, Não-avaliada, efetiva e integral).

[...] apesar de todos os estresses, de todas as dificuldades, de todos os problemas que a gente tem no âmbito pessoal e familiar, a gente ama, aqui a escola abraça, aqui a escola apoia, aqui a escola nos dá espaço, nos dar as

condições né, e inclusive até uma preocupação maior de a gente não se deixe trabalhar na perspectiva do personalismo eu percebo isso, porque antes assim eu não tinha horários bem definidos está entendendo? Era muito de acordo com a necessidade da escola e tal e hoje a gente já sabe que são oito expedientes que temos que dar (Prof. “E” = Homem, Não-avaliado, contratado e semi-integral).

[...] a gente passa o dia todo lá na escola e tal e às vezes até o contato com um aluno termina sendo maior [...] você tem um tempo às vezes livre e o aluno lhe procura, eu acho isso interessante quando extrapola quando ele tem dúvidas, quando ele precisa de uma ajuda [...] as vezes a gente tende a se acomodar e às vezes querer deixar para lá porque a gente percebe que existe uma maior quantidade de alunos que não se interessam tanto para o que você tá falando [...] a gente sempre se frustrada em sala de aula é isso, tem momento que você olha e percebe: eu tô falando para quem? o que? com que objetivo? (Prof. “P” = Mulher, Não-avaliada, contratada e semi-integral)

Examinando as entrevistas acima identificamos que um dos núcleos de sentido com maior regularidade nas falas é o da *sobrecarga de trabalho*. Esse conteúdo está relacionado aos processos de *intensificação do trabalho docente* como uma das características mais marcantes do processo de proletarização dessa categoria profissional na atualidade. Vimos no capítulo 4 que a “rotina intensificada e ampliada” compõe a estrutura organizacional da rotina de trabalho na TESE e, juntamente com o capítulo 6, que é legitimada ideologicamente pela insígnia da pedagogia da presença. Já no capítulo 5, explicitamos como o estado de Pernambuco vem reforçando essa dinâmica, por meio da aquisição de softwares, que permitem generalizar a jornada intensificada para toda a rede estadual de ensino e ainda impulsionam o complexo industrial-escolar através de repasse de verba pública.

Nas entrevistas, reparamos que a sobrecarga de trabalho se expressa de maneira tripartida, ou seja: pela *intensificação do tempo de atividades dentro e fora da escola*, dando um excedente número de aulas e trabalhando em casa no planejamento e correção de atividades, geralmente, para aprimorar o treinamento dos jovens para o Saep e Enem que, como vimos, o bom desempenho é visto como mecanismo de valoração do seu trabalho; *aceleração do ritmo das tarefas* tendo em vista a periodicidade dos prazos de realização dos exames, quanto para alimentação dos sistemas informacionais de dados; e ampliação da quantidade de tarefas que extrapolam, inclusive, a dimensão do ensino, uma vez que, como examinamos, os docentes se sentem “responsáveis” pelas suas trajetórias de vida, repercutindo diretamente no volume de trabalho da rotina.

As entrevistas revelaram ainda as consequências da sobrecarga, tais como “não conseguir ter contato com a família”, “morar na escola e passear em casa”, “não ter tempo para fazer mais nada”, dentre outros. Nos casos mais acentuados, observamos indícios de

sofrimento psíquico, como é o caso da prof. “F” que relatou: “fico tirando fotos do meu rosto, dos dias que estou com angustiada”, da Prof. “P” que afirma: “[...] a gente sempre se frustra em sala de aula é isso, tem momento que você olha e percebe: eu “tô” falando para quem? o que? com que objetivo?”

É nesse sentido que, além da intensificação do trabalho, os aspectos examinados nos levam à constatação de que também perpassa a rotina dos(as) professores(as) uma tendência à *precarização da própria vida dos docentes*. Obviamente esse não é um fenômeno inteiramente novo, se considerarmos as análises realizadas por Marx, especialmente sobre a dinâmica da *acumulação primitiva*. Os aspectos novos desse sintoma na esteira de crise estrutural do capital que precariza a existência de milhões de trabalhadores(as) no mundo – e *descarta* outros (HARVEY, 2016) - no campo educacional expressa: o alinhamento das demandas produtivas com a escola pública; a incapacidade civilizatória do estado neoliberal de compensar as profundas contradições da *acumulação por espoliação*, isto é, do novo padrão de uso e remuneração da força de trabalho: flexível, desregulamentada e de baixa qualificação; o crescimento de conglomerados empresariais oriundos da hegemonia do capital financeiro, estabelecendo relações mercadológicas com a administração pública educacional.

Essas mudanças no padrão de acumulação difundem, a partir de aparelhos privados de disputa da opinião pública, um clima cultural de mudança e modernização que servem para justificar novas reformas na organização do trabalho escolar. O discurso empresarial de que estamos diante de um novo padrão de organização do trabalho que exige novos “perfis profissionais docentes”, a exemplo do que defende a pedagogia da presença, serve, na verdade, para generalizar os vetores do trabalho espoliado para fora das fábricas e das empresas em direção à escola pública e mirando, especialmente, o trabalho docente.

Nas entrevistas, com uma incidência menor que a questão da sobrecarga de trabalho, também observamos que alguns(as) docentes definem sua rotina de trabalho a partir dos termos “flexível” e “prática” para informarem opções e alterações que são realizadas por eles(as) durante a rotina. Como já discutimos amplamente nesta tese, a flexibilização é um vetor central do trabalho contemporâneo alinhado ao modelo toyotista que tem dois sentidos: *flexibilização do trabalho* - inserção de tecnologias de base digital-molecular que permitem flexibilizar o tempo-espço de realização das tarefas; *flexibilização para o trabalho* – corresponde aos processos de desregulamentação, informalização, terceirização, *uberização*, *pejotização*, dentre outros, que constituem a *nova morfologia do trabalho* (ANTUNES, 2018).

Entendemos que a percepção relatada no discurso dos(as) docentes esteja mais associada à *flexibilização do trabalho*, a despeito de não ser uma característica organizacional identificada em nossas análises *do modelo de gestão da TESE*, já que essa está mais vinculada a uma programação técnica pré-definida de tarefas [controle da execução] que remete à *rotina taylorizada*. No entanto, acreditamos que o modo de generalização desse padrão de rotina de trabalho, incrementada com a inserção das novas tecnologias para realização de algumas tarefas a exemplo do *SIEPE móvel*, ambos como parte das inovações estatais implementadas em função da transição Procentro-PEI, tenha permitido certo nível de afrouxamento da rotina mais mecanizada da *TESE* sendo mais um mecanismo de *apassivamento* para manutenção do modelo.

Vale também salientar que se não há, explicitamente, uma valorização da flexibilização do trabalho na *TESE*, diferentemente da *flexibilização para o trabalho* que é o elemento concreto do nexo psicofísico que chamamos de *[des]politização corporativa* e legitimada pela insígnia da *Delegação Planejada*, podemos inferir que os nexos da responsabilização consentida e da *[des]especialização polivalente*, legitimadas no plano ideológico pela *Pedagogia da Presença e Educação pela Trabalhabilidade*, respectivamente, como vimos no seção 5, acabam levando a cabo, na prática, situações de flexibilização na rotina de trabalho. Inclusive, a fala dos(as) entrevistados(as) ao informarem que estão sendo “mais práticos(as)” revelam adequações aos dois nexos psicofísicos anteriores, especialmente, ao que defende a educação pela trabalhabilidade: rotina que “[...] Educa pelo trabalho - mais prática que teoria” (ICE, s/d, p. 8). No conjunto, enxergamos como um processo de saturação da concepção de mundo pragmatista como senso-comum na rotina de trabalho dos(as) docentes.

Ainda nessa seção, buscamos também compreender como os (as) docentes percebem o grau de autonomia de seu trabalho na rotina exercida. Obtivemos os seguintes depoimentos:

[...] No início eu achava que ele me dava muitas ordens porque tinha que fazer no prazo. Depois que eu saí do programa eu percebi que eu posso fazer essas coisas, não obrigatoriedade, né? que tinha que ser daquele jeito, naquele dia, naquele tempo... eu peguei as ideias e adaptei para mim a realidade da sala de aula (Prof. V = Mulher, avaliada, efetiva, semi-integral)

[...] Mais autonomia pra pensar. Apesar de que eu tenho de seguir o currículo do estado né? Mas, assim, pelo menos ele me dá mais autonomia de eu pensar o que que eu vou fazer e para destacar os descritores dele. Então assim eu acho que eu me sinto mais autônomo, eu não vejo por parte da gestão, né uma perseguição de eu ter que dar isso (Prof. “J” = Homem, avaliado, efetivo e integral).

[...] autonomia em sala de aula [...] posso dizer pra você que a gente tem bem mais, porque de início eu ensinei na outra escola e era mais complicado, as vezes até uma atividade diferente que a gente queria fazer tinha que pedir autorização, tem que pedir autorização pra sair da sala. Aqui não! Aqui a gente pode utilizar qualquer ambiente que quiser e não fica vigiando, qualquer ambiente que a gente quiser usar pra fazer uma aula diferente [...] autonomia eu tenho é a mesma (Prof. R = Mulher, não-avaliada, efetiva e integral).

[...] Eu me sinto assim, muito livre. Eu não me sinto muito preso não, claro, a gente segue tem os nossos planejamentos e tudo mais, mas assim eu não me sinto preso, dentro daquilo que a gente planeja a gente tem como contornar. A gente tem como fazer aquilo de uma forma diferente, por exemplo, no planejamento eu tenho a seguinte questão eu tenho que trabalhar verbos, mas de que forma eu vou trabalhar verbos, então o professor nesse caso vai estar trabalhando aquilo que o planejamento pede, mas ai entra o lado criativo, como eu vou trabalhar isso? Então a gente tenta sair do que é rotineiro, do que é sistemático, as vezes a gente sai da sala de aula, vai para outros ambientes da escola para trabalhar esses (Prof. Ad = Homem, Não-avaliado, contratado e integral).

[...] É relativo por um lado porque, assim, em termos do que “tá” lá como conteúdo né...? não tem nenhum problema não, porque eu posso selecionar aquilo que acho mais importante. É porque eu tenho muita autonomia. Nem sempre sou obrigado a cumprir aquilo que o programa determina, eu tenho uma simpatia por trabalhar com o Enem do que o próprio Saeb, por que o interesse maior do aluno é o Enem, mas tem coisas que não tem como ter autonomia: a questão da reprovação, a questão de quantitativo de alunos em sala de aula, por que muitas coisas vêm de cima para baixo (Prof. “S” = Homem, avaliado, efetivo e semi-integral)

[...] Eu acho que o programa ele não dar muita autonomia ao professor, a gente tem uma autonomia digamos assim relativa. Mas eu acho que deveria ter mais autonomia de trabalhar diferente [...] a gente tem muito aqui ainda uma visão de educação tradicional dentro de uma escola que é de tempo integral, mas, que deveria ser de formação integral. O professor ele poderia ter muito mais espaço para trabalhar outras situações, outros contextos pedagógicos por exemplo nas suas aulas (Prof. “C” = Homem, Não-avaliado, efetivo e integral)

[...] Me deu mais autonomia, eu tenho liberdade, eu gosto de fazer as coisas, eles me dão autonomia, agora a gente se prende muito né...? eles dão aquele programa para a gente seguir, as vezes eu só tenho uma aula de artes em algumas salas. Aí vem aqueles conteúdos programáticos por causa do Enem, por causa do Saepe, e a gente tem que cumprir aquilo! Eu sou autônoma, eu tenho autonomia (Prof. “F” = Mulher, Não-avaliada, efetiva e integral)

[...] Me deu mais autonomia, porque também exigiu um pouco mais de mim, às vezes a gente fica um pouco acomodado né? Estar numa rotina, aí não se cobra muito, nem os alunos cobram e nem o próprio sistema. Aí a gente num programa desse, a gente foi meio que forçado a encarar alguns desafios (Prof. “E” = Homem, Não-avaliado, contratado e semi-integral).

[...] nunca me percebi amarrada em muita coisa, eu acho que eu sempre tive autonomia de a gente construir, construir a nossa metodologia, construir nosso dia a dia em sala de aula, nunca me sentir amarrada, até porque, como eu disse, educação física é uma disciplina que não tinha livros. Eu mesmo faço planejamento de filosofia também. A gente só fica amarrada mais nesse negócio de: dos resultados, de metas e isso é geral independe do programa (Prof. “P” = Mulher, Não-avaliada, contratada e semi-integral).

Após a análise dos dados acima, constatamos que a percepção que os(as) docentes possuem sobre sua autonomia na rotina de trabalho está profundamente articulada ao que chamamos de *autonomia estranhada* apresentada e examinada na seção 5. Relembrando: trata-se de um fenômeno que resulta objetivamente da cisão entre concepção x execução na rotina de trabalho docente da *TESE*. No plano subjetivo, pela mediação dos nexos psicofísicos discutidos anteriormente, gera uma percepção de autonomia assentada em três pilares: controle psico-emocional, controle dos saberes/práticas e controle de como se organizar. O aspecto e a unidade destes pilares é que são expressões de um controle restrito à etapa da execução. Após essa breve caracterização da autonomia estranha, apresentamos a seguir algumas evidências que confirmam nossa constatação.

O aspecto de maior regularidade observada nas entrevistas é a associação entre autonomia e flexibilização. Ou seja, é tido como autonomia a relativa liberdade que os(as) docentes relatam ter para proceder em função das exigências e prazos pré-determinados. Portanto, estamos falando de uma brecha no âmbito de uma dimensão específica [procedimentos] da execução. Os exemplos são vários: “filtro o que acha necessário”, “tento sair da sistemática”, “autonomia para pensar”, “posso fazer aulas diferentes”, “selecionar materiais”, dentre outros. Como já discutimos anteriormente essa “liberdade” restrita que os(as) docentes possuem na rotina de trabalho faz parte de uma espécie de “afrouxamento controlado” previsto nas concepções *neotecnistas* de organização do trabalho pedagógico. Diferentemente do tecnicismo clássico em que o acento estava no controle do processo, na sua versão renovada, o controle se desloca para os fins e se materializa na responsabilização dos resultados, na centralidade dos sistemas de avaliação e na difusão de valores e princípios meritocráticos.

Outra evidência importante encontrada nos relatos é que os(as) docentes insistem no argumento de sua autonomia, a despeito de expressarem percepções que denunciam barreiras de restrição à sua autonomia e ao controle de seu trabalho na rotina e se mostram insatisfeitos por seus trabalhos estarem “amarrados à resultados e metas” ou, então, por não terem

autonomia para definir o “sistema de reprovação” e “quantitativo de alunos”, como assevera o professor “S”. Nesse sentido, estamos entendendo que não conseguir relacionar aspectos que dizem respeito aos meios [sistema de reprovação e quantitativo de alunos] e concepção [resultados e metas] à execução daquilo que fazem como uma totalidade é um sintoma de estranhamento decorrente do processo de alienação na rotina de trabalho.

Voltando à questão da flexibilização e observando os dados analisados até esse ponto, podemos considerar que essa é uma mediação das mais importantes observadas até aqui para o processo de hegemonia do modelo de gestão empresarial da *TESE*. Sua capacidade de apassivamento é significativa na medida em que incorpora insígnias ideológicas consideradas progressistas do campo da gestão [descentralização, corresponsabilidade, gestão colaborativa] e, no plano da aparência, cria-se uma ambiência de modernização de relações autoritárias, centralizadoras e rígidas mormente associadas à escola tradicional. Esse processo abre espaço para percepções de que brechas de autonomia foram abertas, sem que se perceba o aprofundamento dos instrumentos de vigilância impessoais e digitais-moleculares, como podemos observar na fala da professora “R”: “[...] até uma atividade diferente que a gente queria fazer tinha que pedir autorização. Aqui não! Aqui a gente pode utilizar qualquer ambiente que quiser e não fica vigiando”.

Outro tópico referente à rotina de trabalho dos(as) docentes que buscamos compreender está relacionado a **ações, atividades e comportamentos** desenvolvidos nessa rotina. Para essa questão, coletamos as seguintes respostas:

[...] Levo as redações para corrigir em casa. Eu vou dormir mais tarde, ou acordo mais cedo, eu fico assim, aproveito os feriados, eu fico aqui na hora do recreio para corrigir alguma coisa. Porque eu quase nunca fico sem fazer nada. Mas, algumas situações não eram para o professor fazer era como antes de ir na secretaria né...? que a gente tinha alguém pra fazer lá, mas, alguém criou o que era o professor que tem prazo e fomos fazendo e já uma rotina. Pra ele colocar o registro, chamada, nota, tirar média, tudo isso no prazo. Nossa! Tudo isso no prazo eu acho angustiante. Eu não sou de acumular (Prof. “V” = Mulher, avaliada, efetiva, semi-integral).

[...] Tudo que faço fora não tem como estar desconectado daqui não. Outra atividade fora da escola pra mim não dá tempo. No meu caso tá entendendo não tem como se eu fosse 100% eu poderia até fazer, mas, o meu caso tem como não. Às vezes eu nem consigo respirar. Por que eu não sou 100%. A gente segue o planejamento da proposta curricular de Pernambuco dentro dos nossos componentes curriculares a gente vê aquilo que é mais relevante. Porque a gente sabe que nem tudo que está no currículo a gente consegue dar 100%. Assim, então faço uma seleção dos conteúdos, vejo o que é mais relevante e organizo (Prof. “A” = Mulher, Não-avaliada, contratada e integral)

[...] Eu acho que o trabalho que eu realizava antes hoje ele continua o mesmo. Agora a rotina transformou totalmente. Porque eu só vinha aqui para Surubim apenas três dias. E agora “tô” passando a vir 5 dias, conseqüentemente, eu levo muito trabalho para casa. Eu não consigo fazer as coisas aqui na escola, então, toda a correção, toda preparação ela é feita em casa então. Mudou demasiadamente a minha rotina. Eu vivo hoje pensando em escola. Eu acho que eu passo 7 dias pensando em escola. E isso é cansativo. Eu sou uma máquina de dar aula. Se eu desse aula, né? sem precisar registrar e sem precisar fazer chamada eu acho que eu aproveitaria melhor o tempo de aula **(Prof. “J” = Homem, avaliado, efetivo e integral)**.

[...] levo produções textuais, vou pra casa pra preparar alguma aula, porque na segunda é cheia, na terça é cheia, na quarta é cheia, aí eu fico correndo, aí eu levo, mas as vezes eu preparo aqui mesmo. Em alguma aulinha livre que eu tenha durante a semana, eu utilizo pra colocar em dia, porque minha dificuldade é colocar em dia, eu coloco no final do bimestre, aí antes de terminar fica tudo bonitinho, manter eu já tentei mais consigo não **(Prof. R = Mulher, não-avaliada, efetiva e integral)**.

[...] geralmente o que eu mais levo pra casa são correções de simulados e das provas, mas eu sou o cara que gosta de resolver tudo na escola. Então o que eu mais levo de trabalho para casa são as correções de trabalhos e provas, o restante eu consigo resolver aqui na escola, o registro de aula, de chamada, de preparação tudo. Por exemplo eu fico o período da manhã, mas, volta e meia almoço aqui. E fico para o período da tarde, colocando as coisas em dias deixando tudo organizado para não levar para casa. Já aconteceu sim, várias vezes em momentos de folga eu ter que preparar coisas da escola **(Prof. “Ad” = Homem, Não-avaliado, contratado e integral)**.

[...] Não seria professor se não levassem para casa avaliações a ser corrigidas, planejamento a serem feitos. Então a nossa profissão é uma das poucas que você que tem uma parcela de horários muito concentrada em casa do que mesmo na escola. Sem ter computadores e sem ter internet de qualidade só fez aumentar que a gente trabalhasse mais em casa. já existia passou a existir mais ainda. [...] O sistema faz com que você seja mentiroso também, entendeu? eu só colocava lá os conteúdos que eu trabalhava, aí quando chegava no final de semestre, a mulher lá dizia: “oh, você não deu esses conteúdos, você não fechou seu Siepe”. Eu dizia: “Não fechei? Tá aqui os conteúdos, você quer que eu minta?” Aí ela não tinha como dizer isso por telefone. A gestão quando chega e diz: “a meta é reprovar apenas cinco por cento dos alunos” leva a isso. Eu fico aqui na escola usando a internet do meu celular se eu quiser fazer alguma coisa. Porque em casa eu tenho computador bom, uma internet boa, então eu levo tudo para fazer em casa. Eu tenho uma carga horária maior então eu posso em termos de conteúdo é vivenciar muito mais conteúdos **(Prof. “S” = Homem, avaliado, efetivo e semi-integral)**.

[...] Além das aulas, a gente realiza os planejamentos e inserção de dados no sistema do Siepe. Um ponto positivo que é justamente o fato de que o professor naquelas aulas-atividade semanalmente ele vai poder desenvolver outros conteúdos [...] o que eu faço de menos digamos assim seria esses projetos. Um projeto de arte, um projeto cultural, poderia ser assim um projeto de música e infelizmente a gente fica muito preso a essa coisa de

aula [...] os professores mesmo ainda com esse tempo ainda levam algumas atividades para casa, mas, em relação à escola regular diminuiu bastante. O trabalho do professor no integral fica mais concentrado na escola, mas de qualquer forma ainda leva algumas coisas dependendo da demanda geralmente no final de bimestre onde a demanda de inserção de dados, de provas e tudo é maior. Todas as escolas têm internet mas as vezes não é um sistema de qualidade, aí acaba isso também dificultando o trabalho da gente e às vezes acaba levando para casa os dados dos alunos que poderiam ser inseridos: dados de nota, por exemplo, de frequência que deveriam ser feitos na escola. [...] quando há um volume maior de tarefas para o professor realizar aí as vezes a gente acaba pegando um sábado ou domingo, enfim, para dar conta para as coisas serem no prazo (**Prof. C = Homem, Não-avaliado, efetivo e integral**).

[...] trabalhar com telas, com tintas, o menino não tem dinheiro e o estado também não oferece isso, a gente tem que fazer das tripas coração [...] se eu tivesse material eu trabalharia muito com eles, eu tenho muitas ideias [...] evito ao máximo [levar trabalho pra casa], porque eu tenho vida [...] mas de vez em quando eu levo o Siepe, quando está muito abarrotado, a internet está ruim aí eu levo para casa. Mas procuro fazer tudo aqui na escola (**Prof. F = Mulher, Não-avaliada, efetiva e integral**).

[...] a gente acaba levando muita coisa para casa ainda, que não deveria [...] a gente não pode negar que se tem um tempo para se trabalhar na escola, sem precisar está se abarrotando de coisa para fazer em casa entendesse [...] elaborar provas, toda essa parte burocrática entendesse, mas, toda essa parte burocrática eu acho que faço o que é necessário [...] agora preparar provas eu acho chato, também como cuidar de colocar notas, registro de aula e essas coisas assim, entendessem? Costumo levar correções, até mesmo alimentar o sistema porque que a internet daqui não funciona (**Prof. "E" = Homem, Não-avaliado, contratado e semi-integral**).

[...] eu acho que o que mudou talvez na minha prática foi ter os alunos um pouco mais de tempo na escola, talvez porque assim semi-integral tem duas aulas de educação física enquanto na regular só tinha uma. Então isso já me trouxe um olhar diferente né e agora com as disciplinas de filosofia e direitos humanos vejo também que seja um público diferenciado de uma escola regular. Talvez a gente estar mais na escola porque mesmo que a gente tenha as 26 aulas, como outra escola regular, por ser do programa tem outros horários disponíveis então dá mais uma possibilidade de planejar. Então tem muita gente que não é do programa e não participa das reuniões, então o planejamento em conjunto ele não acontece como deveria acontecer, que isso começa a falhar e reflete na prática pedagógica também. [...] gosto de fazer mais outras atividades diferentes, só que a gente fica muito preso em sala de aula, justamente por causa dessa grade partidinha [...] a gente fica muito amarrado naquela grade de horário e a gente não consegue fazer outra coisa com o aluno, não consegue sair, tem alguns empecilhos, eu acho que mais projetos, acho que é isso. Acho que a gente fica muito amarrado nesse sentido e precisa cumprir com os prazos [...] a gente sempre termina levando principalmente essa questão de planejamento, correção, o planejamento porque em algumas escolas não tem computador, por mais que a gente tenha aula livre mas eu não tenho computador acessível para poder planejar, então onde é que você vai planejar? Em casa! (**P = Mulher, Não-avaliada, contratada e semi-integral**).

Nas falas acima foi possível extrair núcleos de sentido fundamentais à análise da dinâmica de modernização-conservadora e para o exame da articulação entre progressividade-regressividade como estratégias da hegemonia. O primeiro trata dos conteúdos de *intensificação do trabalho dentro da escola* e seu foco em *ampliar e robustecer* ações restritas ao ensino com vistas às avaliações externas [ENEM E SAEPE]. Esse processo faz dos(as) professores(as) verdadeiras “máquinas de dar aula”, como diz o professor “J”, encurtando a jornada de trabalho para qualquer outro tipo de atividade e tarefa, insatisfação presente nos discursos de vários professores(as), principalmente nos relatos do professor “C” e da professora “P” que afirmam ainda estarem presos ao ensino “tradicional”, “conteudista”, de “sala de aula” e que gostariam de poder desenvolver uma educação baseada em “projetos”.

Essa crítica dos(as) docentes remonta ao dualismo hegemônico entre as concepções de ensino *tradicional x nova* na história da educação brasileira, tão bem problematizado por Duarte (2001) e Saviani (2008), para elucidar dois projetos educacionais que, apesar do confronto entre si, representam distintas visões de mundo, do conhecimento e da educação da burguesia, sendo a *perspectiva conservadora e a perspectiva liberal*.

A identificação dos docentes com uma educação por projetos é uma forma de adesão a elementos da perspectiva liberal de educação, especificamente a pragmática que sustenta ideologicamente a *TESE*. Integra as filosofias educativas do aprender-a-aprender que é a base pedagógica dos projetos e programas educacionais dos reformadores empresariais da educação no Brasil. A pedagogia de projetos, esse escopo, é defendida tanto pelo ICE e seus intelectuais orgânicos, tais como Marco Magalhães e Antônio C. Gomes da Costa, estudados nessa tese, como também por outros aparelhos privados da hegemonia empresarial na educação: Fundação Itaú, Fundação Leman, Fundação Unibanco, dentre outros.

Esse achado corrobora as análises feitas na primeira parte desta seção em que observamos uma demanda dos(as) docentes, sempre prometida nas reformas e modernizações educacionais, de superação do modelo de escola tradicional e a implementação de uma escola inovadora, renovada, diferente, enfim, como solução da anunciada “crise educacional”. Acreditamos que essa demanda se deve, em parte, pelas influências dos aparelhos de hegemonia dos reformadores empresariais visando capilarizar o consenso de aceitação das pedagogias do aprender-a-aprender, especialmente nas redes estaduais e municipais de ensino, e suas inúmeras proposições: *educação interdimensional, professor reflexivo, formação por competências e habilidades, empreendedorismo, pedagogia de projetos*, dentre outras. Como

também é uma forma de compensação das inúmeras defasagens que parecem “eternas” na escola pública em termos de materiais, recursos financeiros, infraestrutura e remuneração.

Outra regularidade marcante nas ações dos(as) docentes observada nas entrevistas e que se soma ao bojo da *intensificação do trabalho* é a *extensão do trabalho realizado no domicílio dos(as) docentes*, ou seja, fora do turno escolar. Uma espécie de rotina de trabalho docente *home office*. Com base nos discursos analisados que revelam como causas desse fenômeno: a pressão dos prazos e a ausência de infraestrutura na escola [computador, internet, salas adequadas], estamos compreendendo que esse é um processo induzido, ou seja, síntese de ações intencionais, dialéticas e contraditórias e não uma mera consequência de um processo anterior.

Com isso não estamos querendo afirmar que o processo que leva à rotina *home office* está teleologicamente articulado para acontecer dessa forma previamente estabelecida numa relação simples entre causa-efeito. Em nossa leitura, a combinação entre pressão por resultados, tarefas com prazos e ausência de infraestrutura na escola [ações intencionais] leva à extensão do trabalho para fora da escola, fazendo parte assim da própria dialética da modernização-restauradora.

De um lado, avançou-se progressivamente na demanda em termos de ampliação dos horários reservados para planejamento e estudo para professores(as) do PEI, como é lembrado pelos próprios(as) docentes nas entrevistas. Além disso, como também já analisamos, há os softwares que permitem otimizar o tempo de determinadas atividades e tarefas docentes. No entanto, na via da regressividade, a promessa sobre replicar o padrão de infraestrutura e equipamentos escolares dos CEEs na transição para as EREMs e ETEs parece não ter sido cumprida. Isso sem contar que no *home office* são os(as) próprios docentes que custeiam parte significativa do trabalho com o uso de recursos próprios ou, de maneira mais elucidativa nas palavras da professora “F”: “o menino não tem dinheiro e o estado também não oferece isso [materiais], a gente tem que fazer das tripas coração”. Portanto, esses elementos confirmam que intensificação do trabalho [pela rotina] combinada com responsabilização é condição e finalidade da *TESE*, além de consequência.

Outra questão interessante nas entrevistas é que a prática do *home office* como uma modalidade específica da intensificação prevista pela *TESE*, apesar das inúmeras críticas feitas pelos docentes, parece estar sendo naturalizada na rotina por alguns dos(as) professores(as). É o que concluímos com a fala da professora “V” que diz: alguém criou o que era o professor que tem prazo, fomos fazendo e já uma rotina”. Se articula com o discurso enfático do professor “S” quando assevera que é algo natural da docência levar “[...] para casa

avaliações a ser corrigidas, planejamentos a serem feitos”. Finaliza definindo: “Então a nossa profissão é uma das poucas que você que tem uma parcela de horários muito concentrada em casa do que mesmo na escola”.

Por fim, cabe registrar que o processo de intensificação da jornada de trabalho dos(as) professores(as) dentro e fora da escola, aliado à pressão pelos resultados e prazos, vem fortalecendo a cultura das *fraudes* (FREITAS, 2012) nos resultados das avaliações externas, bem como nas informações e dados fornecidos pelas escolas, como bem nos relevou o professor “S”.

Além disso, a inserção de programas como o PEI que trazem elementos de modernização na rotina de trabalho em aspectos específicos para determinados docentes na escola, convivendo com aqueles que ainda pertencem à estrutura anterior, como é o caso, cria uma camada de *subdocentes* na escola que não partilham das mesmas condições de trabalho daqueles que fazem parte do programa, mas são envolvidos por ele. A fala do professor “A” é reveladora desse processo: “[...]se eu fosse 100% [jornada integral] eu poderia até fazer, mas, o meu caso tem como não. Às vezes eu nem consigo respirar. Por que eu não sou 100%”. Mais elementos ainda desse processo de estratificação docente dentro da escola podem ser observados na fala da professora “P”. Lembrando o trecho mais relevante:

[...] mesmo que a gente tenha as 26 aulas, como outra escola regular, por ser do programa tem outros horários disponíveis então dá mais uma possibilidade de planejar. Então tem muita gente que não é do programa e não participa das reuniões, então o planejamento em conjunto ele não acontece como deveria acontecer, que isso começa a falhar e reflete na prática pedagógica também.

Essa contradição que é expressão da própria divisão técnica do trabalho em função das metas pelo programa tende a fracionar as relações internas à escola e gerar cisões e sentimentos de não-pertencimento que podem vir a comprometer o engajamento e voluntarismo das áreas de ensino não-avaliadas ou docentes que não são do programa na “linha de montagem” em prol dos resultados da escola. É o caso observado no discurso da professora “V”: “[...] eu ficava me sentindo assim, um pouco pra trás. Porque eu ficava me analisando. Será que eu sou mesmo inferior?”.

É em situações como esta que atua ideologicamente a insígnia da delegação planejada, examinada na seção 6, e toda sua narrativa em torno de conceitos como: unidades de colaboração, gestão participativa, descentralização, dentre outros, no sentido de reconectar à esteira das metas aquelas peças [docentes] que se sentem estranhados na rotina de trabalho. Trata-se de fornecer um falso protagonismo a cada docente, como iguais, no conjunto dos

resultados e fomentar uma autonomia docente fictícia na totalidade do processo que gere uma sensação de controle de sua rotina. Esses conteúdos da delegação planejada no trecho a seguir do relato da professora “V” que complementa: “Aí a diretora disse: nós somos uma escola. Não existe os professores do regular e do programa. Devemos caminhar estamos no mesmo barco”.

Por fim, encerrando essa seção, buscamos compreender qual a percepção que os(as) docentes possuem sobre o processo de inserção de *sistemas tecnológicos de informação e comunicação como instrumentos da sua rotina de trabalho*. Eles(as) responderam o seguinte:

[...] de certa forma o Siepe quando nos foi imposto, a gente tinha que se adaptar. Eu me acostumei assim, tem que fazer na sala de aula chamada né? Em casa, porque eu acho que o celular para registrar aula em português a gente não é só clicar tem que escrever durante a aplicação de atividades, eu acho isso na sala de aula ruim. Faço em casa e não me dá trabalho. Eu dei aula hoje, aí eu já registro hoje. Eu não sou de guardar, eu fico angustiada com meus colegas que tem 23 diários. Pra ele colocar o registro, chamada, nota, tirar média, tudo isso no prazo. Nossa! Nós não tínhamos ainda o diário eletrônico, aí era muita coisa para preencher muita coisa. E eu sei o porquê eu gostaria de ser prática como professores de matemática na reunião a gente faz alguma coisa que pode ser disperso (Prof. “V” = Mulher, avaliada, efetiva, semi-integral)

[...] O App favorece muitas vezes a chamada daquela a aula que vou registrar. Só que muitas vezes eu deixo para fazer depois entendeu. Aí a gente acaba levando para casa, né?! Não tive dificuldade nenhuma. Muito prático. Facilita bastante. Acredito que as escolas municipais deveriam seguir isso. Não vejo nenhuma desvantagem. Porque quando a gente sai da rotina a aprendizagem torna-se mais significativa também (Prof. “A” = Mulher, Não-avaliada, contratada e integral).

[...] É a tecnologia que eu gostaria que tivesse em todas as unidades escolares porque facilita demais, facilita muito o nosso trabalho. Enquanto a pessoa tá lá registrando tudo em um papel lá, a gente é só vai copiar e colar. Então facilita muito vejo como um facilitador para o professor (Prof. “J” = Homem, avaliado, efetivo e integral)

[...] esses usos de celulares essas novas tecnologias, e daí mesmo o Estado não tendo investido, a gente aprende muito em vídeos. Eu peço pra um estudante pra eu gravar. Às vezes eu faço um ‘videozinho’ com os alunos, aí eu estou com os meus meninos e peço para eles, porque nem o Estado acompanhou e nem teve uma formação com os professores, nem fez porque a gente precisava de multimeios, a gente foi metendo a cara e aprendendo. Lógico as coisas que trouxeram essas tecnologias foram melhores e ainda por que a gente passa horas em uma aula mais atrativa. A gente leva um vídeo, áudio e ali a gente vai deixando bem mais atrativo (Prof. “R” = Mulher, não-avaliada, efetiva e integral)

[...] quando eu cheguei aqui, o Siepe foi umas das melhores coisas que aconteceu na minha vida, que realmente adianta, facilita de mais, em

relação à organização, ao registro de aula, por exemplo, meu Siepe está em dia nesse exato momento, ele é muito prático, foi uma das melhores coisas que aconteceu na minha vida, muito bom (Prof. “Ad” Homem, Não-avaliado, contratado e integral)

[...] assim as vantagens são as questões da praticidade, no sentido de você fugir da questão do papel [...] meu conhecimento básico dá para eu desenrolar bem, ver a questão do Data Show. Ou seja, é uma coisa que você tem que se adequar, não tem como fugir dessa realidade [...] eu posso chegar lá e fazer uma frequência de uma turma em um segundo, sem ter que tá chamando nome por nome. Por que o que eu faço: eu tenho uma folha de papel que eu faço chamada todo dia na sala e depois passo só para o sistema [...] veja que o trabalho foi dobrado, eu tenho que fazer no papel para depois passar para o sistema, então aquela coisa... tem suas vantagens e desvantagens (Prof. “S” = Homem, avaliado, efetivo e semi-integral).

[...] Dificuldades eu não tenho, eu não vejo dificuldade nenhuma. Recentemente o governo ele criou um aplicativo que o professor pode inserir os dados offline e depois só sincronizar os dados, isso aí foi muito importante. Vejo o Siepe como um grande avanço principalmente no que diz respeito a caderneta do professor o livro de registro diário do professor. Antes era tudo de papel, escrevia muita coisa e agora online melhorou (Prof. “C” = Homem, Não-avaliado, efetivo e integral).

[...] olha era eu vendo as meninas aqui com dois pen-drives pendurados no pescoço, eu não sabia nem o que era. Eu chorava angustiada, eu levava tantas coisas para casa, porque eu não sabia a técnica ainda. Eu não sabia organizar e editar uma prova bem bonitinha. Eu trabalhava ainda com mimeógrafo, eu levava tanta coisa para casa, tanta coisa que você não tem ideia [...] ótimo, nota dez! Eu quero dar dez ao Siepe, já tive aqui vinte diários para preencher porque a gente não podia digitar e colar no diário, imagina isso... Aí hoje é uma versatilidade, é muito bom, muito prático, num instante faz (Prof. “F” = Mulher, Não-avaliada, efetiva e integral).

[...] Não, dificuldades no início poucas, agora dificuldade nenhuma! Acho bom como já mencionei, acho legal! Menos enfadonho agora eu acho a gente acaba fazendo o trabalho de secretaria tu estais entendendo? Um trabalho de secretaria que a gente acaba fazendo (Prof. “E” = Homem, Não-avaliado, contratado e semi-integral)

[...] vi todo o surgimento do sistema, toda a implantação dele. Mas como eu sempre mexi com computador eu não tive muita dificuldade, eu acho que facilitou e muita coisa né, apesar de hoje eu ainda continuar fazendo a minha chamada no papel porque eu gosto de acompanhar os alunos que estão fazendo atividade [...] eu já consegui achar outra forma de utilizar o sistema, então eu faço de um jeito que para mim é tranquilo. Rápido eu organizo o sistema não tenho problema com ele [...] porque se a gente todo dia entrando naquele negócio, cinco aulas, cinco turmas, eu vou perder tempo, então eu deixo para fazer com um mês, aí eu faço todas aquelas e crio uma sequência: aula um, aula dois, aula três por mais que elas tenham sido em dias diferentes, mas facilita fazer (Prof. “P” = Mulher, Não-avaliada, contratada e semi-integral).

Diante dos depoimentos apresentados percebemos um consenso amplo e geral entre os docentes(as) quanto à aprovação da inserção das novas tecnologias [Siepe] em suas rotinas de trabalho. Basicamente, em todos os relatos observamos que o argumento central foi o da *otimização do trabalho* expresso pelos termos: “facilita o trabalho”, “mais prático”, “mais avançado”, dentre outros. Como examinamos nas seções 4 e 6, a otimização do trabalho é um pilar da rotina de trabalho docente prevista pela *TESE* quando se opera para *simplificar e manualizar* o trabalho de modo que se gaste menos tempo em cada tarefa executada. No entanto, também vimos que a *otimização* se combina à *ampliação das tarefas e funções docentes*, bem como à aceleração do ritmo de trabalho, aspectos que constituem o pilar da intensificação da rotina de trabalho. Identificamos que esse processo é percebido por alguns dos(as) docentes, como é o caso do professor “E” que relata: “Menos enfadonho, agora eu acho a gente **acaba fazendo o trabalho de secretaria**, tu estás entendendo?” Na mesma linha argumenta o Professor “S”: “[...] **veja que o trabalho foi dobrado**, eu tenho que fazer no papel para depois passar para o sistema”.

Um segundo aspecto presente nos depoimentos, esse talvez mais importante para as análises aqui empreendidas, diz respeito às *dinâmicas de readequação ao trabalho* em função do contato com as novas tecnologias, ou seja, os processos que se relacionam em torno da *readequação de cada um dos(as) docentes* na conformação do nexos psicofísico necessário a uma rotina de trabalho considerada mais tecnológica. Em primeiro lugar, os relatos docentes parecem indicar que essa readequação vem se dando na própria experiência prática, isto é, sem maiores investimentos do estado de Pernambuco com treinamento e capacitação mais robustos, como podemos observar no depoimento da professora “V”: “[...] nos foi imposto, a gente tinha que se adaptar. Eu me acostumei assim” e da professora “R”: “[...] a gente foi metendo a cara e aprendendo”.

Outro elemento importantíssimo nesse processo de *readequação docente* é a identificação das principais *habilidades e competências* que estão sendo buscadas e formadas nessa dinâmica, já que, conforme Gramsci, as mudanças na organização do trabalho [e conseqüentemente de sua rotina] exigem um novo *saber-fazer* adequado às alterações laborais. Acreditamos que algumas pistas dessa questão podem ser encontradas nos seguintes relatos dos(as) professores(as):

[...] Eu dei aula hoje, aí eu já registro hoje. Eu não sou de guardar, eu fico angustiada com meus colegas que tem 23 diários. Pra ele colocar o registro, chamada, nota, tirar média, tudo isso no prazo. Nossa! (Prof. “V”)

[...] *facilita de mais, em relação à organização, ao registro de aula, por exemplo, meu Siepe está em dia nesse exato momento* (Prof. “Ad”)

[...] *Antes era tudo de papel, escrevia muita coisa e agora online melhorou* (Prof. “C”)

[...] *já tive aqui vinte diários para preencher porque a gente não podia digitar e colar no diário, imagina isso... Ai hoje é uma versatilidade, é muito bom, muito prático, num instante faz* (Prof. “F”).

[...] **Rápido eu organizo o sistema não tenho problema com ele [...] eu faço todas aquelas e crio uma sequência: aula um, aula dois, aula três por mais que elas tenham sido em dias diferentes** (Prof. “P”).

Os trechos em destaque nos dão indícios de que estão sendo formados nos(as) docentes uma *nova cultura de disciplinamento e organização da rotina de trabalho na era digital*. O uso do termo “cultura” aqui não é nenhum exagero se consideramos que o próprio Gramsci admitia que os métodos de gestão fordistas, muito mais que um mero programa de organização do trabalho fabril, representavam um projeto pedagógico e cultural mais amplo em direção à *formação de novo ser humano* [hábitos, gestos, comportamentos, ideias] adequado à economia programática da primeira metade do século XX.

Os depoimentos gerais também mostram, no entanto, e esse seria o terceiro aspecto a se destacar, que a dinâmica de readequação não vem se dando de forma homogênea e igualitária entre os docentes, como podemos notar na confrontação dos dois distintos relatos seguir: “[...] **como eu sempre mexi com computador eu não tive muita dificuldade** (Prof. “P”); “[...] **era eu vendo as meninas aqui com dois pen-drives pendurados no pescoço, eu não sabia nem o que era. Eu chorava angustiada [...] Eu trabalhava ainda com mimeógrafo**” (Prof. “F”).

Um das questões que podem explicar essas disparidades no processo de readequação parece ser a questão geracional, considerando que nas escolas brasileiras é comum encontrarmos professores muito jovens que ingressam até mesmo precocemente na sala de aula, grande parte ainda estando nos primeiros semestres da graduação, principalmente, com a difusão de programas como o PIBID e o Residência Pedagógica do Ministério da Educação, trabalhando com docentes que já alcançaram idade de aposentadoria, mas, não o fazem tendo em vista os inúmeros prejuízos em termos de direitos sociais e remuneração que estão presos à lógica meritocrática da carreira docente e à política de bonificação. No caso dos docentes que participaram da nossa pesquisa, a média de idade é de 43,8 anos, sendo que a distância entre o(a) docente mais jovem [29 anos] e o(a) mais velho(a) [53] são 24 anos de diferença.

Por fim, e esta é nossa última consideração, também buscamos perceber nos relatos se há indícios de elementos superestruturais, isto é, no campo das ideologias que estejam contribuindo para naturalizar esse processo de readequação docente às mudanças técnicas e tecnológicas da rotina de trabalho, construindo novos sentidos psicológicos para legitimar as ações nessa nova ambiência digital da vigilância e atuando para contornar as resistências e contradições, algumas examinadas acima. Acreditamos que os trechos abaixo trazem elementos importantes nesse caminho:

*[...] a gente **tinha que se adaptar**. Eu me acostumei assim (Prof. “V”)*

*[...] Acredito que as escolas **municipais deveriam seguir** isso. Porque quando a gente **sai da rotina a aprendizagem torna-se mais significativa também** (Prof. “A”)*

*[...] É a tecnologia que eu gostaria que tivesse **em todas as unidades escolares** (Prof. “J”)*

*[...] as coisas que trouxeram essas tecnologias foram melhores e ainda por que a gente **passa horas em uma aula mais atrativa** (Prof. “R”)*

*[...] foi uma das **melhores coisas** que aconteceu na minha vida (Prof. “Ad” Homem)*

*[...] é uma coisa que você **tem que se adequar, não tem como fugir** dessa realidade [...] (Prof. “S”)*

*[...] o **SIEPE como um grande avanço**... (Prof. “C”)*

Como podemos reparar nos destaques, os sentidos utilizados para justificar a adequação tecnológica são os mais heterogêneos possíveis: “inevitável”, “costume”, “necessário”, “geral”, “tira da rotina”, “ensino mais atrativo”, “avanço”, enfim. Estamos considerando que isso representa as inúmeras formas que a hegemonia tem de atuar ideologicamente para construir o nexos psicofísico e não deixar colapsar o fato de que muitos docentes, que não possuem as habilidades e competências “tecnológicas” adquiridas, possam questionar e resistir a esse processo.

Nesse sentido, é aqui que opera a narrativa da modernização que apresenta a adaptação tecnológica e seus sistemas de vigilância em tempo real como algo inovador, um avanço, uma conquista que “atualiza” os(as) docentes para uma nova era, inevitável, e os farão trabalhar menos e de forma mais flexível. Essa é mais uma evidência da dialética modernização-restauração utilizada como estratégia de hegemonia pela racionalidade empresarial nas escolas pernambucanas.

A fim de sistematizarmos nossos achados, segue um balanço dessa seção:

- 1) os(as) docentes percebem o caráter de sobrecarga da rotina, identificando três processos articulados: a) intensificação do tempo das atividades dentro e fora da escola; b) aceleração do ritmo; c) ampliação do volume de tarefas. Também foram observados nos relatos indícios de sofrimento psíquico provocados pela sobrecarga que aponta para o processo de precarização da vida dos docentes;
- 2) os relatos apontaram processo de flexibilização da rotina de trabalho. Indica que a *TESE* recebeu algumas mudanças no processo de generalização para a rede estadual de ensino e sofisticação da base técnica, afrouxando a rotina taylorizada do Procentro. É a flexibilização que possibilite que os(as) docentes sejam mais práticos. Trata-se, portanto, de um afrouxamento controlado que remete às fórmulas do neotecnicismo;
- 3) a rotina flexível gera nos(as) docentes percepções de autonomia que se articulam ao fenômeno da autonomia estranhada. Não conseguem perceber relações entre a flexibilização na execução e a heteronomia na concepção e fins de seu trabalho. A flexibilização naturaliza e deixa invisível mecanismos de controle e monitoramento da *TESE*;
- 4) a intensificação do trabalho combinada com a pressão por prazos e a ausência de infraestrutura nas escolas induz à modalidade *home office* que representa a extensão do tempo de trabalho via domicílio. Outra característica dessa modalidade de intensificação é a responsabilização docente pelos custos do trabalho [internet, equipamentos de tecnologia, energia elétrica, dentre outros]. Se por um lado avançou-se na previsão de uma carga horária específica para planejamento e estudos garantida aos docentes(as) do PEI, por outro, a ausência de infraestrutura tecnológica nas escolas e a política baseada em metas e prazos relativiza esses avanços. A inserção do PEI nas escolas também produz processos de estratificação docente já que somente os docentes do programa possuem mais tempo para planejamento e estudo, vínculo de trabalho com apenas uma escola, dentre outros;
- 5) os docentes aprovam a inserção das novas tecnologias em sua rotina porque afirmam tornar o trabalho mais prático, todavia, reconhecem que outras tarefas são criadas. As habilidades e competências exigidas no processo de adequação estão associadas a uma *nova cultura de disciplinamento e organização da rotina de trabalho docente na era digital*. O processo de readequação não vem se dando de forma homogênea e igualitária entre os docentes. Os docentes mais velhos relatam maiores dificuldades e angústias com esse processo. Já os mais novos já trazem, tacitamente, parte dessas

habilidades desenvolvidas. O processo de readequação do trabalho docente ao “trabalho digitalizado” vem sendo naturalizado por alguns docentes a partir de nexos psicofísicos variados ligados ao plano didático-pedagógico, ético-moral, lógico e social.

CONCLUSÕES: A QUESTÃO DA HEGEMONIA E O CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE

Tudo que é sólido se desmancha no ar.
Karl Marx (2010, p. 43)

A tese de doutorado aqui apresentada partiu da problemática que envolve a reestruturação da política do ensino médio em pernambucano, sob a indução de modernizações administrativas, pedagógicas e normativas, e a rotinização de estratégias de controle sobre o trabalho docente.

Partimos do fato de que o estado de Pernambuco, pioneiramente, implementou uma série de políticas que buscavam a reestruturação do ensino médio a partir de inovações pedagógicas e administrativas inspiradas nos pilares gerenciais da gestão por resultados. O foco dessas inovações tem sido a organização do trabalho pedagógico e, por conseguinte, o trabalho docente. Essa reestruturação contou com a participação de parceiros vinculados a setores privados, tais como: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), atualmente denominado Falconi Consultores de Resultado, e o Movimento Brasil Competitivo (MBC).

Nesse sentido, buscamos responder o seguinte problema de pesquisa: como a rotina de trabalho dos(as) professores(as) vem sendo racionalizada dentro da política do ensino médio em Pernambuco? Tal problema de pesquisa foi elaborado para que nos revelasse as mediações pelas quais o controle do trabalho docente se torna uma rotina. Isto é, o estudo do processo que permite a rotina ser racionalizada nos serviu de chave para o exame de como o controle do trabalho docente se efetiva na consciência e nas ações dos(as) professores(as)

Tomamos como pressuposto que as evidências acerca dos estreitamentos cada vez mais sólidos observados entre as características do trabalho que produz mais-valia, especialmente, a cisão entre concepção e execução, bem como o avanço dos mecanismos de controle externo combinada com a quebra da autonomia relativa do trabalho do(a) professor(as), marcando o que vem sendo chamado de *proletarização docente*, são pistas que apontavam para uma dinâmica mais ampla de produção de *hegemonia*, isto é, a constituição de um bloco-histórico que transcende a agenda educacional, mas, *situa* a escola pública e, dentro dela, a necessidade de rotinizar mecanismos de controle do trabalho docente.

Desse modo, as concepções de mundo e a filosofia moral, intelectual e pedagógica que são validadas e tomadas como normas no cotidiano escolar correspondem, na verdade, à

racionalidade de grupos e frações de classe específicas que vão disputando e se tornando o senso-comum, a normalidade e, portanto, controlando a rotina de trabalho do(a) professor(a).

Para que esse controle se rotinize, no entanto, é necessário um processo de racionalização da rotina de trabalho dos(as) docentes que envolvem: *métodos de gestão, intelectuais orgânicos e aparelhos de hegemonia* para garantir a unidade entre estrutura e superestrutura, ação e ideias ou em outras palavras: um sentido ideológico [nexo psicofísico] que discipline o(a) docente à rotina de trabalho exigida.

Tomamos em nossa abordagem teórico-metodológica chaves analíticas da produção teórica de Gramsci, mais especificamente, dos apontamentos do italiano no C22 – *Americanismo e fordismo* – em que Gramsci explora os determinantes que possibilitam a unidade entre infraestrutura e superestrutura para adequar, racionalmente, os trabalhadores norte-americanos aos métodos e nova cultura de trabalho exigidas pelo fordismo no contexto do início do século XX. Como a questão de fundo de Gramsci – e também da nossa pesquisa – é o estudo do processo de produção e características da *hegemonia*, fizemos uso de categorias e conceitos que são explorados no conjunto dos *Cadernos do Cárcere*, especialmente: *Estado educador, bloco histórico, intelectuais orgânicos, aparelhos de hegemonia, racionalização, nexos psicofísicos, transformismo e revolução passiva*.

Do ponto de vista das estratégias metodológicas, compreendemos que só responderíamos nosso problema de pesquisa, se buscássemos compreender na política do ensino médio integral de Pernambuco: *a) a filosofia, estrutura e características da rotina de trabalho dos(as) professores(as); b) os métodos de gestão e instrumentos pedagógicos utilizados para disciplinar os(as) docentes; c) o perfil docente demandado e as ideologias que o validam como tal; d) o papel do Estado, dos intelectuais e aparelhos da sociedade civil na rotinização do controle; e) a forma como os(as) professores(as) percebem e lidam com os objetivos e fundamentos da política do ensino médio e da rotina de trabalho que exercem*

Nosso resultados apontaram que o estado de Pernambuco em função da hegemonia e avanço do capital financeiro e empresarial na administração pública; dos consensos políticos na agenda das classes dominantes em torno do ajuste fiscal e de estratégias gerenciais na política pública; do avanço das fundações e entidades empresariais de educação fortalecidas pelo robustecimento das ideologias neotecnicistas na educação; do rápido crescimento do complexo industrial-escolar e sua capilaridade na gestão das escolas e secretarias de educação, seja em forma de consultorias e/ou inovação tecnológica e pedagógica; *desenvolveu, aprimorou e expandiu um modelo de racionalização da rotina de trabalho dos(as) os(as) professores(as), sob as diretrizes ideológicas da Tecnologia Empresarial Socioeducacional* –

TESE, a partir de articulações com fundações empresariais da educação, entre os quais elencamos o *Instituto de Corresponsabilidade pela Educação* – ICE, como principal aparelho de hegemonia, e *Marco Magalhães*, mentor e intelectual orgânico mais importante nesse processo.

Tal modelo foi adaptado da *Tecnologia Empresarial da Odebrecht -TEO*, empresa que atua, tradicionalmente, nos setores de engenharia, petroquímica, sucroenergético, imobiliário, dentre outros, mas, que vem desenvolvendo programas de consultorias de gestão para a administração pública, principalmente, para a educação em todo o território nacional. A *TESE*, portanto, é o modelo criado para *rotinizar o controle do trabalho docente* enraizando a racionalidade empresarial na organização do trabalho pedagógico do ensino médio pernambucano.

Do ponto de vista filosófico, essa racionalidade está assentada no pragmatismo norteamericano. Enquanto uma *filosofia da prática, relativista e utilitarista*, oferece o substrato ideológico para conformar no senso-comum da rotina de trabalho docente conceitos valorizados no âmbito empresarial que contribuem com a quebra do controle sobre a concepção, seus fins e o produto da docência. Trata-se de hipervalorizar a prática, a experiência, o imediato, o contingente, a indefinição, a adaptação, o indeterminismo, dentre outros, expressões da aparência da realidade mistificadas pelo fetiche da mercadoria. Em termos práticos, leva a incapacidade de apreensão da totalidade histórico-concreta da realidade e naturalização da ordem das coisas como tal, fundamentais à hegemonia.

Já em termos de método de gestão, através do Ciclo PDCA, a *TESE* se ampara epistemologicamente no paradigma sistêmico que, assim como a filosofia pragmatista, representa reformas no pensamento burguês, sob direção moral e intelectual do liberalismo norteamericano em face da crise estrutural e decadência intelectual do capitalismo. O método transpõe características das organizações tayloristas e toyotista para o trabalho pedagógico, todavia, apresenta-os hibridizados com aspectos considerados democráticos para buscar contornar ideologicamente sua estrutura autoritária e centralizadora que se choca com postulados do paradigma sistêmico. Como decorrência dessa transposição, a rotina de trabalho docente assume as características organizacionais das fábricas/empresas: *parcialização programada das tarefas, manualização, intensificação/ampliação das tarefas e punição/premiação por desempenho*.

Essa estrutura organizacional de rotina de trabalho exige novos nexos psicofísicos, isto é, a readequações psíquicas [valores, ideias e condutas] e físicas [gestos, aptidões, tarefas e

ritmos] que não podem ser obtidas espontaneamente, nem de forma natural nos(as) docentes. Nesse são, são obtidos pelos métodos da racionalização que envolvem persuasão e força.

Descobrimos também que estes nexos procuram incidir nos docentes da seguinte forma: i) *na percepção de si e de seu trabalho*; ii) *nas novas funções e tarefas a serem realizadas conforme determinados ritmos e volumes de trabalho*; iii) *e na aceitação de um tipo específico de regulação jurídica-profissional*. Para construir o sentido psicológico dessas novas condições e exigências de trabalho, a TESE se vale de insígnias ideológicas que buscam no plano ideal seu consentimento.

Identificamos nos documentos três (3) insígnias ideológicas e seus nexos psicofísicos correspondentes: a) *Pedagogia da presença* - responsável pelonexo psicofísico da *responsabilização consentida*. Cria uma falsa noção de autonomia no plano psicoemocional para gerar nos docentes posturas voluntárias de ampliação e intensificação de seu trabalho em prol dos resultados; b) *Educação pelo trabalho* - responsável pelo nexop psicofísico da *[des]especialização polivalente*. Produz uma falsa noção de autonomia no plano formativo para justificar o rebaixamento dos saberes e especificidades da docência e sua redução a habilidades comportamentais e atitudinais difusas e polivalentes; c) *Delegação Planejada* - responsável pelo nexop psicofísico da *despolitização corporativa*. Orienta uma falsa autonomia no âmbito da gestão-corporativa que substitui a política e a luta sindical como linguagens e mediações da profissionalidade docente. Seu interesse mistificar a desregulamentação da força de trabalho docente sob os princípios da meritocracia, competitividade e flexibilização, instituindo o conteúdo e a linguagem organizacional das empresas.

A junção destes três nexos psicofísicos e a aparência de autonomia que estas mobilizam nas dimensões *psicoemocional, formativa e de organização* constitui o que denominamos nesse trabalho de *autonomia estranhada* promovida pela TESE na rotina de trabalho docente. A autonomia estranhada combina o essencial do modelo *taylorista* de racionalização do trabalho com mecanismos da acumulação flexível, a exemplo da *[des]especialização das funções [polivalência]*, flexibilização dos tempos-espacos de trabalho e direitos trabalhistas, bem como a naturalização de instrumentos artesanais e sofisticados de captura da subjetividade [consenso] e supervisão [coerção].

A adoção da TESE na política do ensino médio integral em Pernambuco, rotinizando a racionalidade empresarial analisada acima, se deu em duas fases distintas que demonstram estratégias de articulação das classes dominantes em Pernambuco e sua dinâmica ideológica e política.

Sob o governo de Jarbas Vasconcelos, expressão no plano político estadual da coalizão de partidos liderados pelo PMDB e DEM e sob forte alinhamento à agenda política de FHC, a inserção da *TESE* se deu a partir da criação dos Centros de Ensino Experimental [Procentro] na rede estadual de ensino que adotava a perspectiva das escolas charters norte-americanas de concessão de gestão ao setor privado. Essa iniciativa contou com a participação direta de fundações e intelectuais orgânicos advindos do setor empresarial, sob forte influência de projetos estrangeiros, para rotinizar o controle do trabalho docente na nova filosofia, métodos e estrutura do trabalho docente, como aludimos há pouco

As inúmeras reações e críticas ao caráter abertamente corporativo e privatista da proposta que dava total autonomia ao ICE para intervir e controlar aspectos fundamentais do programa, tais como seleção, formação e gestão do trabalho docente, manifestadas principalmente pelo *conselho estadual de educação de Pernambuco – CEE, SINTEPE, setores progressistas da assembleia legislativa (ALEPE) e a comunidade escolar do Ginásio Pernambucano*, gerou um processo revisão da relação público-privado na gestão educacional.

Nesse escopo, a articulação empresarial com o PSB, partido comandado pelo então eleito governador de Pernambuco em 2007, Eduardo Campos, tinha como objetivo *apassivar* às resistências à inserção da racionalidade empresarial na política do ensino médio. Para tanto, um novo bloco político-ideológico foi construído, com características e particularidades mais estaduais e menos estrangeiras, mais universalistas e menos corporativas, mais público e menos privado, que assegurava a hegemonia empresarial na escola pública pernambucana, às custas de concessões aos grupos de oposição ao Procentro.

Essa dinâmica se expressou na ruptura com o modelo de concessão de gestão e a transição dos centros, entendidos como escolas quantitativamente residuais e muito seletivas, em EREM e ETE, visando abarcar o maior número possível de matrículas numa perspectiva de universalização do ensino integral, todavia, mantendo *a filosofia, o(s) método(s) de gestão e a estrutura organizacional da TESE para a rotina de trabalho docente*. Baseado nisso, denominamos essa dinâmica política como sendo uma *modernização-restauradora*. Isto é: alteração do quadro anterior, restaurando seus aspectos mais fundamentais que passam a dirigir e controlar as novas mudanças. Trata-se das concessões feitas pelas classes dominantes em Pernambuco para *apassivar* as resistências ativas e restaurar sua direção-comando através de rupturas, continuidades e inovações.

Paralela à estratégia da modernização-restauradora para o *apassivamento* político-ideológico dos subalternos na política do ensino médio, também observamos em Pernambuco fenômenos típicos do *transformismo*, tais como: i) hibridismo entre princípios gerenciais-

empresariais e populares no programa político do PSB. Processo que pode ser entendido como *indiferenciação ideológica, isto é, a aparência de uma racionalidade neutra, sem classes*, para acomodar distintos e antagônicos interesses de classe em sua frente política; ii) *cooptações de intelectuais e entidades críticas* ao projeto do Procentro, como foi o caso da Deputada Tereza Leitão do PT e o SINTEPE; iii) *absorção de aparelhos de hegemonia* para legitimar a racionalidade dominante. Exemplo disso foi o aparelhamento da UFJF, por intermédio do CAEd, pelo estado de Pernambuco, como demonstramos no capítulo 4.

A modernização-restauradora e o transformismo são duas estratégias hegemônicas que conferem ao pacto hegemônico firmado em Pernambuco um caráter de permeabilidade com consistência., ou seja, atraem para si as camadas opositoras para minar os choques e contradições que questionam sua direção moral e intelectual sem, no entanto, abdicar de seu projeto de classe. Também revelam que se o estado de Pernambuco, sob a direção do PSB, foi perene às concepções de educação de uma classe empresarial fortemente influenciada por bases intelectuais internacionais, demarcou, por outro lado, alguns limites à essa racionalidade a partir da dinâmica política-ideológica local que lhe conferiram ressignificações e particularidades.

Além do apassivamento das classes subalternas no plano político e ideológico, também ficou demonstrado nessa pesquisa o papel fundamental do Estado, em seu caráter educador, para disciplinar a rotina de trabalho dos professores(as) em função das exigências postas pela *TESE*. No caso da política do ensino médio integral em Pernambuco, isso é realizado a partir de inovações pedagógicas, administrativas e jurídico-normativas que combinam mecanismos de persuasão e coerção. Algumas examinadas nessa pesquisa foram: a nova relação entre supervisão-execução [*Pacto pela Educação*], avaliação sistêmica [*SAEPE/IDEPE*], softwares de monitoramento em tempo real [*SIEPE*], padronização curricular [apostilamento de conteúdos, competências, atividades e procedimentos], softwares de simplificação das tarefas [*SIEPE móvel*], formação por indução de boas práticas como política da rede estadual de ensino e regulamentação da estratégia de bonificação [*BDE e AEG*].

Tais medidas, se por um lado, representam a continuidade da filosofia, métodos e estrutura de trabalho da *TESE*, garantidas pela “força” do Estado na racionalização, também carregam, dialeticamente, as concessões feitas aos subalternos, criando uma aparência “social” e “pública” da racionalidade empresarial-gerencialista que dirige a política analisada. Fabrica-se uma falsa dualidade com o governo de “neoliberalismo-puro” de seu antecessor [Jarbas Vasconcelos] e, também, entre Estado e mercado, intervencionismo e privatismo.

Tais achados confirmam a fórmula gramsciana do *Estado integral* demonstrando que uma racionalidade de classe que se pretenda de fato hegemônica deve se tornar *Estado*, ou seja, garantir a unidade entre sociedade civil e sociedade política, estrutura e superestrutura.

A força e a efetividade desse pacto de classes na rotina de trabalho docente em Pernambuco, pode ser constatada mediante o exame de suas expressões na consciência dos(as) professores(as) da rede estadual de ensino. Nesse sentido, destacamos a seguir três expressões que corroboram com nossa tese:

A legitimação da concepção de mundo empresarial. Os (as) docentes não apenas identificam os usos da ampliação da jornada, como uma modernização escolar, como soluções assistenciais e individualizantes de proteção social ou ampliação da renda, mas, também quando fundamentam essas percepções com postulados da *teoria do capital humano* e da *pedagogia do aprender-a-aprender*. Constatamos também que há uma ambivalência entre sentidos de classe distintos na forma como os docentes enxergam à educação escolar, sendo: *educação como justiça social e educação como controle social da pobreza*.

A concepção de mundo empresarial também comparece quando o entendimento sobre a docência passa pela mediação ideológica da *pedagogia da presença*. Esse consenso corrobora para que os docentes se sintam responsáveis *pela trajetória acadêmica dos(as) estudantes* na qual se veem como *colaboradores* destes resultados. Esse processo pode estar relacionado, como um desdobramento, das percepções assistencialistas que os(as) docentes tem da ampliação da jornada. Tal percepção justifica o engajamento voluntário e os sacrifícios realizados, tido como característica da própria profissão [elemento de profissionalidade], que influencia muito mais os docentes do que as estratégias de bonificação. Portanto, *os esforços excedentes são obtidos por um processo que combina a produção de uma subjetividade alinhada com as insígnias ideológicas empresariais [consenso] e os mecanismos persuasivos e coercitivos*.

Por fim, os valores empresariais também são mobilizados quando os(as) professores(as) afirmam se sentirem “privilegiados” em fazer parte do programa, o que justificaria se sacrificar para colaborar com o desempenho dos estudantes. Esse entendimento permite a aceitação dos princípios da *meritocracia na avaliação e da gestão baseada em metas*, fomentadas nas formações continuadas e treinamentos.

As estratégias mobilizadas pelos(as) docentes para amenizar a sobrecarga laboral da rotina de trabalho. O relativo êxito na produção de uma subjetividade docente alinhada à ética empresarial, como vimos acima, não tem impedido, por outro lado, que indícios de *sofrimento psíquico* nos(as) docentes apareçam como consequência da: *a) intensificação da*

rotina de trabalho para fora da escola; b) aceleração do ritmo de trabalho; c) ampliação do volume das tarefas.

Todavia, à despeito da combinação destes três aspectos que denunciam uma dinâmica de *precarização da vida* dos(as) docentes sob o modelo *TESE*, o prumo da reação tem sido a *flexibilização da rotina de trabalho por parte dos(as) professores(as)*. O que parece ser uma iniciativa de autonomia e consciência crítica, no entanto, não passa de um “afrouxamento controlado” da rotina, criando a ideia de que os(as) docentes têm o controle sobre seu trabalho já que podem “sair da rotina” quando desejarem. Esse fenômeno serve, inclusive, para camuflar a modalidade de *intensificação domiciliar da rotina de trabalho docente [home office]* que ainda se combina a responsabilização dos(as) professores(as) pelos *custos do trabalho*. A soma destes fatores é uma forte evidência empírica do quanto a *autonomia estranhada* gerada pela rotina de trabalho da *TESE*, através de seus nexos psicofísicos, tem avançado na consciência dos(as) docentes.

As percepções e interações com as [novas] tecnologias de informação e comunicação.

Nesse aspecto os(as) docentes tem demonstrado a aquisição e o desenvolvimento de um novo *saber-fazer* que estão associadas a uma *nova cultura de disciplinamento e organização da rotina de trabalho docente na era digital*. Pautada em habilidades e competências práticas de manuseio das novas tecnologias já tacitamente desenvolvidas nos(as) docentes, principalmente, nos mais jovens, o *processo de readequação, apesar de ocorre de forma distinta entre os docentes, não apresenta grandes empecilhos*. Esse processo de readequação do trabalho docente ao “trabalho digitalizado” também vem produzindo outros nexos psicofísicos, como por exemplo, *a capacidade limitada de percepção dos avanços de mecanismos digitais de controle e monitoramento do trabalho que se camuflam na rotina*, como é o caso do trabalho *home office*. Tal processo vem sendo percebido como um dado “natural” e “inevitável” do ponto de vista didático-pedagógico, lógico e social já que dissolve, na aparência, as frações de classe [sem a figura de seus supervisores] e os interesses embutidos no processo.

Com base nas evidências empíricas aqui reunidas defendemos a tese de que o controle do trabalho docente, imediatamente observado na avaliação do desempenho em larga escala e nas estratégias de standardização curricular em competências, é parte de um processo muito mais amplo que remonta a hegemonia de uma racionalidade de classe no bloco histórico neoliberal, *a empresarial-gerencialista*, e que vem transformando o trabalho docente em diversos estados e municípios se valendo da racionalização da rotina de trabalho de professores e professoras a partir de determinada filosofia e cultura de trabalho, métodos de

gestão, perfil docente, as ideologias que o normalizam, força material e moral do Estado e o papel ideológico dos intelectuais e aparelhos de hegemonia. Trata-se de um processo de *direção moral e intelectual* de controle da docência e, conseqüentemente, da escola pública, que expressa a unidade entre estrutura e superestrutura na atual fase de dominação do capital financeiro-rentista e as novas exigências à instituição escolar.

Os mecanismos de rotinização do controle do trabalho docente examinados nessa tese sinalizam tendências que estão se generalizando nas redes de ensino em todo o Brasil e, mais recentemente, no ensino superior. Especialmente em função do cenário de pandemia da Covid-19, modalidades de proletarização do trabalho docente tem sido “normalizados” no escalonamento da *educação à distância* [EaD] via *ensino remoto*, tais como: a) *extensão da jornada de trabalho*; b) *responsabilização dos custos de trabalho pelos(as) docentes*; c) *ampliação das tarefas de caráter mais técnico no manuseio das novas tecnologias*; d) *ampliação dos mecanismos de vigilância*; e) *robotização de dimensões fundamentais da docência [elaboração e correção das avaliações, por exemplo] seguida de diminuição gradativa e acentuada de sua autonomia relativa*; f) *diminuição da privacidade e tempo livre*; g) *desmantelamento de direitos sociais e econômicos*.

Isso sem falar na reforma do ensino [Lei 13415/17] e a implementação da *Base Nacional Curricular Comum*, em curso no âmbito de poder executivo federal, que também carregam características bastante similares ao projeto pernambucano. A tendência mais influente parece ter sido a da flexibilização do estatuto profissional docente [concepção, saberes, formação e valorização] promovida com a prerrogativa *notório saber*.

Ao permitir que profissionais de outras áreas exerçam a docência sem, necessariamente, terem tido formação adequada para tal, reedita as bases conceituais da racionalidade empresarial sobre a educação e a docência, examinadas na pedagogia da presença, na educação pela trabalhabilidade e na delegação planejada visando: 1) *fomentar uma identidade docente empreendedora*; 2) *responsabilizar os docentes por novas funções que ultrapassa as dimensões do ensino*; 3) *instigar a aquisição de saberes e habilidades práticas voláteis e de rápida absorção*; 4) *Adaptação para um regime de trabalho mais intenso no que diz respeito ao volume e ao ritmo*; 5) *(des) sindicalização e despolitização para facilitar regimes de contrato flexíveis: por desempenho, sem estabilidade, direitos fundamentais e adeptos da meritocracia*

A normalização destas tendências se mostra estar em estágio bem avançado em Pernambuco como o laboratório da racionalidade empresarial, mas, também no território nacional, a julgar não só pela reforma do ensino médio em curso, mas, pela implementação de

reformas gerenciais em vários outros estados e secretarias de educação do país. Mesmo com o cenário de esgotamento e crise orgânica da estratégia de acumulação neoliberal, a hegemonia empresarial vem sendo legitimada nas distintas estratégias de implementação de medidas *neotecnicistas* de organização do trabalho pedagógico e docente.

Efeito disso é o veloz crescimento de fundações educacionais, algumas delas adquirindo envergadura nacional para difundir o protótipo “referência” de pernambucano (BENITTES, 2014) como solução para os “problemas” educacionais de outros estados. Estamos falando do ICE que após a experiência com Pernambuco passou a atuar em 21 estados brasileiros e em alguns deles, além do ensino médio, no ensino fundamental [anos iniciais e finais].

A tese aqui defendida também demonstrou que as frações de classe da burguesia podem ser levadas a revisar sua racionalidade e lançar mão de estratégias para se “modernizarem” em termos políticos e ideológicos em face da crescente “questão social”. Esse processo pode ocorrer quando necessitarem “[...] recompor o bloco histórico neoliberal dos pequenos abalos sofridos pelo capitalismo CASTELO, 2011, p. 8) Daí a criação de “sociais-liberalismos”, mote de direção das modernizações, concessões e mudanças moleculares, pelo alto, realizadas por governos progressistas no Brasil em diferentes escalas de poder.

Obviamente, transformações mais radicais exigem resistências e esforços ativos dos subalternos. As próprias concessões estudadas neste trabalho já expressam acúmulos de energia ativa por parte dos subalternos que foram incorporadas de forma passiva no curso das modernizações. Os quadros históricos criados por estas tensões tendem a abrir novos cenários para novas resistências.

É nesse sentido que estamos compreendendo que as estratégias da modernização-restauradora e do transformismo como modalidades da hegemonia empresarial em Pernambuco são expressões particulares de um movimento histórico mais amplo de *revolução passiva*. Esse processo é resultado das mudanças na superestrutura brasileira, portanto, de *hegemonia política ausente de revolução econômica*, realizada após os anos 2000 para contornar a crise neoliberal, na qual lideranças, partidos e agendas políticas consideradas progressistas, ao chegarem ao poder, consentem em gerir os negócios da burguesia, particularmente a dominação rentista-financeira.

Desse movimento histórico de revolução passiva, fenômeno caracterizado por Oliveira (2010) como “hegemonia às avessas”, logrou-se a agenda do social-liberalismo dirigida pelos governos do Partido dos Trabalhadores – PT. Os intelectuais orgânicos desse bloco histórico

buscaram, no plano ideológico, construir o consenso de que as modernizações progressistas e pactuadas se apresentavam como uma “terceira via” tanto ao neoliberalismo do Consenso de Washington quanto o socialismo do século XXI. É nesse sentido que as alcunhas do *neodesenvolvimentismo* (POCHMANN, 2010; MERCADANTE, 2011) e/ou *pós-neoliberalismo* (SADER, 2011) entraram em cena para caracterizar as estratégias no plano social e econômico dos governos petistas, estratégia que também observamos, salvo as proporções e medidas, na construção da política do ensino médio integral em Pernambuco.

Os impactos sociais significativos possibilitados, especialmente, pelas políticas sociais, são expressões desse movimento que combina aspectos progressivos-regressivos e concessão-dominação para manter o comando-direção do empresariado. Como vimos nas percepções dos docentes, a concepção de educação e formação escolar fundamentada na *ideologia do capital humano e sua versão renovada do aprender-a-aprender*, bem como a crença na ampliação da jornada escolar como instrumento de *proteção social* da juventude (BARBOSA, 2015), são legados ideológicos fortíssimos da política educacional do PT. Sua racionalidade de classe pautada na crença de que é possível a superação da pobreza pela meritocracia e responsabilização individual, parecem estar transformando, de maneira gradual e molecular, o senso-comum dos(as) docentes em Pernambuco

Cabe salientar ainda que a tarefa assumida nesta tese de adentrar em aspectos da natureza da hegemonia em sua materialidade cotidiana nos colocou muitos desafios que, simultaneamente, também se apresentaram como as frentes abertas mais férteis e relevantes da pesquisa. Destacamos algumas delas.

Em primeiro lugar a mediação da rotina de trabalho para análise do controle. Esse é um objeto de estudo bastante complexo que articula muitos condicionantes já que na sua expressão imediata é o dia a dia do(as) trabalhador(as). Como nosso objeto não era a rotina de trabalho em si mesma, isto é, considerada do seu ponto de vista antropológico e específico para determinada realidade em particular, ao invés de abordagens de estudos de caso e investigação *in loco* da rotina que demandaria procedimentos metodológicos de observação participante e vivências que possibilitassem uma visão “por dentro” da rotina, dentre outros, optamos por focar na sua estrutura, formas de generalização e percepções pelos professores(as).

O segundo desafio envolveu as complexidades de estarmos nos valendo de categorias analíticas utilizadas por Gramsci para análise da infraestrutura [fordismo] quando nosso objeto está inserido no âmbito da superestrutura: uma política educacional. Essa condição nos rendeu um outro ângulo de investigação para analisarmos como se estabelecem os nexos entre

infraestrutura e superestrutura, os interesses e as tensões de classe, as mediações dos intelectuais e dos aparelhos de hegemonia, dentre outros, tomando o Estado que educa como terreno de disputa ao invés da fábrica.

Por fim, a problemática aqui construída também nos exigiu bastante criatividade analítica para utilizar o arcabouço conceitual de Gramsci, resultado de reflexões em torno de fenômenos nacionais e internacionais, no estudo de uma política educacional específica [programa de ensino médio integral], numa escala estadual [Pernambuco] e que combina movimentos de ruptura/continuidade/inação, num curso de longa duração, que atravessa distintos governos e programas políticos. Esse quadro nos permitiu buscarmos paralelos com fenômenos típicos de revolução passiva analisado por Gramsci - cientes das ressalvas em função da envergadura dos fenômenos abarcados por este conceito – e identificar na escala estadual dinâmicas de progressividade-regressividade e concessão-dominação que refletem determinações nacionais quanto à forma e características da hegemonia burguesa no Brasil em governos com feições progressistas, como é o caso do PSB em Pernambuco.

Perceber como esse processo mais amplo se expressa na educação em âmbito estadual foi um esforço que rendeu achados relevantes, abrindo importantes frentes de reflexão. Registramos aqui parte delas que poderão gerar investigações futuras.

A primeira reside no exame das implicações do atual momento de crise orgânica que cindiu o bloco social em torno do *lulismo*, substrato político-ideológico das estratégias políticas e econômicas do social-liberalismo, para a hegemonia da racionalidade empresarial na política educacional pernambucana, uma vez que tal dinâmica hegemônica em Pernambuco se valeu das estratégias de modernização-conservadora e transformismo para se legitimar no plano ético-político e que parece se manter sólida à despeito da dinâmica nacional.

A segunda se constitui no sentido de analisar as iniciativas atuais na rede estadual de ensino pernambucano de crítica e resistência à hegemonia dos setores empresariais que apontem elementos para construção de outra hegemonia.

Uma terceira inquietação aponta para o exame das relações e influências exercidas pelas estratégias de reestruturação do ensino médio em Pernambuco na reforma do ensino médio implementada no governo presidencial de Michel Temer.

Para finalizar, não é demais enfatizar que o controle da rotina de trabalho precisa racionalizar as ações e ideias mais íntimas dos(as) trabalhadores(as) para apagar seus costumes, hábitos, imaginações, comportamentos, desejos, dentre outros. Ou seja, precisa educar, sem descanso, o “novo” ser humano adequado à nova filosofia e cultura de trabalho. E esse processo se dará sempre acompanhado por disputas e resistências porque como nos

mostra a histórica das crises do capitalismo, nem tudo pode ser totalizado ou é passível de saturação. Há algo que escapa como contradição para se acumular à outras e novas contradições. Afinal, como nos lembra Marx: tudo que é sólido se desmancha no ar. É deste modo que se criam as condições em que seja possível brotar das mãos e cabeças que trabalham uma outra hegemonia: a proletária.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. *Escola pública e pobreza no Brasil: Ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

ALIAGA, L. *Revolução Passiva e desenvolvimento: a análise gramsciana sobre o processo de modernização do Estado na periferia do capitalismo*. Trabalho preparado para apresentação no VIII Congresso Latinoamericano de Ciência Política (ALACIP). Pontifícia Universidade Católica do Peru, 22 a 24 de Julho de 2015. Disponível em: <http://files.pucp.edu.pe/sistema-ponencias/wp-content/uploads/2014/12/Revolu%C3%A7%C3%A3o-Passiva-e-desenvolvimento-artigo1.pdf> Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. *Revolução passiva: conceito, tradução e apropriação no Brasil*. Trabalho preparado para apresentação no X Congresso Latino-americano de Ciência Política (ALACIP). 31 de julho, 1, 2 e 3 de agosto 2019. Disponível em: <https://alacip.org/cong19/442-aliaga-19.pdf> Acesso em: 15 fev. 2020.

ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 36, p. 25-37, dez. 2009.

ALVES, G. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, G.; ANTUNES, R. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ALVES, H. de O. Eficácia escolar: estudo de caso em uma escola de educação básica em Pernambuco. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.139. 2015. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/eficacia-escolar-estudo-de-caso-em-uma-escola-de-educacao-basica-em-pernambuco/> Acesso em: 20/03/2018

ANDRADE, M. A. C. de. *A implementação do sistema de informações da educação de Pernambuco e sua aplicação para a melhoria da gestão escolar*. 2014. Dissertação (Mestrado profissional) - Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. 216 p. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/a-implementacao-do-sistema-de-informacoes-da-educacao-de-pernambuco-e-sua-aplicacao-para-a-melhoria-da-gestao-escolar/> Acesso em: 20/03/2018

ANTUNES, R. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. *Estudos avançados*. v. 28, n. 81, 2014.

_____. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, n. 46, p. 606-644, set./dez. 2015.

_____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BALL, Stephen J. Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In: NARODOWSKI, Mariano (Org.). *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica, 2002, p. 103-128.

BARBOSA, J. M. *A educação integral dos territórios educativos do programa Mais educação em Caruaru-PE: a institucionalização de ajustes e encurtamentos no interior das escolas*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, CAA, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015. 284f.

BARRETO, T. *Vitória de Eduardo Campos (PSB): o fim de um ciclo político em Pernambuco*. VIII Simpósio OBSEVANORDESTE. Natal, RN, 6 a 8 de Dezembro de 2006. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/TPD/article/view/949> Acesso em: 10/02/2020.

BECKER, B. F. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Columbia, s.ed., 1964.

BELL, D. *O Advento da Sociedade Pós-Industrial*. São Paulo: Cultrix, 1974.

BELTRÃO, J. de L. *O Desempenho das Escolas de Referência No Litoral Sul de Pernambuco*. 2014. Dissertação (mestrado profissional) - Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. 118 p. Disponível em: <http://hermes.cpd.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/1346> Acesso em: 20/03/2018.

BENITTES, V. L. A. B. *A política de ensino médio no Estado de Pernambuco: Um protótipo de estão da educação em tempo integral*. 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, CAA, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

BIANCHI, A. O Brasil dos gramscianos. *Crítica Marxista*, Campinas, n. 43, p. 117-132, 2016.

_____. *O Laboratório de Gramsci: filosofia, história e política*. São Paulo: Alameda, 2008.

BIANCHI, A.; BRAGA, R. Capitalismo patrimonial nos trópicos? Terceira via e governo Lula. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. XIII, n. 31, p. 205-216, 2003.

_____. *Brazil: the Lula government and financial globalization*. Social Forces, Chapel Hill, v. 83, n.º 4, 2005.

BIHR, Alain. *Da Grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise*. São Paulo: Boitempo, 1998

BOBBITT, Franklin. *The Supervision of City Schools*. Chicago: University of Chicago Press, 1913.

BOUYER, G. C. Pragmatismo e cognição: self, mente, mundo e verdade na teoria pragmática do conhecimento. *Ciências & Cognição*, v. 15, n. 3, 27 set. 2010.

BRAGA, R. Apresentação. In: OLIVEIRA, F. de; BRAGA, R.; RIZEK, C. *Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira*. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 7-14.

BRASIL. *Compromisso todos pela educação*. Ministério da Educação. s.d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf Acesso em: 22 ago. 2018

_____. *Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://is.gd/g1fTXo>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRUNO, L. E. N. B. Poder Político e Sociedade: qual sujeito, qual objeto? In: FERREIRA BARTOLOZZI, E.; ANDRADE OLIVEIRA, D. (Org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v. 1, p. 81-139.

BUCI-GLUCKSMANN, C. *Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BURITY, J. *Estado e capitalismo na "revolução passiva" brasileira (1930 1964)*. Cad. Est., Soc., Recife, 4n, 2, p. 175-194, jul/dez., 1988.

CAPRA, F. *A teia do conhecimento: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.

CASTELO, R. *O social-liberalismo: uma ideologia neoliberal para a “questão social” no século XXI*. 2011. 380f. Tese (doutorado) – ESS/Programa de Pós-graduação em Serviço Social, UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

CAVALCANTI, S. V. *Pacto pela educação: implantação e desafios em três escolas estaduais da mata sul do estado de Pernambuco*. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 100. 2015. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/pacto-pela-educacao-implantacao-e-desafios-em-tres-escolas-estaduais-da-mata-sul-do-estado-de-pernambuco/> Acesso em: 20/03/2018

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHESNAIS, F. *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências*. Tradução de Rosa Maria Marques e Paulo Nakati. São Paulo: Boitempo, 2005.

COUTINHO, C. N. *As Categorias de Gramsci e a Realidade Brasileira*. São Paulo: Presença, n 8, 1986.

COUTINHO, C. N. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: COUTINHO, C. N.; NOGUEIRA, M. A. *Gramsci e a América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? *Novos Rumos*. Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan-jun., 2012.

CRUZ, M. *Transformando a gestão pública em Pernambuco: Modelo de Gestão Todos por Pernambuco*. s/d. Disponível em: https://www.seplag.pe.gov.br/images/media/1533930206_Transformando%20a%20gesto%20pblica%20em%20Pernambuco%20-%20Modelo%20Todos%20por%20Pernambuco.pdf
Acesso em: 28 out. 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A Nova Razão do Mundo - Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016. 402 p.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2011.

DELORS, Jaques (Presidente). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da comissão internacional da educação para o séc. XXI. Paris: UNESCO, 2006.

DEWEY, J. *Democracia e Educação*. Trad. G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, E. F. *Revolução passiva e modo de vida: ensaios sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia*. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

DIAS, M. C. N.; GUEDES, P. M. *O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/09-escola-charter-artigo_1510163083.pdf Acesso em: 28 out. 2020.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 2001.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. *Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio*. 2013. Dissertação (mestrado profissional) - Faculdade de

Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013. 98 p. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/educacao-integral-no-estado-de-pernambuco-uma-realidade-no-ensino-medio-paulo-fernando-de-vasconcelos-dutra/> Acesso em: 20/03/2018

FERNANDES, F. *A Revolução Burguesa no Brasil*. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

_____. *O que é revolução*. In PRADO JR., C.; FERNANDES, F. Clássicos sobre a revolução brasileira, São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FILHO, H. A. *Pelo direito de aprender*. SINTEPE (s/d). Disponível em: <https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/artigos/da-diretoria/1503-pelo-direito-de-aprender#> Acesso em: 17/05/2019

FONTES, Virginia. *O Brasil e o Capital-Imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

FOSTER, J. B. Educação e a crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 1, 85-136, jan./abr 2013.

FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43 n. 148 p. 348-365 jan./abr. 2013.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014

FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO. *Programa de Governo Eduardo Campos (2007-2010)*. 2006. Disponível em: https://www.acervo.pe.gov.br/uploads/r/arquivo-publico-estadual-jordao-emerenciano/f/a/e/faefaab48a8dedc8d61e7d5dd9b1632d4f2a3081d065f55787013af52c53457a/94c6a586-3624-440c-9186-4844e743b238-1_Programa_de_Governo_-_eduardo_campos_1.pdf Acesso em: 28 out. 2020.

_____. Programa de Governo Eduardo Campos (2011-2014). 2010. Disponível em: <http://www.psbpe.org.br/site-2010/wp-content/uploads/> Acesso em: 01 ago. 2017.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. Editora L&PM, 2010.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Lauren Beltrão et al. As origens do pensamento sistêmico: das partes para o todo. *Pensando fam.*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-16, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2014000200002&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 29 out. 2019.

GORZ, A. *Adeus ao proletariado: para além do socialismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, volume 1, 1999.

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2. ed. Volume 2, 2001.

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, volume 5, 2002.

_____. *Escritos políticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, volume 1, 2004.

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 3. ed. Volume 3, 2007a.

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2. ed. volume 4, 2007b.

HARVEY, D. *O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2016

HENRY JÚNIOR, L. R. *Ginásio Pernambucano: os desafios para transformar um projeto piloto em política educacional*. Recife: Ed. Universitária, 2012.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE EDUCACIONAL - ICE. *Modelo Pedagógico: princípios educativos*. 2015. Disponível em: http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/1223_2_MP_PRINCIPIOS_EDUCATIVOS.pdf Acesso em: 29 out. 2020.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE EDUCACIONAL – ICE. *Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) - Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*, s/d. Disponível em: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. London: Verso, 1985.

LEHER, R. “25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período”. In: GUIMARÃES, C. (Org.); BRASIL, I.; MOROSINI, M. V. *Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de Formação Politécnica no SUS*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LEITE, J. Carlos Zirpoli. *Parcerias em Educação: o caso do ginásio pernambucano*. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2009.

LINS, C. C. F. *A utilização do sistema de informações educacionais de Pernambuco pelos gestores escolares*. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.117. 2015. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/a-utilizacao-do-sistema-de-informacoes-educacionais-de-pernambuco-pelos-gestores-escolares-2/> Acesso em: 20/03/2018

MAGALHÃES, M. *A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova*. São Paulo: Albatroz, 2008. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Livro-a-juventude.pdf> Acesso em: 29 out. 2018.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *O Capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, D. V. *Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus...* – as influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em educação) – CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MERCADANTE, A. *Brasil: a construção retomada*. São Paulo: Terceiro Nome, 2010.

MÉSZÁROS, I. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MODONESI, M. Revoluções passivas na América Latina. *Revista Outubro*, n. 30, maio de 2018.

MORAIS, E. V. de. *Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo governo do Estado de Pernambuco: uma análise do Programa de Educação Integral*. 2013, 199f. Dissertação (Mestrado) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

NASCIMENTO, L. *Audiência pública trouxe à tona quadro crítico das escolas de Referência em Pernambuco*. A voz da vitória (22/06/2015). Disponível em: <https://www.avozdavitoria.com/audiencia-publica-trouxe-a-tona-quadro-critico-das-escolas-de-referencia-em-pernambuco/> Acesso em: 02/03/2018.

NÓBREGA, S. A. *Programa de Modernização da Gestão Pública – metas para a educação: mudanças no trabalho docente e valorização profissional na rede estadual de Pernambuco*. 2016, 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

OFFE, C. Trabalho como categoria sociológica fundamental? In: OFFE, C. *Trabalho e sociedade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. v.1.

OLIVEIRA, F. *Crítica à razão Dualista*. O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 11-69; 212-150

_____. *Hegemonia às avessas*. In: OLIVEIRA, F. de; BRAGA, R.; RIZEK, C. *Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira*. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 21-27.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. *O trabalho docente na educação básica: a condição em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, M. S. M. *Gestão e Aprendizagem: evidenciando o Pacto Pela Educação*. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/689> Acesso em: 20/03/2018.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). *RBP AE* - v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017.

OURIQUES, N. *O colapso do figurino francês: crítica às ciências sociais no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2014.

PATRIOTA, C. M. P. E. *Política de monitoramento e gestão por resultado: estudo de caso de uma escola de Pernambuco*. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. 129 p. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/politica-de-monitoramento-e-gestao-por-resultado-estudo-de-caso-de-uma-escola-de-pernambuco/> Acesso em: 20/03/2018.

PEREIRA, E. C.; CONCEIÇÃO, R. J. da; NUNEZ, B. E. C. *A metodologia do marco lógico e a gestão da informação: um estudo de caso para Tunas-PR*. *Transinformação*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 63-75, Apr. 2009 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862009000100005&lng=en&nrm=iso.

PERNAMBUCO. *Lei Complementar nº 049*, de 31 de janeiro de 2003. Dispõe sobre as áreas de atuação, a estrutura e o funcionamento do Poder Executivo, e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=7829&tipo=TEXTTOORIGINAL> Acesso em: 28 out. 2020.

_____. *Lei nº 12.427*, de 25 de setembro de 2003. Dispõe, nos termos do artigo 123, § 1º da Constituição Estadual, sobre o Plano Plurianual do Estado para o quadriênio 2004-2007 e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5858&tipo=TEXTTOORIGINAL> Acesso em: 28 out. 2020.

_____. *Convênio de Cooperação Técnica e Financeira nº 021/2003* celebrados entre o Estado de Pernambuco através da secretaria de educação e cultura e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.

_____. *Lei nº 12.588*, de 21 de maio de 2004. Cria a Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. (Revogada pelo art. 11 da Lei Complementar nº 125, 10 de julho de 2008.) Pernambuco, 2004a. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=336&tipo=TEXTTOORIGINAL> Acesso em: 28 out. 2020.

_____. *Decreto nº 26.307*, de 15 de janeiro de 2004. Cria o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. (Revogada pelo art. 11 da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008.) Pernambuco, 2004b. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=46499&tipo=TEXTTOORIGINAL> Acesso em: 28 out. 2020.

_____. Parecer CEE/PE Nº 03/2004-CLN. Esclarecimento sobre a descaracterização institucional do ginásio pernambucano e a caracterização institucional do centro de ensino experimental ginásio pernambucano, e apresentação do posicionamento do conselho estadual de educação de Pernambuco, frente a esses fatos. 2004c. Disponível em: <http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2015/09/03-2004.pdf> Acesso em: 28 out. 2020.

_____. Assembleia legislativa de Pernambuco – ALEPE. *Educação avalia criação de UCP/CEE*. Pernambuco [14/05/2004]. Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/2004/05/14/educacao-avalia-criacao-de-ucpcee/> Acesso em: 03/03/2018.

_____. Tribunal de contas do estado de Pernambuco. Relatório [2004]. Aplicação de recursos em educação. Disponível em: <https://www.tce.pe.gov.br/internet/docs/relatoriocontasgoverno/358/07aplicacaoderecursosemeducacao.pdf> Acesso em: 08/07/2017.

_____. Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação, 2007a. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69> Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Lei nº 13.273, de 05 de julho de 2007. Estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco. Recife, 2007b. Disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/Arquivos/downloadAction.do?&actionType=download&idArquivo=3951> Acesso em: 22 ago. 2018.

_____. Assembleia Legislativa de Pernambuco. *Projeto de lei complementar nº 616/2008 que propõe o Programa de Educação Integral, e dá outras providências*. Pernambuco, 2008a. Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=94B020D7BB4B4B1A0325746B000FF0F1&tipoprop=> Acesso em: 20/02/2020.

_____. Assembleia Legislativa de Pernambuco. *Projeto de Lei Complementar nº 125 de 10 de Julho de 2008 que dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral e outras providências*. Pernambuco, 2008b. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTORIGINAL> Acesso em: 15/03/2017.

_____. Assembleia Legislativa de Pernambuco. *Parecer nº 1939 [25/06/2008]*. Relatora: Tereza Leitão. Comissão de Educação e Cultura. Projeto de Lei Complementar Nº 616/2008. Pernambuco, 2008c. Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=932DF8DFFFF6D1290325747300566858&tipoprop=> Acesso em: 05/05/2018.

_____. Assembleia Legislativa de Pernambuco. *Emenda aditiva nº 02/2008*. Adiciona o parágrafo 6º, ao artigo 5º, do Projeto de Lei Nº616/2008. Relatora: Teresinha Nunes. Sala de reuniões. Pernambuco, 2008d. Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=A43FF4195832ACB00325747300645658&tipoprop=> Acesso em: 20/02/2020.

_____. Assembleia Legislativa de Pernambuco. *Projeto de Lei Ordinária 611/2008 que Institui o Bônus de Desempenho Educacional-BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências*. Pernambuco, 2008e. Disponível em: [Alepe - Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco](#) Acesso em: 20/20/2020.

_____. Assembleia Legislativa de Pernambuco. *Parecer nº 1937 [25/06/2008]*. Relatora: Tereza Leitão. Comissão de Educação e Cultura. Projeto de Lei Ordinária 611/2008 que Institui o Bônus de Desempenho Educacional-BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Pernambuco, 2008f. Disponível em: [Alepe - Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco](#) Acesso em: 20/02/2020.

_____. Assembleia Legislativa de Pernambuco. *Emenda aditiva nº 01/2008*. Adita o Artigo 2º, do Projeto de Lei nº611/2008, do Poder Executivo. Relator: Pedro Eurico. Sala de reuniões. Pernambuco, 2008g. Disponível em: [Alepe - Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco](#)> Acesso em: 20/02/2020.

_____. Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008. Institui o Bônus de Desempenho da Educação – BDE. Recife, 2008h. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4369&tipo=TEXTTOORIGINAL> Acesso em: 22 ago. 2020.

_____. Modernização da Gestão. Pernambuco, 2008i. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/> - Acesso em 26 de maio de 2015.

_____. Instrução normativa Nº 04/2008. Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para implantação do Sistema de Avaliação das Aprendizagens nas Escolas da Rede Estadual de Ensino a partir do ano letivo de 2008. 2008j. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/instnormfinal.pdf>

_____. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação – SEDE Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio – GPEM. Orientações para a formação continuada dos professores do ensino médio / 3ª unidade de 2009. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/orientacoes_formacao_continuada.pdf Acesso em: 29 out. 2019.

_____. Orientação para preenchimento dos diários de classe ensino fundamental anos finais e ensino médio. 2009. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/utilizadiariodeclasse.pdf> Acesso em: 29 out. 2019.

_____. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. Orientações para a formação continuada dos professores do ensino médio / 3ª unidade de 2009. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/orientacoes_formacao_continuada.pdf. Acesso em: 29.out.2019.

_____. *Orientações Teórico- Metodológicas* (Ensino Médio) - Língua Portuguesa. 2011. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/1037/OrientacoesTM_LinguaPortuguesaEM.pdf

_____. *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco* - Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/John%20Mateus/Documents/Doutorado/TESE/Defesa/Documentos%20para%20an%C3%A1lise/Conte%C3%BAdo/lingua_portuguesa_ef_em.pdf Acesso em: 29 out. 2019.

_____. *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco*. Parâmetros na Sala de Aula. 2013. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PSAdigital_PORTUGUES_EFM.pdf Acesso em: 29 set. 2019.

_____. *Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco*. Padrões de Desempenho Estudantil em Língua Portuguesa. 2014. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/PADROESEDESEMPENHO_LIVROLINGUAPORTUGUESA_web.pdf Acesso em: 29 set. 2019.

_____. *Decreto nº 40.599*, de 3 de abril de 2014. Aprova o Regulamento da Secretaria de Educação e Esportes. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=11578&tipo=> Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. Instrução normativa de avaliação nº 04/2014. Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos do Sistema de Avaliação das Aprendizagens nas Escolas da Rede Estadual de Ensino, a partir do ano letivo de 2015. *Diário Oficial do estado de Pernambuco*. p. 8. Disponível em: [http://200.238.105.211/cadernos/2014/20141218/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20141218\).pdf](http://200.238.105.211/cadernos/2014/20141218/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20141218).pdf) Acesso em: 29 out. 2020.

_____. Secretaria executiva de desenvolvimento educação. Ações para fortalecimento da aprendizagem. *Cadernos de Orientações* (Português) 2015. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/AcaoDeFortalecimento_DaAprendizagem_CADERNO_DE_ORIENTACOES_ENSINO_MEDIO_Portugues.pdf Acesso em: 29 set. 2019.

_____. *Lei nº 15.973*, de 23 de dezembro de 2016. Institui o Adicional de Eficiência Gerencial - AEG no âmbito da Rede Estadual de Educação e altera a legislação que indica. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=25706&tipo=TEXTOORIGINAL> Acesso em: 29 set. 2019.

_____. Secretaria de Educação e Esportes. BDE já está disponível para consultas. Administrador [28/10/2016]. Matéria. Recife, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=3196>. Acesso em: 18/04/2018.

_____. Conteúdos de língua portuguesa por bimestre para o ensino médio com base nos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco. s/d. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/CONTE%3%9ADOS%20DE%20L%3%8DNGUA%20PORTUGUESA%20POR%20BIMESTRE%20PARA%20O%20ENSINO%20M%3%89DIO_COM%20BASE%20NOS%20PAR%3%82METROS%20CURRICULARES%20DE%20PE.pdf Acesso em: 29 set. 2019.

_____. *Pacto pela Educação*. Garantir educação pública de qualidade e formação profissional. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/educar/upload/galeria/689/Site%20PPE%20-%20Banco%20Mundial.pdf> Acesso em: 29 set. 2019.

_____. Portal de Transparência do Estado de Pernambuco. Despesas em Educação. Disponível em: <http://web.transparencia.pe.gov.br/despesas/despesa-geral/> Acesso em: 03/05/2018.

POCHMANN, M. *Desenvolvimento, trabalho e renda no Brasil: avanços recentes no emprego e na distribuição dos rendimentos*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema educacional americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

REZENDE, F. da. C. Desafios gerenciais para a reconfiguração da administração burocrática brasileira. *Revista Interface. Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 344-365.

RIVERA, D. *Bruno Silveira (1939-2006), Um Cidadão-estadista*. In: Centro Esportivo Virtual. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/bruno-silveira-1939-2006-um-cidadao-estadista/> Acesso em: 03/03/2018

RUMMERT, S. M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, jul.-set. 2013.

SADER, E. Neoliberalismo versus pós-neoliberalismo: a disputa estratégica contemporânea. *Margem Esquerda*, n. 16, p. 123-127, 2011.

SAMPAIO JR, P. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. *Serv. Soc.*, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012.

SANTIAGO, F. M. L. *Educação e Desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014: Desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano*. 2014. Dissertação (Mestrado). UFPE, Caruaru, 2014.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, E. R dos. Desafios do ingresso e permanência dos professores no programa de educação integral de Pernambuco. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.121. 2015. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/desafios-do-ingresso-e-permanencia-dos-professores-no-programa-de-educacao-integral-de-pernambuco/> Acesso em: 20/03/2018

SANTOS, M. L. S. dos. *Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, CAA, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

SARDINHA, R. C. *O Projeto Procentro e as escolas charter: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social*. 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, T. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SEPLAG. *Todos por PE*. Disponível em: <seplag.pe.gov.br>. Acesso em: 03/05/2016.

SILVA, B. A. R. da. *Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá (RJ)*. 2013. 274f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Adriano Carvalho Cabral da. *A relação entre docente do ensino médio (em tempo integral e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados*. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, CAA, Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

SILVA, M. M. A. da. *Contribuição pedagógica do sistema de informações educacionais de Pernambuco (SIEPE) para a gestão das escolas estaduais da gerência regional de ensino da mata sul (GRE-Palmares)*. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P 119. 2014. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/contribuicao-pedagogica-do-sistema-de-informacoes-educacionais-de-pernambuco-siepe-para-a-gestao-das-escolas-estaduais-da-gerencia-regional-de-ensino-da-mata-sul-gre-palmares/> Acesso em: 20/03/2018

SINTEPE. *A inversão do mérito*. Pernambuco (s/d). Disponível em: <https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/saiunamidia/4601-2017-08-23-17-35-28> Acesso em: 20/05/2019.

_____. *Idepe: "Não podemos tratar a rede por uma referência"*. Pernambuco (s/d). Disponível em: <https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/secretarias/sintepe-educacional/1504-qnao-podemos-tratar-a-rede-por-uma-referenciaq-afirma-helena-araujo> Acesso em: 17/02/2021.

SIQUEIRA, M. E. G de; MATTOS, P L. C. L. de. *Consultoria externa em reforma do Estado tem função técnica ou estratégica?* Um estudo de caso. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 35-60, fev. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122008000100003&lng=pt&nrm=iso Acesso em 02 mar. 2021

SOUZA, D. C. C. de; FERNANDES, B. P.; FILGUEIRA, V. Racionalização, intensidade e controle do trabalho docente na rede básica de ensino. *Trabalho & Educação*, [S. l.], v. 24, n.

3, p. 123-141, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9456> Acesso em: 28 out. 2020.

SOUZA, M. de A. M. *Ensino Médio Integrado à educação profissional em Pernambuco: um olhar para as práticas de gestão ligadas à implementação do currículo*. 2014. 115f. Dissertação (Mestrado profissional) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, CAEd, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/ensino-medio-integrado-a-educacao-profissional-em-pernambuco-um-olhar-para-as-praticas-de-gestao-ligadas-a-implementacao-do-curriculo/> Acesso em: 20/03/2018

TAYLOR, F. W. *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Atlas, 2006.

TEIXEIRA, P. H. de M. *Condições de trabalho docente e processo de implementação do programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco*. 2017. 273f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação Contemporânea, CAA, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

TONET, I. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TOURAINÉ, A. *Sociedade Pós-Industrial*. Lisboa: Moraes Editores, 1970.

VALENÇA, M. E. de F. G. *Avaliação educacional: um estudo sobre o projeto ampliação da jornada pedagógica*. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Educação. P 77. 2013. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/avaliacao-educacional-um-estudo-sobre-o-projeto-ampliacao-da-jornada-pedagogica/> Acesso em: 20/03/2018

VIANNA, L. W. *A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

VIANNA, L. W. *Liberalismo e sindicato no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

WILLIAMS, R. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. *Revista USP*, [S. l.], n. 66, p. 209-224, 2005. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i66p209-224. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13448>. Acesso em: 29 out. 2020.

ANEXOS

ANEXO A – CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO Nº 021/2003



GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
Secretaria de Educação e Cultura

CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA E FINANCEIRA Nº 021/2003, QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DE PERNAMBUCO, ATRAVÉS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA E O INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE, PARA OS FINS QUE ESPECIFICA ABAIXO:

O ESTADO DE PERNAMBUCO, entidade de direito público interno, inscrito no CNPJ/MF sob o nº 10.571.982/0001-25, neste ato representado pelo seu governador **Dr. JARBAS DE ANDRADE VASCONCELOS**, residente no Palácio do Campo das Princesas – Praça da República – Santo Antônio – Recife-PE, portador da carteira de identidade nº 595946-SSP/PE, CPF nº 001.054.574-34, por intermédio da **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA**; inscrita no CNPJ/MF sob o nº 10.572.071/0001-12, com sede na rua Siqueira Campos, nº 304, bairro de Santo Antônio, nesta cidade do Recife, doravante denominado simplesmente **PRIMEIRO CONVENENTE/SEDUC**, neste ato representada pelo seu titular **Dr. MOZART NEVES RAMOS**, brasileiro, casado, engenheiro químico, residente e domiciliado nesta Cidade, portador da cédula de identidade RG nº 1.023.547-SSP/PE e do CPF/MF sob o nº 185.030.714-87, e o **INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE**, entidade civil sem fins lucrativos, regularmente constituída e com endereço na Rua Cais do Apolo, nº 222 – 11º andar, bairro do Recife, CEP 50.030-905, nesta cidade do Recife-PE, inscrito no CNPJ/MF sob o nº 05.364.274/0001-83, doravante designado simplesmente **SEGUNDO CONVENENTE/ICE**, neste ato representado, nos termos do Estatuto Social pelo Presidente do Conselho de Administração, **Dr. MARCOS ANTÔNIO MAGALHÃES**, brasileiro, casado, engenheiro eletrônico, inscrito no CPF/MF sob o nº 021.241.064-49, portador da cédula de identidade RG nº 628.332-SSP/PE, residente e domiciliado na Alameda Argentina, nº 482, Alphaville II, Barueri, São Paulo-SP;

CONSIDERANDO que a causa da Educação e do Ensino Público, em especial do ensino médio, é dever e responsabilidade do Poder Público, mas sendo a base do bem comum, também implica co-responsabilidade da sociedade como condição para o aperfeiçoamento do desenvolvimento humano;

CONSIDERANDO que essa co-responsabilidade deve ser estimulada e disseminada na sociedade mediante as mais diversas formas de participação ativa, congregando entidade e pessoas como exercício de cidadania;



Isabel M. Sahn
Procuradora(a) do Estado de Pernambuco
Procuradoria Consultiva e DIALCC
Depº de Licitações, Contratos e Convênios

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer princípios e diretrizes em torno de uma parceria entre o setor público e entidades da sociedade civil corresponsáveis, que objetive intervir nas questões relativas ao Ensino Público Médio, assegurando sua universalidade e gratuidade, mas ao mesmo tempo aperfeiçoando seus instrumentos de gestão e sobretudo melhoria de qualidade, com mecanismos de controle;

resolvem celebrar o presente Convênio, regido no que couber pela Lei nº 8.666/93, e alterações posteriores, mediante as cláusulas e condições que em sucessivo, mútua e reciprocamente outorgam e aceitam a seguir:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO DA CO-RESPONSABILIDADE

O objetivo principal do presente convênio é a concepção, o planejamento e a execução em conjunto de ações no sentido da melhoria da oferta e qualidade do ensino público médio do Estado de Pernambuco, assegurando a efetividade desse dever do Estado no âmbito da rede pública, através do aporte de recursos técnicos, financeiros e materiais, públicos e privados, conjugados com ações comunitárias, observando os princípios constantes da Constituição da República e das leis específicas.

§1º. – Para consecução do objetivo principal acima delineado e objetivando o desenvolvimento do ensino médio em Pernambuco, as partes convenientes se comprometem formalmente a contribuir de modo permanente e efetivo, na forma adiante especificada, para a Causa de um Ensino Médio de Qualidade, Público e Gratuito, com gestão de qualidade e eficiência sujeitas a aferição de resultados, mediante critérios objetivos previamente definidos e de conhecimento público.

§2º. – Compreende-se como forma de contribuição a conjugação de recursos públicos e da iniciativa privada em ações práticas, efetivas e determinadas, em escolas da rede pública estadual, segundo princípios, normas ou planos pré-definidos neste convênio ou em seus termos complementares, tudo dentro do conceito de co-responsabilidade, com suas implicações de co-gestão.

CLÁUSULA SEGUNDA - DO PLANO DE TRABALHO

O Plano de Trabalho anexo ao presente instrumento é parte integrante dele, independentemente de transcrição e serão implementados mediante Termos Aditivos.

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS ATRIBUIÇÕES

Para a consecução das ações objeto do presente instrumento caberá às convenientes as seguintes atribuições, sob forma de co-responsabilidade:



2

Isabele M. Saib Nogueira
Procuradora do Estado de Pernambuco
Procuradoria Consultiva e DALCO
Deptº de Licitações, Contratos e Convênios

Handwritten signatures and initials.

I – PRIMEIRO CONVENENTE/ SEDUC

Compete ao Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Educação e Cultura, diretamente, através de um órgão, ou unidade administrativa específica de gerenciamento a ser instituída ou designada, na forma prevista na Lei Complementar nº 49/2003 – Art. 16 – que deverá ter existência durante o tempo de execução do presente convênio:

- a) definir e tornar disponível de forma gradual sete pólos micro-regionais, sempre escolhidos de comum acordo com o **SEGUNDO CONVENENTE/ICE** após análises de conveniência, oportunidade, perspectivas de resultados e viabilidade de recursos a serem obtidos junto à comunidade, dentre outros, com a finalidade de neles implantar ou desenvolver “centros educacionais de excelência”, segundo modelo cujos princípios básicos estarão previamente definidos, quanto a recursos – humanos, técnicos e materiais – e a ações a serem desenvolvidas;
- b) oferecer as instalações físicas de unidades de ensino e o corpo técnico, necessário à implantação dos “centros”;
- c) recrutar e ou selecionar os alunos, professores e pessoal de apoio que serão envolvidos na tarefa em cada um dos “centros”, segundo critérios definidos em conjunto com o **SEGUNDO CONVENENTE/ICE** que garantam, conforme o caso, o acesso mediante requisitos prévios, objetivos e públicos, bem como a universalidade e gratuidade, preservando a obediência às leis e a compatibilidade com os objetivos do convênio;
- d) desenvolver, no exercício da co-responsabilidade e da co-gestão, em conjunto com o outro convenente, as demais ações que sejam previstas nos termos complementares ou se façam necessárias;
- e) expedir os instrumentos legais ou normativos que, a juízo das partes, sejam indispensáveis ou necessários ao desenvolvimentos dos objetivos e atividades previstas no presente convênio.

II – SEGUNDO CONVENENTE/ ICE

- a) prover recursos técnicos, materiais e financeiros necessários ou suplementares às atividades a serem desenvolvidas nos “centros”;
- b) participar, em sistema de co-gestão e co-responsabilidade, dos órgãos de planejamento, gestão e avaliação das atividades desenvolvidas em razão do presente convênio em cada um dos pólos escolhidos;
- c) instituir e participar de instrumentos ou órgãos de auxílio, co-gestão, supervisão, fiscalização e controle, sem prejuízo dos demais controles legais ou institucionais, de molde a possibilitar o permanente acompanhamento das atividades, contribuindo e conferindo seu padrão de excelência e eficiência;
- d) mobilizar pessoas e empresas do setor privado com o objetivo de obter recursos necessários ao desenvolvimento das atividades previstas no presente convênio;



3

Isabela Maria
 Procuradora do Estado de
 Procuradoria Consultiva e
 Deptº de Licitações, Contratos e C...

[Handwritten signature]

- e) estimular, a partir da experiência dos "centros", a participação e co-responsabilidade de pessoas, empresas e outras organizações da comunidade, nas ações relativas à causa do ensino médio público e gratuito, no Estado de Pernambuco.

PARÁGRAFO ÚNICO: Sem prejuízo do objetivo principal e das atribuições e competências acima definidas, os convenientes e intervenientes poderão estabelecer e definir competência para desenvolver outras atividades que se fizerem necessárias, formalizando-as, se for o caso, mediante TERMOS COMPLEMENTARES ao presente convênio, os quais, uma vez celebrados e publicados seus extratos, reputar-se-ão como integrantes do mesmo convênio obrigando desde logo seus partícipes.

CLÁUSULA QUARTA – DOS TERMOS COMPLEMENTARES

Fará parte integrante e complementar deste convênio o Termo Complementar anexo, com o fito de documentar de forma específica a forma como as ações serão desenvolvidas inicialmente, com a definição dos propósitos, princípios e as responsabilidades e atribuições de cada integrante dentro do plano operacional do primeiro "centro" de que trata a Cláusula Terceira, item I.

PARÁGRAFO ÚNICO: Nada obstante o Termo Complementar acima aludido, o presente convênio deverá ser complementado, periodicamente, por outros TERMOS COMPLEMENTARES, na medida das necessidades, com novas definições ou ajustes, os quais se integrarão ao convênio como se nele previsto e, uma vez publicados por extrato no Diário Oficial do Estado, passarão a obrigar as partes convenientes e intervenientes na forma prevista no parágrafo único do item II da Cláusula Terceira.

CLÁUSULA QUINTA – DOS RECURSOS

Para o pleno desenvolvimento dos objetivos previstos na Cláusula Primeira as partes se obrigam a contribuir com os recursos humanos, materiais, técnicos e financeiros necessários, os quais serão alocados e empregados de acordo com os órgãos de gestão e gerenciamento de cada "centro" segundo os Termos Complementares e planos de trabalho específicos aprovados pelos convenientes e intervenientes, sempre sob a orientação e supervisão da unidade administrativa prevista no item I da Cláusula Terceira.

§1º. – Os recursos técnicos e financeiros para atendimento à execução do presente convênio, pelo **PRIMEIRO CONVENENTE/SEDUC**, correrão a conta de dotação orçamentária própria, destinada ao custeio da organização e gestão da rede escolar na educação básica, incluídos no orçamento geral do Estado, e alocados conforme a sua natureza, em cada exercício, mediante Termo Aditivo, sem que haja transferência destes recursos ao **SEGUNDO CONVENENTE/ICE**.



4

Isabelle M. Sano
Procuradora do Estado de PE
Procuradoria Consultiva e FALCO
Dept. de Licitações, Contratos e Convênios

§2º. – Os recursos técnicos e financeiros a serem aportados pelo **SEGUNDO CONVENENTE** constituir-se-ão de contribuições em bens ou dinheiro, doações, cessão de uso, comodatos e bolsas ou outros recursos, próprios ou de terceiros.

CLÁUSULA SEXTA – DA RESPONSABILIZAÇÃO DOS CONVENENTES

O convênio deverá ser executado fielmente pelos convenentes, de acordo com as cláusulas pactuadas e a legislação pertinente, respondendo cada uma delas pelas conseqüências de sua inexecução total ou parcial a que tiver dado causa

PARÁGRAFO ÚNICO - A utilização temporária de pessoal que se tornar necessária para a execução do objeto deste Convênio não configurará vínculo empregatício de qualquer natureza, nem gerará qualquer tipo de obrigação trabalhista ou previdenciária para o **PRIMEIRO CONVENENTE/SEDUC**.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA PUBLICAÇÃO

O presente convênio será publicado por extrato, no Diário Oficial do Estado, dando-se conhecimento do mesmo à Assembléia Legislativa e/ou à Câmara Municipal, em cumprimento ao disposto no parágrafo 2º do artigo 116, da Lei 8.666/93.

CLÁUSULA OITAVA – DO PRAZO DE VIGÊNCIA

O prazo inicial de vigência do presente convênio, ressalvadas as hipóteses de rescisão adiante previstas, tendo em vista que os objetivos dos programas a serem desenvolvidos demanda longo prazo para se aferir resultados, é de 05 (cinco) anos, contados da data de sua assinatura, podendo no entanto ser prorrogada sua vigência no interesse dos objetivos do mesmo e conveniência dos convenentes.

PARÁGRAFO ÚNICO: Nada obstante o prazo mínimo inicial estipulado, sendo da natureza dos convênios a possibilidade de cada convenente livremente denunciá-los, as obrigações assumidas segundo os Termos Complementares ficarão mantidas, procedendo-se, conforme o caso, aos ajustes ou indenizações respectivas na hipótese de retirada.

CLÁUSULA NONA – DO ADITAMENTO

As alterações por ventura necessárias ao fiel cumprimento do objeto deste convênio serão efetivadas mediante prévio Termo Aditivo, que o integrará para todos os efeitos legais.

CLÁUSULA DÉCIMA – DA RESCISÃO



[Handwritten signature]

[Handwritten signature]
 Isabela M. Saib Rodrigues
 Procuradora do Estado de PE
 Procuradoria Consultiva e DALCO
 Deptº de Licitações, Contratos e Convênios

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

O presente convênio será rescindido antecipadamente caso se evidencie a inviabilidade ou impossibilidade de alcançar os objetivos estabelecidos.

PARÁGRAFO ÚNICO: As demais hipóteses de rescisão serão estabelecidas em Termo Complementar e contrato que definirão a execução das obrigações pendentes e o destino dos bens utilizados na execução dos programas previstos no presente convênio.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – AÇÃO PROMOCIONAL

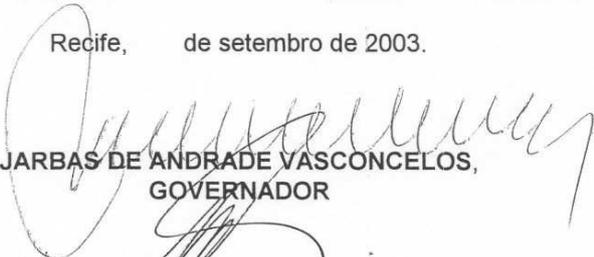
Os partícipes ajustam quer qualquer ação promocional relacionada com os objetivos deste convênio terá, obrigatória e exclusivamente, finalidade institucional, informativa, impessoal e educativa, destacando a participação da **PRIMEIRO CONVENIENTE/SEDUC** e de eventuais empresas privadas que venham a se associar aos esforços do **SEGUNDO CONVENIENTE/ICE** e sempre que possível estimulando a participação co-responsável de pessoas e organizações da comunidade.

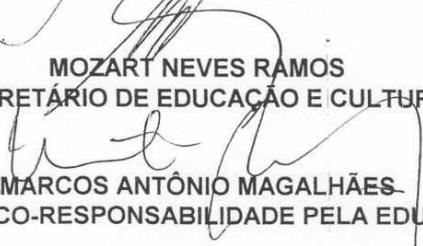
CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DO FORO

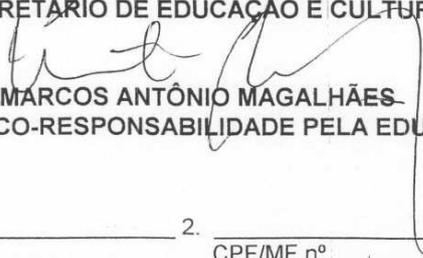
Fica desde já eleito pelas convenientes, o foro da Comarca do Recife, para dirimir as dúvidas ou questões suscitadas na execução do presente convênio.

E por estarem assim justas e acordadas, firmam o presente Convênio em 04 (quatro) vias, de igual teor e forma para único efeito de direito. na presença de 02 (duas) testemunhas que a tudo assistiram e, que também o subscrevem.

Recife, de setembro de 2003.


JARBAS DE ANDRADE VASCONCELOS,
GOVERNADOR


MOZART NEVES RAMOS
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

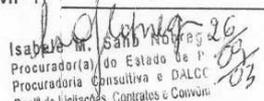

MARCOS ANTÔNIO MAGALHÃES
INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE

TESTEMUNHAS:

1. _____ 2. _____
 CPF/MF nº _____ CPF/MF nº _____



6


 Isabela M. Sampaio
 Procurador(a) do Estado de P.
 Procuradoria Consultiva e DALCC
 Deptº de Licitações, Contratos e Convênios

APÊNDICES

**APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS(AS)
PROFESSORES(AS)**

	<i>ESTRUTURANTE</i>	<i>PERGUNTAS</i>
<i>PARTE I - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL DOS SUJEITOS</i>	1 Identificação Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Nome • Idade • Estado civil • Escolaridade (nível) • Religião • Sindicalizado: Sim () Não () • Filhos(as): Sim () Não () Quantos? • Com quem reside/composição do núcleo familiar;
	2 Trajetória e percepção profissional.	<ul style="list-style-type: none"> • Como e quando decidiu ser professor? • Como enxerga a profissão atualmente? • Se não fosse professor, o que seria?
<i>PARTE II – REPERCUSSÕES DO PROGRAMA NA CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA ROTINA DO TRABALHO DOCENTE</i>	3 Percepção sobre o programa	<ul style="list-style-type: none"> • Como avalia a proposta as EREM-ETE? Por quê? • E a proposta da Pedagogia da presença? Por quê? • É a favor das bonificações? Por quê? • O que acha das avaliações do Saepe/Idepe?
	4 Percepção sobre seu trabalho no programa;	<ul style="list-style-type: none"> • Como você avalia o trabalho que você realiza na escola? Por quê? • Melhorou com o programa? Por quê? • O que você mudaria? E o quê acrescentaria?
	5 Aspectos de rotina do trabalho docente na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação ao trabalho que você fazia antes, algo mudou? O quê? • Teve que mudar algo da sua rotina diária? O quê? • O que você costuma fazer com mais frequência na escola? Por que? • E com menos? Por quê? • O que você faz, mas, não gosta e gosta, mas, não faz? Por quê?
	6 Concepção de	<ul style="list-style-type: none"> • O programa deu mais ou menos

	autonomia na organização do trabalho docente	autonomia para organização de seu trabalho? Por quê? Poderia citar exemplos?
	7 Organização do trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as referências que utiliza no planejamento e na avaliação? Por quê? Sente falta de algum suporte por parte do programa?
	8 Extensão da jornada e o tempo do não-trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Costuma levar trabalho pra casa? O quê? Por que estas? • O que você costuma fazer quando não está trabalhando? • Já se pegou fazendo tarefas escolares no tempo de lazer? Como reagiu? O que faz para evitar?
	9 Trabalho docente e novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Como você lida com as novas tecnologias? Costuma incorporar no seu trabalho/aulas? De quê forma? Quais recursos? • Como você avalia o Siepe? Quais vantagens e desvantagens? Há alguma dificuldade em utilizá-lo? O que você procurar fazer para superá-las?
	10 Formação Docente e a organização do trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Qual sua avaliação sobre as formações da SEE? Por quê? • O que costumam discutir e estudar? • Contribui na organização de seu trabalho? Por quê? O que você acrescentaria? Por quê?
	11 Trabalho docente e dimensão política	<ul style="list-style-type: none"> • Qual sua opinião sobre o sindicato docente? Por quê? • Já sentiu vontade de se filiar/desfiliar? Por quê? • Quais as relações que você enxerga entre as lutas sindicais e seu trabalho como docente? Se pudesse, que pauta você sugeriria