



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

SÉRGIO JOÃO DA SILVA

**OS DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS “MODERNIZANTES”
SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO**

Recife
2021

SÉRGIO JOÃO DA SILVA

**OS DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
“MODERNIZANTES” SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL
DE PERNAMBUCO**

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

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

Orientador: Profº. Dr. Ramon de Oliveira.

Recife

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

S586d Silva, Sergio João da.
Os desdobramentos das políticas educacionais “modernizantes” sobre o trabalho docente na rede estadual de Pernambuco. / Sergio João da Silva. – Recife, 2021
202 f. : il.

Orientador: Ramon de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Política Educacional - Pernambuco. 2. Condições do trabalho docente. 3. Educação Integral - Pernambuco. 4. UFPE – Pós-graduação. I. Oliveira, Ramon de. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2021-079)

SÉRGIO JOÃO DA SILVA

**OS DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
“MODERNIZANTES” SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL
DE PERNAMBUCO**

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

Aprovada por videoconferência em: 26/02/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ramon de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Antonio Marcos Alves de Oliveira (Examinador Externo)
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Katharine Ninive Pinto Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos trabalhadores (as) que lutam e acreditam em uma educação para além do capital.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda força nos dias tensos e angustiantes.

Ao meu Avô, Sr. Sérgio (in memoriam), que mesmo estando em outros planos, serei eternamente grato por ter me ensinado a ser honesto, persistente e a lutar por tudo que acredito. Por todos os conselhos, críticas e abraços.

À minha Avó, D. Maria, que mesmo enfrentando sérios problemas de saúde sempre me incentivou.

À minha Mãe, D. Solange, a qual sou grato por ter me gerado e cuidado de mim até uma certa fase da minha infância, quando as adversidades da vida acabaram nos distanciando um pouco. Contudo, apesar da distância em alguns momentos, sei que sempre torceu para que tudo desse certo.

À minha Tia, Silvânia, e seu esposo, Jon, por todas as conversas, conselhos e risos compartilhados. Pelo apoio quando precisei imprimir alguns trabalhos ou quando o notebook travou em momentos decisivos.

À minha irmã, Gislaine, pelas conversas e pelos presentes que me deu, minhas sobrinhas, Ana e Alice, que trouxeram luz e alegria nos dias tensos.

À Kerolaine, pela paciência, carinho, dedicação, incentivo e por compreender minhas angústias acadêmicas.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Ramon de Oliveira, um amigo que durante esse processo não mensurou esforços e dedicação na construção desta pesquisa. Agradeço pela confiança, experiências vivenciadas, paciência e pelas conversas durante as caronas ao Recife. Obrigado por todas orientações e incentivo.

Agradeço aos professores do programa por terem contribuído em meu processo formativo durante as disciplinas: Edson Andrade, Clarissa Araújo, Rosangela Carvalho, Ana Arruda. Aproveito para agradecer a todos os funcionários que compõem o PPGE/UFPE.

Agradeço a professora Katharine Ninive e o professor Nildo Caú pelas importantes contribuições no processo de qualificação.

Aos atores entrevistados, que vivenciam nas escolas as lacunas e avanços da educação, e que se disponibilizaram durante todo processo de entrevistas, contribuindo na construção desta pesquisa.

Aos componentes da banca, por aceitarem o convite e deixarem aqui, nesta pesquisa, suas contribuições.

Aos colegas da turma 36 do PPGE/UFPE pelos debates e reflexões. Em especial as meninas com quem tirei dúvidas, compartilhei dificuldades e superações ou organizei e apresentei trabalhos durante as disciplinas, Micilane, Uérica e Dáfine.

Ao professor Renato Saldanha, um amigo que sempre me incentivou e acreditou que este momento seria possível.

Ao professor Marco Fidalgo e o grupo CoRE, que também fizeram parte da minha formação acadêmica.

Aos colegas Vinícius, Toninho e Hélder, com quem dividi apartamento em 2018 quando precisei me deslocar do interior para o Recife para pagar as disciplinas do mestrado.

Aos camaradas da Educação Física, Glebson e Genival, que desde 2012 compartilham conversas, reflexões e estudos.

À FACEPE por ter financiado esta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que ajudaram de alguma forma no processo de construção desta dissertação.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação qualitativa. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.
(MÉSZÁROS, 2008)

RESUMO

A presente dissertação de abordagem qualitativa que se insere na Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco teve como objetivo geral analisar os desdobramentos das políticas educacionais modernizantes do Estado de Pernambuco sobre o trabalho docente nas Escolas em Tempo Parcial e em Tempo Integral. As duas escolas que compõem nosso campo de pesquisa estão localizadas na cidade de Glória do Goitá e fazem parte da rede estadual de educação de Pernambuco, porém, uma encontra-se inserida em uma política que emerge em 2008 a partir da implementação de políticas ditas modernizantes, o Programa de Educação Integral, e a outra não. Desta forma, buscando entender como os docentes desenvolvem seu trabalho nessas duas realidades, a luz do materialismo histórico-dialético, utilizamos enquanto instrumentos de pesquisa a revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas com 12 (doze) professores efetivos, 2 (dois) coordenadores pedagógicos e 2 (dois) gestores. Os resultados indicam que temos aqui uma realidade que demonstra uma precariedade e sucateamento da rede pública e o aprofundamento dessa precariedade. A potencialização da precarização nessas duas escolas pode ser notada nas condições do trabalho docente, como a falta de infraestrutura adequada, ausência de material didático, formação continuada incoerente com a realidade dos professores e baixa remuneração desses trabalhadores da educação. A ausência dessas condições causa desdobramentos sobre o trabalho docente, como precarização e intensificação.

Palavras-chave: Reestruturação Produtiva; Trabalho Docente; Condições do Trabalho Docente; Intensificação; Precarização.

ABSTRACT

The present dissertation with a qualitative approach that is part of the Line of Educational Political Research, Planning and Management of Education of the Graduate Program in Education at the Federal University of Pernambuco had the general objective of analyzing the unfolding of the modernizing educational policies of the State of Pernambuco on teaching work in part-time and full-time schools. The two schools that make up our research field are located in the city of Glória do Goitá and are part of the state education network of Pernambuco, however, one is inserted in a policy that emerges in 2008 from the implementation of so-called modernizing policies, the Comprehensive Education Program, and the other does not. Thus, seeking to understand how teachers develop their work in these two realities, in the light of historical-dialectical materialism, we use bibliographic review, document analysis and semi-structured interviews with 12 (twelve) effective teachers, 2 (two) coordinators as research instruments. pedagogical and 2 (two) managers. The results indicate that we have here a reality that demonstrates a precariousness and scrapping of the public network and a deepening of this precariousness. The potentialization of precariousness in these two schools can be seen in the conditions of teaching work, such as the lack of adequate infrastructure, the absence of didactic material, continued training inconsistent with the reality of teachers and the low remuneration of these education workers. The absence of these conditions causes consequences on the teaching work, such as precariousness and intensification.

Keywords: Productive Restructuring. Teaching Work. Conditions of Teaching Work. Intensification. Precariousness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma com esquema do programa de modernização da educação em Pernambuco a partir de 2007	110
Figura 2 - Fluxograma dos professores nomeados entre 2015-2019.....	169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escolas que compõem a gerência regional de educação mata centro - Vitória de Santo Antão	72
Gráfico 2 - Evolução Histórica do IDEB em Pernambuco - EM	104
Gráfico 3 - Taxa de Aprovação para os três anos do Ensino Médio no estado de Pernambuco	104
Gráfico 4 - Notas do 3º ano da Prova Brasil no estado de Pernambuco	105
Gráfico 5 - IDEB 2017 referente ao ensino médio em Pernambuco.....	142
Gráfico 6 - Porcentagem de professores da educação básica com curso superior	165
Gráfico 7 - Professores da educação básica com pós-graduação	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Eixos temáticos relacionados ao trabalho docente	56
Quadro 2 - Seleção de documentos para análise	68
Quadro 3 - Informações da Escola Paroquial de Menores (tempo parcial)	73
Quadro 4 - Informações da Escola de Referência em Ensino Médio Professor Barros Guimarães (tempo integral)	75
Quadro 5 - Entrevistados na escola em tempo parcial.....	85
Quadro 6 - Entrevistados na escola em tempo integral.....	86
Quadro 7 - Seleção de trabalhos para análises iniciais.....	90
Quadro 8 - Trabalhos selecionados	90
Quadro 9 - Levantamento de Protestos e Denúncias no site do SINTEPE referentes a algumas Escolas Estaduais	136

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEGP	Centro Experimental Ginásio Pernambucano
CEO	Chief Executive Officer
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EREM	Escolas de Referência em Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GESTRADO	Grupo de Estudos Sobre Trabalho Docente
GP	Ginásio Pernambucano
ICE	Co-responsabilidade Pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGS	Organizações não governamentais
OSS	Organizações Sociais
PEI	Programa de Educação Integral

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PMGP-ME	Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação
PNAGE	Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados brasileiros e Distrito Federal
PNAGE/PE	Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento de Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PERA	Pernambuco Education Results and Accountability Project
PT	Partido dos Trabalhadores
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SEPLAG	Secretaria de Planejamento e Gestão de Pernambuco
SCIELO	Scientific Electronic Library on line
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	COMPREENDENDO O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE	25
2.1	Sobre o papel do Estado e sua transição	25
2.2	A emergência de um padrão de produção flexível	29
2.3	Educação no contexto da Reestruturação produtiva do capital	40
2.4	O trabalho docente no contexto de reestruturação produtiva e do novo gerencialismo.....	54
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
3.1	Fase Exploratória da Pesquisa	67
3.2	Campo de Pesquisa	69
3.3	Da Abordagem Qualitativa e da coleta de dados (entrevistas)	82
3.4	Análise dos Dados	86
4	AS POLÍTICAS MODERNIZANTES EM PERNAMBUCO E O TRABALHO DOCENTE	89
4.1	As Políticas Educacionais “Modernizantes” em Pernambuco no contexto da Reestruturação Produtiva do Capital	94
4.2	Trabalho Docente em Pernambuco e as políticas educacionais “modernizantes”	110
5	ANALISANDO OS DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS MODERNIZANTES SOBRE O TRABALHO DOCENTE A PARTIR DE DUAS REALIDADES NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO	123
5.1	A percepção dos professores em relação aos reflexos do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação e implementação do Programa de Educação Integral em 2008.....	125

5.2 Compreendendo a opinião dos professores sobre a implementação do Bônus de Desempenho Educacional	145
5.3 As condições de trabalho, progressão de carreira e processo de formação em que se encontram os professores.....	149
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS	183
ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES	192
ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS E GESTORES.....	196
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO	199
ANEXO D - MATRÍCULAS NO ENSINO BÁSICO EM PERNAMBUCO.....	200
ANEXO E - RANKING DO STATUS DE PROFESSORES POR PAÍS - 2018	201
ANEXO F - GRADE DE VENCIMENTO BASE DO GRUPO OCUPACIONAL MAGISTÉRIO	202

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação visa analisar os desdobramentos das políticas educacionais “modernizantes” em Pernambuco sobre o trabalho docente na rede estadual de educação.

Como é possível observar, nos dias atuais a educação sofre uma série de ataques conservadores e ações neoliberais que a fazem retroceder. Os professores em meio a esse cenário tornam-se perigosos, e apontados como disseminadores de supostas ideologias alienantes, como afirma o movimento “Escola sem Partido” (NAGIB, 2017).

Os projetos e políticas neoliberais desenvolvidos na educação atualmente fazem parte de um movimento maior, que vem sendo construído e reelaborado desde a década de 1990 pelos “Novos Senhores do Mundo”, os grandes empresários, organizações internacionais, banqueiros e outros pilares do capital. Esses “Senhores” nos perseguem a passos largos, e em meio aos serviços que pretendem se apropriar para gerar mais lucro está a educação, que resiste aos ataques brutais do lado mais perverso desse sistema (LEHER, 1999).

A percepção comum de que vivemos atualmente uma grave crise na educação pública, e que os professores são, pelo menos em parte, culpados por esse quadro, vem legitimando, também, o surgimento de propostas para a gestão educacional que buscam disciplinar e intensificar o trabalho dos docentes. A militarização de escolas públicas, ou a transferência de sua gestão para Organizações Sociais (OSs) – que teriam a “vantagem” de poder contratar ou demitir professores –, são exemplos de algumas dessas medidas (ADRIÃO, 2012; REIS et al. 2019).

Da mesma forma, é cada vez mais comum o oferecimento de bônus ou outros incentivos para professores que “cumpram metas” ou que lecionem em escolas de melhor rendimento nas avaliações institucionais. Ou ainda, a seleção, via concurso interno, dos melhores professores para trabalhar em escolas com condições especiais. Em comum, todos esses modelos parecem comungar do mesmo objetivo: aumentar a “produtividade” da escola a partir da reestruturação, entre outras coisas, da organização do trabalho na escola.

O modo como se organiza o trabalho pedagógico nas escolas, porém, não está dissociado do modo como se organiza a produção da existência fora dela. A concepção de “trabalho pedagógico” utilizada aqui se fundamenta na ideia de trabalho como fundamento ontológico e histórico do homem, como atividade produtiva humana (por isso, muito mais do que uma simples “prática”) que se realiza na escola, de forma sistemática, teleológica e intencional. A partir da síntese elaborada por Frizzo (2008), concebemos o trabalho pedagógico como a materialização da articulação entre um projeto histórico de homem e de sociedade, uma teoria educacional (entendimentos sobre a educação, e sua finalidade na nossa sociedade) e a teoria pedagógica (orientações teóricas que fundamentam as escolhas metodológicas do professor). Dialeticamente, consideramos que a forma como esse trabalho pedagógico é organizado forma não apenas os alunos, que são dela “alvo”, mas também os professores que dela participam.

A busca por um maior controle sobre o trabalho docente deve também ser entendido como parte de um movimento global de modificação do padrão de gestão da força de trabalho, no quadro daquilo que chamamos de processo de “reestruturação produtiva”.

Por reestruturação produtiva compreendemos uma série de transformações que vêm ocorrendo nas últimas décadas no modo de organização e controle do trabalho social, com vistas à intensificação da exploração dos trabalhadores e a recuperação do ciclo de reprodução expandida do capital. Destacamos nesse processo duas tendências: a) a inclinação ao surgimento de nova morfologia do mundo do trabalho, com a substituição do padrão produtivo taylorista e fordista por formas flexibilizadas e desregulamentadas, da qual o toyotista é um exemplo. Essa mudança tem sido marcada pela expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado, auto explorado, e do desemprego estrutural. b) o reacomodamento do Estado às novas exigências do capital, com o abandono do modelo Keynesiano, do Estado de bem-estar social, e a adoção de um padrão neoliberal, (des)regulamentado, privatizante e antissocial (ANTUNES, 2015; ALVES, 2011; MÉSZÁROS, 2009).

Na educação, a reestruturação produtiva tem sido traduzida, no plano da gestão educacional, em propostas (muitas vezes sutis) de mercantilização e privatização da educação (OYAMA, 2015), e mecanismos de responsabilização dos professores, derivados da incorporação de uma lógica empresarial de gestão educacional, com a participação cada vez mais decisiva de ONGs, fundações e órgãos de consultoria privados na definição dos currículos e das políticas públicas de educação (FREITAS, 2012; SILVA e SILVA, 2014). Como indica Krawczyk (2014)

São propostas que afetam profundamente as experiências escolares dos jovens estudantes e o trabalho docente. Processam formas distintas de seleção do alunado, de organização do tempo escolar e curricular, de acompanhamento e controle do ensino, de organização e remuneração do trabalho docente, no interior do sistema público de ensino médio. Recomendam: maior autonomia dos gestores (diretores) de escola para contratar e demitir professores, contratar serviços de apoio e organizar o orçamento, além de maior participação do setor privado na gestão educacional. Paralelamente, exigem prestação de contas e inspeções intensivas de controle de qualidade; recompensas e sanções baseadas no rendimento dos alunos; aumento de supervisão na sala de aula, com monitoramento e avaliações sistemáticas (KRAWCZYK, 2014, p. 34).

Essas tendências gerais, porém, não se reproduzem mecanicamente nas escolas concretas. Há, entre as mudanças globais, políticas públicas e o trabalho na realidade escolar, uma mediação que precisa ser considerada. Nos propomos aqui a tematizar os desdobramentos desse quadro geral (de novas condições de trabalho e as novas políticas modernizantes) sobre o trabalho docente em uma realidade concreta.

Enquanto “condições de trabalho”, Oliveira e Assunção (2010), indicam que

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições

de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 1).

Nesse sentido, embasados em Oliveira e Assunção (2010), compreendemos por “condições de trabalho” aspectos relacionados ao vínculo empregatício dos professores, às regras para sua contratação e demissão, à sua possibilidade de participação nos processos decisórios da escola, sua liberdade na tematização do conhecimento, e o sistema de remuneração e progressão na carreira. Hypolito (2011) aponta para alguns elementos que também determinam as “condições de trabalho”, como formação, condições físicas e materiais do trabalho e cargas de trabalho.

Já por “trabalho pedagógico” nos referimos à atividade produtiva realizada na escola, a materialização de uma concepção de mundo, de uma determinada forma de compreender a realidade (ancorada, conscientemente ou não, em ideias pedagógicas que possuem fundamentos epistemológicos e científicos) em um processo intencional e sistemático de formação humana, que resulta na transformação não apenas dos alunos que dele participam, mas também, dialeticamente, da subjetividade do próprio professor (FRIZZO, 2008).

Para pensarmos o momento presente da realidade pernambucana, consideramos necessário destacar que já no período compreendido entre os anos de 1999 até 2006, durante o governo de Jarbas Vasconcelos (PMDB), ações neoliberais foram desenvolvidas com facilidade em nosso estado pois essas se alinhavam com as do presidente, Fernando Henrique Cardoso (FHC). Neste período o governo de FHC tentava acompanhar o movimento de inserção e desenvolvimento do neoliberalismo durante a década de 90 na América Latina, realizando reformas com viés neoliberal nos estados brasileiros (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; MORAIS, 2013).

Em meio a essas ações estavam as reformas que buscavam desenvolver programas e projetos que incentivavam um novo modelo de ensino médio que oferecesse uma educação integral (em tempo integral). É neste contexto que é realizada nos anos 2000 a reforma física do Ginásio Pernambucano (GP), e a partir de 2003 é criado o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino

Experimental (Procentro), ações essas que permite a inserção do empresariado no campo da educação, a pretexto de oferecer com essas reformas uma educação integral para os jovens do ensino médio (MORAIS, 2013; BENITTES, 2014).

O cenário se modifica em 2007, quando Eduardo Campos assume o governo estadual e instituiu, a partir do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação, o Programa de Educação Integral (PEI) no qual possibilitou uma modalidade de ensino médio diferenciada na rede estadual, as chamadas “Escolas de Referência em Ensino Médio” (EREM) (PERNAMBUCO, 2017). A implantação das EREMs vem se tornando algo central desde 2008, até mesmo em momentos em que o quantitativo de matrículas era maior nas “Escolas Regulares” (SILVA; SILVA, 2014).

Com promessas de incentivo para os professores, a partir de 2008, através do PEI (Programa de Educação Integral), também se passa a oferecer um salário diferenciado, com algumas vantagens a mais considerando que agora esses trabalhadores precisam ficar em tempo integral nas nessas escolas que se encontram no programa. Somados a essas supostas vantagens, temos ainda a infraestrutura, onde algumas escolas recebem uma reforma e outras são construídas especificamente para o PEI.

Atualmente, observando a ampliação das Escolas em Tempo Integral e Semi-integral em Pernambuco e as supostas vantagens de melhores condições de trabalho e infraestrutura oferecidas desde a reforma do GP, é possível considerar a existência de um possível dualismo dentro da rede estadual de Pernambuco. Ou seja, questionamos se estas políticas voltadas para o ensino médio não estabeleceram a existência de escolas com qualidade superior, com os melhores professores e para os melhores alunos, convivendo com uma escola com ensino e estrutura rebaixada, para professores e alunos “que sobraram”.

Tendo este contexto como referência, nosso interesse foi investigar o quanto a implementação desses programas educacionais “renovadores”, “modernizantes”, na rede estadual de educação de Pernambuco materializados sob justificativas relacionadas a mudanças globais, foram responsáveis pelo aumento da dualidade educacional no interior do sistema público de ensino.

Ou seja, este trabalho tem como **objetivo geral**, analisar os desdobramentos das políticas educacionais modernizantes do Estado de Pernambuco sobre o trabalho docente nas Escolas em Tempo Parcial e em Tempo Integral. Os **objetivos específicos** são: descrever as novas exigências sobre o trabalho docente a partir das mudanças no mundo do trabalho; identificar a emergência e intenção das políticas educacionais “modernizantes” em Pernambuco.

Mesmo sabendo que há trabalhos que se preocupam com a temática “trabalho docente” (OLIVEIRA, 2004; MANCEBO, 2007; GARCIA; ANADON, 2008; HYPOLITO, 2011; SILVA; SILVA 2014, entre outros); ressaltamos a necessidade de aprofundar as discussões sobre esse tema no estado de Pernambuco. Acreditamos que a compreensão dessa nova realidade material das escolas e de seus desdobramentos sobre o processo educacional, nos parece fundamental para orientar os cursos de formação docente, que precisam se preocupar em instrumentalizar os professores para compreenderem os condicionantes sobre sua atuação e as possibilidades reais de resistência ou superação.

A essa justificativa política-acadêmica, podemos acrescentar a contribuição que este trabalho pode ter sobre o auto reconhecimento de classe dos professores e, por conseguinte, sobre a atuação coletiva deles nos órgãos de representação de classe. Além dos pontos anteriores, apontamos a contribuição, também, sobre a organização e estrutura do trabalho docente.

Esta dissertação se estrutura em seis capítulos, onde buscamos analisar, considerando as mudanças globais impulsionadas pelo processo de reestruturação produtiva do capital, os desdobramentos das políticas educacionais modernizantes do estado de Pernambuco sobre o trabalho docente.

Considerando que o primeiro capítulo desta dissertação é a **introdução**, onde contextualizamos o cenário em que analisamos o nosso objeto de pesquisa, voltaremos nosso olhar, a seguir, para o segundo capítulo.

No **segundo capítulo**, intitulado “Compreendendo o processo de reestruturação produtiva do capital e suas implicações na educação e no trabalho docente”, buscamos responder o **primeiro objetivo específico**, descrever as novas exigências sobre o trabalho docente a partir das mudanças no mundo do trabalho.

Neste capítulo realizamos reflexões a partir do processo de reestruturação produtiva, assim como, os reflexos desse movimento sobre a educação no Brasil. Refletimos, ainda, sobre o sentido do trabalho enquanto categoria em uma sociedade capitalista.

Esse movimento foi importante pois durante esses passos iniciais fomos organizando algumas ideias e direcionando nossa perspectiva teórica e metodológica. Esse movimento também proporcionou a oportunidade de entendermos a realização de reformas neoliberais nos estados brasileiros, e a ligação do mesmo com a implantação das políticas educacionais “modernizantes” em Pernambuco, assim como, os desdobramentos da reestruturação do capital e das mudanças no mundo do trabalho sobre o nosso objeto de pesquisa, o “trabalho docente”.

O **terceiro capítulo**, “Procedimentos Metodológicos”, projetamos o caminho metodológico da dissertação, indicando que essa se trata de uma pesquisa do tipo exploratória, de abordagem qualitativa onde realizamos entrevista semiestruturada com professores, coordenadores pedagógicos e gestores em duas escolas da rede estadual de educação de Pernambuco. Evidenciamos, também, os documentos necessários que contribuíram em nossas reflexões e análises.

Neste sentido, compreendendo todo este contexto desenvolvido até aqui, no **quarto capítulo**, “As Políticas Modernizantes em Pernambuco e o Trabalho Docente”, buscamos responder o **segundo objetivo específico**, identificar a emergência e intenção das políticas educacionais “modernizantes” em Pernambuco. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico na plataforma da CAPES em busca de teses e dissertações que se dedicam ao tema, direcionando nosso olhar para duas instituições, UFPE e UFRPE.

Após realizarmos essa trajetória, onde buscamos entender o processo de reestruturação produtiva do capital e a implantação das políticas educacionais “modernizantes” em Pernambuco, direcionamos nosso olhar para o **quinto capítulo**, “Analisando os desdobramentos da reestruturação produtiva do capital e das políticas educacionais modernizantes sobre o trabalho docente a partir de duas realidades na rede estadual de educação de Pernambuco”. Neste capítulo

buscamos analisar os desdobramentos das políticas educacionais “modernizantes” do Estado de Pernambuco sobre o trabalho docente nas Escolas em Tempo Parcial e em Tempo Integral, analisando a partir das entrevistas com os professores, coordenadores pedagógicos e gestores, documentos basiladores os desdobramentos das políticas “modernizantes” do Estado de Pernambuco sobre o trabalho docente partindo de duas realidades, Escola em Tempo Parcial e Escola em Tempo Integral.

Por fim, nas **considerações finais** buscamos sintetizar nossas análises, indicando de forma objetiva o movimento realizado durante todo o processo de desenvolvimento desta dissertação. Aproveitamos este momento final para apontar algumas observações a partir da hipótese levantada inicialmente nesta pesquisa.

2 COMPREENDENDO O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE

As transições realizadas pelo Estado e os modelos de produções a partir de 1970 marcaram as últimas décadas do século XX. Essas transições aqui são entendidas dentro de um quadro de crise do capital, considerando em nossas discussões o contexto político e econômico, assim como, as contradições desse recorte temporal.

O processo de reestruturação produtiva envolve uma série de acontecimentos nas décadas de 70 e 80, como as mudanças nos modelos de produção capitalista e as transições realizadas pelo Estado. Nesse sentido, acreditamos que é importante compreendê-los em uma totalidade e considerando, ainda, o movimento dialético envolvido nesse processo.

2.1 Sobre o papel do Estado e sua transição

Entre as categorias que emergem do modo de produção capitalista, o capital é uma das principais. Esta categoria é necessária na compreensão do recorte temporal aqui apontado – a reestruturação produtiva do capital – e da emergência de outras categorias essenciais na reflexão desse período histórico, onde temos o Estado como exemplo dessas categorias derivadas do capital (OYAMA, 2015).

Nesse sentido, Oyama (2015, p. 7), contribuindo para definição diz que o capital “[...] é a potência econômica da sociedade capitalista porque ele submete a si todas as condições da produção social, de maneira que as dimensões da realidade subordinam-se aos seus ditames”. Dessa forma

Em sua modalidade “pura”, ou abstraída do complexo e da multiplicidade de interações que assume na totalidade das relações sociais, o início do processo é a forma capital dinheiro (D). O momento intermediário é o capital na forma mercadoria (M), na qual a mercadoria precisa realizar-se ou ser vendida. O final do processo é o capital valorizado, o qual dará início a um novo recomeço do ciclo de valorização na produção, agora, como capital que incorporou o lucro e a mais-valia realizados na circulação (D'). De maneira que a fórmula geral do capital se expressa por: $D - M - D'$ (OYAMA, 2015, p. 8).

A fórmula universal $D - M - D'$, discutida por Marx no livro “O Capital”, nos permite entender como acontece o processo em que o capital consegue valorizar a si, gerando mais-valia, como indica a fórmula. Por isso, compreendendo que o capital não é uma coisa, mas na verdade uma relação em que alguns sujeitos são explorados por outros, e as relações sociais são determinadas pelo mesmo, é importante entender o papel do Estado e do trabalho na sociedade capitalista (OYAMA, 2015; FONTES, 2017).

O capital, por sua vez, tendo enquanto essência a exploração da força de trabalho, produzindo a mais-valia, “necessita” realizar crises, cíclicas ou constantes, para que dessa forma busque novos meios de acumulação. Esse movimento ficou evidente em 1970 com o processo de reestruturação produtiva (MÉSZÁROS, 2009; OYAMA, 2015).

Dentro desse processo um dos principais acontecimentos foi o abandono do Estado de Bem-estar Social e emergência do Estado Liberal. É importante compreender que o Estado e toda sua estrutura – jurídica, econômica e política – são produtos do capital e ao mesmo tempo base para sustentação e reprodução dele (OYAMA, 2015).

Apesar da emergência do Estado deixar evidente o seu principal papel na sociedade, ou seja, reproduzir os interesses do capitalismo, (OYAMA, 2015; FONTES, 2017), compreender sua estrutura e movimento não é algo simples. Carnoy (1988) em seu livro “Estado e Teoria Política”, nos permite ter uma dimensão da complexidade envolvida na análise dessa categoria, considerando sua estrutura política e econômica, e suas variações ao longo da história.

Nesse sentido, buscando entender as transformações do Estado, Carnoy (1988) contribui com importantes reflexões realizadas a partir do pensamento de Karl Marx, no século XIX – quando o mesmo indicava o Estado enquanto o Comitê da burguesia – até estudos mais recentes, como os de Nico Poulantzas, no século XX – onde podemos entender de modo geral o Estado enquanto uma condensação de uma relação de classes. Esse estudo nos ajuda a compreender que o Estado se encontra em constantes transições, contradições e disputas ideológicas.

Mesmo o entendendo que suas variações emergem a partir do capital, e tem como um dos seus principais intuitos a proteção à propriedade privada, repressão à classe trabalhadora, ou a manutenção da reprodução do capitalismo, o mesmo não deve ser considerado e analisado apenas por suas variações econômicas. Devemos compreender que há uma complexidade em sua composição, por isso, Oyama (2015) nos diz que,

[...] Estado não se configura como simples derivação lógico-funcional do econômico, mas se constitui a partir de contradições, tensões e conflitos decorrentes das lutas e disputas de classes e frações de classes, concorrência entre capitalistas etc. [...] (OYAMA, 2015, p.8).

Por isso, é necessário considerar essa complexidade, não definindo o Estado enquanto uma coisa. Dessa forma, compreendemos a necessidade de considerar as contradições e transformações – já discutidas por Marx, Lenin, Gramsci, Poulantzas e outros – para refletir sobre o abandono do Estado de Bem-estar Social e a emergência do Estado Liberal.

Esse abandono acontece no processo de crise do capital, motivada, entre os vários acontecimentos, por uma “superprodução” (ALVES, 2007; OYAMA, 2015). Ou seja, essa “superprodução” impediu o capital de gerar mais riqueza, sendo assim, o processo de reestruturação produtiva a partir da crise foi um movimento necessário e intencional.

Mesmo entendendo que não é nosso objetivo aprofundar a discussão sobre o Estado acreditamos que é importante indicar de forma resumida sua estrutura e transição, principalmente no processo de reestruturação produtiva do capital. Resumidamente, compreendemos que o Estado de Bem-estar Social se desenvolveu no fim da Segunda Guerra Mundial, a partir de 1945, realizando ações com maior potencialidade, por volta da década de 1970 essa realidade começou a ser transformada, onde aprofundou-se a realização de um movimento de abandono do mesmo. Esse período também é conhecido, como indica Fontes (2017), como “anos dourados” do capital, onde se alcançou o pleno emprego. Contudo, Fontes (2017) aponta algumas contradições existentes a partir desses argumentos que indicam o pleno emprego durante os anos dourados, pois

[...] não entravam na conta nem os trabalhadores sem direitos (imigrantes), que viviam nesses países, nem os camponeses de outros países que estavam sendo expropriados pelo avanço imperialista dos capitais dessas metrópoles, nem as precárias condições de trabalho que as empresas imperialistas impunham no chamado “3º Mundo” (FONTES, 2017, p. 52).

Apesar das contradições apontadas anteriormente, a principal compreensão que temos é que o Estado de Bem-estar Social, também conhecido como Estado *Keynesiano* ou *Welfare State*, tinha como objetivo desenvolver ações sociais. É importante lembrar que, ligado ao mesmo encontrava-se o padrão de produção fordista, o qual se alinhava à lógica de desenvolvimento dos países capitalistas, que tentavam se desenvolver após a Segunda Guerra Mundial (ANTUNES; ALVES, 2004; ALVES, 2007).

Ressaltamos que esse modelo de Estado de Bem-estar Social não foi reproduzido mundialmente. No Brasil, por exemplo, não foi desenvolvido, e o que vivenciamos em poucos momentos de nossa história foram tentativas de um Estado que permitia minimamente pequenas e limitadas ações que beneficiava a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2017).

Porém, independentemente de suas transformações, assumindo um formato Social, Liberal, Neoliberal, Máximo ou Mínimo, o Estado sempre atenderá, com mais intensidade ou menos intensidade, os interesses do capitalismo. Nesse sentido,

[...] em sua atuação, jamais o Estado irá colocar em risco os princípios estruturantes e essenciais do modo de produção capitalista: a propriedade privada dos meios de produção e suas correspondentes relações de produção e a garantia da realização dos processos de valorização, acumulação e reprodução (OYAMA, 2015. p. 9)

Assim, buscando mais uma vez exercer suas ações radicais, por volta da década de 1970 o Estado intensifica suas ações liberais, e consequentemente no fim do século XX ações neoliberais que em suas várias manobras acabou intensificando medidas antissociais, repressivas, elaborando e implementando políticas empresariais, minimizando suas ações e entregando-as para o setor privado (MÉSZÁROS, 2009; OYAMA, 2015; FONTES, 2017).

Segundo Fontes (2017),

O Estado e suas agências – e a lei, os regulamentos, as prescrições – são o ponto no qual se procura apagar as determinações de classe, impondo como “necessárias”, “naturais” ou “incontornáveis” as exigências do capital frente ao restante da população. Mas o Estado não existe fora e acima das contradições de classe concretamente existentes. Ele atua ex ante apoiando e ampliando as condições de expansão para o capital, aplainando os obstáculos legais. Atua também ex post, seja na legalização das práticas empresariais que ignoram as leis de maneira massiva, seja frente às reivindicações concretas dos trabalhadores, quando admite alguns freios às formas mais drásticas, introduzindo modalidades de amenização política das condições precárias de trabalho ou do desemprego (FONTES, 2017, p. 53).

Discutido de forma breve a emergência, essência, transformações e os interesses do Estado, a seguir daremos continuidade às reflexões sobre processo de reestruturação produtiva do capital a partir de um outro olhar, mas que é intrínseco a esse movimento de reestruturação. Considerando a transição e organização dos padrões de produção e novas formas de gestão do Estado, assim como educação em meio a esse movimento, buscaremos compreender os impactos das mudanças no mundo do trabalho, e as novas exigências para o trabalhador, de forma a melhor dimensionar estas transformações no âmbito do trabalho docente.

2.2 A emergência de um padrão de produção flexível

Um movimento imbricado ao processo de reestruturação produtiva do capital é a transição, e ao mesmo tempo, coesão entre os principais padrões de produções capitalista do século XX, taylorista/fordista e o toyotista (ALVES, 2007).

Por volta do ano de 1915 até 1930, uma das principais formas que as fábricas se organizavam para produzir era através do modelo de produção taylorista, esse teve como seu fundador Frederick Winslow Taylor, o qual lançava enquanto proposta para um novo modelo de produção a “administração científica” (ANTUNES; PINTO, 2017).

Dessa forma, Taylor justificou em sua obra, “Princípios de Administração Científica”, que a orientação de colaboradores ou chefe nas fábricas seria necessária, pois a ciência que estudava a ação do trabalhador havia se tornado

muito vasta, e os trabalhadores, por uma limitação cognitiva não conseguiam entender essa ciência. Segundo Antunes e Pinto (2017),

Taylor, ao assumir tal perceptiva - em nada original já em sua época – intenta acrescentar-lhe um adjetivo: a de dever ser uma empreitada “científica”. Presumia, assim, posicionar suas ideias acima da política, dando-lhes aparência de neutralidade. Mais do que isso: supunha lograr com seus métodos uma cooperação e um benefício mútuo entre trabalhadores/as e gerência capitalista (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 18).

Dentro desse novo modelo de administração científica era necessária uma divisão de responsabilidades entre gestão e trabalhadores, tirando a centralidade do trabalhador e implantando a ideia de um colaborador, membro mais próximo da fábrica. Como indica Antunes e Pinto (2017),

Para Taylor, a “guerra” entre capital e trabalho se reduz a um problema gerencial, para cuja solução bastaria dividir “equitativamente” as atividades intelectuais e manuais entre gerência e trabalhadores/as operacionais (ainda que ambos fossem assalariados/as). Divisão que reservaria à gerência as atividades intelectuais e ao operariado as estritamente manuais, promovendo, assim, maior cooperação entre estes níveis e eliminação da “cera” no trabalho, isto é: o baixo rendimento proposital dos/as próprios/as trabalhadores/as (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 18-19).

Em meio a essas tentativas de gerar mais-valia, Taylor percebeu que por mais que existissem gestores analisando, incentivando e corrigindo o trabalho, a fim de gerar mais lucro, quem detinha e se aperfeiçoava a todas as mudanças no modelo de produção eram os trabalhadores. Nesse sentido, se interessa em reduzir as ações dos trabalhadores a tarefas, ou seja, não precisa saber-fazer, só realizar tarefas, um tipo de desconstrução da capacidade de aprender e aperfeiçoar. Para Antunes e Pinto (2017),

O ponto de partida, contudo, é o saber-fazer dos/as trabalhadores/as, que, num lance audacioso, é de antemão considerado pelo capital como uma peça bruta a ser lapidada – embora, na realidade, esteja aí, exatamente nesta forma elementar, histórica e socialmente desenvolvida pelos/as trabalhadores/as, o seu grande valor ao capital (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 21).

As tentativas de controle do trabalho através da regulação ou ajuste de suas ações eram cada vez mais pensadas e repensadas no modelo taylorista, visando uma forma de superação da “cera”, do domínio que os trabalhadores tinham sobre determinado processo da produção. Esse determinado domínio de uma ação permitia aos trabalhadores o poder de barganha, o que para o capital é algo inaceitável, e que deve ser ajustado, consertado.

Nesse sentido, buscando superar as limitações ainda existente no chão da fábrica e na sua organização, que impediam uma maior exploração e intensificação do trabalho, Henry Ford, no início do século passado, reproduzia ideias vigentes – taylorista – tentando ajustar o modelo de produção para alcançar mais lucro, e nesse movimento, acabou superando Taylor. Como indica Antunes e Pinto (2017),

Tal como Taylor, Ford buscará abolir todo trabalho que não gere valor. Seu primeiro objetivo será fixar os/as trabalhadores/as nos postos, evitando deslocamentos pela empresa. Daí a ideia de colocar não apenas o objeto de trabalho, mas ferramentas e máquinas ao alcance da mão dos/as trabalhadores/as. Os postos e bancadas, aliás, seriam arranjados para permitir uma articulação e um fluxo contínuo entre as diversas operações da fábrica, a fim de que, em cada ponto, fosse agregado valor, com um mínimo de perda em termos de tempo e de deslocamento (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 40).

O modelo fordista alcança sua potencialidade a partir de 1930, com o fim da Segunda Guerra Mundial, e ascensão de um Estado do Bem-estar Social. Nesse período desenvolve-se ao máximo, pois conseguia atingir as necessidades do capital para aquela fase em que se buscava reerguer a sociedade, principalmente os países capitalistas (PINTO, 2007).

Até aqui descrevemos os principais padrões de produção que atenderam as necessidades do capital na primeira metade do século XX. Entender esse movimento é necessário para pensar as transformações que acontecem no trabalho no fim do século XX e início do século XXI, e os interesses econômicos, políticos e sociais presentes nesse movimento.

É nessa perspectiva que apontamos algumas mudanças no mundo do trabalho na segunda metade do século XX, onde a articulação entre o modelo de produção fordista, que tinha como base um sistema de produção em larga escala,

o Estado de Bem-estar Social e um Sindicato atuante, que até o momento estava em ascensão, teve seu declínio por volta do ano de 1970, quando para o capital essa organização já não era suficiente.

A partir desse período dois movimentos ligados ao contexto econômico e político emergem, e são entendidos, aqui, enquanto a reestruturação produtiva do capital. O primeiro movimento é a transição do modo de produção fordista para o toyotista, um modelo de produção mais “enxuto”, que melhor se adaptou às necessidades de acumulação do capital. O segundo é o abandono do Estado de Bem-estar Social e implantação de um Estado Liberal. Essa transição pode ser notada com mais intensidade com Margaret Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos (MÉSZÁROS, 2009).

Para se manter no mercado de trabalho, as exigências são outras, o nível de adaptação precisa ser maior, pois além da ausência do Estado, o trabalhador precisava sobreviver às imposições do modelo toyotista, que estava em ascensão. Diferente do modelo fordista, os trabalhadores precisam, nesse novo modelo, ser mais flexíveis às demandas da produção - entendida como “produção invertida” - e para isso precisam ser polivalentes, realizando várias funções ao mesmo tempo (PINTO, 2007; ANTUNES; PINTO, 2017).

Como indica Pinto (2007),

[...] entre a miríade de detalhes relativos à sua constituição original em solo japonês, o sistema toyotista de organização tinha como fundamento uma metodologia de produção de entrega mais rápidas e precisas que os demais, associada justamente a manutenção de uma empresa “enxuta” e “flexível”. Isso era obtido pela focalização no produto principal, gerando desverticalização e subcontratação de empresas que passavam a desenvolver e a fornecer produtos e atividade, com utilização de uma força de trabalho polivalente agregando em cada trabalhador atividades de execução, controle de qualidade, manutenção, limpeza, operação de vários equipamentos simultaneamente, dentre outras responsabilidades (PINTO, 2007, p. 40).

Nesse sentido, uma série de transformações vem ocorrendo nas últimas décadas no modo de organização e controle do trabalho social, buscando uma intensificação do trabalho e a recuperação do ciclo de reprodução expandida do capital. Faz parte desse ciclo a precarização do trabalho, onde os trabalhadores

estão sujeitos à lógica do trabalho sem direitos, são submetidos à intensificação, terceirização, trabalho temporário, auto-explorado e uma convivência próxima ao desemprego estrutural (ANTUNES, 2015; ALVES, 2011; MÉSZÁROS, 2009).

Partindo desse conjunto de mudanças que começou com os grandes países capitalistas, notamos que em 1990, na América Latina, emerge um projeto de implantação do Estado Neoliberal, visando entre tantos objetivos, a abertura para o livre mercado e ampliação do processo de privatização do setor público (LEHER, 1999; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Os reflexos desse novo Estado, com interesses totalmente capitalista, junto ao novo modelo de produção toyotista, que trazem consigo ideias de precarização, intensificação e flexibilização do trabalho.

Se no Estado de Bem-estar Social o principal padrão de produção era o fordista, o qual atendia necessidades do Estado na tentativa de reerguer os países capitalista que sofriam as consequências da segunda Guerra Mundial, a partir de 1970 a necessidade é outra (ANTUNES; ALVES, 2004; ALVES, 2007). O complexo processo de reestruturação produtiva do capital realizado em meio a III Revolução Industrial, juntamente a emergência de uma revolução tecnológica, e a intensificação de um Estado Liberal, exigia um novo padrão mundial de produção, mais flexível. Por isso, considerando a complexidade da realidade a qual emerge no Japão, em 1950, e a novas exigências do capital, o modelo de produção toyotista torna-se um padrão de produção mundial (ANTUNES; ALVES, 2004; ALVES, 2007; PINTO, 2007)

Apesar do padrão toyotista ter em sua essência características que estavam presentes em sua gênese, durante seu processo de mundialização, quando aos poucos se torna o principal padrão de produção a partir da reestruturação produtiva do capital, o mesmo molda-se as diversas realidades impostas pelo capitalismo. Nesse sentido, Alves (2007) aponta que,

[...] na medida em que se torna valor universal para a produção de mercadorias, o toyotismo “adaptar-se” a cada condição nacional, regional e setorial de organização (e gestão) da grande indústria e serviços capitalistas. O toyotismo *não* se constitui como “modelo puro” de organização da produção capitalista. Pelo contrário, em seu desenvolvimento complexo, tende a articular-se (e mesclar-se) com formas

pretéritas de racionalização do trabalho (como o fordismo-taylorismo), momentos não-predominantes do novo regime de acumulação flexível (ALVES, 2007, p. 161, grifos do autor).

Esse fato acontece porque para o capitalismo é mais interessante realizar uma coesão entre os padrões, mesclando suas características que possibilitem uma maior exploração e continuidade de racionalização do trabalho, do que manter o padrão toyotista como um “padrão puro”. Ou seja, há uma dialética envolvida no processo de produção no sistema capitalista, ao mesmo tempo que o padrão toyotista busca novas formas de exploração, não abandona métodos utilizados nos padrões taylorista/fordista, realizando uma continuidade/descontinuidade (ALVES, 2007).

A partir desse momento surge uma morfologia do mundo do trabalho, mutações na objetividade e subjetividade do mundo do trabalho, há uma nova demanda para o trabalhador, que precisa ser polivalente, eficiente e eficaz (ANTUNES; ALVES, 2004, ALVES, 2007).

Com o processo de globalização do capital e o avanço do neoliberalismo a partir das últimas décadas do século XX, a organização e formas de controle e exploração do trabalho são intensificadas, principalmente em países capitalistas subdesenvolvidos. Neste sentido, buscando obter um maior controle sobre o trabalhador, segundo Alves (2007), o padrão de produção toyotista realiza uma “captura da subjetividade”.

Com as novas exigências do capitalismo, a classe trabalhadora expressa novas características mediante as novas necessidades emergentes no fim do século XX e início do século XXI. Contudo, apesar das inúmeras transformações na classe trabalhadora atualmente, Antunes e Alves (2004) acreditam que desde os padrões taylorista/fordista até o toyotista, ela continua vivendo do trabalho.

Neste sentido, Antunes e Alves (2004, p. 336) apontava no início deste século que, “a classe trabalhadora hoje compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho”, ou seja, “classe-que-vive-do-trabalho” e não possuem os meios de produção. Nesse sentido, fica evidente a necessidade de reafirma a ideia de que a classe trabalhadora vive do trabalho, e a

importância da categoria trabalho na compreensão das mutações no mundo do trabalho.

Com o processo de reestruturação produtiva do capital, a redução na utilização dos padrões produção taylorista/fordista acaba afetando o perfil do trabalhador. Por isso, Antunes e Alves (2004, p. 336) compreendem que o proletariado industrial, tradicional, fabril e especializado, já não serve para o capital, esses trabalhadores foram reduzidos, “dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais”.

Assim, a queda do Estado de Bem-estar Social e a emergência do Estado Liberal em países como Estado Unidos e Inglaterra, a partir da década de 70, gerou um aumento de um novo proletariado – os terceirizados, subcontratados –, que agora se enquadram a uma nova lógica, um trabalho precarizado. Antunes e Alves (2004, p. 337) compreende que com “a ampliação do desemprego estrutural, os capitais transnacionais implementam alternativas de trabalho crescentemente desregulamentadas”, onde os diversos tipos de terceirização são exemplo e espaço para esse novo proletariado. Segundo Antunes e Alves (2004),

Esta processualidade atinge, também, ainda que de modo diferenciado, os países subordinados de industrialização intermediária, como Brasil, México, Argentina, entre tantos outros da América Latina que, depois de uma enorme expansão de seu proletariado industrial nas décadas passadas, passaram a presenciar significativos processos de desindustrialização, tendo como resultante a expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informalizado etc., além de enormes níveis de desemprego, de trabalhadores(as) desempregados(as) (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 337).

Ainda nessa perspectiva, buscando entender a morfologia do mundo do trabalho e nova configuração da classe trabalhadora, alguns exemplos que fazem parte desse processo de reestruturação produtiva do capital são apontados a seguir. Segundo Antunes e Alves (2004), no início desse século, a classe trabalhadora também era composta pelo

[...] proletariado rural, que vende a sua força de trabalho para o capital, de que são exemplos os assalariados das regiões agroindustriais, e incorpora

também o proletariado precarizado, o proletariado moderno, fabril e de serviços, part-time, que se caracteriza pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Inclui, ainda, em nosso entendimento, a totalidade dos trabalhadores desempregados (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 342).

Dentro desse processo de reestruturação produtiva do capital e da nova morfologia do mundo do trabalho, surgem várias discussões, umas dessas discussões estão relacionadas ao crescimento do trabalho feminino nas últimas décadas (ANTUNES; ALVES, 2004). Não há problema em ocorrer um crescimento feminino no mundo do trabalho, mas a forma que esse crescimento está acontecendo é o que tem gerado preocupações, como nos alerta Antunes. As mulheres estão sendo integradas pelo capital, principalmente, em trabalhos precarizados, desregulamentado ou “part-time” (ANTUNES; ALVES, 2004; HARVEY, 2014).

A explicação para o direcionamento das mulheres para determinados espaços de trabalho precário e desregulamentado, está relacionada às questões de gênero. Existe uma desvalorização salarial do trabalho, ou um descredito quando um determinado trabalho ou setor do mundo do trabalho é composto em sua grande parte por mulheres. Harvey (2014) nos diz que,

[...] durante muito tempo o trabalho qualificado foi definido em termos de gênero, de modo que todas as tarefas que as mulheres podiam executar – mesmo que fossem difíceis ou complexas – eram classificadas como não qualificadas, simplesmente porque mulheres podiam cumpri-las. E, pior ainda, as mulheres eram muitas vezes designadas para essas tarefas por razões “naturais” (o que é qualquer coisa, desde dedos ágeis até um temperamento supostamente submisso e paciente) (HARVEY, 2014, p. 113).

Mas a divisão do trabalho ou desvalorização do trabalho não está relacionada apenas a questão do gênero. Harvey (2014) nos ajuda a compreender que, assim como a questão de gênero, as questões étnicas, raciais e religiosas também fazem parte de um espaço que envolve preconceitos e determinam as diferenças salariais no mercado de trabalho.

Um exemplo para entendermos essas diferenças salariais, discriminação, desigualdade e os preconceitos, no mundo do trabalho, são os imigrantes. Harvey

(2014), aponta várias situações ligadas à divisão do trabalho e à desigualdade em um âmbito internacional. Para o autor,

[...] há muito tempo certos negócios específicos são fortemente e até exclusivamente associados a determinados grupos étnicos, religiosos ou raciais. Não é só o gênero que entra na configuração das distinções dentro da divisão do trabalho. Essas associações, que continuam em evidência, não são mero resíduo de um passado complicado. Muitos programadores e desenvolvedores de softwares (categoria ocupacional totalmente nova) vêm do sul da Ásia, e as Filipinas se especializaram na provisão e exportação de trabalhadoras domésticas para muitos países do mundo (dos Estados Unidos aos países do Golfo Pérsico e Malásia). As migrações extensivas de mão de obra que ocorreram tanto no passado longínquo quanto no mais recente têm vinculado certas origens a ocupações específicas nos países de destino. O Serviço Nacional de Saúde do Reino Unido não funcionaria sem a imigração de diferentes grupos do antigo Império Britânico. Nos últimos anos, correntes de migrantes (em particular mulheres) da Europa oriental (Polônia, Lituânia, Estônia etc.) têm sido indiscriminadamente recrutadas para trabalhar nas diferentes faces da chamada indústria “do ócio” em quase toda a Europa ocidental, inclusive na Grã-Bretanha (realizam todo tipo de trabalho, desde limpeza de hotéis até atendimento em bares e restaurantes). Os imigrantes mexicanos e caribenhos se especializaram na colheita agrícola praticada nas costas Leste e Oeste dos Estados Unidos (HARVEY, 2014, p. 113).

A maior parte desses imigrantes, principalmente os ilegais, são direcionados aos trabalhos considerados sujos. Porém, dentro desse quadro, os asiáticos que desenvolvem softwares recebem um tratamento diferente, um outro status por serem qualificados. Sendo assim,

As lutas por status dentro da divisão do trabalho e pelo reconhecimento das qualificações, na verdade, são lutas por oportunidades de vida para o trabalhador e, como tal – e esse é o cerne do problema –, por lucratividade para o capitalista. Do ponto de vista do capital, é útil, ou até mesmo crucial, que haja um mercado de trabalho segmentado, fragmentado e extremamente competitivo. Isso cria barreiras à organização coerente e unificada dos trabalhadores. Os capitalistas podem aplicar – e muitas vezes aplicam – uma política de divisão e controle, promovendo e incitando tensões interétnicas, por exemplo. A competição entre grupos sociais que lutam por uma posição na divisão do trabalho torna-se o principal meio de fazer com que os trabalhadores como um todo percam poder e o capital passe a exercer um controle cada vez maior e mais completo sobre o mercado de trabalho e o local de trabalho (HARVEY, 2014, p. 114).

Dessa maneira, percebemos com esses exemplos que a complexidade da divisão do trabalho, desigualdade e desvalorização salarial, abrange para além do

gênero, questões étnicas, raciais e religiosas. Por tanto, acaba ampliando, inclusive, maiores possibilidades de exploração da força de trabalho (ANTUNES; ALVES, 2004; HARVEY, 2014).

Assim como Antunes e Alves (2004) e Harvey (2014) nos ajudam com análises coerentes, buscando entender as contradições e os processos de exploração do capital, Fontes (2017) aponta uma recente estratégia usada para explorar a classe trabalhadora, onde indica um exemplo muito atual do aplicativo Uber.

Atualmente são diversas as formas de expropriação secundárias, como nos indica Fontes (2017; p. 52): “trabalho por peças, trabalho a domicílio, os estágios (período complementar à formação educativa, em diversos níveis) e as empresas de alocação de mão de obra (terceirização genérica)”.

Aparentemente, o Uber emerge enquanto um aplicativo, onde seu objetivo era interligar o prestador de serviço (motorista), ao consumidor (passageiro). Porém, em meio a essa aparente relação simples entre prestador de serviço e consumidor, existe um complexo processo de exploração que Fontes (2017) nos ajuda a compreender a intensificação da exploração do trabalho: a) a Uber não se responsabiliza por qualquer coisa que aconteça com o motorista, ou seja, trabalha sem direitos, b) os meios de produção e ferramentas, que é o carro e o celular, não são disponibilizados pela Uber, c) a manutenção dos objetos de trabalho fica sob responsabilidade do motorista, d) inexistência de contrato de trabalho, por fim, e) não há limites ou determinação do tempo de trabalho.

Se o trabalhador fabril tinha alguma estabilidade até a década de 80, nos padrões taylorista/fordista, hoje estão expostos a uma outra lógica (ANTUNES; ALVES, 2004). Há uma subordinação direta, sem mediação de emprego ou contrato (FONTES, 2017).

Apesar do avanço tecnológico não acabar com o trabalho, seu desenvolvimento trouxe impactos ao mundo do trabalho e lançou novas formas de exploração, assim como, estruturas e exigências para o trabalhador (FONTES, 2017; ANTUNES, 2018).

Sendo assim, para colocar em prática as novas formas de exploração, são realizadas manobras e articulações jurídicas apoiadas pelo Estado, o que torna legal a retirada de direitos dos trabalhadores, e ao mesmo tempo permite ao capital controlar esses trabalhadores. Imbricado à busca de novos meios de controle dos trabalhadores encontramos, ainda, a ameaça do desemprego impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico, que em algumas situações reduz as oportunidades de trabalho (FONTES, 2017).

Mas a Uber não é pioneira e única. Fontes (2017) aponta a Linux – que não é proprietária, mas atua em Android e empresas de informática – e a web – que funciona como um sistema de base de controle da sociedade. Esses são outros exemplos de plataforma tecnológica antimerchantes atuantes. Para Fontes (2017),

Seus imensas possibilidades jamais se converteram em enfrentamento da dinâmica social concreta do capitalismo, que gera e reproduz mercados através de expropriação, concentração de recursos sociais e extração de mais-valor. Decerto, parte desses novos processos e técnicas nasce como inquietações frente às intensas contradições aguçadas pelo capitalismo e apontam para novas e poderosas possibilidades, mas precisam ser exploradas de maneira crítica. Não à maneira de muitos, fascinados, como se essas experiências fossem imediatamente o que dizem ser (“colaborativas”, “livres”, “bens comuns”). Ao contrário, é preciso identificar as relações reais que acolhem seu nascimento, suas formas específicas de adaptação às formas concentradas do capital, sua generalização e, por fim, as possibilidades e tensões novas que introduzem na relação entre capital e trabalho. Essas iniciativas não acabam com o trabalho, mas aceleram a transformação da relação empregatícia (com direitos) em trabalho isolado e diretamente subordinado ao capital, sem mediação contratual e desprovido de direitos. Antes como depois, o interesse central do capital prossegue sendo a extração e a captura do mais-valor (FONTES, 2017, p. 55).

Ao contrário do que defendem algumas teses ao falarem do fim do trabalho com o desenvolvimento da tecnologia, essas iniciativas acabam acelerando as transformações das relações de trabalho. Essas relações deixam de ser empregatícia – com direitos – e tornam-se trabalho isolado e subordinado.

Para Fontes (2017), a emergência dessas empresas formadas em plataformas tecnológicas, são produtos de trabalhos – não empregatício – gratuito ou quase gratuito, realizados por pesquisas, desenvolvimentos de estratégias ou “nichos de mercado”. Nesse sentido, os produtos dessas incubadoras ou startups,

que muitas vezes não saem da incubadora, são oferecidos para bancos, sistema financeiros não bancários, proprietários, fundos de investimento e empresas. A finalidade é disponibilizar novos meios de expropriação secundária, e talvez, obter em algum desses produtos um lucro.

As consequências da expropriação realizada por essas empresas, especificamente a Uber, apesar de manterem-se bem camufladas, são intensas. Anteriormente, apontamos de forma resumida a estrutura básica a qual a Uber realiza suas ações, evidentemente essas ações se refletem no motorista gerando algumas consequências como: a) problemas relacionados à saúde, b) aluguel de automóveis, resultando na entrega de uma parte do mais-valor produzido a locadoras de automóveis, c) entrega de 20% a 25% do valor de todo trabalho realizado, d) inexistência de direitos, e) controle direto do trabalho através de um localizador e f) tempo de trabalho ilimitado (FONTES, 2017).

É possível perceber que as mudanças no mundo do trabalho no século XX e XXI e as transformações realizadas no Estado, principalmente após o processo de reestruturação produtiva, trazem várias perdas como mais explorações, menos direitos e novas exigências para os trabalhadores. Neste sentido, buscando dar continuidade as nossas reflexões, discutiremos na sequência onde e como encontra-se a educação neste movimento.

2.3 Educação no contexto da Reestruturação produtiva do capital

O processo de privatização e mercantilização da educação é algo que deve ser entendido considerando alguns fatores, como: o processo de reestruturação do capital, a ideologia de desvalorização do setor público, assim como, o sucateamento e abandono do mesmo (OYAMA, 2015).

Acreditamos que é necessário entender esse processo de privatização e mercantilização da educação, reformas, e implementação de políticas neoliberais em uma totalidade. Por isso, embasados em Oyama (2015) acreditamos na necessidade e importância de refletir a educação no contexto de crise do capital.

Segundo Leher (1999, p. 19), para “compreender as ideologias que transformam a educação da América Latina, da África e de parte da Ásia, é preciso

examinar os encaminhamentos do Banco Mundial (BM), o ministério mundial da educação dos países periféricos”. Compreender esse movimento nos ajuda a entender que as redefinições do sistema de educação na América Latina e de outros continentes que compõem a região marginalizada do capital são determinadas, também, pelas orientações do BM e outros organismos internacionais.

A busca incessante do capital por mais riqueza no século XX realizando mudanças nos padrões de produção, elaborando novas gestões ou políticas liberais, também foi acompanhada por um suposto medo em relação aos pobres e uma suposta revolução dos países em desenvolvimento. Neste sentido, o binómio segurança-pobreza começou a ganhar centralidade nos projetos do BM como meio de controle da população pobre dos países que se encontram nas margens do capitalismo (LEHER, 1999).

Embasados em Frigotto e Ciavatta (2003), compreendemos que com a crise do capital e o início do processo de reestruturação produtiva, não só o BM, mas outros organismos internacionais realizavam em conjunto a propagação de reformas e ações neoliberais, são eles: o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e no plano jurídico-econômico Organização Mundial do Comércio (OMC).

Esses organismos contavam com bases e ramificações que atuavam em locais específicos, como os continentes apontados anteriormente. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003),

Em termos de América Latina, podemos destacar, no plano econômico, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e, no plano educacional [...] a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC). Num plano mais geral situa-se o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA), cujo escopo se situa dentro da doutrina da Organização Mundial do Comércio (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96).

Entre as ações e ramificações dos organismos internacionais, considerando o âmbito organizacional e pedagógico, foram vários os documentos produzidos, entre eles destacamos a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”,

realizado de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97-98), essa conferência “inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial”.

Impulsionados por uma ideia de “globalização”, como indica Frigotto e Ciavatta (2003), ou “mundialização” como indica Evangelista e Shiroma (2006), grandes corporações disputavam espaço na busca por mais exploração da força de trabalho barata, porém, qualificada. Sendo assim, os países em desenvolvimento se tornavam alvo de ações neoliberais elaboradas por essas grandes corporações e organizações internacionais.

Dessa forma, a partir de 1990 corporações e organismos internacionais, começaram a elaborar novas estratégias de exploração e expansão do neoliberalismo. É nesse sentido que se estrutura o *Consenso de Washington*, onde se prioriza a implantação do neoliberalismo na América do Sul, realizando ações como retirada de direitos sociais, cortes em verbas públicas e reformas neoliberais, resultando em uma série de privatizações e desemprego (LEHER, 1999; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Visando um possível desenvolvimento desses países a partir da implantação do neoliberalismo, e do desenvolvimento tecnológico nos anos 90, a educação começa a ocupar um lugar central no ideário do BM e de outros organismos. O motivo desse interesse pela educação é a orientação da formação da classe trabalhadora, ou seja, começa a ser desenvolvida a lógica invertida do capital humano. Diferente da ideia difundida em meados do século XX, onde através de um investimento na formação o sujeito conseguia um emprego e, desta forma, uma ascensão social, na lógica invertida do capital humano, mesmo o sujeito tendo diplomas e certificados diversos, não tem a garantia de um trabalho (LEHER, 1999).

O problema é que, em meio à disputa imposta pelo capital, a busca infundável por uma formação que seja se torna uma exigência para conseguir um trabalho. A lógica aqui envolvida é a da qualificação, ou seja, é necessário qualificar-se de forma eficiente e eficaz para conseguir um trabalho.

Neste sentido, podemos perceber que a educação a parti de 1990 acentua-se a instrumentalização do processo educativo. Ou seja, os trabalhadores só precisam aprender o que as empresas estão exigindo naquele momento. Compreendemos, dessa forma, que essas formações realizadas para os trabalhadores eram repletas de ideias defensoras do capital, onde a educação é pensada pelos empresários e estrategistas políticos (LEHER, 1999; FREITAS, 2012).

No Brasil não foi muito diferente, a década de 90 foi marcada pela implantação do neoliberalismo, que implicou no abandono do precário Estado Social e no desmonte do setor público através das ideologias e o discurso de que tudo que é público não funciona. Essa ideologia de que o público não presta está atrelada ao interesse neoliberal, que exigia a privatização do setor público (LEHER, 1999). Especificamente no campo da educação,

[...] as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Neste mesmo período, houve uma regulação das políticas educacionais. Oliveira (2004) aponta que foram realizadas reformas e transformações na educação como a emergência, através da Lei n. 9.424/96, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), mecanismos de gestão escolar que insistiam na participação da comunidade, a ênfase e centralidade da administração escolar nessas reformas, regularidade e potencialização das avaliações como SAEB e ENEM.

Segundo a autora;

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e

eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico (OLIVEIRA, 2004, p. 1130)

Cabe aqui compreender, além das reformas, o aparato conceitual e as ideologias propagadas na virada do século. Segundo Evangelista (2006), a partir de alguns atos do Estado, emergem ideias orientadas pelo BM, que desenvolvem estrategicamente uma política de acolhimento aos pauperizados.

Segundo, Evangelista (2006), as ações do Estado para educação, orientado pelo BM, voltam-se para os pobres desenvolvendo políticas humanistas. Neste sentido,

A intenção do Estado ao propor políticas humanitárias pode ser observada no slogan “educação para alívio da pobreza”, que se sobrepõe ao da “educação para a competitividade”, tão em voga nos anos de 1990. A linguagem dos documentos oficiais foi, portanto, modulada ao longo da década, incorporando os conceitos de autonomia, inclusão, empowerment, comunitarismo, terceiro setor, responsabilidade social, entre outros (EVANGELISTA, 2006, p. 44).

Evidentemente, essas políticas não são desenvolvidas enquanto caridade do BM para os pobres. O interesse é criar por um lado a ideologia de um acolhimento e do outro o verdadeiro interesse, controle dos pobres e ao mesmo tempo formar os mesmos para atender as necessidades do capital, ou seja, precisa qualificar-se.

A contradição dessa ideia de uma eterna qualificação na busca por eficiência e eficácia, é que mesmo o trabalhador estando aparentemente qualificado, não há garantia de trabalho, está exposto ao desemprego ou à lógica da empregabilidade (SHIROMA; CAMPOS, 1997). A justificativa para tal desemprego nunca é pautada pelo seu real motivo. Podemos assim;

[...] perceber que discursos acerca da escolaridade precária ou da escolaridade inexistente ou, ainda, da educação de má qualidade são propostos para dar sustentação ideológica à ausência de trabalho, ao desemprego estrutural. Como se propaga, seria este “défice” educacional o responsável pela falta de “empregabilidade” dos cidadãos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 52).

Os argumentos da necessidade de uma formação que respondesse à competitividade, eficiência e eficácia – evidentemente mantendo sempre um controle dessa formação – eram sustentados pela ideia de que a classe

trabalhadora ou os pauperizados não acompanhavam as mudanças e avanços nas forças produtivas, assim como, a adequação e a flexibilização ao trabalho. Para os neoliberais o avanço tecnológico e as transformações produtivas exigiam mão de obra qualificada. Nesse sentido,

A Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) propôs, no início da década de 1990, a articulação entre transformação produtiva, eqüidade e conhecimento, eixos das reformas consideradas urgentes para a região. Insistia-se na defesa da competitividade autêntica, rechaçando-se a competitividade espúria, obtida às custas de rebaixamento de salários. Reconhecia-se que a complexificação dos processos decorrentes do avanço das forças produtivas e a incorporação de sistemas de manufatura flexíveis haviam transformado a divisão do trabalho e a progressiva desqualificação do trabalhador em entraves à extração de mais valia. O capital via-se no dilema de elevar a qualificação média dos trabalhadores e, simultaneamente, assegurar o controle sobre eles (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 44 – 45).

A tentativa dessas conferências e documentos era a busca por novas estratégias para realizar reformas e ataques às áreas sociais. Conceitos como inclusão ou exclusão são distorcidos para ganhar outros sentidos, mais “humanos”, ou criar uma falsa ideia de inclusão, como nos alerta Saviani (2013) ao falar da “pedagogia da exclusão”. Desta forma, para Saviani (2013), a “pedagogia da exclusão”

Trata-se de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão. (SAVIANI, 2013, p. 431)

A ideia sustentada por essa “pedagogia da exclusão” é de preparar os sujeitos para um falso desenvolvimento inclusivo, formando mão de obra para o mercado de trabalho, mas sem nenhuma garantia, ou seja, a lógica da empregabilidade. Em outras palavras, trata-se de um processo de “exclusão includente” e “includente excludente”.

Segundo Shiroma (2001)

para justificar a reforma nas áreas sociais, os documentos começaram a apresentar um tom de estranhamento e inconformismo relativos aos indicadores de pobreza e exclusão social. Prescreviam a educação e a empregabilidade como saída para reverter o processo, promovendo a inclusão. Nessa linha de argumentação, a escola foi ganhando centralidade, embora não prioridade (SHIROMA, 2001, p. 2)

Na década de 90, aqui no Brasil,

[...] “Toda criança na escola” foi o bordão do Ministério da Educação em 1998. Em 1999, convocou-se, além de crianças, pais, amigos, voluntários, empresas e comunidade, enfim, ampliou-se a campanha: “Todos à escola” (SHIROMA, 2001, p. 2)

A ideia ligada a esses bordões que busca teoricamente aderir “todos” em prol de uma única causa, especificamente a educação, é algo ilusório. Como aponta a autora,

O complemento “para todos”, comum em campanhas, eventos e documentos de áreas sociais, busca criar uma igualdade imaginária, colocando todos na mesma condição: sujeitos à exclusão. Sob um manto humanitário, este discurso – que apresenta educação e empregabilidade como mecanismos de sobrevivência básicos – é extremamente coercitivo. Constrói uma noção de segurança como algo que os indivíduos alcançam por meio da empregabilidade, sendo está uma obrigação individual. O que é descrito como direito de aprender por toda a vida é efetivamente uma obrigação vitalícia de adquirir e manter habilidades requeridas pelo mercado (SHIROMA, 2001, p. 9-10).

Sendo assim, percebemos que a tentativa é criar uma ideologia para desviar a nossa atenção do verdadeiro sentido e objetivo envolvido nesses programas ou políticas, que visam apenas o lucro a partir da exploração. As tentativas de realizar uma pseudo-inclusão, ou uma “inclusão excludente” (SAVIANI, 2013), são acompanhadas por uma ideia de responsabilização, ou seja, é responsabilidade do sujeito a busca por um trabalho ou pelo desemprego.

O receio dos organismos internacionais por supostas revoluções ou inconformismo dos pauperizados, apontados anteriormente por Leher (1999) e Evangelista e Shiroma (2006), levam esses organismos a discutirem em seus

documentos e relatórios, como indica Shiroma (2001), uma suposta inclusão da subclasse. Nesse sentido, educação e empregabilidade seriam os meios para realizar essa suposta inclusão.

Apesar de três presidentes atuarem durante a última década do século XX, um se destacou ao incentivar políticas e reformas neoliberais no Brasil: Fernando Henrique Cardoso (FHC).

O governo FHC, que desenvolve suas ações entre os anos de 1995 a 2002, estabelece total alinhamento e reverência aos organismos internacionais e mundialização do capital. Com a justificativa de modernizar o País, vendeu boa parte do setor estatal, implementando políticas neoliberais durante seus dois mandatos. As áreas mais propagandeadas nesse período foram a saúde e educação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Contudo, ao contrário do avanço e modernização que se prometia, o resultado foi o aumento do desemprego, salários reais em queda e muitas dívidas. Como indica os autores,

Cardoso construiu um governo de centro-direita e, sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, agora no contexto da férrea doutrina dos organismos internacionais e sua cartilha do *Consenso de Washington*, efetiva as reformas que alteram profundamente a estrutura do Estado brasileiro para “tornar o Brasil seguro para o capital”. O fulcro deste projeto [...] é a doutrina neoliberal ou, mais apropriadamente, neoconservadora. Essa doutrina se baliza por alguns pressupostos que se constituem numa verdadeira bíblia desta nova hegemonia em construção em nível global, mas, com mais ênfase e destroços práticos, implanta-se em países como o Brasil (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 105, grifo do autor).

Sendo assim, as ações e estratégias econômicas e sociais são pautadas a partir dos direcionamentos do *Consenso de Washington*, possibilitando ao capital o máximo de conforto para concretizar suas explorações. As ações diversas como, acabar com a luta de classes, políticas que buscam igualdade social, justificando-as a necessidade de ajustar-se à modernização, globalização do capital, reestruturação produtiva e competitividade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

A busca pela propagandeada modernização, ajustes ou “*concertación*”, implica em uma série de reformas no País. Nesse sentido os autores dizem que,

O ajuste ou “*concertación*” traduz-se por três estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização. A desregulamentação significa sustar todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos mormente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado. No caso brasileiro, para a reforma constitucional, a reforma da previdência e a reforma do Estado, o fulcro básico é de suprimir leis, definir bases de um Estado mínimo, funcional ao mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Fica explícito a subserviência do Governo FHC aos organismos internacionais através de suas reformas. É possível perceber que assim como indicavam os documentos produzidos em conferências e reuniões – um exemplo é o *Consenso de Washington* – já apontava a ideia de um Estado Mínimo, realizando esse movimento através da transferência das responsabilidades do Estado para o setor privado. Como aponta Frigotto e Ciavatta (2003),

A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Dessa forma, é fácil entender a facilidade dos organismos internacionais, sobretudo o BM, ao interferir e direcionar as reformas na área da educação, ligados ainda ao discurso construído sob a pseudo ideia de minimizar as condições de miséria, ideias desenvolvidas durante a década de 90 (LEHER, 1999; SHIROMA, 2001; EVANGELISTA; SHIROMA, 2006).

Nesse sentido, o projeto de educação desenvolvido no Governo FHC é alinhado com o projeto de ajuste da sociedade para atender as demandas do capital, demandas essas “produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos que definem as políticas de cima para baixo e de acordo com os princípios do ajuste” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107).

Apoiados em Frigotto e Ciavatta (2003), ressaltamos que a maior parte desses especialistas foram integrantes de alguns organismos internacionais

responsáveis pelas ideias neoliberais implantadas na educação – Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Internacional do Comércio e outros.

É o Governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107).

Trata-se de um projeto de educação para atender ao processo de reestruturação do capital, ao desenvolvimento científico, “modernização”, mudanças no mundo do trabalho e mundialização do capital. Entre as tentativas de “modernizar” o Brasil, alinhando-o aos interesses neoliberais, é implementado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/1996, “depois de um parto interminável e em meio a algumas satisfações e muitas insatisfações” (DEMO, p. 9, 1997).

Em relação à insatisfação para com a LDB, Demo (1997, p. 10) indica que “toda Lei importante sofre, no Congresso, inevitavelmente a interferência de toda sorte de interesses, muitas vezes pouco ‘educativos’”.

Mas as marcas que a nova LDB carrega não se restringem ao Congresso, foram muitas lutas e debates, presentes desde o fim da ditadura e durante a construção da Constituição Federal de 1988. É nesse contexto que emerge a necessidade de elaborar uma nova LDB, com todos os seus “ranços e avanços” (DEMO, 1997).

Devemos considerar, também, que as medidas tomadas pelo Governo FHC contribuíram para implementação de uma LDB, que apesar de reivindicar melhorias para educação, foi implementada intencionalmente com uma estrutura minimalista. O cenário era de reformas neoliberais e Estado mínimo, e esse contexto contribuiu com os conflitos entre educadores e o Governo.

O pensamento dos educadores a sua proposta de LDB não era compatível com a ideologia e com as políticas do ajuste e, por isso, aqueles foram duramente combatidos e rejeitados. Foi por isso, também, que o projeto de LDB oriundo das organizações dos educadores, mesmo sendo coordenado, negociado e desfigurado pelos relatores do bloco de sustentação governamental, foi rejeitado pelo governo. Todas as decisões

fundamentais foram sendo tomadas pelo alto, pelo Poder Executivo, por meio de medidas provisórias, decretos ou por leis conquistadas no Parlamento mediante o expediente da troca de favores (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 109-110).

Em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), é possível perceber que sua emergência e implantação durante o Governo FHC, sofre algumas alterações influenciadas pelo contexto neoliberal a qual estava sendo desenvolvida. Apoiados em Frigotto e Ciavatta (2003), compreendemos que o PNE implantado na primeira década do século XXI, através da Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, construído para cumprir uma função de regulamentar a Lei Nacional de Educação com o intuito de contribuir na realização da política educacional, também carregou marcas dos retrocessos da “era FHC”.

O PNE de 2001 – Lei nº 10.172 de 9 de janeiro – como apontam os autores, é uma resposta autocrática do Governo FHC, indo de encontro ao Plano Nacional da Educação da Sociedade Brasileira, plano esse construído a partir do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Assim,

O projeto governamental foi orientado pelo centralismo de decisões, da formulação e da gestão da política educacional, principalmente na esfera federal. Pauta-se pelo progressivo abandono, por parte do Estado, das tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino, por meio de mecanismos de envolvimento de pais, organizações não-governamentais, empresas e de apelos à “solidariedade” das comunidades onde se situam as escolas e os problemas. O que resultou em parâmetros privatistas para o funcionamento dos sistemas de ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 112 – 113).

Como percebemos, o governo FHC evidenciou seu alinhamento com os organismos internacionais e reformas totalmente neoliberais no Estado e na educação. Segundo Frigotto (2017),

[...] foram os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso com sua total submissão às políticas neoliberais comandadas pelos centros hegemônicos do capital. Oito anos de venda do país, mediante privatizações e desmontes da educação e da saúde pública. Um governo alinhado e subserviente ao imperialismo norte-americano e de costas para a América Latina (FRIGOTTO, 2017, p. 21).

Embora, reconheçamos que a relação do estado Brasileiro com o movimento de ampliação da acumulação do capital não tem início, nem se esgota no governo FHC, aqui o elegemos como alvo de análise pois a partir dele podemos entender o movimento de reestruturação da gestão do Estado brasileiro, o qual também se materializou nos governos estaduais, configurando-se pelo que veio a ser chamado de novo gerencialismo. Por esse motivo, ao analisar as políticas modernizantes em Pernambuco e o trabalho docente, utilizamos como marco inicial de análise o governo Jarbas Vasconcelos, ocorrido entre os anos de 1999 e 2006, o qual teve alguns anos de simultaneidade (1999-2002) com o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Considerar este novo gerencialismo torna-se fundamental para melhor analisar as implicações que o novo formato da gestão pública tem para o trabalho docente, bem como para o papel que a educação assume em tempos de hegemonia neoliberal.

Neste sentido, ao falarmos do novo gerencialismo devemos lembrar que as transições realizadas a partir da crise econômica de 1970, principalmente no processo de adesão a um novo modelo de produção, e a busca por uma nova estrutura de Estado, envolveu transformações na gestão, tendo como precursores dessas transições os Estados Unidos e a Inglaterra.

Os países citados anteriormente foram os primeiros a aderirem a uma nova organização no processo de produção e um abandono do Estado de Bem-estar Social. Intrínseco a esse movimento, ocorreu a implementação das novas formas de administrar, o “gerencialismo” (CAVALCANTI, 2011).

Dessa forma, Cavalcanti (2011) nos indica as três abordagens do movimento gerencialista. A primeira é a “New Public Administration” (A Nova Administração Pública) – adotada por Ronald Reagan, nos Estados Unidos –, a segunda é a “New Public Management” (A Nova Gestão Pública) – gestão de cunho liberal adotada por Margaret Thatcher, na Inglaterra –, e a terceira, o “Managerialism” (Gerencialismo), essa última é responsável pelo movimento de mudanças realizados na gestão pública inglesa. Podemos perceber que houve um movimento a partir da década de 1970 em busca de uma nova gestão pública. Observamos,

ainda, que o interesse de Ronald Regan nos Estados Unidos, com a implantação da Nova Administração Pública, dialoga com os mesmos interesses liberais de Margaret Thatcher, que implantava A Nova Gestão Pública ou o Gerencialismo, na Inglaterra (CAVALCANTI, 2011).

Essas mudanças na gestão acontecem exatamente a partir do momento em que o capital entra em crise. Esse momento foi marcado por mudanças realizadas no modelo de produção – onde se deu menos ênfase ao padrão fordista, e maior relevância ao toyotista –, e a emergência de um Estado Liberal, compreendido aqui enquanto processo de reestruturação produtiva do capital (ANTUNES, 2015; MÉSZÁROS, 2009).

Esse momento de crise exigiu uma nova administração. Dessa maneira, o gerencialismo emerge para atuar no setor público e atender às novas exigências do capital. Cavalcanti (2011, p. 4) nos ajuda a compreender que é uma característica do gerencialismo manter o foco nos resultados, sendo assim, “coloca-se a importância de identificar as atividades estatais para os resultados e não na sua estrutura”. Observa-se, também, a implantação de novos conceitos que orientem as atividades e ações estatais, deixando-as mais objetiva, são eles: eficiência, eficácia e efetividade.

Por meio desses conceitos – eficiência, eficácia e efetividade – fica evidente o interesse de implantar ideias liberais e empresariais na gestão pública, onde as mesmas estão ligadas a um entendimento de que as empresas privadas são eficientes. Nesse sentido, emerge uma necessidade – exigida pelo capitalismo – de uma nova gerência pública, onde a mesma deve ser elaborada através de um pensamento empresarial. Segundo Cavalcanti (2011),

Há, portanto, nessas correntes, uma lógica predominantemente instrumental e financeira que vem do setor empresarial, é a de que o que é considerado eficiente e de qualidade é o que atenderá e satisfará o cidadão. O modelo gerencial passa, então, a servir como alicerces do discurso e da prática que condenam procedimentos administrativos ineficientes, antidemocráticos e, sobretudo, dispendiosos, ou seja, aquelas responsáveis pelo desequilíbrio das contas públicas (CAVALCANTI, 2011, p.4).

É necessário perceber as contradições existentes nessa tentativa de uma nova gestão. Cavalcanti (2011) aponta a importância de ficarmos atentos aos significados atribuídos a alguns conceitos, um exemplo é o de democracia. A autora indica que essa necessidade emerge quando projetos antigos são repensados no novo modelo gerencial, e na busca da eficiência e qualidade ganham outro sentido nas novas ações governamentais. Esses projetos agora buscam, a partir de conceitos e paradigmas democráticos, incentivar a privatização, terceirização e publicização.

Cavalcanti (2011) indica que o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que emerge em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, é uma edição do Plano Diretor da Reforma Administrativa do Estado. Esse Plano teve como base, segundo Cavalcanti (2011, p.5), “os princípios da descentralização, planejamento, coordenação entre outros mecanismos que seriam responsáveis pela flexibilização administrativa”, ações essas realizadas por modelo de gestão parecido com o empresarial.

Para Luiz Carlos Bresser-Pereira – executor da Reforma Gerencial – a Reforma era uma necessidade para a gestão pública brasileira, indicando que o Estado precisava ser flexível e eficiente, distribuindo algumas de suas funções com o setor privado. Segundo Bresser-Pereira (2007), uma

característica central da Reforma Gerencial brasileira foi a distinção entre atividades exclusivas do Estado, que envolvem poder de Estado, e as atividades não exclusivas que devem ser realizadas por organizações públicas não estatais. Essas organizações sociais garantem uma flexibilidade e uma eficiência administrativa maiores (BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 116).

Porém, sabemos que a ideia de Reforma Administrativa no Brasil, nos anos 90, sempre esteve ligada ao interesse empresarial, buscando sempre formas de privatização do setor público, minimizando o Estado e ampliando a relação com as organizações sociais para atender exclusivamente as necessidades do capital. Uma das evidências que nos mostram que não há interesse para que o setor privado contribua nas ações sociais para a classe trabalhadora – que é formada pela maior

parte da população brasileira –, é a indicação de que a ciência e os serviços sociais são apontados como uma despesa na visão gerencialista.

Para além das breves reflexões realizadas sobre a emergência do movimento gerencialista, e a inserção da Reforma Gerencial no Brasil, é necessário entender o cenário a qual a mesma foi implementada, assim como os interesses da nova gestão e das políticas educacionais na atualidade.

No estado de Pernambuco, é possível observar que a busca por resultados faz parte dos principais objetivos da administração educacional, do novo gerencialismo na administração pública pernambucana. Essa forma de administração faz parte de um movimento de implementação de políticas educacionais que tem como interesse estabelecer metas para educação (CAVALCANTI, 2011).

Contudo, devemos lembrar que este novo gerencialismo alastra-se no cenário escolar não só no referente ao que se objetiva com a prática formativa, nem apenas aos resultados que esta formação deve alcançar, tem implicações direta no cotidiano do trabalho do professor. Daí, achamos necessário fazermos uma primeira imersão objetivando articular como o cenário de reestruturação capitalista tem também implicações no trabalho docente, mas como além destas transformações o trabalho do professor sofre influência direta dos novos objetivos que são traçados nas gestões, não só ao nível federal, mas de estados e municípios brasileiros.

2.4 O trabalho docente no contexto da reestruturação produtiva e do novo gerencialismo

Neste período de reestruturação do capital, emergem nas décadas de 70, 80 e 90, os estudos e temáticas sobre trabalho docente. Articulando aos profissionais da educação a outras categorias, como apontam Oliveira (2004); Tumolo e Fontana (2008) e Hypolito et al. (2009).

Os principais temas debatidos nessas décadas, segundo Tumolo e Fontana (2008, p. 160), eram [...] “a organização do trabalho docente e a gestão da escola”. Além dessas temáticas, os autores apontam a emergência de estudos, nas décadas

de 80 e 90, sobre trabalho docente e gênero, trabalho docente a relação com o trabalhador, trabalho docente e classe, discussões sobre trabalho docente e trabalho produtivo.

Para Mancebo (2007), há algumas temáticas que se destacam nas literaturas e estudos desenvolvidos e merecem nossa atenção, como a precarização do trabalho docente, intensificação do regime de trabalho, flexibilização do trabalho, descentralização gerencial e os sistemas avaliativos.

1) A *precarização do trabalho docente* é o tema mais recorrente, no qual os autores remetem-se, isolada ou combinadamente, à baixa remuneração; à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; à heteronomia crescente e ao controle do professor em relação ao seu trabalho.

2) A *intensificação do regime de trabalho* também vem sendo bastante problematizada. Neste campo, não são raros os autores que problematizam as mudanças ocorridas na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho). Daí decorrem análises sobre o aumento do sofrimento subjetivo (em alguns textos trabalhados como burnout); os efeitos de neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo; carreando graves consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas escolas e demais instituições de ensino.

3) A *flexibilização do trabalho* aparece na literatura sobre trabalho docente de diversas formas: discute-se a diversificação dos estabelecimentos, objetivando a expansão dos sistemas de ensino mas com contenção nos gastos públicos; a implementação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos [...]

4) A *“descentralização gerencial”* também vem sendo analisada e criticada em muitas situações, diante da compreensão de que os principais parâmetros educacionais continuam a ser estabelecidos, de forma concentrada, num núcleo estratégico, mas com descentralização da gestão administrativa, com o que se mascara a heteronomia do trabalho docente [...]

5) Por fim, localizou-se uma viva produção acadêmica que aborda a submissão das instituições e docentes a rigorosos e múltiplos *sistemas avaliativos*, nos quais se destacam a adoção de avaliações gerenciais, que abrangem o controle do sistema educativo, por parte de um “núcleo central”, mas sem intervir diretamente na sua gestão, pelo menos no que tange à melhoria da oferta educacional; a objetivação da eficiência do professor e sua produtividade em índices e a conseqüente diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade (MANCEBO, 2007, p. 471, grifos da autora).

Vieira et al (2016), aponta de forma resumida a trajetória que traçamos até aqui embasados em referências que analisam o trabalho docente, indicando o lugar que o professor assumia na sociedade em cada tempo histórico. Sendo assim, segundo Vieira et al. (2016),

- a. Na época colonial, o professor padre e o professor leigo;
- b. No período imperial, o surgimento do professor como assalariado;
- c. Na República, o professor como funcionário do Estado (e assalariado);
- d. Nas últimas décadas do século passado, a perda do prestígio da profissão com rebaixamento salarial, e descrédito, advindos do aprofundamento do processo de funcionarização e assalariamento provocada pela ampliação do sistema de ensino (VIERIA, et. al., 2016, p. 4).

Sendo assim, percebemos que a emergência do trabalho docente e sua história nos séculos XIII, XIX, XX e XXI é marcada por meios e instrumentos que tentam controlá-lo, impondo ideias e viés missionário, moralizante e cívico, estando o mesmo exposto, também, às lógicas empresárias do capitalismo. Além desses aspectos, indicamos algumas compreensões que se tem sobre o trabalho docente e as principais temáticas que emergem nas últimas décadas. Por isso, como estratégia pedagógica, mostraremos a seguir, em um quadro, algumas temáticas encontradas durante nossas leituras.

Quadro 1 - Eixos temáticos relacionados ao trabalho docente

TEMÁTICAS REFENTES AO TRABALHO DOCENTE
Organização do Trabalho Docente
Natureza do Trabalho Docente
Trabalho Docente e Gênero
Feminização do Trabalho Docente
Profissionalização do Trabalho Docente
Proletarização do Trabalho Docente
Precarização do Trabalho Docente
Salário e Progressão de Carreira dos Docentes
Formação Docente

Fonte: O autor (2021)

Nesta pesquisa, para além de algumas temáticas e discussões como as indicadas por Mancebo (2007), Tumolo e Fontana (2008), Tardif e Lessard (2009) e outros, acreditamos que é importante ressaltar a necessidade de entender o trabalho docente partindo de uma perspectiva que considere as mudanças no mundo do trabalho e suas variações (ANTUNES, 2004).

Sendo assim, apontamos a necessidade de aprofundar a discussão considerando algumas categorias que emergem nos modelos de produção taylorista, fordista e toyotista e são importadas para a educação refletindo sobre o trabalho docente como, **intensificação, flexibilização e responsabilização** assim como os desdobramentos das **políticas educacionais modernizantes**.

Indicamos, ainda, alguns autores como Oliveira (2004), Hypolito (2011), Silva e Silva (2014), Freitas (2012), Kuenzer (2017) e Krawczyk (2014), que contribuem na busca da compreensão do processo desse novo quadro da educação e os reflexos sobre o trabalho docente. Grupos como, Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado)¹, Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Red Estrado)², Grupo Gestor - Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre/ UFPE também contribuem para compreensão desse objeto de estudo.

A partir das contribuições dos autores e grupos de pesquisa, acima citados, é possível percebermos que desde a década de 80, e principalmente na década de 90, muitos temas emergem buscando analisar o trabalho docente. Consideramos que essa variedade e complexidade de temas é necessária no momento em que nos ajuda a compreender o trabalho docente em nossa realidade. Porém, devemos estar atentos a um ponto que une o trabalho docente aos demais trabalhadores. Todos os professores são trabalhadores e estão sujeitos ao mesmo sistema capitalista.

Neste sentido, compreendendo que o professor é um trabalhador, realizamos nossas análises e discussões.

¹ Disponível em: <<https://www.gestrado.net.br/>>

² Disponível em: <<http://redeestrado.org/>>

Apoiados em Tardif e Lessard (2009), entendemos que a compreensão que se tem sobre a escola, e o trabalho que é desenvolvido em seu interior, assim como a falta de valor que a esse trabalho é atribuído quando confrontado ao trabalho industrial, reflete sobre o olhar e valor que se concede ao trabalho docente.

Contudo, a valorização e centralidade que é atribuída ao trabalho industrial, em estudos acadêmicos e movimentos sindicais, principalmente em meados do século XX, perde força na virada do século. Esse fato acontece no momento em que há uma diminuição progressiva dos trabalhadores industriais e um desenvolvimento da tecnologia, consequência das novas exigências de acumulação do capital (TARDIF; LESSARD, 2009; FERNANDES; ORSO, 2010).

As mudanças no mundo trabalho que acontecem dentro desse processo de acumulação do capital, onde podemos observar a diminuição da classe operária, ampliação do setor de serviços e o aumento de trabalhadores que realizam trabalhos imaterial, gera mudanças, também, na escola e um reposicionamento do trabalho imaterial. Como nos indica Hypolito (2011),

A tendência do trabalho a estar mais submetido a formas de produção imaterial faz com que as formas capitalistas de produção submetidas à subordinação formal ao capital sejam definitivamente subsumidas de forma real. O fato de que a produção industrial não esteja mais no centro da produção e que, mesmo nesses setores, a produção imaterial passa a ser muito influente, faz com que o trabalho imaterial seja submetido ao capital de maneira superlativa. Nesse sentido, todas as formas de trabalho imaterial ficam cada vez mais integradas às formas de acumulação ampliada. A escola, como local de produção imaterial, antes pouco submetida a relações capitalistas está cada vez mais integrada a relações comerciais, mercadológicas, de quase-mercado. Desempenhando um papel cada vez menos secundário no processo de acumulação (HYPOLITO, 2011, p. 70).

Nesse sentido, alguns trabalhos que não geram um produto concreto, começam a emergir, multiplicando-se cada vez mais, porém, ainda explorados. Por isso, sendo o professor um trabalhador que realiza um trabalho interativo, imaterial, mas ao mesmo tempo produtivo, encaixando-se em muitas situações no setor de serviços, como nos indica Vieira et al. (2016), está submetido à nova lógica do capitalismo.

É importante compreender, que há um ponto em comum entre as diversas modalidades de trabalhadores. Assim como Tardif e Lessard (2009), Fernandes e Orso (2010) também nos ajudam a entender que o professor é um trabalhador, por isso, está subordinado à lógica do capital.

Entender esse aspecto é importante, pois nos permite compreender o trabalho docente a partir de uma totalidade. Dessa forma, refletimos sobre esse tema em uma perspectiva mais ampla, considerando que o trabalho docente assume novas conotações, não apenas em função da organização ou ações construídas dentro da escola, mas sofre influência das mudanças ocorridas na sociedade, incluindo aquelas ligadas ao mundo do trabalho, bem como àquelas relacionadas às gestões públicas (novo gerencialismo).

Dessa forma, entendemos que todo trabalho que gera mais-valia é produtivo, e que o professor, sendo um trabalhador, que vive do seu salário para sobreviver, está exposto à lógica do capital, assim como os demais trabalhadores que realizam um trabalho produtivo. Por isso, tendo esse ponto em comum, é explorado como os demais trabalhadores (VIEIRA et al, 2016).

Nessa perspectiva, conceitos como pauperização, precarização e proletarização devem ser considerados ao analisar esse “objeto” de estudo. Mesmo esses conceitos não tendo sua emergência especificamente no campo educacional, nos ajudam a compreender a organização e os desafios impostos ao trabalho docente (FERNANDES e ORSO, 2010).

Com o processo de mundialização do capital e a necessidade de mais acumulação, acontece uma intensificação em relação à pauperização do trabalho. O que se percebe enquanto resultado desse movimento é a continuidade de uma contradição, onde o trabalhador tem sua função intensificada, trabalhando mais e recebe ainda menos, ou seja, maximiza a produção, porém, minimiza as condições básicas do trabalhador (FERNANDES e ORSO, 2010), não sendo diferente para os professores.

Os retrocessos encontrados nas últimas décadas na escola são desdobramentos das mudanças realizadas nas políticas e reformas no campo da educação, que conseqüentemente sofrem os impactos do movimento de

reestruturação do capitalismo e avanço das reformas e políticas neoliberais. Essas mudanças acabam gerando equívocos no trabalho realizado na escola, desde a gestão até a organização e desenvolvimento do trabalho docente (HYPOLITO, 2011). Ainda seguindo a ideia do autor, a partir dessa série de transformações realizadas pelo capitalismo, “ocorrem profundas mudanças na gestão escolar, na organização do trabalho, com significativos efeitos de precarização das condições de trabalho e de intensificação” (HYPOLITO, 2011, p. 68).

A **intensificação** do trabalho, que faz parte das categorias citadas anteriormente é um exemplo de transformação no mundo do trabalho que está atingindo o trabalho docente. Para Hypolito (2011, p.70), a “intensificação do trabalho está diretamente relacionada com o tempo, o ritmo e a carga de trabalho”.

Os professores questionam as mudanças operadas nas escolas, que se expressam em uma crise de confiança no sentido e na qualidade da educação e têm repercussões sobre o seu trabalho. A intensificação do trabalho é crescente, mas as condições de sua realização alteram-se pouco, deixando-os mais expostos a críticas e responsabilizando-os individualmente pelos males que atingem a escola (GARCIA; ANADON, 2008, p. 226).

Nota-se que nas últimas décadas as transformações realizadas nos padrões de produção nos anos 70, 80 e 90 acabam gerando uma intensificação do trabalho. Essa intensificação se desdobra, também, sobre o trabalhado docente, o problema como podemos perceber é que apesar de ter seu trabalho intensificado, os professores continuam sem estrutura e condições básicas para realização do mesmo.

As exigências do trabalho docente têm mudado com o tempo, sendo maiores as responsabilidades, mais difusos os papéis, mais diversificadas as estratégias de ensino e de avaliação. O controle sobre os professores por meio dos programas prescritos, os currículos definidos e os métodos de instrução cobram esforços cada vez maiores, em condições que, no melhor dos casos, são estáveis, quando não se deterioram dia a dia (GARCIA; ANADON, 2008, p. 228).

Embasados em Oliveira (2004), compreendemos que as reformas realizadas na educação a partir dos anos 90, que visavam uma reestruturação da organização da escola, buscando atingir as exigências que vinham da Conferência Mundial sobre

Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, gerou reflexos sobre o trabalho docente. No Brasil o objetivo da formação escolar passou a ser voltada para os interesses do mercado de trabalho, emergindo algumas discussões sobre uma sobrecarga no trabalho docente. Assim,

A expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores. Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p. 31)

Dentro da lógica do novo gerencialismo é possível perceber que na década de 90 já havia um certo interesse de implantar uma **responsabilização** aos professores. A gestão, principal responsável por essa realização, tem uma função dentro desse sistema de construir uma ideia de voluntariado e comunitarismo, alegando que só assim seria possível uma educação para todos. Dessa forma, os professores ganhariam responsabilidades para além da sala de aula, realizando assim uma reestruturação do trabalho docente, alterando sua definição.

Nesse sentido, Oliveira (2004) nos diz que,

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos à discussão do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar (OLIVEIRA, 2004, p. 32).

O que é inserido enquanto uma maior autonomia dos professores nas decisões da escola se torna uma **intensificação** do trabalho docente. Foi assim que a ideia de maior participação dos professores nos planejamentos da organização do trabalho pedagógico se tornou, de certa forma, uma ampliação do seu trabalho (OLIVEIRA, 2004). Evidentemente podemos observar aqui uma tentativa de criar uma nuvem de fumaça. O fato de ser importante a participação dos professores nas decisões da escola em sua totalidade, não significa que o mesmo tenha que assumir as responsabilidades da gestão.

Com o processo de reestruturação do capital e as alterações realizadas pelo mesmo na educação, através do desenvolvimento do neoliberalismo, reformas e ideários empresariais, realiza-se uma reorganização do trabalho na escola, que ganha outro direcionamento para atender as necessidades do capitalismo (OLIVEIRA, 2004; FREITAS, 2012).

Fica evidente que as transformações e processos de precarização realizados em outros setores da sociedade – setor de serviços é um exemplo – acabam refletindo sobre o trabalho docente. O professor enquanto trabalhador e membro de um campo explorado pelos novos ideários empresariais – a educação – não fica isento dos desdobramentos desse movimento (HYPOLITO, 2011).

Nesse sentido, a **precarização** que atinge nas últimas décadas a “classe-que-vive-do-trabalho”, se desdobra, também, sobre o trabalho docente de várias formas, e entre as já citadas anteriormente, insere-se o salário (ANTUNES, 2004). Segundo Hypolito (2011, p. 69), o “salário é um dos aspectos que o professorado mais tem sentido e um dos mais atacados pela direita conservadora”.

Ressaltamos que o baixo salário é algo vivenciado pela “classe-que-vive-do-trabalho” nas últimas décadas enquanto consequência da reestruturação produtiva do capital. Esse movimento expressa a exploração dos trabalhadores e o processo de acumulação de riquezas do capital (ANTUNES, 2018).

Sendo assim, apoiados em Antunes (2018), compreendemos que o processo de precarização que ocorre no mundo do trabalho de forma mais ampla, reflete, também, sobre o professor, pois enquanto trabalhador está exposto à lógica do capital.

A desvalorização e precarização sobre o trabalho docente, que segundo Hypolito (2011), também ocorre através do baixo salário, persegue os professores no Brasil desde a década de 1970, durante a ditadura militar.

Além da desvalorização, falta de estrutura, salário e os diversos problemas enfrentados pelos professores, agora são submetidos a um sistema de controle ou manipulação de seu trabalho. Os meios de controle visando uma obediência cega e mecânica são formas buscadas pelos setores conservadores de subordinar o

trabalho dos docentes aos interesses do capital. Não à toa estas ações foram impulsionadas no atual e desastroso Governo Bolsonaro (REIS, et al, 2019).

Nesse projeto conservador e neoliberal, entre tantos retrocessos, podemos encontrar o movimento “escola sem partido” e a “educação domiciliar” (*homeschooling*) (FRIGOTTO, 2017; ADRIÃO e GARCIA, 2017). São movimentos que estão sendo impulsionados no atual Governo, onde tentam de todas as formas implementar ou legalizar esse retrocesso na educação.

O “Escola sem Partido” emerge em 2004, fundado em um discurso do ódio, moralismo e fundamentalismo, onde se organizam contra supostos “militantes travestidos de professores”. Atualmente encontra-se enquanto Projeto de Lei nº 867/2015.

Embasados em Frigotto (2017), percebemos que o movimento “Escola sem Partido” faz parte de um movimento maior, uma espécie de “pedagogia do medo” e criminalização de movimentos sociais, sindicatos e qualquer organização que se oponha ao capitalismo. Esse movimento conservador vem se instalando no Brasil desde a década de 90, e atualmente vem buscando implantar nas escolas, com o Projeto de Lei nº 867/2015 e através de pais e alunos apoiadores deste movimento, um sistema de vigilância, perseguição e criminalização dos professores.

Acrescenta-se a esse movimento as mudanças realizadas nas gestões através da militarização das escolas. Nota-se que a implantação das escolas militarizadas se justifica, geralmente, quando através desse processo os professores podem ter um apoio dos militares para melhor transferir o conhecimento e manter os alunos em ordem (REIS, et al, 2019).

Considerando a diversidade nas quais são realizadas essas militarizações das escolas públicas, Reis et al. (2019) nos indica que essa militarização deve ser entendida

[...] como um processo em que escolas públicas, em funcionamento, vinculadas às secretarias das redes estaduais, distrital e municipais de educação estabelecem convênios, parcerias com as forças de segurança pública (Polícia Militar, Corpo de Bombeiros Militar) que passam a administrar as escolas (REIS et al, 2019, p. 228).

O que esses movimentos trazem em comum é o aspecto conservador e a tentativa de controle do trabalho docente. Além do controle fica evidente a ausência de uma gestão democrática nessas escolas, tornando-se alvos, também, de ideários empresariais. Esse vínculo empresarial emerge no Compromisso Nacional pela Educação Básica, anunciado em 2019, tendo apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A ligação empresarial pode ser notada quando a UNDIME, sendo uma das apoiadoras, tem parcerias com corporações como Fundação Lemann, Itaú Social e Instituto Natura (REIS et al., 2019).

A desvalorização dos professores e o olhar que boa parte da população brasileira tem sobre eles na atualidade é lamentável. Sendo assim, não nos admira o Brasil ficar em último lugar em um ranking que avalia o status dos profissionais da educação, o Índice Global de Status de Professores 2018³. A pesquisa realizada em 35 países deixa evidente que a desvalorização dos professores no Brasil é preocupante.

Evidenciamos que a breve análise sobre o trabalho docente na década de 90 e atualmente mostram algumas estratégias, políticas e programas que estão ligados a interesses capitalistas, que proporcionam transformação na organização da escola e precarização, intensificação, responsabilização e flexibilização do trabalho docente.

Será a partir desta realidade que nos voltaremos para analisar os desdobramentos das políticas educacionais modernizantes do Estado de Pernambuco sobre o trabalho docente nas Escolas em Tempo Parcial e em Tempo Integral, mas antes disso apresentaremos no próximo capítulo a construção metodológica que desenvolvemos para o alcance deste objetivo.

³ Disponível em: <<https://super.abril.com.br/sociedade/brasil-cai-para-lanterna-em-ranking-de-valorizacao-do-professor/>>

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desconhecimento sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos que fundamentam a escolha dos métodos científicos e norteiam o processo de produção do conhecimento tem favorecido à falta de rigor e desvios, como a reprodução mecânica de técnicas, a conciliação eclética de perspectivas conflitantes, ou a adoção irrefletida de modismos (GAMBOA, 2013). Para evitar tais equívocos, explicitamos aqui alguns princípios e entendimentos prévios sobre nossa opção teórica (o materialismo histórico-dialético) e sua forma de apreensão da realidade.

A produção de conhecimento científico, nesta perspectiva, não pode ser confundida com o levantamento de dados empíricos aparentes, ou pela descrição de relações de causa e efeito observados. Também não se constrói conhecimento apenas a partir de enunciados discursivos lógicos, como “jogos narrativos”, sem conexão com a realidade empírica. Ciência é sempre resultado de uma articulação da lógica com o real, do teórico com o empírico, um exercício de abstração que parte da prática e a ela retorna para validar-se (SEVERINO, 2007).

O real, portanto, não é uma criação da mente humana, ou apenas um acordo “inter-subjetivo”. Ele tem existência objetiva, independente do pesquisador. O objetivo do pesquisador é assimilar o objeto para além de sua aparência fenomênica, imediata, empírica, apreender sua “essência” (ou seja, sua estrutura e dinâmica), e reproduzi-la no plano do pensamento. O papel do pesquisador, portanto, não é um papel passivo, ou neutro, já que a “essência” do objeto não está acessível apenas pela sua observação. A reconstrução ideal do movimento do objeto requer do pesquisador um exercício teórico, de abstração, que o leve a perceber as tendências históricas do objeto, suas “leis”, que não estão dadas na aparência imediata (NETTO, 2011).

Superando qualquer concepção idealista, metafísica da existência, o materialismo histórico-dialético não reconhece nos objetos nenhuma “essência” imutável, preservada em outro plano de existência. O movimento, a constante transformação, é o estado natural dos objetos. Conhecer algo, nesse caso, é compreender sua dinâmica, seu “vir a ser”. Desta forma, um olhar estático, fotográfico, que capte da realidade apenas um momento abstraído do seu

movimento, nunca será capaz de explicar seu funcionamento. “A dialética – observa Carlos Nelson Coutinho – Não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo. Ela pensa tanto as contradições entre as partes como a união entre elas” (KONDER, 1988, p. 46).

Entretanto, não podemos negar que nossa primeira consciência dos objetos tende a ser descontextualizada, fragmentada do todo, e des-historicizada. Captamos, desta maneira, apenas a aparência imediata dos objetos. É somente a partir de um exercício rigoroso de reconstrução da trajetória histórica dos objetos e da problematização de sua relação com os outros fenômenos, que podemos compreendê-lo mais profundamente. A “totalidade” se torna, assim, uma categoria central para esta perspectiva (CARVALHO, 2007), que nos obriga sempre a buscar abordar os fenômenos em sua dinâmica temporal (dentro do movimento da história), e em suas múltiplas articulações com o todo.

No caso específico desta dissertação, o princípio da totalidade nos obrigou a buscar compreender tendências de mudanças na organização do trabalho pedagógico nas escolas pernambucanas dentro de um quadro maior, que incluiu o estudo do contexto social, político e econômico mais amplo (principalmente as recentes transformações do mundo do trabalho, no processo de reestruturação produtiva do capital); e as políticas educacionais “modernizantes” (Programa de Educação Integral) que incidem sobre o trabalho docente.

Porém, embora a realidade seja um todo forme uma unidade, coerente e articulada, esta não é formada por partes iguais, indiferenciáveis entre si. A materialização de um movimento maior, mais complexo, em um contexto específico, de menor complexidade, não se faz por mera reprodução mecânica, de modo determinista. Para compreender as particularidades desse processo local foi preciso compreender também que tipo de mediação esse estabelecia com a realidade global (NETTO, 2011).

Por outro lado, tendo este referencial como base estruturante de nosso posicionamento enquanto pesquisador, entendemos que o ato de pesquisar não deve ser resumido a uma ação qualquer, aleatória, sem interesse, delimitações e direcionamento, constitui-se por uma “linguagem fundada em conceitos,

proposições, métodos e técnicas” (MINAYO, 2002). O pesquisador deve estar ciente da necessidade de realizar um constante exercício de pensar e repensar a realidade, ação essa que deve ser encarada com dedicação, persistência e superação do concreto aparente.

O movimento realizado durante a pesquisa não deve ser entendido como fragmentos estanques que se complementam. Compreendemos, aqui, como um movimento espiral, que parte dos primeiros questionamentos e hipóteses até as considerações finais, que abre espaço para outras reflexões. Esse movimento metodológico é compreendido como “ciclo da pesquisa” (MINAYO, 2002).

3.1 Fase Exploratória da Pesquisa

Buscando entender o caminho metodológico e o movimento da pesquisa, nos aproximamos de alguns pontos que constitui o ciclo da pesquisa. Começamos esse processo com a **fase exploratória da pesquisa**, momento que emergiu as primeiras perguntas sobre o objeto, assim como as possíveis teorias que contribuiriam com o projeto e o caminho metodológico mais adequado. Seguindo esse processo, voltamos nossa atenção para o **trabalho de campo**, momento que realizamos o recorte empírico da construção teórica. Combina-se aqui entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, institucional, entre outros. Nesse momento confirmamos e refutamos hipóteses e construção de teorias. Por fim, realizamos o **tratamento do material**, subdividida em ordenação, classificação e análise propriamente dita do material recolhido na fase de trabalho de campo (MINAYO, 2002).

Para a **fase exploratória** realizamos a partir do tema, “trabalho docente” e descritores relacionados, um levantamento de teses e dissertações. Esse levantamento elaborado a partir da CAPES, limitou-se a teses e dissertações desenvolvidas no campo da Educação nas seguintes instituições, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

A realização desse levantamento, permitiu um olhar panorâmico do que vem sendo trabalhado na área, viabilizando a aproximação das categorias e

perspectivas teórico-metodológicas desenvolvidas na área, assim, foi possível pensar as possibilidades de superação partindo da realidade.

O desenho de um quadro geral também foi necessário, no momento em que o mesmo nos permitiu pensar as categorias e conceitos que se aproximam de nossa pesquisa, assim como, orienta e delimita o objeto. É nesse sentido, realizando uma constante ação de leitura e releituras essenciais, que realizamos um **breve levantamento documental** (MINAYO, 2000). Segundo Minayo (2000), para realizar esse **levantamento documental** e revisão bibliográfica,

[...] é necessário abordá-la como um exercício de crítica teórica e prática. Ou seja, na pesquisa bibliográfica devemos destacar as categorias centrais, os conceitos e as noções usadas pelos diferentes autores. Além disso, porém, faz-se mister destacar os pressupostos teóricos e as razões práticas que subjazem aos trabalhos que consultamos. Esse exercício hermenêutico é fundamental para o esclarecimento da posição que vamos adotar (MINAYO, 2000, p. 97).

Nesse sentido, apontamos no quadro a seguir alguns documentos necessários como, Balanço da Educação 2015-2018 e 2019, Lei 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional da Educação 2014-2024, Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento de Pernambuco (PNAGE/PE), Bônus de Desempenho Educacional (BDE), Projeto Político Pedagógico e Lei do Piso Nacional - Lei nº 11.738, para a delimitação do objeto e novas reflexões dos questionamentos levantados previamente.

Quadro 2 - Seleção de documentos para análise

DOCUMENTO	ASPECTOS ANALISADOS	FONTE
Balanço da Educação 2015 – 2018	Observamos os principais pontos da avaliação da educação em Pernambuco e seus resultados.	Secretaria de Educação de Pernambuco
Balanço da Educação 2019	Observamos os principais pontos ou novas ações comparado ao balanço da educação em Pernambuco entre 2015-2018.	Secretaria de Educação de Pernambuco

Lei 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Observamos os pontos que se direcionam ou interferem o trabalho docente.	Governo Federal
Plano Nacional da Educação 2014-2024	Observamos as metas 15, 16, 17 e 18, que se direcionam a valorização dos trabalhadores da educação.	Governo Federal
Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco: Metas para a Educação (PMGP/ME)	Buscamos identificar os interesses do processo de modernização da gestão pública estadual de Pernambuco e as Metas direcionadas para educação.	Secretaria de Educação de Pernambuco
Bônus de Desempenho Educacional (BDE)	Analizamos o processo de bonificação e suas imposições.	Secretaria de Educação de Pernambuco
Projeto Político Pedagógico	Compreender o planejamento do projeto e seus objetivos.	Escola campo de pesquisa
Lei do Piso Nacional - Lei nº 11.738	Buscamos compreender os principais pontos que estruturam o piso salarial e suas influências sobre o trabalho docente.	Governo Federal

Fonte: O autor (2021)

3.2 Campo de Pesquisa

A delimitação do **campo empírico** é algo necessário, e não pode ser realizado despreziosamente. A escolha de um determinado campo deve dialogar com os objetivos preestabelecidos e problemas levantados.

Nesse sentido, a escolha do campo empírico, e o interesse pela investigação, partiu de uma experiência ainda na graduação. Enquanto licenciando e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que tem como objetivo elevar a qualidade da formação inicial de graduandos em licenciatura e promover uma aproximação a educação básica, tivemos a oportunidade de vivenciar o cotidiano de uma Escola em Tempo Integral – conhecidas como Escola de Referência em Ensino Médio - na cidade de Glória do Goitá. Nesse mesmo

período em que participava do Pibid, tivemos contato com uma Escola em Tempo Parcial na mesma cidade, através do estágio obrigatório.

Percebemos que estava supostamente em meio a duas realidades opostas na rede de educação estadual de Pernambuco. De um lado uma Escola em Tempo Integral, com uma estrutura aparentemente boa, projetos dinâmicos, professores trabalhando em boas condições e com perspectivas para seus alunos. “De outro lado”, a cem metros encontra-se uma Escola em Tempo Parcial, com uma estrutura comprometida, que acolhe os alunos que não alcançaram os índices na Escola de Referência e com professores aparentemente angustiados.

A Escola Paroquial de Menores – que tem jornada em Tempo Parcial – está localizada na Rua Capitão José da Penha, s/n, enquanto a Escola de Referência em Ensino Médio Professor Barros Guimarães – que tem jornada em Tempo Integral – está localizada na Rua Djalma Dutra, nº 238.

Acreditamos que é importante, inicialmente, compreendermos melhor as diferenças entre os conceitos que estão ligados à educação integral, que segundo Rosa e Marcondes (2016, p. 4) são: “tempo integral, horário integral e jornada ampliada”. Rosa e Marcondes (2016), apontam a necessidade de entender principalmente a diferença entre educação integral e educação em tempo integral. Para aprofundar esse debate, utilizam diversas pesquisas desenvolvidas no Brasil no período de 2000 a 2012, entre teses e dissertações que discutem sobre a temática.

Para Rosa e Marcondes (2016, p. 4), o termo **tempo integral** é “uma denominação para o aumento específico da jornada e permanência do aluno na escola”. Essa reorganização da jornada implica, também, em uma reorganização do espaço escolar, que apesar de não ser obrigatória, como indica os autores, se faz necessária, perpassando essa obrigação opcional.

Nesse sentido, para se considerar uma educação de tempo integral, a escola deve cumprir uma jornada de 7 (sete) horas diárias. Essa exigência é determinada, segundo Rosa e Marcondes (2016), pela Lei 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação (PNE) e com o Decreto 6.253/2007 do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O segundo termo que se encontra em meio a expressão educação integral, é o **horário integral**. Esse conceito remete a uma ideia quantitativa,

É um termo comumente utilizado nos espaços escolares, pela comunidade escolar, para denominar as propostas de aumento da jornada escolar, talvez porque o termo “horário” integral carrega um lastro “quantitativo”, de mais tempo em horas, e não um “tempo” mais qualitativo (ROSA; MARCONDES, 2016, p. 5).

O terceiro termo que se encontra ligado à expressão educação integral é o de **jornada ampliada**. Mesmo não sendo expresso ou determinado por alguma Lei, Rosa e Marcondes (2016, p. 5) acreditam que “ele se refira a um tempo menor que sete horas, que corresponde ao tempo integral, e maior que quatro horas diárias, que é o tempo regular expresso na Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

Sendo assim, após uma breve explicação sobre o conceito de educação integral e os termos relacionados à mesma como, “tempo integral, horário integral e jornada ampliada”, podemos visualizar melhor as duas escolas campo de pesquisa.

A Escola de Referência em Ensino Médio Professor Barros Guimarães está inserida no Programa de Educação Integral de Pernambuco, que consequentemente cumpre uma jornada de 7 (sete) horas diária, ou seja, é uma Escola em Tempo Integral.

Já a Escola Paroquial de Menores, não faz parte de nenhum programa que incentive ou solicite uma educação em tempo integral, horário integral ou jornada ampliada. Considerando o que aponta Rosa e Marcondes (2016), onde nos indica que a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina enquanto regular uma jornada equivalente a 4 (quatro) horas diária, e nesse sentido todas as escolas são regulares, pois precisam cumprir no mínimo as 4 (quatro) horas diárias, classificaremos a Escola Paroquial de Menores como uma Escola em Tempo Parcial.

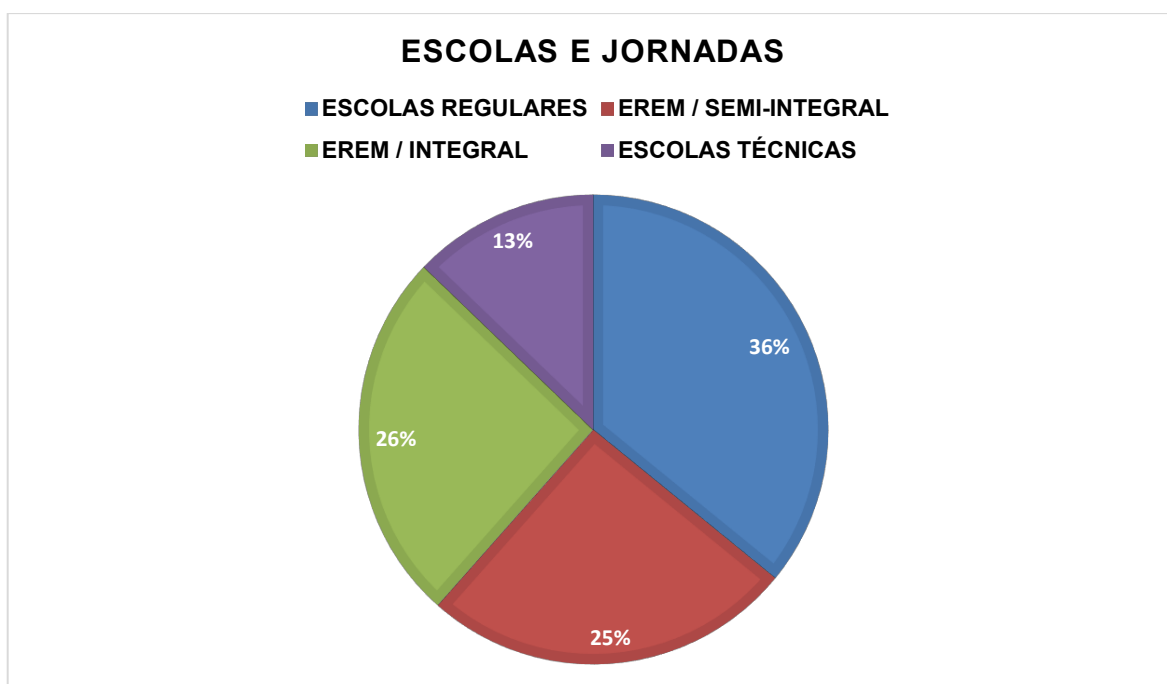
Retomando a questão do campo empírico, indicamos que o nosso foi formado por duas escolas do interior de Pernambuco: Escola Paroquial de Menores e Escola de Referência em Ensino Médio Professor Barros Guimarães, localizadas especificamente na cidade de Glória do Goitá.

As duas escolas fazem parte da Gerência Regional de Educação Mata Centro - Vitória de Santo Antão que tem como gestora Kátia Monteiro Silva. A Gerência Regional de Educação Mata Centro - Vitória de Santo Antão fica localizada na rua Dr. José Augusto, s/n, Matriz de Santo Antônio.

A Gerência Regional de Educação (GRE) de Vitória abrange 13 municípios, são eles: Barra de Guabiraba, Bezerros, Bonito, Camocim de São Felix, Chã de Alegria, Chã Grande, Escada, Glória do Goitá, Gravatá, Pombos, Sairé, São Joaquim do Monte, Vitória de Santo Antão, e um total 39 escolas.

As 39 escolas estão distribuídas em 14 Escolas Regulares, 10 Escolas Semi-Integrais, 10 Escolas Integrais e 5 Escolas Técnicas. No gráfico a seguir podemos ter uma melhor dimensão da proporção dessas escolas e suas jornadas na GRE de Vitória de Santo Antão.

Gráfico 1 - Escolas que compõem a gerência regional de educação mata centro - Vitória de Santo Antão



Fonte: O Autor (2020)

Para caracterizar melhor a infraestrutura das duas escolas e algumas informações básicas, apontamos nos quadros a seguir dados retirados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e informações coletadas durante nossa ida ao campo empírico.

Quadro 3 - Informações da Escola Paroquial de Menores (tempo parcial)

Complexidade da gestão escolar	
Matrículas	350
Matrículas em tempo integral	0
Turmas	12
Turmas multi	0
Turnos de funcionamento	2
Salas de aula	7
Docentes	19
Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras	0
Total de funcionários	31
Indicador de Nível Socioeconômico – INSE	Grupo 3
Indicador de Complexidade de gestão	Nível 4
Modalidades/ Etapas oferecidas	Ensino Médio; EJA
Prática pedagógica inclusiva	
Alunos incluídos	1
Sala de recursos multifuncionais	Não
Banheiro adequado a alunos com deficiência	Não
Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência	Não
Tradutor intérprete de Libras	0
Docentes com formação continuada em Educação Especial	0

Docentes com formação continuada em Educação Indígena	0
Docentes com formação continuada em Relações Etnorraciais	0
Infraestrutura básica	
Água consumida pelos alunos	Filtrada
Abastecimento de água	Rede pública; Cacimba/Cisterna/Poço
Abastecimento de energia elétrica	Rede pública
Esgoto sanitário	Rede pública
Banheiro dentro do prédio	Sim
Banheiro fora do prédio	Não
Local de funcionamento da escola	Prédio escolar
Espaços de aprendizagem e equipamentos	
Biblioteca	Sim
Sala de leitura	Não
Laboratório de ciências	Sim
Laboratório de informática	Sim
Acesso à internet	Sim
Banda larga	Sim
Computadores para uso dos alunos	Sim
Pátio descoberto	Sim
Pátio coberto	Não
Auditório	Não
Quadra de esportes coberta	Não
Quadra de esportes descoberta	Não
Parque infantil	Não
Área verde	Sim
Organização / indicadores do esforço docente	
Anos iniciais	--

Anos finais	--
Ensino médio	16,7%
Organização / média de alunos por turma	
Educação infantil	--
Anos iniciais	--
Anos finais	--
Ensino médio	31,7
Alunos por computador	205,7
Computadores para uso administrativo	2
Participa do Mais Educação	Sim
Escola oferece atividades complementares	Não
Escola abre nos finais de semana para a comunidade	Não
Sala de professores	Sim
Sala de secretaria	Sim
Sala de diretoria	Sim
Almoxarifado	Sim
Refeitório	Não
Destinação do lixo	Coleta periódica; Queima

Fonte: INEP (2020)

Quadro 4 - Informações da Escola de Referência em Ensino Médio Professor Barros Guimarães (tempo integral)

Complexidade da gestão escolar	
Matrículas	369
Matrículas em tempo integral	369
Turmas	9
Turmas multi	0
Turnos de funcionamento	1
Salas de aula	10

Docentes	14
Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras	0
Total de funcionários	34
Indicador de Nível Socioeconômico – INSE	Grupo 2
Indicador de Complexidade de gestão	Nível 2
Modalidades/ Etapas oferecidas	Ensino Médio
Prática pedagógica inclusiva	
Alunos incluídos	0
Sala de recursos multifuncionais	Sim
Banheiro adequado a alunos com deficiência	Não
Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência	Não
Tradutor intérprete de Libras	0
Docentes com formação continuada em Educação Especial	0
Docentes com formação continuada em Educação Indígena	0
Docentes com formação continuada em Relações Etnorraciais	1
Infraestrutura básica	
Água consumida pelos alunos	Filtrada
Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia elétrica	Rede pública
Esgoto sanitário	Rede pública
Banheiro dentro do prédio	Sim
Banheiro fora do prédio	Não
Local de funcionamento da escola	Prédio escolar
Espaços de aprendizagem e equipamentos	
Biblioteca	Sim
Sala de leitura	Não
Laboratório de ciências	Sim
Laboratório de informática	Sim
Acesso à internet	Sim
Banda larga	Sim

Computadores para uso dos alunos	Sim
Pátio descoberto	Não
Pátio coberto	Não
Auditório	Não
Quadra de esportes coberta	Não
Quadra de esportes descoberta	Sim
Parque infantil	Não
Área verde	Não
Organização / indicadores do esforço docente	
Anos iniciais	--
Anos finais	--
Ensino médio	0,0%
Organização / média de alunos por turma	
Educação infantil	--
Anos iniciais	--
Anos finais	--
Ensino médio	39,8
Alunos por computador	59,7
Computadores para uso administrativo	4
Participa do Mais Educação	Sim
Escola oferece atividades complementares	Não
Escola abre nos finais de semana para a comunidade	Não
Sala de professores	Sim
Sala de secretaria	Não
Sala de diretoria	Sim
Almoxarifado	Não
Refeitório	Não
Destinação do lixo	Coleta periódica

Fonte: INEP (2020)

A localização das escolas, que apesar de sua proximidade encontra-se em espaços com características diferentes. Notamos que a Escola em Tempo Integral está situada no centro da cidade, em uma das principais ruas que recentemente foi asfaltada e sinalizada, aspectos que somados a uma pequena praça em frente à escola, tornam sua localização e estética bastante agradáveis. No que se refere à Escola em Tempo Parcial, percebemos que mesmo estando localizada próxima, e no centro, encontra-se em uma rua mais simples, tendo como ponto de referência a praça principal da cidade, que fica a aproximadamente cinquenta metros.

Destacamos que a entrada da Escola em Tempo Integral é composta por um pátio arborizado e com algumas grades que proporcionam um campo de visão entre a rua e a escola. Esse espaço é usado pelos alunos principalmente durante os intervalos. Notamos, também, alguns quadros com tabelas e resultados da escola que ficam expostos no corredor principal, uma espécie de cartão de visita. Ressaltamos, que a escola é composta por 9 (nove) salas de aula, e atende três 1º anos, três 2º anos e três 3º anos em tempo integral.

Mas as mudanças que chamaram nossa atenção foram realizadas na Escola em Tempo Parcial. Apesar de manter a mesma aparência de 4 anos atrás em sua entrada, com um enorme muro contendo apenas o nome da escola, ao adentrar percebemos que a mesma deixou de atender o ensino fundamental, direcionando suas ações apenas ao ensino médio durante o dia, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), à noite, deixando a responsabilidade do ensino fundamental para o município.

Percebemos, também, algumas mudanças na infraestrutura. Nas salas de aula foram instalados aparelhos de ar-condicionado e no corredor principal foi possível perceber um sistema de monitoramento com câmeras. A impressão que tivemos ao observar essa câmera é de uma possível estratégia de controle de entrada, de saída e da movimentação dos alunos, dos professores e dos funcionários.

Contudo, vale ressaltar que a Escola em Tempo Integral também tem um sistema de monitoramento, ou seja, aparentemente a busca por um controle e vigilância do espaço escolar é realizado em ambas as escolas.

Para descrição do nosso campo empírico é importante entender o nosso questionamento sobre um possível dualismo na rede estadual em Glória, onde temos de um lado uma Escola em Tempo Integral com resultados considerados aparentemente bons, e a cem metros uma Escola em Tempo Parcial, supostamente à deriva.

Sobre a cidade de Glória do Goitá, cidade na qual estão localizadas as escolas investigadas, configura-se como uma pequena cidade localizada na Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco, com pouco mais de 30 mil habitantes⁴. A rede de ensino estadual é formada por duas escolas, uma em Tempo Parcial e outra em Tempo Integral, que supostamente vivem realidades diferentes.

Em 2011, Glória começou a fazer parte de um movimento de industrialização realizado no estado de Pernambuco, que tinha como proposta implantar 15 indústrias em várias cidades⁵ do Estado. Em meio a esse projeto, duas empresas demonstraram interesse pelo pequeno município, a WHB Fundação e a Nissin/Ajinomoto.

O processo de industrialização trouxe consigo propostas de trabalho e consequentemente mudanças econômicas. Mas, a transformação não aconteceu apenas no campo econômico, notamos que a educação ganhou outros sentidos, aderindo a novos objetivos e se adequando à lógica do capital. É evidente que algumas mudanças já ocorriam desde 2008, com a implementação do PEI, ou seja, os interesses empresariais apenas se intensificaram (FREITAS, 2012).

Analisando superficialmente é possível perceber que há entre as duas escolas estaduais existentes na cidade, perspectivas diferentes sobre essa nova realidade. Levantamos essas questões para reafirmar pesquisas como as de Silva (2013) e Santos (2016), que indicam os interesses da formação dos jovens nas Escolas em Tempo Integral para o mercado de trabalho, e para questionar o espaço da Escola em Tempo Parcial dentro desse quadro.

⁴ Dados estatísticos e informações retiradas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/gloria-do-goita/panorama>>

⁵ Na matéria intitulada "Polo automotivo inicia parque industrial de Glória do Goitá", relata o processo de industrialização em Pernambuco e os impactos das instalações dessas empresas. Acesso em: <<http://www.avozdavitoria.com/polo-automotivo-inicia-parque-industrial-de-gloria-do-goita/>>

Sabemos que a reestruturação produtiva gerou impactos sobre as Escolas em Tempo Integral, que as novas “ideias pedagógicas” indicadas por Saviani (2013) foram reproduzidas nas mesmas, e que todo esse movimento e interesse empresarial encontra-se nas raízes do PEI, mas insistimos em compreender a realidade da Escola em Tempo Parcial, sem desconsiderar a Escola de Tempo Integral nesse contexto.

Fica evidente que os projetos desenvolvidos para as escolas estaduais, especificamente o PEI, traz consigo muito mais que uma ampliação de tempo escolar. Em meio a esses interesses encontra-se a formação da juventude, direcionada para as novas exigências do mercado de trabalho. Mesmo demonstrando lacunas, as Escolas em Tempo Integral têm uma determinada perspectiva de ascensão sobre seus alunos, isso está evidente, por esse motivo, aqui, nos questionamos quais projetos estão sendo direcionados para as Escolas em Tempo Parcial.

Considerando essa realidade, pretendemos realizar nossa pesquisa voltando nosso olhar para essas duas escolas. Dessa forma, realizaremos um estudo exploratório para comprovar se há um dualismo entre as escolas estaduais, um possível abandono da Escola em Tempo Parcial e evidentemente analisar os desdobramentos das políticas modernizantes de Pernambuco sobre o trabalho docente nessas duas realidades.

No dia 14 de maio 2019, fomos as duas escolas para tentar os primeiros diálogos, compreender o quadro atual e as possibilidades de realização da pesquisa. Além dos aspectos apontados anteriormente pelas tabelas com dados do INEP e os dados coletados em campo empírico, acrescentaremos algumas observações que contribuem para a descrição das duas escolas que foram campo de pesquisa.

Esse contato inicial foi importante pois através desse nos aproximamos e anunciamos o nosso interesse em realizar a pesquisa nessas escolas, indicando, ainda, o objetivo e relevância da dissertação e a necessidade da participação das escolas – principalmente os docentes – nesse processo.

Evidenciamos que seria necessário realizar entrevista semiestruturada com 6 professores de cada escola, incluindo, também, coordenadores pedagógicos e

gestores. Deixamos explícito que além das entrevistas, que seriam realizadas no segundo semestre de 2019, precisaríamos acessar alguns documentos norteadores das escolas, como Projeto Político Pedagógico, documento com normativas da escola e outros.

Ressaltamos que fomos bem acolhidos em ambas escolas e que essas concordaram com a realização da pesquisa. Nesse sentido, conscientes de que o campo empírico estava definido teoricamente e na prática, com o consentimento da gestão e dos docentes, passamos para os demais contatos.

Os demais contatos foram realizados no segundo semestre de 2019, especificamente no mês de outubro. A partir desse momento começamos o diálogo com a gestão, coordenação pedagógica, funcionários da secretaria e professores.

O objetivo era organizar as entrevistas compreendendo que as escolas estavam em um momento de avaliação e preparação para o ENEM. Dessa forma, as demandas para os trabalhadores da escola acabaram se ampliando, exigindo mais desses trabalhadores e incluindo nesse grupo, evidentemente, os entrevistados. Sendo assim, por meio de várias conversas informais conseguimos entrar em acordo com todos os entrevistados. Marcamos previamente todas as entrevistas, mas, ao mesmo tempo ficamos atentos à necessidade de reorganizar o nosso cronograma.

Considerando todo o processo definido e relatado até aqui, antes de começar as entrevistas, entramos em contato com os trabalhadores da secretaria para obter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e documentos norteadores da escola. Indicamos nesse momento que nosso interesse em acessar esses documentos era para obter mais informações e aprofundar nossa análise em relação ao campo empírico.

A Escola Barros Guimarães nos disponibilizou o PPP. Percebemos um pouco de desconforto ao disponibilizarem o PPP, e recebemos orientação para que não tirássemos cópia do mesmo e que esse fosse analisado na escola.

Quando entramos em contato com os trabalhadores da secretaria da Escola Paroquial de Menores, indicando a necessidade de analisar documentos norteadores, nos foi disponibilizado apenas o PPP. Em ambas as escolas

realizamos, no local, leitura e anotações dos documentos, para na sequência realizarmos uma segunda análise, mais calma e refinada.

Com tudo definido e organizado, começamos as entrevistas. Essas entrevistas foram organizadas e realizadas durante o mês de novembro de 2019 nas próprias escolas campo de pesquisa. Em todas as entrevistas tivemos o cuidado de evidenciar nosso objetivo, explicando inicialmente de forma breve e informal o motivo de nossa presença na escola, e a relevância do entrevistado – professor, coordenador pedagógico ou gestor – em nossa dissertação.

Como descrevemos até aqui, assim realizamos a inserção no campo empírico, desde os primeiros contatos e anúncio de uma possível pesquisa até a coleta de dados, envolvendo documentos e entrevistas. Evidenciamos que fomos bem acolhidos por todos nas duas escolas durante esse processo, trabalhadores da limpeza, alunos, trabalhadores da secretaria, professores e gestão. Realizado os primeiros contatos e entrevistas, precisamos compreender melhor o nosso campo de pesquisa e iniciar algumas reflexões e análises.

3.3 Da Abordagem Qualitativa e da coleta de dados (entrevistas)

Para conduzir nossa pesquisa escolhemos a **abordagem qualitativa**. Essa abordagem encontra-se nas ciências sociais, e permite uma análise subjetiva do objeto, onde a preocupação se direciona a realidade não quantificável (MINAYO, 2002). Na compreensão de que a realidade pode ser analisada a partir de uma concepção que considere sua subjetividade, escolhemos a abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2002),

Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21).

Em meio a esse caminho metodológico, precisamos estar conscientes da necessidade de superar o ato de analisar apenas o concreto aparente, perpassando a ideia de simples descrição e mensuração do objeto de pesquisa. Nesse sentido, aqui pretendemos utilizar a abordagem qualitativa como base para nortear nossas

análises e coleta dados. A mesma, vai de encontro com perspectivas objetivas e quantificáveis, conseguindo exceder a ideia de uma análise da realidade reduzida a mensurações exatas. Longe de realizar comparações ou disputas, nossa escolha parte da necessidade de indicar um posicionamento metodológico ao analisar a realidade. Como indica Demo (1985),

Realidades sociais se manifestam de formas mais qualitativas do que quantitativas, dificultando procedimentos de manipulação exata. Por exemplo, a ideia de democracia é um fenômeno de contornos voláteis que não sabemos bem quando surgiu, qual é seu “tamanho” hoje; por vezes achamos que diminuiu, outras que aumentou e até desapareceu. É diferente da molécula de água, na qual é possível indagar com maior precisão sua constituição interna, invariável no espaço e no tempo (DEMO, 1985, p. 16).

É importante ressaltar, que o fato de ser considerada uma pesquisa qualitativa não justifica a falta de rigor e compromisso no ato de investigar. Ao contrário, exige mais cuidado e concentração, pois o objeto encontra-se em constante movimento e transformação, não está determinado ou esgotado em resultados precisos. O exemplo da “democracia”, citado anteriormente, nos indica que o fato da mesma não ser mensurável não torna a pesquisa menos importante (DEMO, 1985).

É possível perceber, também, que essa abordagem permitiu uma aproximação do pesquisador com os sujeitos envolvidos na pesquisa, onde a perspectiva dos sujeitos foi mais importante que as hipóteses pré-estabelecidas. Dessa forma, conseguimos dados essenciais para uma análise mais complexa.

Existem algumas abordagens técnicas usadas na coleta de dados qualitativos durante o trabalho de campo, entre elas a **entrevista**, que pode ser entendida de maneira ampla como uma conversa entre dois ou mais indivíduos. Porém, é importante ressaltar que esse diálogo não deve ser realizado de qualquer forma, sem um objetivo ou pretensão. Como aponta Neto (2002),

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores,

enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (NETO, 2002, p. 57).

Nesse sentido, como forma de coleta de dados, realizamos **entrevistas semiestruturadas**. Nessa estratégia de coleta de dados estruturamos algumas perguntas onde elas não foram realizadas de forma rígida. Dessa forma, obtivemos a possibilidade de ajustar ou aprofundar questões durante as entrevistas para além das pré-estabelecidas, permitindo uma melhor compreensão do que o entrevistado estava expressando naquele momento (MINAYO, 2000).

Considerando os principais pontos estruturantes da entrevista enquanto abordagem qualitativa, como valores, atitudes e opiniões dos sujeitos, realizamos a mesma com atores relevantes à pesquisa, os **professores, coordenadores pedagógicos e gestores**. Destacamos que os atores se encontram no campo de trabalho, com direta relação aos nossos objetivos e finalidades, vivenciando a realidade que buscávamos desvelar, dessa maneira, justificando a coerência e relevância da escolha pois são capazes de refletir uma totalidade nas suas múltiplas dimensões (NETO, 2002).

Selecionamos para nossa pesquisa 16 (dezesesseis) atores para serem entrevistados. Desse quantitativo, 13 (treze) são mulheres. Esse fato indica e evidencia os debates sobre feminização do trabalho docente, impulsionado mais ainda a partir da década de 90. Autores como Harvey (2016) e Antunes (2018), também apontam um número maior de mulheres nas últimas décadas no mercado de trabalho e consequentemente a associação de desvalorização das áreas que tem maior atuação feminina.

Para sermos mais específicos, selecionamos 6 (seis) professores de cada escola campo de pesquisa, somados a esses realizamos entrevistas com coordenadores pedagógicos e gestores, totalizando um quantitativo de 16 (dezesesseis) entrevistados.

Optamos por selecionar os professores efetivos, pois esses permanecem na escola por mais tempo. Esse fator é importante no momento em que consideramos que ao passar mais tempo na escola conseguem perceber o movimento e organização do trabalho realizado na mesma em uma totalidade.

Entre os atores, apenas a gestora da Escola em Tempo Integral indicou que seu ingresso na rede de educação estadual – em 1980 – aconteceu por indicação, pois segundo a mesma não havia concurso público. Os demais indicaram que são efetivos e seu ingresso na rede estadual foi por meio de concurso público.

Entre todos os professores entrevistados apenas 1 (uma) professora, apesar de ser efetiva, tem pouco tempo de experiência. Ou seja, há um maior percentual de professores que têm vários anos de atuação na educação, variando entre 11 (onze) e 30 (trinta) anos de experiência. A coordenação pedagógica e gestores também atuam há bastante tempo na área da educação, onde o menor tempo de experiência entre esses atores é de 19 (dezenove) anos e o maior 39 (trinta e nove).

Nos quadros a seguir indicamos brevemente quem são os entrevistados e algumas informações.

Quadro 5 - Entrevistados na escola em tempo parcial

	Professores Entrevistado	Formação	Tempo de Serviço - Anos	Idade
Ensino Médio	P-1	Letras (Português)	15	40
	P-2	Matemática	11	38
	P-3	Educação Física/Pós-graduação em Educação Física	24	51
	P-4	Química	3	24
	P-5	Letras (Inglês)/Mestrado em Ciências da Educação	20	40
	P-6	História	29	51
	Coordenadora pedagógica			
	C-1	Mestrado em Educação	21	46
	Gestor			

	G-1	História/Pós-graduação em Educação	20	42
--	-----	------------------------------------	----	----

Fonte: O Autor (2020)

Quadro 6 - Entrevistados na escola em tempo integral

	Professores Entrevistado	Formação	Tempo de Serviço - Anos	Idade
Ensino Médio	P-7	Lic. Plena em Educação Física	11	36
	P-8	Matemática/Pós-graduação em Matemática	13	43
	P-9	Português/Pós-graduação em Literatura Brasileira	25	50
	P-10	Biologia/Especialização no Ensino da Biologia	30	52
	P-11	Geografia	25	60
	P-12	Matemática	2	29
	Coordenadora pedagógica			
	C-2	História/Especialização em História do Brasil	19	42
	Gestora			
	G-2	Pedagogia/Especialização em Psicopedagogia	39	61

Fonte: O Autor (2020)

3.4 Análise dos Dados

A **análise dos dados** foi realizada considerando a base teórica, os documentos selecionados e as principais categorias que dialogam com nossos

objetivos e finalidades. É importante ressaltar que a revisão bibliográfica, os documentos selecionados e as estratégias de coleta devem estar em constante diálogo e coerência. A mera descrição de um determinado fato não nos permite um aprofundamento dessa realidade e a compreensão do objeto.

Por isso, durante a análise dos documentos ou as falas dos entrevistados, precisamos estar conscientes de que não se trata apenas de um fazer técnico, uma descrição rígida, determinista e objetiva do que foi coletado no campo de pesquisa.

Sendo assim, é evidente a necessidade de realizar a análise dos dados aqui construídos a partir de uma metodologia que nos permita uma interpretação coerente, considerando a necessidade de analisar as falas dos sujeitos entrevistados, mas ao mesmo tempo entender as contradições presentes nessas falas, o mesmo serve para a análise dos documentos. Dessa forma, considerando as contradições expressas pela sociedade que vivemos, faremos a escolha da **hermenêutica-dialética**. Segundo Minayo (2000),

O exercício de compreensão proposto pela hermenêutica repudia o objetivismo que estabelece uma conexão ingênua entre os enunciados teóricos e os dados fatuais, cujo paradigma é o mundo natural. Mas opõe-se também ao idealismo filosófico ou teológico que coloca a verdade nalgum lugar fora da práxis (MINAYO, 2000, p. 222).

Por isso, para entender as contradições que envolvem o objeto de pesquisa, se faz necessário nesse momento de análise compreender a dialética, ou seja, as relações contraditórias que envolvem o objeto e que não estão dadas na aparência. Cientes que a dialética se encontra dentro de vários marcos teóricos, e autores diferentes, há algumas especificidades dessa categoria que aqui apontamos enquanto central e que contribui para nossa análise, a criticidade do olhar sobre o objeto e as contradições que este objeto está envolvido.

Relembramos a importância em compreender que a análise dos dados não ficou restrita a um relato dos dados coletados, foi preciso um esforço para perpassar o concreto aparente e refletir para além do que nos era colocado de imediato. Acreditamos que dessa maneira tivemos a possibilidade de superar os questionamentos preestabelecidos e apontar novos horizontes.

Apesar da hermenêutica-dialética demonstrar sua coerência no processo de análise do material levantado a partir de uma abordagem qualitativa, a técnica não define um conjunto de instrumentos para o processo operacional da análise. Sendo assim, realizaremos essa etapa seguindo as necessidades da própria pesquisa e indicações de Minayo (2000).

A fase de **pré-análise** tem como objetivo a organização dos documentos, entrevistas, observações, ou seja, a construção de um programa a ser seguido, que mesmo sendo flexível, permitindo novos procedimentos durante a análise, deve ser preciso.

Após a organização dos documentos, realizamos uma **leitura flutuante**, que parte de um olhar amplo dos documentos a uma leitura mais precisa. Dando sequência à análise, para **escolha dos documentos** consideramos alguns critérios como, **exaustividade**, **representatividade**, **homogeneidade** e **pertinência** (MINAYO, 2000).

A leitura dos documentos foi realizada considerando esses quatro critérios, que permitiram apreender as ideias principais que os sujeitos expressam sobre determinado tema, ou perceber argumentos centrais em alguns documentos. Esse movimento nos permitiu estabelecer, também, categorias empíricas que foram confrontadas com as categorias condutoras da investigação.

A última etapa foi a **análise final** ou **exploração do material**. Os resultados das análises anteriores, onde os documentos e entrevistas foram submetidos a um conjunto de técnicas e critérios foram reanalisados considerando nossos objetivos, hipóteses e categorias norteadoras da pesquisa. O resultado desse movimento dialético permite uma nova reflexão sobre o objeto de estudo e a realidade a qual está inserido (MINAYO, 2000).

4 AS POLÍTICAS MODERNIZANTES EM PERNAMBUCO E O TRABALHO DOCENTE

Buscando a realização de um levantamento das pesquisas que se dedicaram à compreensão das “novas” políticas educacionais e o trabalho docente no Estado de Pernambuco, visitamos algumas plataformas e grupos de estudos, os mesmos contribuíram com nossas reflexões e apontaram possibilidades para pensar o trabalho docente na rede estadual de Pernambuco.

A seleção das teses e dissertações utilizadas nesse trabalho foram retiradas do Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Destacamos que o levantamento realizado na base de dados da CAPES limita-se a teses e dissertações desenvolvidas no campo da Educação nas seguintes instituições, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Para selecionar em um primeiro momento os trabalhos que se aproximam de nossa temática, utilizamos alguns descritores como **Reestruturação Produtiva, Trabalho Docente, Precarização do Trabalho Docente, Programa de Educação Integral**. Considerando a implementação do Programa de Educação Integral no Estado de Pernambuco, optamos por delimitar a busca por pesquisas realizadas entre 2008 e 2018.

Na plataforma da CAPES, utilizamos ainda alguns meios indicados pela própria que nos ajudou a refinar inicialmente nossa pesquisa, foram eles: **tipo** (mestrado/dissertações e doutorado/teses), **ano** (2008 a 2018), **grande área do conhecimento** (Ciências Humanas), **área do conhecimento** (Educação), **área de avaliação** (Educação) e **instituição** (UFPE e UFRPE).

Ao realizar essa pesquisa inicial, utilizando os descritores e os instrumentos que colaboraram no processo de refinamento dos trabalhos, a plataforma de Catálogo de teses e dissertações indicou uma série de pesquisas, onde algumas se aproximavam da nossa temática e outras se distanciavam bastante. Sendo assim, realizamos inicialmente de forma imediata uma leitura dos títulos para identificar quais pesquisas discutiam sobre Políticas Educacionais, Trabalho Docente e Ensino Médio.

Quadro 7 - Seleção de trabalhos para análises iniciais

BASE DE DADOS / CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES (CAPES)		
UFPE	Teses	2
	Dissertações	52
UFRPE	Teses	0
	Dissertações	9

Fonte: O autor (2021)

Ao selecionar essa primeira quantidade de trabalhos, realizamos uma leitura dos resumos, buscando refinar nossa análise eliminando os que se repetiam ou tinham discussões muito próximas. Esse movimento foi necessário para direcionarmos as pesquisas mais coerentes à nossa temática e objetivos.

Além dos descritores já citados, o **critério para seleção** e uma leitura mais rigorosa dos trabalhos que se encontram no quadro a seguir, foi a busca por pesquisas que se dedicaram à análise das **Políticas Educacionais “Modernizantes”, Ensino Médio** e o **Trabalho Docente** no Estado de Pernambuco.

Dessa maneira, aprofundamos nossas leituras, buscando identificar as principais categorias que envolvem a temática da nossa pesquisa, e que colaboram em nossas análises.

Ressaltamos que decidimos analisar as políticas “modernizantes” no estado de Pernambuco pois essas se alinham aos primeiros movimentos de modernização da gestão pública no Brasil. Esse movimento de modernização da gestão pública, embasado no ideário neoliberal e de globalização do capital, implantado e desenvolvido principalmente no governo FHC durante a década de 90, foi reproduzido anos depois em Pernambuco, interferindo na organização e implementação das políticas educacionais, por isso, merecem nossa atenção.

Quadro 8 - Trabalhos selecionados

INTEM	ANO	NOME	TÍTULO	OBJETIVO
-------	-----	------	--------	----------

1	2013	JADILSON MIGUEL DA SILVA	REFORMAS PRÓ-CAPITAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO PELO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO	A pesquisa buscou entender a reforma expressa pela reestruturação do Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco através do Programa de Educação Integral.
2	2013	EDIMA VERÔNICA DE MORAIS	UTILIZAÇÕES DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO PELO GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	Tem como objetivo central de sua pesquisa a formação da juventude através da Educação Integral, e propõe-se a compreender as utilizações das mesmas pelo Governo do Estado de Pernambuco.
3	2014	VALÉRIA LIMA ANDRIONI BENITTES	A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO: UM PROTÓTIPO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	Trata da política de modernização da gestão e de educação integral implementada pelo Governo de Pernambuco nas Escolas de Referência em Ensino Médio.
4	2016	MARIA LUCIVÂNIA SOUZA DOS SANTOS	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO: CONTRA NÚMEROS, HÁ ARGUMENTOS!	Seu objetivo é investigar as políticas educacionais e de avaliação educacional desenvolvidas pelo Governo do Estado de Pernambuco no período que estabelece os dois mandatos do Governador Eduardo Campos (2007 – 2014).
5	2017	PEDRO HENRIQUE DE MELO TEIXEIRA	CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DA REDE	Essa dissertação busca avaliar as condições do trabalho docente em meio a implementação do Programa de Educação Integral em Pernambuco.

			ESTADUAL PERNAMBUCO	DE	
--	--	--	------------------------	----	--

Considerando o levantamento bibliográfico e a leitura/refinamento desse material, buscamos responder a seguir o segundo objetivo específico, **identificar a emergência e intenção das políticas educacionais “modernizantes” em Pernambuco.**

Nesse sentido, ressaltamos que para analisar determinado fenômeno é importante estabelecer coerência e diálogo com a realidade concreta. A necessidade de desenvolver uma pesquisa que supere a mera descrição nos parece fundamental.

Em tempos difíceis, onde lançar propostas críticas sobre a educação se tornou um perigo, é preciso ter coragem para entender os caminhos e as lutas possíveis para se construir uma educação pública, laica e de qualidade. Para estruturar essa nova educação devemos estar conscientes que em cada tempo histórico a educação carrega em sua base os interesses da classe dominante. Atentos aos retrocessos que nos perseguem na atualidade, realizamos uma análise das políticas educacionais e seus interesses.

Pensar as Políticas Educacionais do Estado de Pernambuco nos leva a reflexão de alguns pontos contraditórios. É necessário entender o movimento realizado pelos governos e suas táticas, conscientes que cada gestão estabelece suas metas de acordo com suas concepções. Nesse sentido, analisamos brevemente o contexto de algumas Políticas Educacionais “Modernizantes” de Pernambuco a partir do levantamento realizado na base de dados da CAPES, onde direcionamos nossa pesquisa para as seguintes instituições, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

De todos os trabalhos encontrados durante a pesquisa, como apontamos no quadro 8 (oito), apenas cinco contribuem diretamente com nossa pesquisa (SILVA,

2013; MORAIS, 2013; BENITTES, 2014; SANTOS, 2016; TEIXEIRA, 2017). Destacamos que as dissertações selecionadas proporcionam meios para pensar os impactos concretos dessas Políticas sobre a educação.

Apontamos, ainda, alguns documentos que contribuíram em nossas reflexões:

- a) **Avaliação das Escolas Estaduais e o Bônus de Desempenho Educacional (Nota Técnica)** Link: http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/nota_tecnica_idepe.pdf
- b) **Decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006, (que institui o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco – PNAGE-PE, e dá outras providências).** Link: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=41593&tipo=TEXTTOORIGINAL>
- c) **Lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, (cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências).** Link: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=#:~:text=O%20Programa%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral%20ser%C3%A1%20implantado%20e%20desenvolvido%2C%20em,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico>
- d) **Decreto nº 32.300, de 8 de setembro de 2008 (regulamenta a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, que institui o Bônus de Desempenho Educacional em Pernambuco e da outras providências)** Link: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=32300&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>>
- e) **Manual operacional (referente ao Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Educacional – TESE)** Link: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf

4.1 As Políticas Educacionais “Modernizantes” em Pernambuco no contexto da Reestruturação Produtiva do Capital

Inicialmente é importante destacar que as Políticas Educacionais não surgem do nada, aleatoriamente. Para entender a emergência das propostas de educação integral no Estado de Pernambuco é preciso pensar a raiz e os interesses dos Governos desde os anos 1999, quando Jarbas Vasconcelos (PMDB) assume seu primeiro mandato e apresenta seus projetos econômicos dominantes (MORAIS, 2013).

Sendo assim, buscamos identificar os interesses das políticas educacionais em Pernambuco e o processo de modernização, onde essas tiveram como precursor o governador Jarbas Vasconcelos. Por ter a seu favor um presidente que promoveu uma verdadeira reforma neoliberal nos Estados brasileiros – Fernando Henrique Cardoso – Jarbas realizou suas ações no estado de Pernambuco e consequentemente na educação com mais facilidade.

A conjuntura a qual o Governo presenciava era de implantação de um intenso neoliberalismo na América Latina. Esse movimento é bastante potencializado principalmente pelo denominado “Consenso de Washington”, como nos indica, Saviani (2013),

No que se refere à América Latina, o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2013, p. 428).

No Brasil a emergência de um Estado neoliberal começou a ficar mais evidente a partir de 1990, e em meio às pautas capitalistas encontravam-se a educação. Entre os objetivos pautados em Washington estava a privatização

radical, ou seja, um ataque direto às estruturas públicas. Essa ação alcança espaço aos poucos com a propagação de uma ideologia empresarial que assegura que o setor público não tem condições de oferecer uma educação, saúde e segurança de qualidade para sociedade.

Em Pernambuco essas ideias também eram propagadas por Magalhães e os empresários que integravam o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) durante o Governo Jarbas Vasconcelos, como indica Moraes (2013),

Partindo da premissa que o Estado sozinho não conseguiria ofertar um Ensino Médio de qualidade, e, portanto, no âmbito das políticas educacionais seria necessária a participação de todos em prol da educação pública, foram legitimados movimentos como “Todos pela Educação”, as parcerias que foram firmadas entre governo e iniciativa privada, demonstrando assim como esse governo se alinhava com as políticas desenvolvidas pelo Governo Cardoso seguindo as diretrizes traçadas no âmbito federal, e atendendo às indicações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (MORAIS, 2013, p. 102).

Desmembrar a realidade parece ser tarefa diária de alguns grupos na sociedade como estratégia de distorção dos fatos, e os empresários fazem isso muito bem. O argumento usado para adentrar um campo que é contraditório as suas perspectivas - a educação - é de que o Estado é incapaz de ofertar uma educação pública, de qualidade e para todos.

Tentando disfarçar seus reais interesses, que é a busca por mais lucro, esses empresários se dispõem a colaborar com o Estado, assumindo uma suposta responsabilidade na construção de uma “nova” educação. Ideias inicialmente sutis, mas com um viés totalmente capitalista, que aos poucos foram sendo desenvolvidas com apoio de Jarbas. Segundo Moraes (2013), por causa do “seu alinhamento com as políticas neoliberais realizou parcerias com o setor privado atuando apenas como coordenador ou gestor de políticas públicas e não como prestador de serviços como já previa seu programa de governo” (MORAIS, 2013, p. 97).

Essa aproximação do Governo Jarbas (1999-2006) com as ideias neoliberais que se propagavam no país através de orientações gerencialistas em âmbito federal durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, juntamente com o modelo de gestão compartilhada desenvolvida durante este período no estado, facilitava suas ações.

Algumas leis criadas no governo FHC para permitir as parcerias público privadas foram, Lei nº 9.637/1998⁶ que qualifica como Organizações Sociais (OS) entidades privadas, onde essas se apropriam de atividades e ações que são responsabilidade do Estado; e a Lei nº 9.790⁷, de 1999, que possibilita que pessoas jurídicas de direito privado se qualifiquem enquanto Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP's), permitindo, assim, a relação do setor público com o privado, e o acesso das organizações sem fins lucrativos aos recursos públicos.

A parceria na educação neste período entre o setor público com o privado em Pernambuco, efetuado inicialmente através do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), adentrou o campo da educação para realizar inicialmente uma reforma física no Ginásio Pernambucano (GP), conduzida por Marco Magalhães⁸ (MORAIS, 2013).

Neste contexto, através do Convênio de Cooperação Técnica e Financeira n. 021/2003⁹ se deu a materialização da parceria celebrada entre o Governo de Pernambuco e o ICE.

Esse foi um dos primeiros passos para a implantação de uma educação integral, ou melhor, uma ampliação do tempo escolar. A parceria entre o Estado e o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), tinha como finalidade resolver os problemas da educação. Tratava-se, segundo as propostas que a formavam, de uma instituição sem finalidade lucrativa, seguindo a ideia da ética da co-responsabilidade, o interesse principal era realizar uma mobilização da

⁶ Link de acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm

⁷ Link de acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm

⁸ Marcos Magalhães foi o responsável por idealizar e realizar a articulação do Procentro no setor público e privado. Ainda segundo informações retiradas no site do ICE, “desenvolveu carreira profissional na Royal Philips Electronics, ingressando em 1971 e em 1997 assumiu a Presidência Executiva da Philips na América Latina. Em 2007 assumiu a Presidência do Conselho Consultivo da Philips na América Latina, terminando seu mandato em 2009. Fundou em 2003, o ICE – Instituto de Co-responsabilidade pela Educação – onde permanece como Presidente. Atua também como Presidente do IQE – Instituto de Qualidade no Ensino. Membro fundador do Movimento “Todos pela Educação” e Membro do Conselho Internacional do World Fund for Education” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO). Link de acesso: http://cliente.sitesbbr.com.br/staff_trusted/tste/

⁹ Link de acesso: <http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2015/09/03-2004.pdf>

sociedade, e em particular os empresários, buscando soluções inovadoras e reproduzíveis em três pontos principais – conteúdo, método e gestão (MORAIS, 2013).

A inspiração desse interesse empresarial pela educação é contraditória, vem de um modelo que já foi comprovado por alguns estudos ser incapaz de gerar alguma contribuição para educação pública. Esse modelo emerge nos Estados Unidos por volta dos anos 80, quando os chief executive officer (CEO), composto por mais de 300 diretores executivos, buscavam “consertar” a educação (FREITAS, 2012).

Sinalizar com vários estudos que indicam a ineficiência desse modelo de interesses empresariais, como nos indica Freitas (2012), não foi suficiente para impedir o avanço da parceria público-privada na educação.

Pernambuco é exemplo desse retrocesso, a reforma no Ginásio Pernambucano demonstra as contradições nas reformas realizadas na educação, firmando parceria com ICE a pretexto de melhorar as condições físicas da escola. No período da reforma começou a circular através da mídia notícias que deixavam evidente que o verdadeiro interesse era desenvolver uma “nova” educação, ampliando as atividades da escola através de convênios com o setor privado, tornando-se, assim, o Centro Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) a partir dos anos 2000. Além de limitar a educação apenas para ensino médio, as mudanças acabaram afetando, também, o trabalho docente, com o desenvolvimento do modelo de gestão Tecnologia Empresarial Socioeducacional (MORAIS, 2013).

A TESE é um modelo de gestão que se desenvolveu, segundo o Manual Operacional da TESE, inspirado na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Segundo um dos organizadores desse movimento, Marcos Magalhães,

A liderança do Gestor é, sem dúvida, uma característica essencial, porém isoladamente não basta. Faz-se necessário pôr a sua disposição e de sua equipe um conjunto de ferramentas gerenciais que permitam dirigir a escola de forma estruturada. Essa estrutura deverá 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 (MAGALHÃES, 2003, p.3).

Embasado nesta perspectiva de usar ferramentas gerenciais, oriundas do campo empresarial, especificamente da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), e acreditando que existe pouca diferença entre a gestão de uma escola e a gestão de uma empresa, que a TESE se desenvolveu no Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental (Procentro). A Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) foi indicado ao Procentro

[...] em 2004 como alternativa para inovar o sistema de gestão dos Centros de Ensino Experimental que viriam a ser implantados a partir daquele ano em Pernambuco.

A TEO foi adequada e denominada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) pela equipe de trabalho que naquele momento instalava o primeiro Centro de Ensino em Tempo Integral, em virtude da necessidade de se considerar as especificidades da organização escolar no que se refere a seus atores, meios e finalidades próprias dos Centros de Ensino (MANUAL OPERACIONAL DA TESE, p. 5).

A TESE enquanto modelo de gestão, inspirado a partir da lógica empresarial (TEO), objetivava

[...] formar uma consciência empresarial humanística nos componentes da organização, alinhandoos à filosofia do PROCENTRO, que busca garantir a excelência do Ensino Médio público. 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 (MANUAL OPERACIONAL DA TESE, p. 6).

É neste contexto de movimento de “modernização”, implantação de uma educação em tempo integral, e reformas na educação durante o governo Jarbas, que através do Decreto nº 26.307/2004¹⁰ foi implantado o Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental (Procentro). O Procentro começou a ser desenvolvido a partir de 2003 com a implantação da TESE enquanto modelo de gestão, ações essas realizadas com o incentivo e organização do ICE.

¹⁰ Link de acesso:

<<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=26307&complemento=0&ano=2004&tipo=&url=>>

O Decreto nº 26.307/2004 aponta em seu Art 1º que o Procentro

[...] tem por objeto 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.

Ou seja, o Procentro emerge com a finalidade de expandir o projeto de educação em tempo integral, aumentando a porcentagem de escolas que desenvolvem uma educação em tempo integral, ideias essas que já estavam sendo desenvolvidas desde 2000, com o GP. Para além das mudanças relacionadas a ampliação do tempo e propostas pedagógicas, os Centros de Ensino Experimental também traziam um modelo de gestão embasado em uma lógica empresarial, a TESE.

Porém, em 2007 essa realidade é “modificada” com a chegada de Eduardo Campos ao Governo de Pernambuco. Rompendo com o modelo de gestão compartilhada que vinha sendo desenvolvido nos governos anteriores, Eduardo Campos materializa suas ações a partir da Secretaria de Planejamento e Gestão de Pernambuco (Seplag).

Houve, ainda, um “rompimento” com algumas parcerias privadas, deixando de lado algumas estruturas da gestão anterior, como nos indica Benittes (2014). Segundo a autora,

Eduardo Campos, rompeu o convênio da parceria público-privada que geria com a TESE a expansão dos centros de ensino experimentais no ensino médio pernambucano. O novo governador manteve apenas a proposta da educação em tempo integral para o ensino médio, o acompanhamento do desempenho da aprendizagem em função de resultados e o sistema de avaliação expresso em índices educacionais, que o governo Jarbas Vasconcelos tinha implementado na educação estadual de 2000 a 2006 (BENITTES, 2014, p. 74).

Desta forma, percebemos que Eduardo Campos rompeu a parceria público-privada que geria junto com a TESE a expansão do PROCENTRO, ou seja, os centros de ensino experimentais no ensino médio de Pernambuco. Porém, manteve (e ampliou) a proposta de educação integral no ensino médio, o sistema de

avaliação apresentado em índices educacionais e acompanhamento de desempenho da aprendizagem visando melhores resultados.

Mas, os interesses não se distanciam muito das ações do Governo anterior, um exemplo é o alinhamento com as necessidades do capital. No Governo de Eduardo Campos nota-se que as reformas realizadas na rede estadual de educação estão embasadas em uma formação de capital humano, tentativa de responder ao crescimento econômico do estado na época, que teve incentivos públicos e privados, e a tentativa de melhorar os resultados no IDEB (BENITTES, 2014).

Como aponta Santos (2016),

Esse novo modelo de gestão contou com o empréstimo adquirido através do Projeto de Desenvolvimento da Educação e da Gestão Pública no Estado de Pernambuco (Pernambuco Education Results and Accountability Project – PERA) aprovado pelo Banco Mundial – BM em 14 de abril de 2009 e com data prevista de fechamento em 30 de novembro de 2015, num custo total de US\$ 580,40 milhões, sendo cedido o valor de US\$ 154,00 milhões pelo BM (SANTOS, 2016, p. 96).

Fica evidente que a diferença entre os convênios e parcerias durante os governos Jarbas/Mendonça para o governo Campos limitavam-se a organismos, a essência continuava a mesma, alimentando os interesses privados. Além do Pernambuco Education Results and Accountability Project (PERA), o Banco Mundial (BM) afirma que esse não era o primeiro contato com o estado, confirmando que o Governo de Pernambuco já tinha realizado parcerias com o BM em outros momentos.

Mesmo o PERA sendo aprovado apenas no ano de 2009, o Governo insistia em realizar uma reforma no campo da educação, justificando essa reforma com a ideia de uma suposta necessidade de melhorar a educação pública.

A emergência da Nova Gestão ou Gerencialismo durante a década de 1970, trazendo em sua essência a eficiência e eficácia, se desdobra no Brasil a partir de 1990. Aos poucos este modelo – o Gerencialismo – foi sendo implantado na administração pública do nosso país, focando apenas no resultado final e deixando de lado o processo. Porém, como apontam Arruda e Nóbrega (2013),

No caso da empresa privada, tal ação pode até ser viável, mas, em se tratando da administração pública, os meios também interessam à população, devendo ser objeto de fiscalização e normas, pois, numa democracia, o povo não espera das instituições públicas apenas os resultados (ARRUDA; NÓBREGA, 2013, p. 530).

Ou seja, o desenvolvimento do Gerencialismo na administração pública é contraditório, pois além de ser transferido de um contexto, que é o empresarial, para o setor público, foca apenas nos resultados, deixando de lado o processo que, evidentemente, deve ser analisado, verificado, fiscalizado e exposto para a sociedade. Os reflexos dessas mudanças na gestão pública afetam também a educação. Segundo Arruda e Nóbrega (2013)

De fato, sob a influência das práticas neoliberais, os princípios gerencialistas vêm norteadando cada vez mais as políticas educacionais com seus índices de eficiência, controle de desempenho e produtividade, avaliações em todos os níveis educacionais – como, por exemplo: Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), estabelecimento de rankings entre escolas, instituição de indicadores como forma de orientar o financiamento de políticas no campo, dentre outras medidas (ARRUDA; NÓBREGA, 2013, p. 530-531).

Desta forma, o processo de modernização é marcado no estado de Pernambuco com mudanças na gestão influenciadas pelas mudanças na gestão pública a partir dos ideais do gerencialismo. Em 2000 foi implantado através da Secretaria de Administração e Reforma do Estado de Pernambuco o Programa de Modernização da Gestão Pública (PROGESTÃO) (ARRUDA; NOBREGA, 2013).

Segundo as autoras, influenciado pelo PROGESTÃO – que tinha o intuito de desenvolver o planejamento estratégico dos órgãos públicos de maneira individual, sistêmica, por critérios de excelência, onde essas ações se alinhavam com as do governo federal que desenvolvia, na época, ideias de liderança, foco no cliente, planejamento estratégico, gestão de processos, gestão de pessoas e resultados – e todo esse contexto, a Secretaria de Educação implantou um contrato de gestão entre a SE e as escolas estaduais.

Em meio a este quadro de implantação de contrato entre a Secretaria de Educação e as escolas, percebemos, através do Decreto N° 29.289, de 07 de junho

de 2006, a emergência do Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento de Pernambuco (PENAGE-PE), influenciado e ligado ao Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e Distrito Federal (PNAGE).

A lógica por trás desse movimento de modernização é a do desenvolvimento de um Gerencialismo da gestão pública no estado de Pernambuco. Neste sentido, a gestão de Campos atuou e defendeu, como indica Arruda e Nóbrega (2013, p. 533), “mecanismos modernos de gerenciamento, em que a ótica privilegiada é a de “medir para gerenciar”, o que denota, pois, uma função de Estado centrada na gerência e no controle”.

Sendo assim, o que se desenvolveu no campo da educação durante a gestão de Campos (2007-2014) foi a implantação de um Gerencialismo. A experiência do desenvolvimento deste modelo na educação, segundo Arruda e Nóbrega (2013), tem permitido

[...] políticas e práticas que enaltecem os índices de eficiência e produtividade, avaliações em larga escala, estabelecimento de rankings entre unidades escolares, gestão com foco em resultados, parcerias público-privado, instituição de indicadores como forma de orientar/controlar o financiamento, dentre outras medidas (ARRUDA; NÓBREGA, 2013, p. 534).

Nesse sentido, a partir do Decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006, que institui o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco (PNAGE-PE), emerge o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP-ME). Segundo Santos (2016), o PMGP-ME é peça fundamental para a “reforma da educação”, considerando que em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Estado foi considerado um dos piores do país (SANTOS, 2016, p. 97).

Entre algumas das metas do PMGP-ME está a busca por melhores resultados para educação de Pernambuco, sendo assim, se interessa por alguns espaços específicos no campo da educação. Para alcançar esses resultados, usa estratégias que estão em constante vulnerabilidade a possíveis fraudes, como os números expressos em avaliações de larga escala e implantações de programas

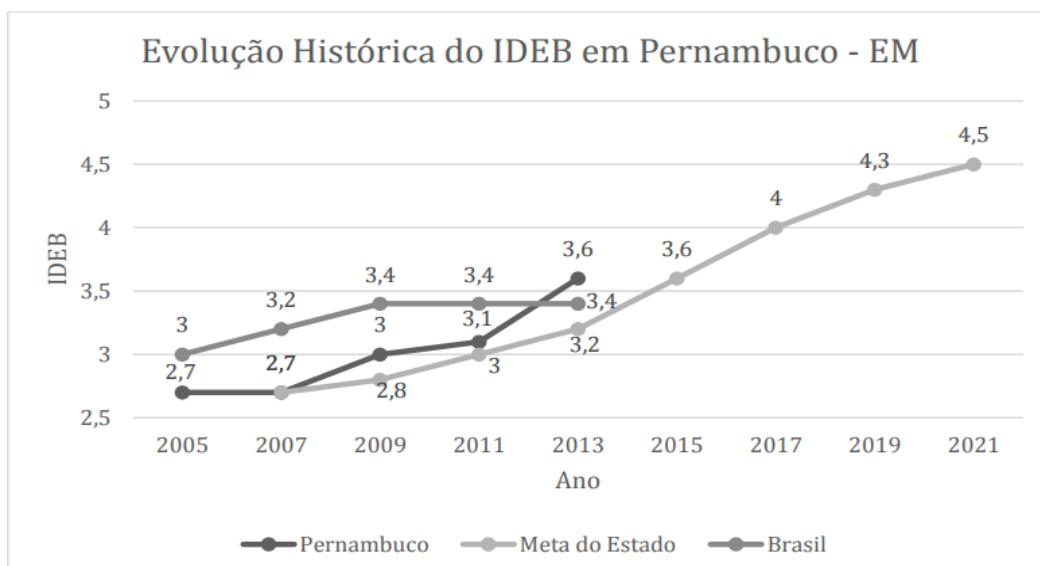
que possam contribuir para esse aumento de índices e resultados quantitativos. Segundo a autora

O “novo” Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação (PMGP-ME), lançado em 03 de Junho de 2008, faz parte de um modelo de planejamento e gestão implementado em 2007, o Todos por Pernambuco (TPPE) e foi adotado nas áreas da Saúde, Educação, Segurança e Finanças do Estado de Pernambuco. A novidade diz respeito ao convênio firmado com o Movimento Brasil Competitivo (MBC), de Brasília/DF, e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) de Minas Gerais, para operacionalização do Programa (SANTOS, 2016, p. 97).

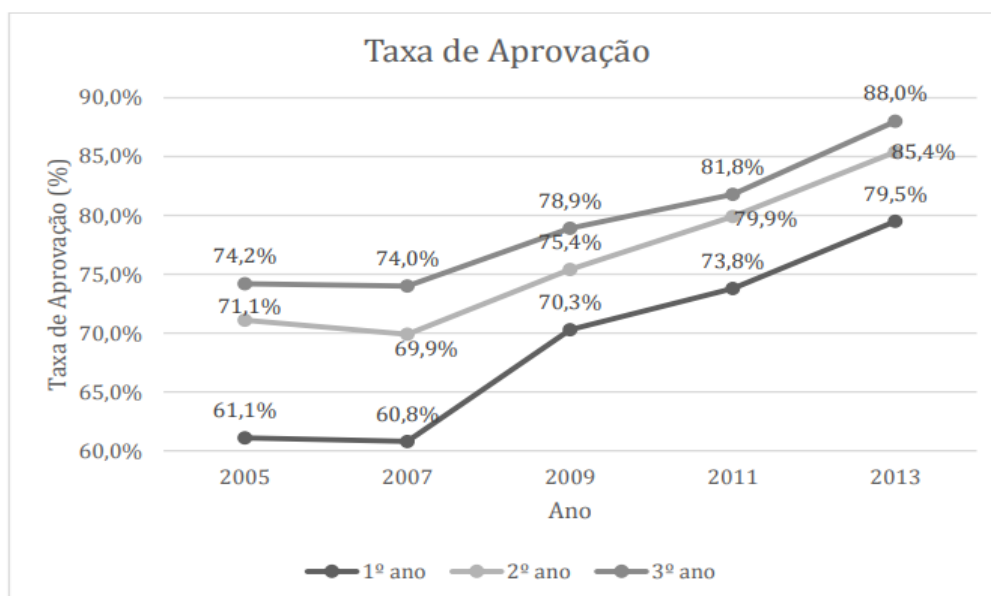
Neste sentido, percebemos que seguindo agendas estruturadas em lógicas, organização e estratégias usadas no meio empresarial, não demorou muito e os “resultados” logo emergiram. A autora indica que,

O crescimento do Estado em relação aos resultados alcançados no IDEB foi notório. Entre 2007 e 2011 Pernambuco registrou um crescimento de 14,8% no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Este número é mais de duas vezes superior à média nacional de 6,2%. Em 2013, Pernambuco sobe 12 posições e se coloca em 4º no ranking nacional do IDEB (SANTOS, 2016, p. 98).

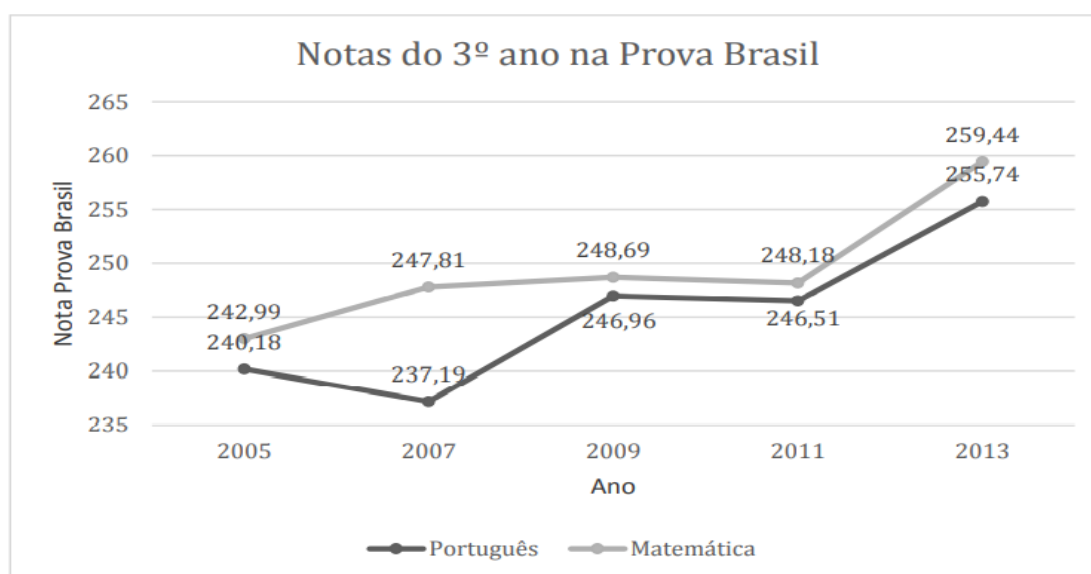
Contudo, um dos problemas que encontramos são os meios pelo qual se constroem esses resultados. Santos (2016, p. 98 - 99), aponta em sua pesquisa alguns gráficos como, Gráfico “Evolução Histórica do IDEB para o Ensino Médio em Pernambuco”, Gráfico “Taxa de Aprovação para os três anos do Ensino Médio em Pernambuco” e Gráfico “Notas do 3º ano na Prova Brasil em Pernambuco”, onde podemos observar de forma mais detalhada as manobras do governo para alcançar esses índices.

Gráfico 2 - Evolução Histórica do IDEB em Pernambuco - EM

Fonte: Santos (2016)

Gráfico 3 - Taxa de Aprovação para os três anos do Ensino Médio no estado de Pernambuco

Fonte: Santos (2016)

Gráfico 4 - Notas do 3º ano da Prova Brasil no estado de Pernambuco

Fonte: Santos (2016)

No gráfico-2 o que nos chama atenção e se destaca é a nota do IDEB do estado de Pernambuco em 2013. É considerando este aumento expressivo que ultrapassa a média estabelecida a nível nacional, alcançando ainda a média pretendida para o estado em 2015, que Santos (2016, p. 98) indica que “esse ponto “fora da curva”, que é o IDEB do Estado em 2013, por si mesmo pode dar indícios de que fraudes estão ocorrendo no processo avaliativo, como forma de garantir bons resultados”.

Os destaques no gráfico-3 e gráfico-4 evidenciam a lógica envolvida no estado para manter essas notas. É possível perceber o esforço para tentar manter em equilíbrio as médias nas Taxas de Aprovação e na Prova Brasil como indica a autora.

Perceba o quanto os elementos que compõem o IDEB em Pernambuco têm se mantido em equilíbrio para garantir o aumento do índice. De 2005 para 2007 o IDEB não sofreu alteração, no entanto, as taxas de aprovação caíram e as notas dos estudantes avaliados no SAEB despencaram em Português e subiram em Matemática. De 2007 para 2009 Matemática tem um leve aumento em relação ao significativo aumento de Português, além disso as taxas de aprovação também apresentam um aumento consideravelmente bom. No entanto, o IDEB sofre uma alteração de

apenas 0,3. De 2009 para 2011 as notas em Português e Matemática diminuem, mas diante do aumento nas taxas de aprovação, o IDEB mantém seu crescimento, aumentando 0,1. Já em 2013 temos um avanço grande no IDEB, ficando com a quarta melhor nota de todo o país, tanto as taxas de aprovação, como as notas do SAEB tiveram uma grande melhora nos resultados (SANTOS, 2016, p. 100).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) demonstra fragilidade nesses números, primeiro porque a maioria das avaliações de larga escala realizada no estado se resumem a duas disciplinas, português e matemática, segundo motivo é que as Taxas de Aprovação e a Prova Brasil, também, evidenciam a articulação na elevação do IDEB.

Mas neste movimento também é possível perceber que há entre os resultados alcançados nas Taxas de Aprovação, Prova Brasil e o IDEB entre 2005 e 2013 uma variação que permite questionar a garantia da qualidade da educação. Segundo Santos (2016, p. 100), “não necessariamente uma nota boa no IDEB reflete uma melhoria na aprendizagem do aluno. É possível haver uma contrabalança nesses resultados, equilibrando a melhoria do fluxo, quando a nota cair e vice-versa”.

A tentativa do governo do estado de Pernambuco para alcançar uma presumida “qualidade” na educação, descrito no trabalho de Santos (2016), nos faz refletir, também, sobre as várias estratégias do Governo em criar condições que elevem de toda forma os resultados quantitativos no campo da educação, independente das consequências que essas tentativas possam causar aos gestores, professores e alunos.

Nesse sentido, o Governo usa, também, o Programa de Educação Integral, implantado através da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que tem como objetivo implantar as Escolas de Referência em Ensino Médio no Estado de Pernambuco, onde fica perceptível que um dos objetivos é utilizar essas escolas de referência como instrumento para alcançar melhores índices.

Em meio a essas tentativas de elevação do índice são utilizadas algumas políticas de incentivo que afetam os professores, entre essas políticas citamos o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), instituído pela Lei nº 13.486, de 1º de

julho de 2008. Porém, o Bônus torna-se mais um instrumento usado para cobrar mais resultados dos professores, considerando que para escola obter esse Bônus é necessário atingir metas (TEIXEIRA, 2017).

Como já citado anteriormente, o rompimento do Governo Eduardo Campos com a parceria público-privada que geria com a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese) a expansão dos Centros de Ensino Experimentais no ensino médio pernambucano, não impediu o interesse em dá continuidade no projeto de Educação em Tempo Integral na rede estadual de educação. Silva (2013), aponta que as relações mais constantes com os meios empresariais só duraram até o momento em que foi conveniente e lucrativo.

Como indica Silva (2013)

Em 2008, a proposta dos Centros de Ensino Experimental passou por uma ampliação e se tornou uma política pública de expressão significativa na rede estadual. A partir da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, foi criado o Programa de Educação Integral que multiplicou o projeto piloto para um número maior de escolas. Essa alteração, todavia, era algo que já vinha se desenhando, na medida em que cada vez mais o Estado arcava com a maior parte dos custos dessas escolas (SILVA, 2013, p. 103).

Com a ampliação ao longo dos anos do programa inicial, que teve como precursor desse movimento o projeto piloto o Ginásio Pernambucano (GP) e na sequência o PROCENTRO, houve uma responsabilidade maior do Estado sobre essas escolas, contrariando as justificativas entre as parcerias público-privadas, que tinha como fundamento e argumento a incompetência do Estado, assegurando que seria necessários financiamentos de setores privados para poder consertar a educação. Segundo Silva (2013),

Podemos levantar a questão de que a fase “dourada” de financiamento mais robusto da iniciativa privada, não passava de uma estratégia provisória de disseminação de uma escola reformada, posteriormente levada a cabo pela ação estatal. O Estado, perpassado pelas transformações de influência neoliberal ao longo dos últimos anos, deu consecução aos projetos que atendiam aos anseios do desenvolvimentismo capitalista. Ou seja, o projeto pode ser localizado sob a égide das ações políticas do capital no que tange a seu processo mais específico das políticas educacionais (SILVA, 2013, p. 104).

É possível notar que o interesse empresarial para “consertar” a educação não se sustentou por muito tempo, pois os mesmos empresários envolvidos nessas reformas perceberam que o projeto piloto estava sendo reproduzido em outras escolas com muita rapidez, e os lucros esperados não chegaram. Ao contrário do que se imaginava, o Estado desde o início das propostas de educação em tempo integral arcou com a maior parte do projeto.

Por isso, notamos que no Governo de Eduardo Campos não houve um rompimento com o setor privado, mas um abandono do empresariado que estava presente na construção do projeto piloto GP, deixando a responsabilidade para o Estado. O que podemos perceber é que Eduardo Campos realizou uma reorganização dos projetos de educação em tempo integral, através da Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação, implantando dentro desse movimento, a partir da Lei nº 125 de 10 de julho de 2008, o Programa de Educação Integral (PEI) e utilizando avaliações como o SAEPE para alcançar maiores índices no IDEP. Contudo, percebemos algumas possibilidades de possíveis parcerias privadas na Lei nº 125 de 2008, assim como, uma formação que busca atender as necessidades do capital.

Analisando a estrutura básica do Programa de Educação Integral é possível perceber através dos conceitos utilizados que se trata de um programa com resquícios do projeto piloto GP e com brechas na Lei para convênios com entidades privadas. A busca por uma formação de um jovem competente, produtivo e protagonista, deixa evidente que a formação é direcionada para atender as demandas e necessidades específicas de cada região do estado de acordo com o desenvolvimento dessas regiões, ou seja, uma formação que atenda às necessidades do mercado de trabalho, como veremos a seguir. Segundo a Secretaria de Educação de Pernambuco,

O modelo fundamenta-se na concepção da educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. Desse modo, ao concluir o ensino médio nas escolas de Educação Integral, o jovem estará mais

qualificado para a continuidade da vida acadêmica, da formação profissional ou para o mundo do trabalho (PERNAMBUCO, 2019).

Para obter esses resultados e responder ao desenvolvimento do estado e o processo de industrialização, assim como, as notas nos índices, emergem as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs). Além dos interesses de formação da juventude para o mercado de trabalho e a contribuição para o aumento dos índices nas avaliações do Estado, acabam mostrando com o tempo lacunas preocupantes, entre essas as precarização e intensificação do trabalho docente.

Observamos que os trabalhos analisados até aqui contribuem para um esclarecimento de uma realidade contrária aos resultados e promessas propagadas pelo governador Jarbas Vasconcelos a partir de 1999 e em seguida com o governador Eduardo Campos, a partir de 2007.

Não obstante, no contexto mais atual consertar a educação ou se tornar referência são promessas do governador Paulo Câmara, que se distancia cada vez mais da nossa realidade. Em meio a essas contradições está o PEI, programa que emerge no Governo de Eduardo Campos em um cenário neoliberal e de implantação de uma gestão pública “moderna”, que expressa em sua estrutura os interesses empresariais e capitalistas.

Duas décadas se passaram, mudam os governos, mas não mudam as ações. É o que percebemos com o atual governador Paulo Câmara, que não demonstra interesse em pôr fim aos retrocessos que acontecem na educação, dando continuidade à velha política e adaptando sua gestão às exigências do capital. A reprodução das políticas e programas “modernizantes”, onde temos o PEI enquanto exemplo de parceria público-privadas, servindo como instrumento de precarização do trabalho visando obter melhores resultados na educação, expressam os interesses do governo em continuar as ações iniciadas por Jarbas Vasconcelos por volta dos anos 2000 (TEIXEIRA, 2017).

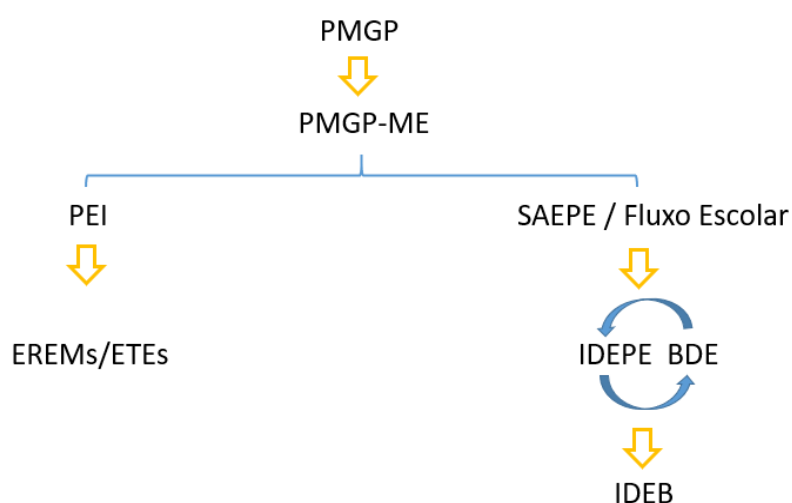
Mesmo o PEI apresentando lacunas, Paulo Câmara insiste em ampliar a quantidade de escolas de referência na rede estadual, anunciando em fevereiro de 2019 a implantação de mais 24 (vinte e quatro) novas Escolas em Tempo Integral. Nesse sentido, apontaremos a seguir alguns impactos sobre o trabalho docente em

meio a esse “novo” governo, sem desprezar fatos e acontecimentos mais amplos que envolvem o trabalho docente.

4.2 Trabalho Docente em Pernambuco e as políticas educacionais “modernizantes”

A base para este tópico é a emergência do Programa de Modernização da Gestão Pública em 2007, que implanta o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação. Na sequência, organizamos um organograma onde podemos perceber uma estrutura do PMGP.

Figura 1 - Fluxograma com esquema do programa de modernização da educação em Pernambuco a partir de 2007



Fonte: O autor (2021)

Como podemos perceber no organograma, esse movimento de “modernização” vai desde a emergência do Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP) no Estado de Pernambuco, sua ligação com o Programa de Educação Integral (PEI) que abrange as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e as Escolas Técnicas (ETEs). O Sistema de Avaliação da Educação

Básica de Pernambuco (SAEPE), assim como, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE), o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), e um dos interesses finais desse processo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Esse é o ponto de partida para refletirmos as relações entre as políticas “modernizantes” e o trabalho docente, assim como, seus efeitos sobre esses trabalhadores. Destacamos que direcionamos nosso olhar especificamente ao Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP-ME) e os programas e sistema de avaliação que o compõem.

Para analisarmos a emergência do PMGP-ME é necessário evidenciar a sua ligação com a construção e desenvolvimento da “Nova Gestão” ou “Gerencialismo”, que emerge durante o processo de reestruturação produtiva do capital e se desenvolve nas décadas seguintes. No Brasil esse movimento de mudanças na gestão pública e a busca pelo processo de modernização da mesma foram alavancados principalmente por meio do processo de implantação do neoliberalismo na América Latina e do desenvolvimento do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (Pnage) (CAVALCANTI, 2011).

A partir do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e Distrito Federal (Pnage), que tem como objetivo, segundo Cavalcanti (2011, p. 2), “melhorar a efetividade e a transparência institucional das administrações públicas dos Estados e do Distrito Federal” emerge em Pernambuco o PENAGE-PE. Ou seja, a partir do PNAGE é implantado em Pernambuco o PNAGE-PE – por meio do Decreto nº 29.289 –, e por meio deste movimento o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação, que carrega consigo o ideário e conceitos empresariais advindos do PNAGE e PNAGE-PE.

É por meio desse movimento de modernização da gestão que o Estado se organiza e adquire verbas para implantar um sistema apontado enquanto “moderno”, onde a partir desse podemos observar a emergência do Programa de

Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP-ME), PEI e outras estruturas.

Nesse sentido, quando falamos das metas envolvidas nas políticas educacionais em Pernambuco, compreendemos e ressaltamos que as mesmas emergem a partir do Programa de Modernização da Gestão - Metas para Educação (PMGE-ME) e traz consigo ideias empresariais. Como indica Cavalcanti (2011, p. 1-2), esse Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para educação “se insere no contexto do modelo administrativo gerencial de Estado, apoiado pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), órgão que presta consultoria à Gestão Empresarial no Brasil”.

O Decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006, que institui o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco (PNAGE-PE), foi elaborado

Considerando a participação do Estado de Pernambuco no Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal – PNAGE, coordenado pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão, com o propósito de modernizar a gestão pública estadual a partir de uma visão transversal e integrada do ciclo de gestão pública: planejamento, orçamento, gestão e controle.

Considerando o disposto na Cartilha de Execução do PNAGE nº 01 – Informações Básicas sobre a UCE, a qual sugere orientações aos Estados e ao Distrito Federal para constituição de uma Unidade de Coordenação Estadual – UCE, como pré-requisito da assinatura do Convênio de Participação no Programa, conforme Acordo de Empréstimo firmado entre a União e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (PERNAMBUCO, 2006).

Em seus Art. 1º, Art. 2º e Art. 3, o Decreto nº 29.289 indica que,

Art. 1º Fica instituído o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco - PNAGE-PE, com o objetivo de melhorar a eficiência e a transparência institucional da administração estadual.

Art. 2º O PNAGE-PE será executado com recursos de financiamento oriundos do Acordo de Empréstimo firmado entre o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – MP e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, transferidos mediante Convênio de Participação no Programa, a ser firmado entre o Governo do Estado e o MP, e com os correspondentes recursos de contrapartida a cargo do Estado.

Art. 3º Para implementação do PNAGE- PE, fica instituída a Unidade de Coordenação Estadual – UCE, vinculada à Secretaria de Administração e Reforma do Estado – SARE, e subordinada à Secretaria Executiva de Modernização da Gestão e Governo Digital.

Nos Artigos citados podemos observar o objetivo do PNAGE-PE, o meio pelo qual o recurso foi adquirido – Banco Interamericano de Desenvolvimento –, a forma de organização, assim como, os setores envolvidos e responsáveis pelo Projeto de Modernização em Pernambuco.

Conscientes desse movimento inicial, da elaboração do PMGP-ME a partir do PNAGE e PNAGE-PE, continuaremos nossas análises buscando entender essa estrutura apontada enquanto “modernizante” e os desdobramentos sobre a educação e consequentemente o trabalho docente.

Segundo a nota técnica intitulada “Avaliação das Escolas Estaduais e do Bônus de Desempenho Educacional”, lançada pela Secretaria de Educação de Pernambuco,

O trabalho baseado em metas e em resultados faz parte do Programa de Modernização da Gestão Pública adotado nas áreas da Saúde, Educação, Segurança e Finanças do Estado de Pernambuco. Na Educação, o objetivo é melhorar os indicadores educacionais do Estado, sobretudo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) (PERNAMBUCO, 2007)

O interesse em desenvolver um sistema que tenha como um dos seus principais objetivos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica não foi algo desprezível. Em 2007, o IDEB de Pernambuco estava muito baixo, com nota de 2.7, e esse foi o principal motivo, segundo o Governo e a Secretaria de Educação, para implantar o sistema de metas.

Dentro desse processo de “modernização” encontramos uma estrutura que se organiza em função do IDEB do Estado, como indicamos inicialmente no organograma, temos assim o Programa de Educação Integral e um sistema de avaliação em larga escala, o SAEPE, que gera uma nota para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE). O IDEPE, considera as avaliações realizadas pelo SAEPE nos anos finais da educação básica

– 5º e 9º ano do fundamental e 3º do ensino médio – e a média percentual de aprovação desses alunos.

Dessa forma, percebemos que o IDEPE leva em consideração as notas dos alunos avaliados no SAEPE e a média percentual de aprovação desses alunos. Esse sistema de avaliação – o SAEPE – é composto por

- a) média do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, resultante dos testes elaborados no SAEPE. O SAEPE possui escala de proficiência comum ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB.
- b) taxa de aprovação em cada uma das séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura os índices anuais de aprovação, reprovação e abandono (PERNAMBUCO, 2007 – NOTA TÉCNICA).

Como podemos perceber o SAEPE, que também faz parte deste movimento, foi construído com estrutura semelhante à do SAEB, e utiliza os mesmos métodos de avaliação, sendo “[...] realizado pela primeira vez em 2000. Em 2005 foi novamente realizado, no entanto os seus resultados somente foram consolidados e divulgados em 2007. A partir de 2008 passou a ser realizado anualmente e compõe o IDEPE” (PERNAMBUCO, 2007 - NOTA TECNICA). 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 – IDEPE (PERNAMBUCO, 2007 - NOTA TECNICA).

Dessa forma, fica evidente que a busca desenfreada por notas e metas impulsionou o Estado à elaboração de um sistema complexo que articula e direciona

a educação para atender os seus interesses e do capitalismo, formar mão de obra para o mercado – mas não garante a inserção dos jovens no mercado de trabalho –, e estruturado de forma que busca responder aos exames de larga escala. Os desdobramentos dessa organização sobre o trabalho docente são adversos, e o Programa de Educação Integral (PEI) – que emerge através do PMGP-ME e do movimento de ampliação do tempo escolar – é um exemplo dentro desse processo.

O PEI foi implantado em meio ao movimento de “modernização” das políticas educacionais do Estado através da Lei Complementar Nº 125, de 10 de julho de 2008. Segundo o Art. 2º desta Lei as finalidades do PEI são:

- I - executar a Política Estadual do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela Secretaria de Educação;
- II - sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais;
- III - difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região;
- IV - integrar as ações desenvolvidas nas Escolas de Educação Integral, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural;
- V - promover e garantir a expansão do ensino integral para todas as microrregiões do Estado;
- 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;
- VII - estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola;
- VIII - viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão do Programa de Educação Integral no âmbito Estadual;
- IX - integrar o ensino médio à educação profissional de qualidade como direito a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável.
- X - promover a educação integral que contemple o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do estudante.

Como podemos perceber, no Art 2º, inciso II da Lei Complementar Nº 125, fica evidente o interesse em desenvolver e difundir inovações gerenciais, ressaltando, no inciso VI deste mesmo artigo, a implantação da gestão por resultados. Benittes (2014, p. 79), indica que “tanto o PMGP-ME quanto o PEI propuseram para as escolas de ensino médio do Estado de Pernambuco um modelo de gestão gerencial com base em metas e resultados”.

Buscando entender os interesses envolvidos nesse processo de modernização, Silva et al. (2019, p. 122) indica que “no que se refere à promessa de modernização do modelo de gestão, o PMGP-ME e PEI atuaram em muitas frentes. Entre elas, a consolidação do modelo gerencial toyotista de gestão do trabalho docente”.

Os dois programas são desenvolvidos a partir de uma perspectiva que visa a busca por resultados na educação básica de Pernambuco e o direcionamento de uma formação voltada para o mercado de trabalho. O PMGP-ME “reforça a articulação da função social da educação escolar ao projeto de desenvolvimento econômico local” (BENITTES, 2014, p. 77), uma concepção de “neodesenvolvimentismo¹¹” (SAMPAIO JR., 2012).

O inciso III do Art 2º da Lei Complementar Nº 125 também evidencia o interesse em formar mão de obra para atender as necessidades econômicas de cada região. No inciso VIII do Art 2º desta mesma Lei, percebemos também a abertura que é dada as parcerias com entidades públicas ou privadas, permitindo, dessa forma, a inserção do campo empresarial na educação.

Silva et al. (2019), confirma, ainda, o que analisamos nos documentos basiladores do PMGP-ME e PEI, onde indica que é possível perceber a lógica do modelo de gestão gerencial desenvolvida em ambos, dando ênfase em resultados, metas e avaliações.

¹¹ No Brasil, o neodesenvolvimentismo foi uma tendência do pensamento econômico usada no início do século XXI para superar as limitações apresentadas pelo neoliberalismo (OLIVERA, 2020). Uma terceira via que emergiu a partir da condensação dos pontos “positivos” do neoliberalismo e os pontos “positivos” do velho desenvolvimentismo. Segundo Sampaio Jr. (2012) os pontos “positivos” do neoliberalismo são “compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional, ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional”, enquanto os pontos “positivos” do velho desenvolvimentismo são “comprometimento com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado, sensibilidade social” (SAPAIO JR., 2012, p. 679).

Como aponta Teixeira (2017),

O PEI vem a ser uma das políticas que surgem em decorrência da interação desse tipo de pensamento gerencialista que o estado adota, sobretudo a partir da gestão Eduardo Campos, e que traz, atrelado à promessa de melhoria de gestão, melhoria de eficiência gerencial nos serviços públicos, [...] e que concorrem para, no campo educacional, a intensificação e a precarização do trabalho docente (TEIXEIRA, 2017, p. 143)

Para alcançar essas metas também é desenvolvido no estado a gestão por resultados e prestação de contas – *accountability* –, uma forma encontrada de responsabilizar os professores caso a escola não atinja as metas preestabelecidas. Embasados em Brooke (2006), podemos perceber que nas últimas décadas a **responsabilização** vem sendo estruturada nas escolas dos Estados Unidos e em outros lugares do mundo, por alguns ingredientes

1. a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade); 2. o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação); 3. os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões); 4. os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências). Isso não significa, no entanto, que essa modalidade mais recente de responsabilização pelos resultados da escola seja a única (BROOKE, 2006, p. 380).

Contudo, o autor chama atenção para três modalidades de responsabilização conhecidas na história, a primeira é a **burocrática**, que se liga a questões contratuais e legais e o cumprimento e adequação do professor a essas regras, “[...] se procura a conformidade com as normas legais ditadas pela rede de ensino na qual o professor trabalha, e, portanto, ele é responsabilizado pelo cumprimento das leis perante a burocracia que o contratou” (BROOKE, 2006, p. 380).

A segunda é a **profissional**, que está ligada a uma concordância do professor com os demais colegas de profissão, ou seja, a uma “[...] exigência de um comportamento profissional em conformidade com as normas formais e informais estabelecidas pelos colegas de profissão” (BROOKE, 2006, p. 380). Neste sentido, os professores tornam-se responsáveis pela manutenção das ações dos demais

colegas para que se possa alcançar determinado objetivo, gerando, desta forma, uma pressão no ambiente de trabalho.

Em terceiro lugar a responsabilização por **resultados**, “[...] em que o educador é responsabilizado perante as autoridades e o público em geral pela aprendizagem dos alunos” (BROOKE, 2006, p. 380). Nesta lógica, o professor é colocado enquanto o responsável pelos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações.

Essa responsabilização acaba gerando uma pressão para os professores, que são culpabilizados por qualquer tipo de retrocesso na educação. Segundo Teixeira (2017),

A responsabilização dos professores e todas as consequências que este mecanismo de gestão tem trazido para os docentes, advém da lógica do gerencialismo, que intenta a educação para que esta atenda aos preceitos econômicos do lucro, da proficiência mercadológica, mergulhando os professores num mar de burocracia, de tecnologia, muitas vezes ineficiente e num mar de controle da atividade docente, de gerencialismo aplicado ao trabalho do professor (TEIXEIRA, 2017, p. 149).

Desta forma, percebemos que responsabilizar o professor por qualquer erro na educação ou baixos resultados em avaliações faz parte de um processo de prestação de contas importado dos Estados Unidos (FREITAS, 2012), e reproduzido no Estado de Pernambuco – *accountability*. Uma forma encontrada por essa política para cobrar o máximo de eficiência dos professores que devem ser expressas em resultados, fazendo com que os alunos atinjam as melhores notas e levem a escola a alcançar altos índices. Silva e Silva (2014) apontam que

À parte todas dificuldades decorrentes da falta de valorização profissional e de condições de trabalho dignas, os docentes ainda têm que lidar com a relação simplista entre os resultados da educação e a competência do professor ou da escola. E cada vez mais o modelo do *accountability* vem sendo aplicado à questão educacional, baseado em um processo de responsabilização do professor e da escola com referência à perspectiva da meritocracia, por meio de estratégias de bonificação por desempenho (SILVA; SILVA, 2014, p. 123).

A impressão que temos é que os melhores professores serão motivados mais pela questão financeira - o bônus - do que a busca por uma formação de qualidade para os alunos. Essa ideia leva a uma exposição dos professores, ranqueamento

através de cálculos duvidosos, competição e uma desmoralização da categoria (FREITAS, 2012; SILVA; SILVA, 2014).

Notamos que junto a essa responsabilização sem fundamentos vem a falta de credibilidade que se lança sobre o professor, podendo ser notada em algumas pesquisas realizadas nos Estados Unidos, como indica Freitas (2012) onde esse mostra a percepção que professores, pais e alunos têm desta profissão.

Freitas (2012) indica que

No ano de 2012 esta pesquisa aponta o índice mais baixo de professores satisfeitos com a profissão: caiu de 59% para 44%. É o nível de satisfação mais baixo em 20 anos de pesquisa de opinião nos Estados Unidos. Curiosamente, é mais baixo exatamente no momento em que o presidente dos Estados Unidos declara que a pessoa mais importante da educação é o professor. Porém, esta importância é negada na prática ao se propor uma política de pagamento de bônus em função da avaliação dos alunos (FREITAS, 2012, p. 394)

A avaliação em Nova Iorque, por exemplo, perpassa a ideia de divulgação ou ranqueamento das escolas, divulgando nomes de professores em jornais locais, uma espécie de exposição pública apontando os principais culpados dos erros encontrados na educação (FREITAS, 2012). O autor aponta problemas encontrados em políticas desenvolvidas na educação dos Estados Unidos e que são reproduzidas em um nível parecido em Pernambuco, através da política de bônus e os interesses empresariais que envolvem essas políticas.

As cobranças aos professores por bons resultados no IDEB são exemplos constantes. Nesse sentido, são elaboradas políticas e programas para manter essa constante busca por resultados, um exemplo é o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), instituído a partir da Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, como indica o Art 1º,

Fica instituído, no âmbito do Estado de Pernambuco, o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, correspondente a uma premiação por resultados, destinado aos servidores lotados e em exercício nas Gerências Regionais de Educação e nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, em função do seu desempenho no processo educacional, de acordo com metas e condições fixadas em decreto do Poder Executivo [...] (PERNAMBUCO, 2008)

O BDE é calculado e determinado a partir da porcentagem que cada escola alcança nas metas preestabelecidas através de um Termo de Compromisso entre a Secretaria de Educação e a Gestão das escolas, variando de 50% a 100%, sendo obrigatório atingir no mínimo 50% da meta para poder receber a metade do bônus. Segundo uma Nota Técnica, as condições estipuladas para receber o BDE são:

- Cumprimento da Meta: A escola deverá ter atingido, no mínimo, 50% da meta projetada para o período. O valor a ser recebido será proporcional ao percentual realizado da meta, até atingir o máximo de 100%.
- Exercício mínimo: Por último, para ter direito ao Bônus, o servidor deverá ter permanecido em efetivo exercício na unidade escolar premiada por, no mínimo, seis meses no ano letivo de referência para a concessão da premiação (PERNAMBUCO, 2007 – NOTA TÉCNICA).

Como aponta Santos (2016)

As metas a serem alcançadas por cada escola estão definidas no Termo de Compromisso e Responsabilidade Metas pela Educação que a escola firma com a Secretaria de Educação de Pernambuco. De acordo com informações do Portal Educação em Rede, essas metas são estabelecidas a partir da realidade vivida por cada unidade, tendo como desafio melhorar seus indicadores em relação a elas mesmas, e a assinatura do termo têm como objetivo garantir o comprometimento das escolas na elevação dos índices educacionais do Estado, especificamente o IDEPE, que é o grande norteador desse compromisso (SANTOS, 2016, p. 126-127).

Porém, a autora aponta que a SEE não deixa evidente no Termo de Compromisso as metas, critérios ou cálculos que determinam exatamente o que é necessário para se chegar a uma porcentagem que permita a escola ganhar o bônus. Santos (2016) indica em sua pesquisa que os entrevistados, coordenadores e professores,

[...] não sabem especificamente quais as metas que devem ser atingidas no decorrer do ano letivo, ainda assim, citaram diversos elementos que compunham esta meta, como presença em reuniões, presença de pais na escola, preenchimento do SIEPE dentro do prazo determinado, frequência dos alunos e dos professores, entre tantas outras. Segundo os professores, a coordenação e a gestão da escola repassam essas metas para eles, mas não especificam todas as metas. O mais intrigante, é que o próprio Termo de Compromisso não esclarece que metas são essas. Aliás, no Termo de Compromisso de anos anteriores a 2014 a única meta estabelecida fazia referência à nota do IDEPE, ou seja, os únicos elementos que a compunham eram fluxo e desempenho no SAEPE. A

meta da escola era a meta a ser alcançada no IDEPE (SANTOS, 2016, p. 128).

O Governo entende o BDE como um incentivo, mas para os professores torna-se motivo de adoecimento, por não alcançarem os resultados exigidos, ou até mesmo por serem induzidos a realizar ações ou estratégias que não desejam, como formações específicas para português e matemática, que têm como finalidade aumentar as notas dos alunos nessas disciplinas e consequentemente obter um melhor índice. A partir de entrevistas com professores, Santos (2016) indica que

A política de bônus tem causada grande desmotivação nos professores, uma vez que reflete a desvalorização profissional que o Estado cultiva. Os professores afirmam que a desmotivação não se resume apenas ao dinheiro, mas também pelo não reconhecimento do trabalho realizado na escola, pois mesmo quando não se atinge a meta necessária para receber o bônus, o trabalho é realizado, no entanto, isso não é reconhecido (SANTOS, 2016, p. 134-135).

As pressões sofridas sobre os docentes e falta de condições em algumas escolas que fazem parte do PEI, dividem espaço com a ausência de valorização para os professores. Teixeira (2017, p. 150) aponta que os “[...] documentos orientadores da educação integral no estado parecem deixar espaço em branco quando a questão é a valorização dos professores ou a oferta de infraestrutura adequada para que esses realizem suas atividades de forma satisfatória.”

Segundo o autor, com a ausência de valorização dos profissionais da educação de Pernambuco,

[...] o que se verifica como política de valorização é o pagamento do BDE, que está condicionado ao resultado incerto de escolas, e que promove mais a responsabilização que uma valorização profissional consistente que, por sua vez, passe por uma política salarial que promova ganhos reais para os professores, bem com, pela oferta de condições adequadas de trabalho (TEIXEIRA, 2017, p. 151).

Contudo, é importante ressaltar que na contramão desse retrocesso, encontramos instituições que representam a categoria como o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE). O SINTEPE atua, neste meio, como organismo de organização e resistência a essas políticas educacionais

desenvolvidas para atender as necessidades do capital, reproduzindo números para o IDEB e maquiando a precariedade que se encontra a educação no Estado.

O SINTEPE mobiliza e apoia os professores nos momentos de greves e resistência, necessárias para travar os ataques constantes a esses trabalhadores da educação. Reivindica ao lado dos trabalhadores da educação, inclusive os professores, por melhores condições de infraestrutura de trabalho, salários dignos, formação de qualidade entre outros pontos.

Como podemos perceber até aqui, em meio a essa realidade, os professores se encontram, apesar das lutas e resistência, em a um sistema precário, limitados por diversos problemas. Dessa forma, considerando as reflexões realizadas até o momento, direcionamos nosso olhar para duas escolas da rede estadual, uma Escola em Tempo Integral e outra Escola em Tempo Parcial, buscando analisar qual o lugar da Escola em Tempo Parcial dentro desse quadro de interesses capitalistas e como encontre-se o trabalho docente em meio a essa realidade.

5 ANALISANDO OS DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS MODERNIZANTES SOBRE O TRABALHO DOCENTE A PARTIR DE DUAS REALIDADES NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO

Acreditamos que é importante ressaltar, novamente, que este trabalho parte de uma experiência em duas realidades da Rede Estadual de Pernambuco, onde apesar das escolas estarem em uma mesma rede percebemos algumas especificidades, contradições e aproximações sobre o trabalho docente que precisam ser analisadas.

Por isso, se faz necessário compreender inicialmente que nas análises a seguir nos referimos à Escola de Referência em Ensino Médio Professor Barros Guimarães que se organiza em Tempo Integral e à Escola Paroquial de Menores que se organiza em Tempo Parcial, compreendendo as diferenças envolvidas nos termos Integral e Parcial. Essa discussão está presente especificamente na metodologia.

Enquanto estratégia pedagógica, quando citarmos os professores da Escola em Tempo Parcial usaremos de P-1 a P-6 a sigla ETP, por exemplo, P-1/ETP. Para Escola em Tempo Integral a estratégia é a mesma, de P-7 a P-12 a sigla será ETI, ou seja, P-7/ETI.

Ressaltamos que apesar de ser uma pesquisa exploratória realizada em duas escolas da rede estadual, ambas expressam os reflexos da sociedade e do sistema capitalista. Neste sentido, mesmo sendo uma realidade local, considerando a necessidade de uma análise a partir de uma totalidade, devemos lembrar que essas estão inseridas nesta sociedade capitalista e nos permitem analisar enquanto campo empírico as desigualdades, dualismo e contradições presentes na rede estadual de educação de Pernambuco e a realidade em que se encontram os professores.

Por tanto, indicamos que a análise realizada neste capítulo envolve os dados coletados em campo como o Projeto Político Pedagógico das duas escolas e entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores, coordenadores pedagógicos e gestores.

Além das entrevistas e documentos basilares das escolas, consideramos em nossas análises anotações realizadas ainda no campo empírico. Essas contribuem em nossa pesquisa no momento em que registram momentos e situações que não estavam sistematizadas em nosso planejamento prévio. Ou seja, registra momentos inesperados e estranhamentos durante nossa ida ao campo empírico.

A seguir estão alguns documentos que também contribuíram em nossas análises:

a) **Balanco da Educação 2015 – 2018;**

Link:

<<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/15373/BALAN%C3%87O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%202015-%202018.pdf>>

b) **Balanco da Educação 2019;**

Link:

<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/21557/Balan%C3%A7o%202019_vers%C3%A3o%20do%20site.pdf>

c) **Plano Nacional de Educação – Lei 13.005 de 25 de junho de 2014;**

Link: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>

d) **Bônus de Desempenho Educacional – Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008;**

Link:

<<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4369&tipo=TEXTOTUALIZADO#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.486%2C%20DE%201%C2%BA,Pernambuco%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>>

e) **Lei do Piso Nacional – Lei nº 11.738;**

Link:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm#:~:text=L11738&text=LEI%20N%C2%BA%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20E2%80%9Ce%E2%80%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%ABlico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>

f) **Lei 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação;**

Link: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>

Nos capítulos anteriores nos esforçamos para entender o processo de reestruturação produtiva do capital, assim como, os interesses das políticas modernizantes em Pernambuco e o trabalho docente enquanto “objeto” de pesquisa, nos propomos a partir desse capítulo, compreender a relação e os desdobramentos das políticas “modernizantes” do estado de Pernambuco sobre o trabalho docente a partir de uma Escola em Tempo Parcial e a outra Escola em Tempo Integral.

5.1 A percepção dos professores em relação aos reflexos do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação e implementação do Programa de Educação Integral em 2008

Nos empenhamos até o momento para apontar as aproximações e contradições existentes entre o movimento de reestruturação produtiva do capital, as políticas “modernizantes” e o trabalho docente em Pernambuco. Nesse sentido, partindo dessa estrutura, continuaremos nossas reflexões buscando entender como as políticas “modernizantes” – PMGP-ME, PEI –, assim como, BDE e avaliações internas, se desdobram sobre o trabalho docente nessas duas escolas – Escola Paroquial de Menores e Escola de Referência Professor Barros Guimarães.

Ressaltamos que os documentos principais que utilizamos para compreender esse movimento neste momento são: **Balanco da educação de Pernambuco 2015-2018, Balanco da educação de Pernambuco 2019.**

Iniciando nossas análises, acreditamos que é necessário entender que as desigualdades sociais, econômicas, culturais e outras em nossa sociedade, são expressas em todos os lugares de formas diferentes, sendo possível perceber que em algumas situações podem ser mais intensas. De forma geral, podemos entender que essa sociedade se estrutura a partir de um dualismo, entre os proprietários da riqueza e os não proprietários, ou seja, burguesia e classe trabalhadora (VIEIRA et al., 2016). Dessa maneira, considerando que a educação faz parte dessa totalidade, e tem suas especificidades, ela expressa as desigualdades e o dualismo reproduzido no sistema capitalista (LIBÂNEO, 2012).

Sabemos que a perversidade existente na educação do nosso país, desde o acesso desigual ao conhecimento até a inexistência de infraestrutura básica, não é novidade. As perversidades e desigualdades em suas várias formas e estratégias são desenvolvidas e reproduzidas desde a invasão do Brasil (SAVIANI, 2013). Na obra, “História das ideias pedagógicas no Brasil”, Saviani (2013) desenvolve de forma rigorosa e coerente como as ideias pedagógicas emergem e como a educação foi se estruturando durante séculos. O que percebemos é que nossa história e consequentemente a educação, é marcada por desigualdades e dualismo.

O acesso ao conhecimento de ponta em nosso país sempre foi restrito aos que possuem mais poder econômico, restando para a classe trabalhadora e os filhos da mesma o mínimo de acesso ao conhecimento e à formação de qualidade (LIBÂNEO, 2012).

Esse dualismo perverso e reproduzido em nossa sociedade não é algo recente, e neste sentido, direcionaremos nosso olhar para uma realidade local. Em 2008, no estado de Pernambuco, emergem algumas políticas “modernizantes” apontando enquanto objetivo a melhoria da gestão pública e eficiência da mesma. Essas políticas “modernizantes” em Pernambuco emergem e se estabelecem a partir de uma estrutura empresarial, embasadas em conceitos e ideários capitalistas, como já discutimos anteriormente (BENITTES, 2014).

O movimento de modernização da gestão pública, que emerge nos anos 1990 aqui no Brasil e ganha maiores proporções em Pernambuco a partir de 2008, causam mudanças na estrutura e organização da educação, criando outros programas a partir deste, com ideários “modernizantes”, estabelecendo uma série de metas a serem alcançadas (BENITTES, 2014).

Neste contexto foi criado o PMGP-ME, onde nele encontramos o PEI, que tem como um dos seus objetivos implantar as Escolas de Referência em Ensino Médio. As escolas ganham o nome de referência a partir do Art. 4º da Lei complementar 125º, onde indica que “Os atuais Centros de Ensino Experimental ficam red denominados ‘Escolas de Referência em Ensino Médio’” (PERNAMBUCO, 2008).

Essas Escolas de Referência em sua maior parte são desenvolvidas a partir de escolas já existentes, ou seja, apenas realizam uma “reforma” – maquiagem – para atender à estrutura exigida pelo PEI. Além da estrutura, teoricamente “diferenciada”, o PEI estabelece uma quantidade de horas a mais que a exigida pela Lei 9.394/96, determinando para essas escolas 7 (sete) horas de aula diariamente, um total de 35 horas semanais.

Neste sentido, considerando essas horas a mais, onde nesse formato os alunos passam os dois turnos na escola, essas Escolas de Referência começam a ser chamadas de Escolas Integrais. Contudo, Rosa e Marcondes (2016) indicam que o aumento de horas aula não determina que a educação é integral.

Com a implementação do PEI na rede estadual de educação, algumas mudanças são realizadas em algumas escolas que estão neste programa, recebendo algumas orientações e suporte que mudam sua organização e consequentemente modificam a organização do trabalho docente (TEIXEIRA, 2017). Já as Escolas em Tempo Parcial ficam com o mínimo de suporte, ou melhor, com o suficiente para realizar um trabalho de forma superficial e atender às demandas imediatas, como atingir melhores notas nas avaliações internas e externas, SAEPE, IDEPE, SAEB e IDEB.

Evidentemente a história não é estática ou linear, assim como, nosso “objeto” de estudo e o campo empírico. A sua aparência e essência não estão dadas, ou permanentemente inerte. Nesse sentido, ao falarmos e apontarmos essas duas realidades, é preciso identificar em nossa dissertação mostrando suas especificidades, aproximações e contradições (DEMO, 1985).

Depois de todo um processo de leituras e pesquisa no campo empírico podemos perceber, inclusive, através das falas dos professores da Escola em Tempo Integral, que apesar de apresentar aparentemente uma boa estrutura nos anos iniciais, quando o PEI começou a ser desenvolvido e implementado, a partir do ano de 2008, com o tempo as escolas foram tomando outros caminhos. A realidade mudou e durante nossas análises várias lacunas foram apontadas. Ressaltamos que a percepção de problemas existentes não parte apenas de nossa análise inicial ou da ida ao campo empírico. Em Pernambuco podemos citar o

GESTOR¹², que se dedica a análise destas Escolas em Tempo Integral, e contribuem bastante para esse debate.

Considerando que são mais de dez anos de implementação do PEI, seria equívoco de nossa parte achar que nada mudou, e que o programa estaria sendo desenvolvido da mesma forma. Por isso, percebemos através de nossas leituras e entrevistas semiestruturada, que as propostas lançadas em 2008 durante sua implementação não se sustentaram. Nos relatos a seguir, P-7/ETI e P-11/ETI, que trabalham na Escola em Tempo Integral, apontam o desgaste do programa e os desdobramentos sobre os professores ao longo dos dez anos de implementação do mesmo.

Houve uma cobrança maior, havendo desta forma mais fiscalizações na escola por parte da secretaria de educação, com o objetivo de que a escola desse realmente resultados. Era uma proposta de governo arrojada que havia muito investimento, então a pressão era grande. Terminou então que a máquina pública investiu e cobrou para que essas escolas dessem certo. Logo, neste primeiro momento nós também compramos a briga, contudo, ao passar do tempo ela foi se esfacelando, ao percebermos que não era o que imaginávamos. Mas, o primeiro impacto forçou muito os professores naquele momento repensar sua prática pedagógica. Teve também o incentivo financeiro, mas que hoje não é mais tão significativo, muitos professores escolhem trabalhar em duas escolas regulares, ao invés de uma escola integral. Contudo, no começo o impacto foi grande, ocorrendo até uma segregação, onde as escolas regulares não “prestavam” e as integrais “prestavam” (P-7/ETI).

Muitos saíram porque não aguentaram a jornada que é muito puxada. Todos os dias tendo que lidar com salas de aulas super lotadas e muita cobrança. [...] Faz 6 anos que estou na escola integral, mas eu não aguentaria 25 anos. [...] O desgaste é tão grande que a maioria dos professores adoce e se afasta do seu trabalho (P-11/ETI).

Porém, a maioria dos professores da Escola em Tempo Integral apontam que a implementação do PEI foi algo bom e avaliam seus desdobramentos sobre o trabalho docente como algo positivo, contudo, indicam também a necessidade de melhoras. Nas falas a seguir observamos os motivos pelos quais acreditam que o PEI é algo positivo e as modificações que precisam ser realizadas.

¹² O GESTOR é um grupo que desenvolve vários trabalhos/artigos sobre o PEI, e apontamos o mesmo enquanto contribuição teórica.

Eu o vejo com impacto positivo. Hoje o docente olha para educação com um olhar melhor e não mais com incredibilidade, confiamos mais no desenvolvimento e na melhora, pois vimos durante esses dez anos que houve um avanço e um desenvolvimento e conseqüentemente uma melhora também. Por exemplo: antes muitos professores nem pensavam em mestrado e hoje muitos já até concluíram. Os professores abriram seus olhos e começaram a estudar mais e a crescer junto com os alunos, quando começamos a perceber que os alunos começaram a avançar vimos a necessidade de buscar mais para passar para eles, percebeu-se alunos mais críticos e argumentativos, logo os professores precisam se preparar melhor. Por isso, eu acredito que nesses dez anos este programa fez o professor crescer, é um programa que está dando certo (P-8/ETI).

Depois da educação integral, o trabalho tem sido desenvolvido não com mais responsabilidade, mas como há uma cobrança maior, e infelizmente tem alguns profissionais que eles só trabalham sobre pressão. Como temos mais tempo com os alunos, estamos alcançando as metas com qualidade. Ou seja, não trabalhamos só para atingir as metas, mas para atingi-las com qualidade (P-9/ETI).

No meu ponto de vista são positivos, mas não pode estagnar, principalmente na parte de estrutura física e didática, trazendo inovações. Nós sabemos que na atualidade temos muitas limitações na educação, e isso não é novo, já vem de tempos anteriores. Precisamos evoluir, e dar algumas injeções de ânimo para escola relacionados as questões físicas (P-12/ETI).

Apesar de chamar atenção para o não cumprimento de alguns pontos prometidos durante a implantação do PEI, do não aproveitamento do tempo de forma integral buscando trabalhar a multiplicidade do ser humano, do desgaste físico, dos 6 professores, 5 avaliam que assim que o PEI foi implementado, ou seja, nos anos iniciais, houve uma melhora na média dos alunos e na inserção desses nas universidades públicas, fato esse que se sustenta até os dias atuais na escola campo de pesquisa, como veremos mais à frente. Entre os professores 1 disse que não viu diferença, pois Pernambuco já estava trabalhando nessa perspectiva e estava dando certo.

Buscamos entender, também, a percepção dos professores da Escola Paroquial de Menores em relação à implementação do PEI na rede estadual de educação de Pernambuco.

Há um impacto positivo e o impacto negativo. O positivo diz respeito ao fato de não se estar com tantos adolescentes sem ter o que fazer, pois os pais na maioria das vezes são muitos ocupados. E estes alunos estariam

ocupados na escola, eles teriam direito a almoço, lanche, alimentos de boa qualidade. [...] Porém, no sentido de aulas, pela manhã é como se fosse uma escola regular, e à tarde um “tapa buraco”. Pois, entendo que uma escola de referência, no contra turno, deveria fazer com que os alunos se aperfeiçoassem no curso técnico, mas isso não ocorre. A única diferença entre uma escola regular e de referência, é que eles nunca voltam para casa cedo. Sempre um professor substitui o outro, e isto não ocorre na regular, ou você manda alguém da sua área no seu lugar, ou você falta com atestado e o aluno volta cedo para casa. O fato de o aluno passar o dia todo na escola se torna bastante proveito para os pais, mas se esse dia está realmente sendo aproveitado, é uma dúvida que temos. Por isso, em questão de ensino, não há muita diferença entre a escola regular e a de referência (P-1/ETP).

É um programa interessante, que surtiu efeitos e fez com que a educação de Pernambuco melhorasse, não é o que se anuncia nas propagandas, pois infelizmente as escolas passam por um processo de “maquiagem”, tentando diminuir os índices negativos. Mas de modo geral, o sistema integral é mais eficiente do que o regular, pois o regular, por exemplo: possui quatro aulas de matemática por semana, o integral tem praticamente o dobro, o professor tem mais contato com o aluno para trabalhar vários aspectos diferentes, para dar um reforço sobre o conteúdo que o aluno não conseguiu atingir regularmente. Temos um problema aqui no interior que é o fato de possuímos alunos muito bons e alunos muito fracos, que vem do sistema municipal deficitário, e chegam ao ensino médio com um déficit muito grande. Precisamos lidar com públicos muito diferentes e se adequar a eles, particularmente no meu caso, não dar par ensinar matemática de modo geral pra todo mundo, é necessário a adequação, e isto requer tempo, mas eu não tenho, porém no integral tem. Resumindo, o integral trabalhado de forma correta se torna bem útil, porque eles têm uma carga horária maior para realizar oficinas e trabalho de nivelamento, o que não temos aqui. Este projeto bem elaborado, é bem útil (P-2/ETP).

No início não a vimos com bons olhos, pois a mesma veio para diferenciar dois modelos de escola, dentro de uma única instituição que é o governo do estado. Existem condições são melhores para as escolas de referência, do que para as escolas regulares. Quando na verdade nosso trabalho é um só, somos professores e trabalhamos com o mesmo sentido e objetivo, que é levar conhecimento aos nossos alunos, para que o mesmo venha a ter um bom resultado com relação ao desempenho escolar. Sendo assim, a princípio eu vi como uma diferenciação até mesmo no próprio regimento de docentes, onde se falava que professor de escola de referência é melhor do que professor de escola regular, e isso não pode existir, pois somos todos professores competentes. Mas com o passar do tempo, percebeu-se que a estrutura da escola de referência passa a ter mais incentivos, dentro das políticas públicas, passando a ter uma melhor organização educacional (P-3/ETP).

Não posso dizer de 2008 até a atualidade, estou aqui apenas três anos. Mas falando pelo tempo que estou aqui, a vantagem deste programa é o aluno não ficar na rua, pois seria um horário onde ele não estaria fazendo nada, e nesse caso ele fica na escola. Mas isso não é sinal de aprendizagem efetiva, porque não podemos garantir que aluno que passa o dia todo na escola tem uma aprendizagem maior e melhor do que os

alunos que não passam. É bem relativo, e nem todos escolhem a integral (P-4/ETP).

Eu acredito que esse programa é bom e tende melhorar a educação. Mas eu vejo que ainda falta muita coisa nessas escolas integrais. Os alunos necessitam de um suporte maior, e eu não vejo essas escolas atendendo essas necessidades (P-5/ETP).

Os professores da Escola em Tempo Parcial também apontam que o programa é interessante, que a proposta de manter os alunos em tempo integral facilita o trabalho docente, principalmente no acompanhamento dos assuntos que os alunos não estão conseguindo desenvolver muito bem.

Mas, indicam que da forma que o PEI está sendo desenvolvido atualmente, não garante uma educação de qualidade, pois se reduz a um programa onde os alunos estão na escola o dia todo, contudo, não estão desenvolvendo todas as suas capacidades no momento em que percebem, que mesmo estando na Escola em Tempo Integral, o prometido no programa não é de fato desenvolvido na realidade.

Ao serem questionados sobre a possibilidade de a Escola em Tempo Parcial inserir-se no programa, a maioria disse que não seria algo bom, relacionando suas falas geralmente à falta de estrutura da escola, onde esse fator impossibilitaria a inserção da mesma no PEI.

Eu acredito que essa escola não seria melhor se estivesse dentro do PEI (P-4/ETP).

[...] acredito que essa escola não seria melhor se fosse integral, pois tem que mudar muita coisa, da maneira que ela se encontra acredito que ela não esteja preparada para ser integral (P-5/ETP).

Atualmente como as escolas de referência são apresentadas, para mim não seria melhor. Entendo que seria melhor se tivesse um projeto diferente de escolas regulares, porque as escolas regulares elas ensinam as disciplinas que a grade exige, as de referência exige as da grade, mas na verdade não existe muita diferença do que é oferecido na escola regular. Se houvesse uma mudança nas escolas integrais, valeria a pena uma mudança nas escolas, caso contrário, é melhor como está (P-1/ETP).

O quadro complexo nos leva a perceber que enquanto diferença, notamos nitidamente o programa ao qual estão inseridas ambas as escolas e enquanto consequência a mudança no quantitativo de tempo em que as duas desenvolvem

suas ações, assim como, a diferença nas notas das avaliações internas e externas. Esses são pontos que nos remete a uma percepção de forma direta a diferenças evidentes. Porém, vale ressaltar que como já percebemos aqui, a ampliação do tempo escolar não determina uma educação integral ou de qualidade, como é prometida através do PEI, e demonstra que o que temos não é apenas uma divisão que se resume ao tempo ou programa, é um reflexo de nossa realidade e das desigualdades do sistema capitalista, o desmonte e sucateamento da educação pública.

Em relação as questões como material didático, estrutura física, salário, plano de carreira e formação continuada, notamos que os professores de ambas escolas estão insatisfeitos. Considerando os problemas existentes nas Escolas em Tempo Integral, e a promessa de uma educação diferenciada, nota-se um aprofundamento dos problemas relacionados ao trabalho docente na rede estadual de educação, quando analisamos e percebemos um quadro de docentes que enfrentam as adversidades citadas anteriormente, e a reprodução desses problemas e a insatisfação também dos docentes nas Escolas em Tempo Parcial. À frente aprofundaremos esses pontos.

Falamos isso a partir do momento em que consideramos as promessas do Governo em construir Escolas de Referência – Tempo Integral – a partir da Lei Complementar nº 125 de 2008. Se compararmos todos os elementos estruturais e pedagógicos, considerando as Escolas Integrais e Parciais, nos primeiros anos de implantação do PEI, estaremos diante de um dualismo, pois foi prometido uma boa estrutura para as EREMs. Desta forma, tínhamos escolas apresentando realidades bem diferentes, onde tínhamos de um lado Escolas de Referência com uma estrutura diferenciada, pelo menos teoricamente, propondo, como indica Silva et al. (2019), uma “Educação Interdimensional”, e professores com melhores salários, recebendo uma bonificação por realizarem seu trabalho na escola de forma integral. Do outro lado estavam as Escolas em Tempo Parcial, à espera do prometido PEI e ao mesmo tempo buscando metas estabelecidas pela SEE para aumentar seus resultados nas avaliações.

Contudo, atualmente a situação se distancia das promessas iniciais, e neste contexto, a análise sobre o trabalho docente parte de uma estrutura incompatível às exigidas pelo PEI para as Escolas em Tempo Integral, como nos indica Teixeira (2018), para outra mais complexa, as Escolas em Tempo Parcial, como podemos perceber durante as falas dos próprios professores que vivenciam essa realidade.

Devemos analisar o trabalho docente, nesses casos específicos, considerando o trabalho em um contexto global. Desde a virada do século, por exemplo, as condições de trabalho estão se precarizando, e aos poucos a educação se tornou alvo desse processo de precarização, flexibilização e intensificação, como já havia discutido Antunes (2015).

Na escola, segundo Assunção e Oliveira (2009),

[...] o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido. Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios (OLIVEIRA, 2009, p. 366).

Neste sentido, ainda buscando compreender as novas políticas ditas “modernizantes” e as diferenças que as mesmas podem causar, recorremos a Hypólito (2009) ao apontar em seus estudos que entre escolas públicas – uma da rede estadual e outra municipal – podem existir variações quanto ao processo de **intensificação** do trabalho docente. Essa diferença está relacionada às políticas que são implementadas e que direcionam a realidade de cada escola.

Desta forma, dependendo da política que está sendo desenvolvida na escola podemos perceber efeitos diferentes sobre o trabalho docente. Se as escolas estiverem sobre a orientação de políticas conservadoras, os impactos sobre os docentes são mais perversos, já quando se trata de políticas mais progressistas esses efeitos são amenizados. Porém, vale ressaltar que em ambas as realidades a um processo de **intensificação** do trabalho. Hypólito et al. (2009) aponta que,

[...] temos vivido momentos decisivos de reformulação do sistema educacional combinados com processos de reestruturação da própria sociedade, ambos ocorrendo em um ambiente de globalização e de

imposição do mercado. Esses processos de reformas educativas e curriculares e a implantação de novas políticas para a organização do sistema educacional trazem modificações para o trabalho docente em termos de maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e em termos de aumento do grau de intensificação do trabalho realizado (HYPÓLITO, 2009, p. 101).

Percebemos aqui uma certa aproximação entre o estudo do autor e a realidade a qual estamos analisando. Podemos apontar que a realidade a qual analisamos não se distancia deste contexto relatado, onde apesar de ambas as escolas estarem em uma rede pública estadual, orientadas por políticas “modernizantes”, uma encontra-se no PEI e outra não, o que acaba gerando diferenças nas relações de trabalho, e até mesmo nos processos de intensificação, precarização e flexibilização do trabalho docente.

Por isso, mesmo considerando essa realidade que hora demonstra um distanciamento – quando consideramos as notas nas avaliações de larga escala ou o tempo que cada escola desenvolve seu trabalho – e em outros momentos aproximações – quando consideramos as condições do trabalho docente e infraestrutura – partiremos de análises em que encontraremos trabalhadores expostos à exploração do sistema capitalista.

Voltando nosso olhar para o campo empírico, podemos ter essa percepção, de uma precarização que se intensifica, e nesse caso, de uma categoria – docente – em uma mesma rede, porém, respondendo a lógica das políticas educacionais “modernizantes”, que exigem maiores metas no IDEB, em contextos diferentes. Devemos ressaltar, ainda, que esses trabalhadores da educação também estão expostos às diversas necessidades e exigências do sistema capitalista.

Buscando compreender e aprofundar nossas análises em relação ao contexto ao qual os docentes desenvolvem seu trabalho, voltamos, novamente, nosso olhar para implementação do PMGP-ME e o PEI, onde encontramos uma reorganização da rede estadual de educação e o interesse em estabelecer metas para as escolas. O balanço da educação de Pernambuco (2015-2018), aponta que sobre essas metas são realizadas reuniões anuais com a comitativa da pasta e gestores de todas as GREs. A ideia é reunir as 16 (dezesesseis) Gerências Regionais

de Educação (GREs) para aprimorar as metas e melhorar os resultados e índice de Pernambuco, realizando um planejamento para direcionar o ano letivo, debatendo, ainda, o que foi feito e o que pode ser modificado ou melhorado. Segundo o Balanço da Educação (2018),

Durante o encontro, dividido em etapas, trata-se desde a apresentação dos resultados obtidos e metas a serem atingidas, ao andamento das demandas em comum das escolas da rede, a exemplo de infraestrutura, insumos pedagógicos e ferramentas como a internet. Tudo isso com o intuito de melhorar ainda mais para o desempenho educacional das unidades (BALANÇO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 6).

Podemos observar que o interesse mais evidenciado durante essas reuniões, é o pacto de metas com objetivo de alcançar as novas metas e consequentemente alcançar índices mais elevados. Como podemos perceber, o relatório também indicam que durante as reuniões pontos e demandas comuns – infraestrutura, insumos pedagógicos, internet – são debatidos, porém, essas discussões não perpassam as reuniões, pois na prática a realidade é complexa.

Em meio ao contexto complexo ao qual se encontram a maioria das escolas estaduais, a SEE tenta maquiagem a situação enaltecendo e alardeando números. Contudo, a ideia positivista e quantitativa envolvida nos documentos que analisamos – Balanços da Educação 2015-2018 e 2019 – como ressaltar a quantidade de Escolas em Tempo Integral ou o aumento do IDEB do Estado, não garante uma educação de qualidade ou boas condições para o trabalho docente.

Várias falas protestando e denunciando a difícil realidade enfrentada em algumas escolas no estado podem ser encontradas no site do SINTEPE¹³ e demonstram o quadro complexo que estão os professores e alunos como podemos ver no quadro a seguir onde selecionamos algumas dessas denúncias.

¹³ Link de acesso as denúncias: <<http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/protesteja/56-escola>>

Quadro 9 - Levantamento de Protestos e Denúncias no site do SINTEPE referentes a algumas Escolas Estaduais**NA ESCOLA AUGUSTO SEVERO FALTA ÁGUA, FARDAS E KITS ESCOLARES**

Diferente da propaganda governamental que afirma que as escolas estaduais funcionam, quando na verdade quem vivencia o processo pedagógico, seja professor, pai e aluno, sabe que a verdade é bem diferente. Nem precisa andar muito para constatar de fato, os problemas das instituições. A exemplo da Escola Augusto Severo, em Piedade, Jaboatão dos Guararapes, que falta água nos banheiros de uma forma que os estudantes que usam os sanitários não têm como lavar as mãos. Além desse problema, desde sexta-feira não tem água para beber, e por isso, estão largando mais cedo. E as denúncias não terminam por aí, os alunos da unidade escolar não receberam fardas nem o kit contendo caderno, caneta, lápis e borracha (SINTEPE).

ALUNOS DA ESCOLA ZEQUINHA BARRETO FAZEM RODÍZIO POR FALTA DE CADEIRAS

A educação tecnológica, proposta do Estado de Pernambuco, ainda não chegou à Escola Zequinha Barreto, no Conjunto Dom Helder, em Piedade. Lá, faltam bancas e os alunos são obrigados a fazerem rodízio para assistir aula. Mais de mil alunos para aprender terão que revezar nas salas porque não existem cadeiras suficientes. Indignados, os profissionais em educação da unidade escolar, dizem: o governo cobra tanto dos professores e uma coisa tão básica que uma cadeira, não oferece (SINTEPE).

ESCOLA DE SANHARÓ EVIDENCIA PROBLEMAS

Os problemas das escolas estaduais parecem não ter fim. Desta vez, é a Escola de Referência em Ensino Médio Nossa Senhora de Fátima - Semi Integral, no Município de Sanharó.

Nela, várias salas apresentam quadros manchados, os professores não têm material didático para trabalhar e ao tentar reverter à situação, os alunos por iniciativa própria, compraram um quadro, o que deveria ser comprado com as verbas que a unidade escolar recebe. Ao chegar ao local o que se observa são entulhos em corredores e banheiros. Segundo os docentes, "o lixo está acumulado porque o único auxiliar de serviços gerais, não dá conta de tanta demanda". A água que os estudantes bebem fica armazenada no chão próximo aos entulhos e exposta a animais nocivos e ao sol, além do risco de contaminação devido a um canal a céu aberto que passa dentro da escola.

Quanto aos trabalhos burocráticos, que acabam prejudicando o pedagógico, os professores ainda lembram que todas as vezes que a Secretaria de Educação mexe no sistema, os trabalhadores são obrigados a fazer o mesmo trabalho duas ou mais vezes e se não fizer a escola corre risco de ter as metas estabelecidas prejudicadas. Esta realidade é vivida em inúmeras unidades escolares de Pernambuco. Com a palavra, a Secretaria de Educação (SINTEPE).

ALUNOS DENUNCIAM PROBLEMAS EM EREM DE PETROLÂNDIA

Os alunos da Escola de Referência Maria Cavalcanti Nunes, localizada na cidade de Petrolândia, no Sertão de Pernambuco, estão revoltados com o descaso por parte do governo estadual. Eles denunciam diversas irregularidades na unidade de ensino. Segundo os estudantes, faltam carteiras escolares, merenda e climatizadores. Alguns alunos dizem que o calor é tanto que não conseguem se concentrar nas aulas.

Ainda de acordo com os docentes, recentemente a escola estava em reforma, mas a obra foi suspensa e não foi concluída. Com isso, para não perderem as aulas, eles enfrentam a falta de infraestrutura da unidade escolar e estudam em carteiras velhas e quebradas (SINTEPE).

TRABALHADORES DENUNCIAM DESCASO NA ESCOLA ARTUR MENDONÇA EM MORENO

Essa é a situação de algumas salas de aula da Escola Artur Mendonça, em Moreno -PE. As fotos revelam uma realidade muito diferente daquela que é alardeada pelo Governo Eduardo Campos. Os problemas são muitos. A falta de cadeira obriga vários alunos à assistirem aulas sentados no chão, outros, disputam cadeiras não apropriadas para estudantes, sem braços e quebradas. Alguns, se ajeitam em mesas improvisadas e com bancos no pátio da escola. Nessas salas não existem ventiladores. Não há mesas para os professores, utiliza-se (quando sobra) uma ou duas bancas como birôs. As divisórias das salas são em gesso e cobertas com telhas brasilit. Também não há ventiladores e o chão é no contra-piso. Sequer, existem tomadas. A penetração do sol na sala faz com que os alunos passem a aula inteira tentando encontrar um lugar para escapar dos raios solares. A cobertura é feita com telhas brasilit, essas, esquentam e absorvem muito calor. Na última chuva a “salinha” foi praticamente inundada. Imaginem o que deve ser para crianças entre 10 e 11 anos terem que passar mais de 4 horas por dia num ambiente como este. Que tipo de aprendizagem é possível nesse local? E a Secretaria de Educação insiste em afirmar que toda essa desgraça foi acordada com os professores (SINTEPE).

FALTA DE ESTRUTURA FÍSICA COMPROMETE O RENDIMENTO ESCOLAR NA COSTA AZEVEDO

Denúncias feitas por professores da Escola Costa Azevedo, em Olinda, Peixinhos, revelaram o descaso com a rede pública de ensino. As salas de aula, o corredor e a sala dos professores estão mofadas e com infiltrações. As turmas de 6º e 8º série saíram cedo porque o mau cheiro de um esgoto que fica próximo ao recinto impediu a concentração dos alunos. “As condições físicas da escola estão em péssimo estado. Os vidros das janelas estão quebrados, só um ventilador funciona e as instalações elétricas estão comprometidas”, revelou a diretora, Rosane Peixoto e a representante setorial, Paula Francinete. Os problemas foram constatados no dia 4 de agosto e até agora nenhuma providência foi tomada (SINTEPE).

ALUNOS DA ESCOLA IRMÃ MAGNA, EM NOVA DESCOBERTA CONTINUAM SEM AULA

De volta do recesso, os 800 alunos da Escola Irmã Magna foram surpreendidos com a interdição da instituição. Os engenheiros da Gerência Regional de Ensino (GRE) condenaram as sete salas por conta das rachaduras e infiltrações.

Até agora, a Secretaria de Educação não solucionou o problema. Os alunos estão sem aula desde o dia 20 de julho e sem saber onde irão estudar. Segundo informações da instituição, uma reunião será realizada na sexta-feira (5), às 14h, na escola, para resolver as pendências.

Os problemas foram constatados pela visita da representante setorial, Valéria Pereira. A instituição funciona nos três turnos e conta com turmas do Ensino Fundamental I. Fazem parte do quadro 38 funcionários. “A estrutura da escola deixa a desejar em tudo, porque uma casa foi adaptada para abrigar a instituição”, ressaltou Pereira. Segundo a mãe de uma aluna, Verônica Hercília, o lugar que abrigava um antigo curral, agora serve de sala de aula.

Os problemas na Irmã Magna são antigos. “Essa escola tem quase 39 anos e durante esse tempo todo nenhum governo fez nada. Quando chove os meninos estudam com rato e escorpião nas salas”, disse Hercília indignada. Além dos problemas na época das chuvas, os ventiladores das salas estão quebrados e os alunos comem em pé, por falta de espaço para colocar as cadeiras. A escola também apresenta problemas com a violência.

A estudante da 6ª série, Talia Monteiro, afirma com toda convicção que essa situação gera constrangimento. “Dá uma tristeza porque até agora a gente não sabe para onde vai”, pontuou Monteiro com os olhos marejados.

Quem chega à escola verá o movimento fora do comum. São os pais e alunos em busca de resposta quanto à volta do funcionamento da instituição. Os representantes setoriais do Sintepe continuarão fazendo as visitas nas instituições de ensino. O sindicato mostra-se disposto a participar das negociações e a colaborar para resolver o quanto antes as pendências que prejudicam o conhecimento de alunos e o trabalho dos profissionais.

O pedreiro e encanador João Ferreira é pai de aluno e pela terceira vez consecutiva, foi à escola em busca de resposta para saber o futuro do filho. “Isso é uma pouca vergonha. A educação vem sempre em primeira instância. Enquanto o governo se preocupa em gastar dinheiro fora, a saúde, a educação e a segurança estão defasadas”, pontuou. Enquanto o destino dos meninos continua incerto, o que se informa na secretaria da escola é que na próxima sexta-feira (5), às 14h, terá uma reunião com a equipe da Educação para definir outro local para escola funcionar (SINTEPE).

TRABALHADORES RECLAMAM DA FALTA DE ESTRUTURA NA ESCOLA GUEDES ALCOFORADO EM OLINDA

Trabalhadores em educação da Escola Guedes Alcoforado, em Olinda vem reclamando da falta de estrutura nos locais de trabalho. Além do teto de isopor que está desabando (fotos), a fiação exposta, a escola funciona dentro do quartel, sem estrutura para receber diariamente os alunos. Os problemas são antigos, mas as soluções não aparecem (SINTEPE).

Fonte: Sindicato dos trabalhadores em educação de Pernambuco (2021)

Como podemos perceber há várias denúncias sobre a realidade vivenciada na rede estadual, mas a estratégia da SEE é criar uma nuvem de fumaça, passando aparentemente a impressão de que essa “modernização” das políticas educacionais e aumento de índices garantem uma boa educação, como indica o Balanço da Educação (2018),

Em 2014, o estado apresentava o indicador de 3,5% e deu um salto para 1,5% em 2017. Com esse resultado, Pernambuco se mantém, há quatro anos, como referência nacional.

No Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), o Estado também alcançou excelentes resultados em todas as etapas de ensino e apresentou o maior aumento percentual já registrado no índice desde seu início, em 2008, atingindo nota 4,5 no Ensino Médio, 5,5 nos Anos Iniciais e 4,4 nos Anos Finais. No período de 2014 a 2017, o Ensino Médio registrou crescimento 18,42%, enquanto os Anos Iniciais e Finais cresceram 22,22% e 12,82%, respectivamente. A oferta sistemática de experiências inovadoras e o estímulo à inserção da tecnologia nas salas têm como principal objetivo tornar as escolas mais atrativas, e com isso, potencializar o aprendizado do estudante, refletindo diretamente nos resultados obtidos (BALANÇO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 16).

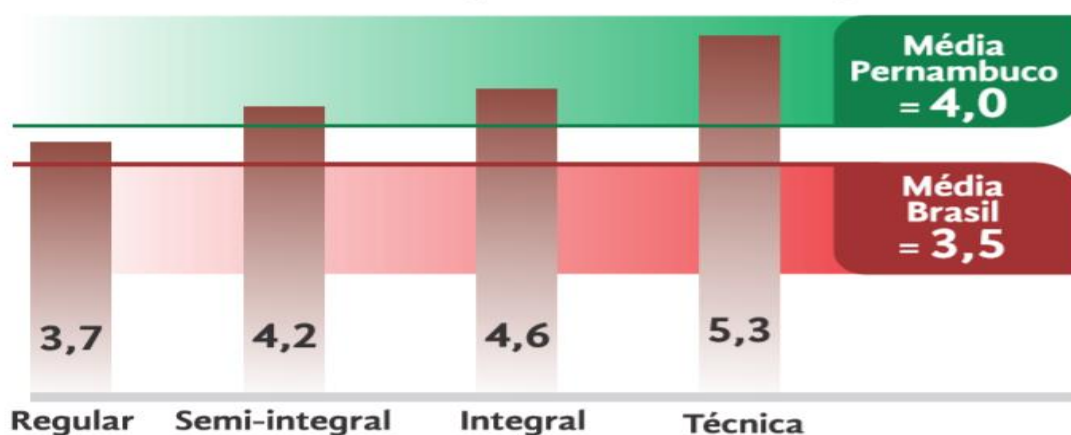
Em relação à taxa de abandono, o relatório indica que a rede estadual mantém um declínio no quantitativo de alunos que se matricularam e não conseguiram concluir. Em “2014, o estado apresentava o indicador de 3,5% e deu um salto para 1,5% em 2017. Com esse resultado, Pernambuco se mantém, há quatro anos, como referência nacional” (BALANÇO DA EDUCAÇÃO, 2018). Segundo o Balanço da Educação (2018)

No (IDEB) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que indica a qualidade educacional e representa o fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações, Pernambuco se mostrou destaque novamente, ficando a frente de grandes estados como São Paulo, Bahia e Minas Gerais. No levantamento divulgado em 2015, o Estado apontou nota 3,9, enquanto no último desempenho publicado em 2018, referente ao IDEB 2017, apresentou nota 4,0. Em ambos os resultados, Pernambuco ficou acima da média nacional estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC). Com esse crescimento é possível traçar metas de qualidade educacional para os sistemas de enfoque pedagógicos. O indicador é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O gráfico a seguir, retirado do Balanço da Educação (2018), indica que o interesse e estratégia de ampliar as Escolas em Tempo Integral para responderem o IDEB está dando resultado. Porém, ao mesmo tempo esse quadro nos mostra que apesar de 57% da rede estarem dentro do PEI, temos 43%, formada pelas Escolas em Tempo Parcial – que no gráfico podem ser identificadas enquanto regulares – que não fazem parte do PEI, demonstrando a complexidade do quadro ao qual nos encontramos.

Gráfico 5 - IDEB 2017 referente ao ensino médio em Pernambuco

ENSINO MÉDIO - IDEB 2017 (POR TIPO DE ESCOLA)



Fonte: INEP/MEC

Fonte: Balanço da Educação (2018)

Notamos a partir desse gráfico que há um aumento nas notas do IDEB nas escolas que compõem o PEI quando comparadas com as Escolas em Tempo Parcial – regulares – confirmando a estratégia do Estado ao usar as EREMs, que fazem parte do PEI, como meios para alcançar maiores índices. Porém, devemos lembrar que estudos como o de Santos (2016) e Benittes (2013), nos indicam que há problemas no próprio sistema de avaliação, tanto externos quanto internos. Dessa forma, devemos tomar cuidado ao analisarmos esses resultados no IDEB, pois diferente do que ressalta a própria SEE ao divulgar os dados referentes a essas avaliações, no momento em que ao mesmo tempo essas expressam uma diferença entre ambas modalidades, são realizadas considerando apenas duas disciplinas, português e matemática.

Os próprios professores de ambas escolas apontam o esforço realizado para alcançar essas metas e índices, e a ênfase em português e matemática.

Muitas vezes nós trabalhamos à deriva, até há por parte da secretaria de educação um incentivo em capacitar os professores de português e matemática, mas uma escola não pode ser feita de português e matemática, a educação é construída com um todo, história, filosofia, educação física tem sua importância, todas as disciplinas são importantes. Vejo a secretaria de educação visando metas, porque virou uma guerra para cumprir metas, ter a possibilidade de fazer propaganda a partir das mesmas, onde Pernambuco possa ser visto como o estado onde há as melhores notas e metas. Mas isso atrapalha um pouco, porque foca apenas em português e matemática e esquece as outras disciplinas. Quem é de português e matemática tem uma responsabilidade maior, e os outros professores não possuem este feedback, essa capacitação e acompanhamento. O aluno tem que crescer de forma geral, se ele cresce em história, cresce também em português, se cresce em geografia, cresce em matemática e assim sucessivamente (P-2/ETP).

[...] há muitas cobranças sobre os conteúdos que serão trabalhados, mas o tempo é insuficiente. Vamos tentando implementar, pois não tem como lecionar tudo que é cobrado nos monitoramentos (P-5/ETP).

Esse processo teve início bem próximo do período em que iniciei minha prática docente, e o que eu pude perceber é que há uma intencionalidade muito grande de melhorar os resultados da educação no estado de Pernambuco em detrimento da qualidade em que se dará esse processo. Logo, teremos um esforço muito grande para alcançar metas e resultados, muitas vezes a “barra é forçada” gerando até comentários entre os docentes e discentes, que há na verdade uma aprovação automática, para que os resultados sejam bons, mostrando assim que a escola de Pernambuco não reprova. Não que a reprovação seja a solução, mas

quando de certa forma nos induzem a manter os números da escola num patamar “bacana”, corremos o risco de cair na aprovação automática. A pressão foi tão grande durante o processo de implementação das novas políticas, que mexeu muito com a prática docente, no que diz respeito aos resultados, o mais importante seria o resultando independente do processo. [...] Em minha opinião a pressão caiu mais sobre os professores de Português e Matemática, que é outro ponto que critico, pois parece que português e matemática é responsável pelo resultado mundial da educação, a avaliação do PISA é em português e matemática, até chegar ao ponto de pedir para as outras disciplinas ajudarem essas disciplinas, deixando de lado seu objeto de estudo (P-7/ETI).

Há uma pressão relativa. A secretaria de educação pressiona as GREs, que pressionam os gestores e que por sua vez pressiona os professores. Mas independente da pressão, nós já realizamos um trabalho mais efetivo. Não se torna uma pressão efetiva, mas sabemos que há aquela cobrança (P-9/ETI).

Há um desgaste, pois a todo momento precisamos estar falando em números e metas que precisamos atingir (P-10/ETI).

Eu acredito que não precisa disso, pois desgasta bastante a relação do professor com o diretor, porque o diretor só falta nos ‘matar’ para atingirmos a meta, até porque lá na ponta estão ‘matando’ ele para atingir a meta (P-11/ETI).

Como é possível perceber, o direcionamento e estrutura que são organizadas as formações dos professores acabam dando ênfase a português e matemática. Lamentavelmente, segundo os próprios professores, e estudos como o de Santos (2016), confirmam que há um direcionamento governamental com o interesse de conduzir as ações para atingir melhores resultados no IDEB e em exames de larga escala.

Podemos notar, ainda, em algumas falas dos professores o que Garcia e Anadon (2009) apontam enquanto uma **auto intensificação**. Os professores alegam que não se sentem pressionados pois já se adaptaram à intensificação do trabalho ou exigências por mais resultados. Garcia e Anadon (2009), apontam em seus estudos que a intensificação e a auto intensificação do trabalho docente, é a forma encontrada pelo sistema de implantar nos professores uma maneira de aceitar a realidade acreditando serem responsáveis por tais acontecimentos.

A auto intensificação, que faz parte do movimento de mudanças no mundo do trabalho, é a aceitação do trabalho intenso, os professores acreditam que são

responsáveis pelas novas exigências que a eles são direcionadas, normalizando a intensificação e interiorizando como algo que é próprio de seu trabalho (GARCIA; ANADON, 2009).

Esse fato nos chama atenção no momento em que percebemos que para além da auto intensificação notamos uma captura da subjetividade dos docentes. Essa captura da subjetividade, como nos indica Alves (2011), é uma forma encontrada para que o trabalhador possa se sentir responsável e se auto gerenciar, pois o mesmo se sente membro ou parte da empresa no momento em que é condicionado a acreditar que faz parte de uma “família”, que deve vestir a camisa da empresa.

O problema da captura da subjetividade ou auto intensificação do trabalho docente, é que assim como os demais trabalhadores, esses acabam se desmobilizando, não se reconhecendo enquanto classe. Como indica Duarte et al. (2008), ao realizar uma pesquisa com um grupo de professores, nos ajuda a compreender que na medida em que não se reconhecem enquanto classe, ou não conseguem perceber que seus pares vivenciam problemas iguais ou semelhantes, perdem a compreensão do pensamento coletivo.

Os professores deixam de acreditar ou não percebem formas de resistência para superar o quadro atual. Essa ideia de individualismo também pode ser vista em outros setores da nossa sociedade, vindo do ideário empresarial, busca desmobilizar qualquer tipo de resistência, e isso pode ser visto desde o início do século XX nos padrões de produção taylorista, fordista e na sequência com o padrão toyotista (DUARTE et al. 2008; ANTUNES, 2018).

5.2 Compreendendo a opinião dos professores sobre a implementação do Bônus de Desempenho Educacional

O BDE, que emerge em meio a essa estrutura e desenvolvimento das políticas modernizantes em Pernambuco, também deve ser considerado em nossas análises. O documento **“Avaliações das escolas estaduais e o Bônus de Desempenho Educacional”**, Decreto nº 32.300, de 8 de setembro de 2008 e a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008 que institui o bônus, aponta os objetivos

deste e contribui, também, neste momento para que possamos compreender melhor os desdobramentos do BDE sobre o trabalho docente.

O BDE encontra-se em meio a uma política de accountability (responsabilização) e prestação de contas que é usado enquanto estratégia para incentivar os professores, mas essa política não é uma ação exclusiva de Pernambuco, outros estados brasileiros também aderem essa política de responsabilização. Em nosso estado, o BDE é implementado a partir de 2008, durante o processo de desenvolvimento do PMGP-ME, durante o governo de Eduardo Campos. Segundo Silva e Silva (2014)

A política de responsabilização é pautada por uma estratégia de recompensas ou sanções, de acordo com os resultados alcançados. No caso do Programa adotado pelo Governo do Estado de Pernambuco, no sentido de garantir a visão de futuro da educação no estado ser referência nacional de qualidade até 2021, as sanções são devidas à exposição pública dos resultados das escolas, e as recompensas são creditadas a uma política de bonificação para as escolas que atingirem as metas estipuladas (SILVA; SILVA, 2014, p. 130).

Segundo o documento “Avaliação das Escolas Estaduais e o Bônus de Desempenho Educacional (Nota Técnica)” o “[...] BDE é uma premiação por resultados que beneficia os servidores lotados e em exercício nas unidades da rede pública estadual de ensino, baseado em metas objetivas a serem alcançadas pela escola.” (PERNAMBUCO, 2007 – NOTA TÉCNICA). Ou seja, estrategicamente o BDE foi implantado indicando que em meio aos seus objetivos está a lógica do incentivo aos professores e, dessa forma, as metas são alcançadas melhorando os resultados nas avaliações, contudo, como aponta Silva e Silva (2014), este bônus está ligado a uma política de responsabilização. Santos (2016) e Teixeira (2017), também apontam que o BDE tem se tornado estratégia para alcançar as metas preestabelecidas e a busca incessante da nota do IDEB.

Segundo Santos (2016), o BDE é determinado a partir de metas estabelecidas em um Termo de Compromisso entre a SEE e a gestão da escola, onde cada escola tem uma meta a ser alcançada de acordo com sua realidade. Embasada em informações do site da SEE, a autora aponta que o

O objetivo deste termo é garantir o comprometimento das escolas com a elevação dos indicadores educacionais aferidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE, que abrange as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – SAEPE, em Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio e o fluxo escolar, mais especificamente a média de aprovação dos alunos. Uma vez alcançada pelo menos 50% da meta estipulada para o IDEPE, os servidores lotados e em exercício nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino e nas GRE's farão jus a uma bonificação, o Bônus de Desempenho Educacional – BDE (SANTOS, 2016, p. 101).

Os professores, em sua grande maioria, relatam que não sentem diferença ao receber o BDE, que o valor que está sendo direcionado aos professores não condiz com a realidade vivenciada pelos mesmos. Desta forma, em muitos momentos o Bônus torna-se alvo de estratégia para alcançar notas para o IDEPE, SAEPE e IDEB (SANTOS, 2016), e torna-se ao mesmo tempo, considerando as limitações e dificuldades que se encontram os professores, algo insignificante. P-9/ETI indica que o bônus é “desigual, pois chega um momento que é complicado para a escola atingir uma meta maior a que foi determinada pelo Governo. [...] No início era mais gratificante, hoje é irrelevante, aqui não trabalhamos pensando no bônus”.

Nas falas a seguir também podemos perceber a insatisfação dos professores e a percepção que os mesmos têm em relação ao direcionamento realizado através do bônus para atingir boas notas para as avaliações.

[...] não vejo o bônus pelo lado financeiro [...] eu procuro ver mais o nível de conhecimento dos meus alunos, se minha escola diminui as médias de Português e Matemática, o que podemos fazer de estratégia e metodologia para melhorar para o próximo ano? Então, nas reuniões que a escola tem, eu me preocupo com o caráter pedagógico da escola, com metodologias e estratégias, de como as pessoas de fora vão olhar nossa escola, se ela está caminhando bem e se está melhorando o processo de ensino aprendizagem dos alunos (P-1/ETP).

Existe um direcionamento, o bônus acaba forçando os professores de matemática e português a tendenciar o conteúdo que vai cair na prova das avaliações externas e na maioria das vezes esse conteúdo não é o mesmo do ENEM, que é mais importante para o aluno do que o SAEPE. Por isso, deixa o conteúdo um pouco tendencioso, mas temos que deixar o aluno consciente de que estamos trabalhando em duas frentes, que é ENEM e SAEPE, alguns assuntos trabalhamos juntos, outros explicamos onde cai mais. Pra que não fique tão desmascarado e o aluno questione, porque só

se fala no SAEPE, e o futuro dele? O SAEPE é uma nota da escola, o aluno acaba e vai embora. Por isso é necessário ter cuidado, gerado pelo clima de competição, com fato de querer que a escola seja a primeira e só pense no SAEPE, pois não pode ser assim (P-2/ETP).

De início o mesmo veio como forma de motivar o desempenho e desenvolvimento dos docentes, fazendo com que ocorresse uma competição para ver qual escola teria melhor resultado. No começo, ainda no governo de Eduardo, o valor do BDE era bem atraente, fazendo com que os professores se dedicassem mais, isso se liga também a nossa deficiência financeira, considerando o baixo salário. O bônus veio para fazer com que o professor se esforçasse para ganhar uma medalha ou troféu. Eu não achei correto, pois acredito que todas as escolas deveriam ganhar este bônus, todos os profissionais da educação. Esse deveria vir para todos, pois todos fazem o seu melhor, dentro de suas limitações e necessidades. Muitas vezes são locais de risco, onde o professor se encontra vulnerável a situações perigosas, e sendo assim, acredito que o bônus deveria vir para todos, e não só para os que fazem o melhor, porque o melhor todos fazem, dentro de suas limitações (P-3/ETP).

Acredito que o BDE, é uma gratificação pelo trabalho que o professor já realiza, por isso acho que não deveria vir em forma de bônus. O professor trabalha o ano todo, este bônus, deveria ser para todas as escolas, uma gratificação para todos, pelo seu trabalho, uma vez que o salário do professor se comparado com outras profissões é muito baixo. Todos trabalham iguais, por isso, todas as escolas deveriam ganhar e não só as que atingiram as metas (P-6/ETP).

Em minha opinião o bônus é uma espécie de “cala a boca”, de competição para dar conta do desempenho independente de como se chegou a esses resultados, em muitas escolas ocorrem a manipulação de dados, como a questão das avaliações internas, das transferências, ou seja, o aluno está quase sendo reprovado e há uma indução para que ele vá para uma escola regular, para manter o bônus. Então, a educação se torna mercadológica. Houve um tempo que o bônus era bem mais significativo, hoje, nem tanto, mas ainda assim continua sendo uma ferramenta de competição para que os números da educação sejam elevados de qualquer forma (P-7/ETI).

Eu acho horrível, pois discrimina, a escola que recebe, e a escola que não recebe, leva o diretor a um certo desconforto, porque quando ele recebe tudo bem, e quando não recebe? Afinal, todos trabalham. [...] Eu acho muito desumano. A escola as vezes atinge a meta de 100%, mas não existe ninguém 100%, aí quando é no outro 0%, isto não é possível. Participamos de algo que não tem credibilidade (P-11/ETI).

Fica evidente a partir das falas dos professores que o Bônus não deveria ser um prêmio ou uma gratificação, pois a escola e os trabalhadores que nela se encontram desenvolvem seu trabalho da melhor forma, mesmo não tendo condições necessárias. Neste sentido, é injusto a SEE apontar a partir de metas

que uma escola atingiu uma porcentagem maior que outra. Desta forma, percebemos que os professores apontam para necessidade de valorização do salário ou um Bônus que fosse distribuído para todos, de forma igualitária.

Por isso, ressaltamos que percebemos até o momento que algumas categorias como precarização, intensificação e flexibilização do trabalho e as estratégias de gerência do padrão toyotista, emergentes no processo de reestruturação produtiva, apontadas por Antunes (2004), são encontradas na lógica, elaboração e desenvolvimento do PMGP-ME, e conseqüentemente são refletidas sobre o trabalho docente. Contudo, mesmo o BDE fazendo parte do PMGP-ME, e ser inserido na educação estadual enquanto instrumento para gerar competição e responsabilização dos professores, as falas anteriores deixam evidências de que o BDE, apesar de ser uma gratificação interessante para alguns, não influencia em suas ações e práticas enquanto professor.

Sendo assim, percebemos até aqui que os desdobramentos desse movimento de reformas neoliberais desenvolvidos e encontrados em documentos basiladores do PMGP-ME e PEI, assim como, o levantamento realizado no site do SINTEPE denunciando a falta de infraestrutura e outros problemas nas escolas estaduais, nos mostram o quadro complexo que se encontra a educação estadual de Pernambuco, no momento em que percebemos que além do direcionamento das Escolas em Tempo Integral, há uma utilização das Escolas em Tempo Parcial para reproduzir esse sistema, independentemente de suas condições precárias e falta de incentivo ou estrutura. É nesse contexto que encontramos professores, sem condições de trabalho, submetidos à lógica capitalista, reproduzidas e impostas a estes como algo normal e necessário para o desenvolvimento da educação.

5.3 As condições de trabalho, progressão de carreira e processo de formação em que se encontram os professores

Analisaremos a partir deste momento um fator importante para realização do trabalho docente, que são as **condições de trabalho**. No dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”, Oliveira e Assunção (2010), apontam para necessidade de realizar as análises sobre as condições do trabalho docente

considerando e situando essa no contexto histórico a qual se desenvolve. Sendo assim, lembramos que a análise será realizada considerando o processo de reestruturação produtiva e as políticas modernizantes em Pernambuco.

No capítulo 2 apontamos, embasados em Alves (2007), Pinto (2007) e Mészáros (2009), que a partir de 1970 o capitalismo entra em crise, buscando novas estratégias para acumular mais riquezas. Esse processo, que ficou conhecido como reestruturação produtiva do capital, realizou mudanças nos padrões de produção e no mundo do trabalho, aderindo a um modelo mais flexível, o padrão toyotista.

Buscando acumular mais riquezas, o capitalismo começou a exigir dos trabalhadores mais flexibilidade, eficiência e eficácia, tendo como consequência maiores níveis de exploração, precarização e intensificação do trabalho (MÉSZÁROS, 2009; ANTUNES, 2015; 2018).

Aos poucos, com a implantação de reformas, políticas e projetos neoliberais desenvolvidos e impulsionados pelos organismos internacionais na década de 1990 e o apoio do Estado Neoliberal, o empresariado começou a adentrar em vários campos da sociedade que antes não eram explorados com tanta intensidade por esses especuladores. Neste movimento, a educação tornou-se um dos novos alvos do capitalismo em busca de mais exploração e um possível espaço de reprodução deste sistema perverso (LEHER, 1999; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; FREITAS, 2012).

A precarização, que antes era discutida com mais intensidade a partir de uma análise dos trabalhadores das grandes indústrias, agora adentra o campo da educação. É exatamente neste contexto que os professores envolvidos em nossa pesquisa se encontram, em uma sociedade capitalista, expostos à lógica e organização da mesma (HYPOLITO, 2011).

Desta forma, se o trabalho docente é desenvolvido em uma sociedade capitalista, as condições para realização do mesmo são determinadas por esse sistema socioeconômico, expondo os professores a processos de exploração e precarização (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010; HYPOLITO, 2011).

Sendo assim, entendendo que as condições de trabalho docente são determinadas pelo capitalismo, Hypolito (2012) nos ajuda a direcionar nosso olhar

e definir os elementos envolvidos e determinantes nesse processo. Para Hypolito (2012),

Muitos aspectos envolvem as condições de trabalho nas escolas públicas, aspectos que influenciam sobremaneira as condições do trabalho do professorado. Envolvem elementos indissociáveis, tais como: formação: carreira, remuneração e formas de contratação: processo de trabalho - intensificação, cargas de trabalho, tempos, características das turmas (aspectos materiais e emocionais): condições físicas e materiais do trabalho: dentre outros (HYPOLITO, 2012, p. 211).

Neste sentido, considerando os apontamentos de Oliveira e Assunção (2010) e Hypolito (2012), consideramos nesse momento a **qualidade dos equipamentos, infraestrutura da escola, salário e formação**. Buscamos entender qual a opinião dos professores em relação à escola, se estão satisfeitos com a estrutura, ou se há barulhos, equipamentos em condições inadequadas, falta de espaços para realização de aulas e ações coletivas envolvendo toda escola, se estão satisfeitos, ou não, com o salário e o processo de formação.

Devemos lembrar, também, que a precarização, intensificação e auto intensificação do trabalho docente está relacionado, segundo Hypolito (2012), com as condições do trabalho docente. Para Hypolito (2012, p. 215) a “precarização está muito relacionada à condição geral do trabalho e não necessariamente está ligada ao processo de trabalho propriamente dito, embora o afete diretamente e, por efeito contrário, seja por ele afetada”.

Ou seja, segundo o autor, a precarização do trabalho docente está ligada de forma direta às condições de trabalho como, condições materiais de trabalho, condições subjetivas de trabalho, formação e carreira, remuneração, processo de trabalho, satisfação e reconhecimento do trabalho. Hypolito (2012) indica que

Vários desses elementos estão mais ou menos relacionados uns com os outros, uns podem ser mais determinantes do que outros, dependendo do ponto de inflexão e de análise desejado e da faceta acentuada. Mas o que quero destacar é que as formas de organização coletiva do trabalho e os modos de gestão estão conectados. Novos modelos de regulação e de organização do trabalho nas escolas, propostos pelas reformas educativas, a partir de modelos gerenciais orientados pelo mercado, mesmo que sutis, afetam as escolas e o trabalho docente de forma profunda (HYPOLITO, 2012, p. 216).

Quando questionados sobre a **infraestrutura** na qual desenvolvem seu trabalho e os **materiais pedagógicos** disponibilizados, a gestora, coordenadora pedagógica e quatro professores da Escola em Tempo Integral indicaram que a estrutura deixa a desejar, não atendendo às necessidades para que desenvolvam seu trabalho da melhor forma. Mesmo as Escolas em Tempo Integral que deveriam, teoricamente, oferecer uma estrutura melhor, expressam em sua realidade lacunas que precarizam o trabalho docente (TEIXEIRA, 2017).

Como indicam os próprios professores da Escola de Referência Professor Barros Guimarães quando questionados se estão satisfeitos ou não com a infraestrutura e os materiais pedagógicos disponibilizados.

Melhoraria na estrutura física, recursos didáticos, internet de qualidade. Nós precisamos pagar a internet particular e não acho justo. O governo oferece, mas é de péssima qualidade (P-9/ETI).

Salas climatizadas. Os ventiladores são muito barulhentos. As vezes precisamos desligar os ventiladores se quisermos dar aula. Espaços e materiais para laboratórios. Quadra coberta (P-10/ETI).

Com relação a estrutura e recursos didáticos, ainda precisa melhorar muita coisa. Aqui nós não temos nenhum mapa, e são essas coisas pequenas que podem melhorar. Nós ainda possuímos alguns materiais, papel para fazer um exercício, mas ainda a um cuidado com o racionamento, não podemos fazer um exercício muito grande todo dia [...] (P-11/ETI).

O ideal seria melhorar a estrutura física, melhorar a climatização, a implementação de laboratórios de física e matemática (P-12/ETI).

O contexto na Escola Paroquial de Menores não é muito diferente. Nas falas a seguir podemos observar alguns problemas relatados pelos professores.

[...] falta, em primeiro lugar, o aluno tem que querer, em segundo, falta o material didático que se encontra muito defasado. Porque se eu resumi minha aula apenas em livros didáticos, fica faltando a dinâmica, então, eu sinto muita de apoio em material didático. Na nossa escola atualmente, temos apenas um data show funcionando, de um total de treze (P-1/ETP).

Estruturalmente precisamos de [...] laboratórios, apoio a informática, os alunos hoje em dia estão muito ligados a tecnologia, a informática, eles não querem voltar no tempo. Se nós não estivermos bem informados,

ficamos perdidos nas aulas, pois eles usam termos e expressões do dia a dia, que envolve tecnologia, que nos obrigam a ficarmos atualizados. As escolas precisam investir na tecnologia, nas salas multimídias, nas salas de debate virtual (P-2/ETP).

Em relação a estrutura física, para que eu desenvolvesse melhor o meu trabalho, seria necessário termos uma quadra, para que meus conteúdos tivessem continuidade no que se refere a prática do movimento corporal (P-3/ETP).

O que eu sinto muita falta é de um laboratório de química bem equipado. A grande dificuldade da escola é o Datashow, porque temos vários, mas quebrados, só dois funcionam. Sinto bastante falta do recurso tecnológico (P-4/ETP).

A questão das salas que deveriam ser ampliadas, mas não é só o espaço físico. [...] Eu acredito que a escola deve melhorar os recursos didáticos e a manutenção dos mesmos, percebo que essa questão dos materiais e tecnologia são poucos, a maioria que existe está quebrado. Se dois ou mais professores precisar desse material no mesmo dia se torna inviável (P-5/ETP).

Eu acredito que deve haver mudanças, tanto na estrutura física, quanto em recursos didáticos. Temos poucos recursos e os que se tem, na maioria das vezes estão quebrados, dando como exemplo o Datashow (P-6/ETP).

Fica evidente a insatisfação dos professores em relação à infraestrutura e falta de materiais didáticos, chegando ao extremo de pagarem uma rede de internet particular pois a disponibilizada pelo governo não os permite desenvolver o seu trabalho. Tardif e Lessard (2009), apontam que,

Provavelmente, os recursos dos professores dificilmente podem ser concebidos e utilizados fora do local de trabalho, pois, em boa parte, eles são funcionais e significativos no contexto concreto e variável do trabalho docente no cotidiano. Mesmo quando os docentes utilizam instrumentos já elaborados por outros manuais, programas, material didático, etc. – eles os retribuem, os interpretam, os modificam a fim de adaptá-los aos contextos concretos e variáveis da ação cotidiana e às suas preferências. Isto permite compreender, entre outras coisas, por que os professores são tão ávidos por novos materiais pedagógicos, novas habilidades, novos procedimentos, pois seus instrumentos se gastam na medida em que são usados, perdem sua força de impacto e precisam, por tanto, ser remodelados, substituídos, adaptados. Enquanto o martelo continua intacto depois do golpe, o livro, o filme, o exercício, o desenho, uma vez passados aos alunos, normalmente têm seu valor de uso reduzido a nada e tornam-se logo obsoletos. Esse fenômeno de amortização das ferramentas ainda é mais exacerbado pelas inúmeras mudanças que, de acordo com os professores, têm afetado os alunos ao longo dos últimos anos (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 175).

Nas falas a seguir os professores e a gestão da Escola Professor Barros Guimarães apontam mais problemas relacionados à falta de infraestrutura, como podemos ver na sequência.

[...] o que eu posso perceber desde o início da transformação de algumas escolas da rede pública estadual em escolas integrais, é que a estrutura das mesmas está aquém do que uma escola realmente necessita. Principalmente quando ela é transformada em escola de referência sem haver uma adequação estrutural.

[...] se quisermos realizar um evento, onde se reúna todos os alunos, não é possível, uma vez que não temos espaço suficiente para isso, nós não temos uma quadra coberta. Logo, a falta de estrutura interfere em todos os componentes curriculares. Possuímos salas não climatizadas, salas onde o barulho dos ventiladores é insuportável, onde nos vemos na necessidade de ligar e desligá-los, para que os alunos possam nos ouvir melhor. Mas há também o fato de não termos banheiros com estruturas adequadas. Por exemplo: após uma prática esportiva o aluno não pode ter um momento de higiene, mínimo necessário, ou seja, passa o dia todo na escola e não pode tomar um banho (P-7/ETI).

[...] precisamos de uma estrutura física melhor (P-9/ETI).

Tem horas que precisamos nos virar nos trinta (P-10/ETI).

[...] deixa muito a desejar. Por exemplo, sabemos que o verão em nosso estado é forte e o calor é intenso, e temos dois ventiladores que atrapalham bastante. Nós lutamos contra o barulho dos ventiladores e o barulho da sala para poder da aula. Falta laboratórios de física, matemática, que acaba dificultando um pouco (P-12/ETI).

Não temos um refeitório apropriado, não temos um auditório para realizar as reuniões, só temos dois laboratórios, um de informática e um de ciências biológica. Sendo assim, sentimos muitas dificuldades em ter espaços adequados para manter estes alunos o dia todo, ofertando um serviço de qualidade. Essa questão de adaptar os espaços dificulta nosso trabalho (G-2/ETI).

[...] essa escola tem um problema estrutural físico e como eu sou educadora de apoio, eu não tenho uma sala, para realizar minhas atividades. Então, eu fico ou na biblioteca, ou na secretaria, ou na sala da diretora. [...] não temos porteiro, não temos nenhum auxiliar de disciplina, muitas vezes sou eu que tiro xerox para os professores, que preciso anteder as mães, os alunos que chegam atrasado e perguntar o porquê, e acabo tendo que exercer estas funções e deixando o meu papel de lado (C-2/ETI).

Esses relatos nos mostram que apesar da Lei complementar nº 125 de 10 de julho de 2008, ter como objetivo a elaboração de políticas que melhorem a qualidade da educação do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a realidade vivenciada pelos professores se distancia cada vez mais das propostas do PEI. Em relação aos ventiladores barulhentos e a necessidade de ar-condicionado na Escola em Tempo Integral, a coordenadora pedagógica indica que,

Há coisas que são da parte do governo, por exemplo, nossa rede elétrica, éramos para ter ar-condicionado em todas as salas, não temos porque a rede elétrica não suporta. Só duas salas têm ar, e uma não pode ligar, porque deu pane na parte elétrica. Temos mais ar para ser instalados, mas não é possível. Faz anos que temos esse problema, isso foge das nossas mãos (C-2/ETI).

Entre os professores da Escola em Tempo Integral que foram questionados em relação à infraestrutura, apenas P-11 indicou que a Escola de Tempo Integral tem uma boa estrutura.

A escola que eu estou, a qual entrei esse ano, possui uma boa estrutura, é organizada, limpa, as bancas estão em bom estado. Aqui zelamos pela escola. Mas eu já trabalhei em escola regular que estava em péssimo estado, sentava dois alunos em uma mesma banca, porque tinha muitos alunos e poucas bancas. Isso atrapalhava a aprendizagem, porque os alunos acham isso engraçado e não se concentravam. De todas onde já trabalhei, esta é a melhor. Só lamento porque vou me aposentar, e não trabalhei desde o começo, isso seria bom para mim (P-11/ETI).

P-8/ETI nos disse que mesmo estando atualmente em uma Escola em Tempo Integral, também teve experiências em outras Escolas em Tempo Parcial, e que a partir de 2009 com a implementação do PEI houve uma melhora. Segundo P-8/ETI,

[...] em 2006 era de uma forma, em 2009 quando eu passei para a escola integral, a realidade foi completamente diferente. As escolas regulares apresentavam situações muito precárias, salas muito cheias, o espaço ruim, falta de material didático, éramos carentes de tudo, dificultando assim nosso trabalho. Quando eu passei para a rede estadual, eu já senti a diferença, onde a situação era um pouco melhor, mas mesmo assim, haviam turmas muito lotadas, falta de materiais, as capacitações quase não existiam. De 2009 pra cá foi que houve uma melhora (P-8/ETI).

Porém, P-11/ETI e P-8/ETI indicaram que o grande número de alunos por turmas e falta de formação ainda é uma barreira enfrentada pelos professores nas Escolas em Tempo Integral. P-8 afirma que

[...] deveria haver mais formações para os professores, dizem haver formação continuada, quando a realidade é outra. Eles “jogam as coisas”, e não nos prepara, temos que lher dar com a situação nova sem ter visto nada antes. [...] também devemos levar em consideração o quantitativo de alunos em sala, eu ainda acho muito grande o número de alunos por turma (P-8/ETI).

Mesmo P-8/ETI e P-11/ETI estando em uma Escola em Tempo Integral, as falas sobre suas experiências em outras escolas, inclusive de Tempo Parcial, são importantes e dialogam com a realidade enfrentada pelos professores nas Escolas em Tempo Parcial, como é o caso dos professores da Escola Paroquial de Menores, como relata P-5/ETP ao indicar que as

[...] condições de trabalho não são muito boas, pois apesar da escola está climatizada atualmente, o espaço é muito pequeno, principalmente as salas, nós temos turmas de primeiro ano, superlotadas, que precisam juntar as carteiras porque enfileiradas não temos condições de transitar na sala (P-5/ETP).

A infraestrutura é um problema que os professores enfrentam, e que todos destacam. As principais críticas estão relacionadas à **falta de espaço para realizar uma ação maior com todos os alunos, ventiladores, falta de laboratórios, quadra coberta, ausência de material didático** e outros problemas que são evidenciados na fala a seguir. Independente da escola os professores relataram problemas na infraestrutura e ausência de materiais didáticos.

Um problema comum às duas escolas é a quadra. A Escola em Tempo Integral tem quadra, mas não é coberta como relata P-7/ETI “[...] temos a quadra que não possui uma estrutura adequada, pois não é coberta e o fator clima influência no desempenho pedagógico e das atividades, está é minha principal crítica”. Em relação à quadra, há promessas de um projeto para construir um teto. C-2/ETI nos indica que “[...] faz anos que não tem coberta, e só agora estamos com

a promessa que será coberta, pois, tínhamos que fazer um horário especial para os alunos não pegarem sol”.

Além das reclamações realizadas pelos professores em relação à falta de cobertura na quadra da Escola Barros Guimarães, os mesmos indicaram que há uma promessa para cobertura da quadra através do “Programa Quadra Viva”, lançado em junho de 2015, tendo como objetivo, segundo o Balanço da educação de 2019, “a construção e a cobertura de quadras poliesportivas nas escolas da Rede” (PERNAMBUCO, 2019).

A quadra é um ponto importante nesse momento, pois ela é um dos elementos que nos mostra a falta de estrutura em ambas as escolas. Por isso, a usaremos como ponto e meio para começarmos a discutir os problemas estruturais e outros indicados pelos professores da Escola Paroquial de Menores.

Na Escola Paroquial de Menores esse quadro se agrava, pois não existe quadra na escola ou promessas de uma possível construção. Na fala de P-3/ETP podemos perceber a ausência de uma quadra e os seus reflexos, quando indica que “para a minha disciplina, a situação se torna precária, pois, na nossa escola não temos quadra para realizar a parte prática”. Os demais professores também apontam outros problemas em relação à infraestrutura e material didático na Escola Paroquial de Menores, como podemos observar nas falas a seguir:

Em relação ao laboratório de informática, o nosso não está funcionando, em relação à xerox para os alunos, ou seja, uma aula com materiais a partir de cópias, raramente acontece, pelo fato de a máquina na maioria das vezes estar quebrada, ou com tinta insuficiente (P-1/ETP).

Nosso trabalho hoje é realizado com muito sacrifício. Nós temos uma carga horária muito apertada, a estrutura não condiz com as necessidades, dispomos de uma sala de aula, quadro e piloto. Não há como inovarmos devido à falta de estrutura, a não ser que improvisemos e faz do pouco algo maior (P-2/ETP).

A escola não possui uma boa estrutura, pois a mesma foi planejada para ser um convento. Por isso, sua estrutura não é adequada para ser uma escola, não possuímos quadra esportiva. (P-6/ETP)

Considerando os apontamentos e críticas dos professores em relação à péssima infraestrutura e ausência de materiais didáticos, que prejudicam a realização do trabalho docente, Tardif e Lessard (2009), indicam que

[...] para bem compreender a importância dessas pequenas tarefas, é preciso considerar que elas ocorrem com frequência, que se repetem dia após dia o ano inteiro e durante anos. Dessa maneira, constituem uma parte significativa do trabalho. Além disso, devemos considerar também o seguinte fenômeno: enquanto praticamente todos os outros campos de trabalho sofreram uma profunda reorganização, no último século, devido à introdução constante de novos instrumentos e novas tecnologias, o ensino continua largamente idêntico ao que era, como se os novos utensílios e as novas técnicas, quando apareceram, tivessem sido simplesmente absorvidos pela organização do trabalho, sem que ela fosse substancialmente modificada (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 175).

A realidade relatada pelos professores confirma o quadro complexo e de precariedade que se encontram as escolas na rede estadual de Pernambuco e até mesmo as estratégias de responsabilização e captura da subjetividade do professor. Somados à falta de infraestrutura, materiais didáticos e outros, as cobranças por mais produtividade, causando uma intensificação, auto intensificação e flexibilização do trabalho docente e em muitos casos levando ao adoecimento, caminhando na contramão do que encontramos nos relatórios e balanços da SEE (2015-2018 e 2019). Estrategicamente, tentando camuflar os problemas encontrados nas escolas estaduais, os balanços da SEE (2015-2018 e 2019) evidenciam notas, índices e implementação de mais Escolas em Tempo Integral enquanto superação dos problemas encontrados no campo da educação e sobre o trabalho docente.

Em meio a este contexto consideraremos, também, **a formação e salário**, que são fatores importantes para garantia de boas condições do trabalho docente (HYPOLITO, 2010). Sendo assim, para compreendermos melhor como acontece a formação continuada e em quais condições salariais encontram-se os docentes, é necessário compreender alguns acontecimentos no período da ditadura militar no Brasil.

Nesse período, foram realizadas algumas reformas na educação, e consequentemente um arrojo no salário dos professores, que se estendeu, e pode ser notado ainda na atualidade. Além dos arrochos salariais, havia uma enorme

cobrança por mais formação. O problema é que essas exigências por mais formações não vinham acompanhadas de uma boa infraestrutura de trabalho, neste sentido, Garcia e Anadon (2009), apontam que,

Em meio a discursos que desqualificavam e desautorizavam fortemente os professores, responsabilizando-os pelo fracasso e pela inadequação da escola pública, ampliaram-se também as exigências relativas à qualificação dos docentes, [...] Em contrapartida, essas mudanças não foram acompanhadas de melhorias na estrutura física escolar nem de melhorias nas condições de trabalho ou nas carreiras docentes (GARCIA; ANADON, 2009, p. 69).

Neste momento, onde discutiremos o processo de formação continuada consideraremos também os desdobramentos da Lei do Piso Nacional, algumas questões como valorização do trabalhado docente, progressão de carreira e formação continuada, serão essenciais durante nossas reflexões, dando suporte na elaboração de novos olhares sobre o trabalho docente.

Desde 1996, quando a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) – foi implementada, a mesma já indicava a necessidade do piso salarial. As determinações que se referem ao piso salarial para os profissionais da educação pública estão no Art. 67 da LDB, onde o mesmo indica a importância dos sistemas de ensino promoverem a valorização dos profissionais da educação, e em meio a essa valorização aponta a necessidade do piso.

O Art. 67 da LDB (1996) indica nos incisos que abordam a valorização e progressão dos profissionais as seguintes questões:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho.

Apesar da LDB apontar a necessidade do Piso salarial profissional, em 2008 foi implementada uma lei específica para essa questão. O documento ao qual nos

referimos é a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que “regulamenta o Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (PISO SALARIAL DOS PROFESSORES, 2008).

A Lei do Piso estabelece pontos importantes como o salário base e seu aumento que deve ser realizado anualmente no mês de janeiro, tendo início no ano de 2009. O aumento anual indicado pela Lei do Piso é determinado a partir do investimento vindo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Sendo assim, o aumento é direcionado pelo o percentual investido anualmente por aluno como determina o Art. 5, parágrafo único da Lei nº 11.738:

A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2008).

Mas apesar da Lei do Piso regulamentar o salário base e estabelecer a necessidade de um aumento anual, o mesmo não é realizado de acordo com nossa realidade. Um problema encontrado ainda nos dias atuais são as variações de salário que ocorrem entre estados e municípios. Segundo Oliveira e Vieira (2014),

Os profissionais da educação básica no Brasil são contratados e remunerados pelos estados e municípios, o que resulta em grande desigualdade salarial e de condições de trabalho entre professores das diferentes regiões do país, pois cada estado e município têm liberdade para criar e definir suas próprias carreiras e planos salariais, a despeito da legislação federal definir diretrizes de carreira docente em nível nacional (Res.02/2009) e Piso Salarial Profissional Nacional (Lei 11.738/2008). Outro fator que se soma a isso, e que é ainda mais preocupante, é o fato de que essa desigualdade é também percebida na infraestrutura das escolas, ou seja, as condições de acolhimento das crianças e jovens nas escolas públicas brasileiras variam muito no que se refere à qualidade necessária dos equipamentos oferecidos (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014, p. 50).

Duarte e Oliveira (2014) apontam que um dos motivos dos estados e municípios realizarem contratos e remunerações de formas diferentes, é uma forma

de minimizar a importância da Lei n. 11.738/2008. O problema, é que segundo Duarte e Oliveira (2014), essa ação

[...] resulta em grande desigualdade salarial e de condições de trabalho entre professores das diferentes regiões do país, pois cada estado e município tem liberdade para criar e definir suas próprias carreiras e planos salariais, a despeito da legislação federal definir diretrizes de carreira docente em nível nacional (Resolução n. 02/2009) e um Piso Salarial Profissional Nacional (Lei n. 11.738/2008) (DUARTE; OLIVEIRA, 2014, p. 72)

Nesse sentido, voltando o olhar para realidade local, quando consideramos fatores que estão ligados à valorização do trabalho docente como, plano de carreira, progressão e salário, o estado de Pernambuco está entre um dos estados com pior remuneração e valorização do trabalho docente, como indicam os próprios professores da rede estadual nas entrevistas. Os problemas relacionados ao salário dos docentes em Pernambuco não é algo recente. Desde a primeira gestão de Eduardo Campos (2007-2010) os professores e o SINTEPE já reivindicavam por melhores condições de trabalho e consequentemente por melhores salários. Segundo Duarte e Oliveira (2014),

[...] em 2007, foi deflagrada uma greve na rede estadual de ensino, mobilizada pelo SINTEPE, que perdurou 54 dias. Na pauta de reivindicações estava a fixação do piso salarial da categoria equiparado ao salário mínimo (R\$ 380,00 na época), além do cumprimento do acordo de reajuste de 16% da base salarial feito com o poder público e melhorias das condições de trabalho nos estabelecimentos de ensino (DUARTE; OLIVEIRA, 2014, p. 81).

Quando questionamos os professores da Escola Paroquial de Menores sobre o salário e progressão de carreira, as repostas não foram nada animadoras como podemos perceber a seguir.

Temos o pior salário do Brasil, temos uma progressão que está congelada, que só sobe a cada dez anos, onde era para ser a cada dois anos (P-2/ETP).

[...] salário é muito baixo, é necessário trabalhar em outras escolas para poder complementar a nossa renda. Se tivéssemos um salário decrescente e

justo, como tem em tantas profissões, não seria necessário correr atrás de vários empregos para tentar complementar a renda (P-3/ETP).

Para os professores da Escola de Referência Professor Barros Guimarães a situação se torna mais complexa e precária. Os professores relatam que deveriam receber uma gratificação como foi prometido pelo programa visto que esses trabalham em Tempo Integral, dedicando-se exclusivamente à escola. Contudo, com o tempo as promessas foram ficando de lado, e o quadro atual é desanimador para os professores.

Como se encontra desenhado o plano de cargos e carreiras, com um tempo temos um achatamento no nosso salário. Começamos com uma remuneração das escolas de referências de 199% em cima das regulares, hoje em dia isso se foi por “água abaixo”, por exemplo: a diferença hoje em dia de uma escola semi integral para uma integral é de quatrocentos reais. Sendo assim, muitos preferem ficar nas escolas semi integrais, que trabalham três dias integrais e dois dias de folga, e muitos professores preferem trabalhar em duas escolas regulares. Portanto existe esta diferenciação salarial entre a grade, que faz o professor ir para uma escola ou para outra e os avanços de progressão são muito lentos e sem remuneração adequada. Por exemplo, quem faz um mestrado e faz parte da escola integral, recebe quatrocentos reais, é muito pouco e há um espaçamento muito grande, são dez anos para mudar de faixa. Há uma luta eterna do sindicato, mas ainda fica aquém de outras profissões que tem uma progressão menor (P-7/ETI).

Nas escolas integrais nós temos uma gratificação, num entanto a mesma se encontra congelada, no início era 199%, depois o governo congelou e à seis ou sete anos que não se fala mais nada (P-8/ETI).

Quando temos um trabalho mais estendido que o regular, tinha que haver essa gratificação, a gratificação não é coerente com esse tempo de trabalho. O estado paga muito pouco, os aumentos são irrelevantes, a gratificação congelada a mais de cinco anos, quando entramos na escola integral, tínhamos uma proposta de quase 200% em cima do salário, e hoje se reduz a 70% ou 80% do salário. Então, as vezes desanima um pouco, mas, pela educação continuamos tocando em frente (P-9/ETI).

[...] não temos uma remuneração legal pelo trabalho que fazemos, são nove horas e meia. Tem dias que temos nove horas seguidas, ou seja, você entra em sete salas, isso é muito desgastante (P-10/ETI).

Fica perceptível que apesar das promessas de melhoria apontadas pelo PEI e a implementação da Lei do Piso, as dificuldades enfrentadas pelos professores são imensas. Nesse sentido, além da Lei do Piso temos a Lei nº 13.005 de 25 de

junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 que também traz em algumas das 20 metas a importância de pensar a valorização dos trabalhadores da educação, são as metas 15, 16, 17 e 18.

Entre essas metas, destacamos a meta 17 do PNE 2014-2024, onde a mesma determina que até o fim do sexto ano de vigência deste PNE, os profissionais do magistério da rede pública de educação básica devem ser valorizados, igualando seu rendimento médio aos demais profissionais que possuem escolaridade equivalente.

As estratégias apontadas para alcançar o objetivo proposto pela meta 17 do PNE estão organizadas em quatro tópicos, como veremos a seguir.

17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014)

Sabemos que a busca por uma valorização do trabalho dos profissionais da educação pública, especificamente os docentes, não é algo novo. Contudo, o PNE 2014-2024, nos indica que é preciso repensar os meios para a construção da valorização dos docentes e o papel dos órgãos responsáveis nessa construção e superação da desvalorização.

Ressaltamos os pontos principais da meta aqui analisada como a) exigências para que o Ministério da Educação realize fóruns permanentes com representantes federais, estaduais, municipais e dos trabalhadores da educação, para fiscalizar o

aumento anual do salário, b) implementação de Planos de Carreiras e c) implantação gradual de cumprimento da jornada de trabalho. Essas solicitações devem abranger a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

Contudo, considerando o quadro grave ao qual vivenciamos, mesmo reconhecendo que as solicitações implementadas na Meta 17 são muito importantes no processo de valorização do trabalho docente, as dificuldades ainda são diversas. O Sindicato dos trabalhadores de Pernambuco (SINTEPE)¹⁴ aponta em suas discussões sobre o PNE 2014-2024 a valorização dos professores, que “um professor graduado recebe, em média, 51,7% do salário de outro profissional também graduado”.

Dando continuidade às nossas reflexões, acreditamos que essas quatro metas acabam dialogando e articulando-se para reivindicar melhores condições de trabalho para os trabalhadores da educação e entre esses, os professores. A meta 15 indica a necessidade de

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014)

Esta meta deixa evidente a importância de garantir a formação dos profissionais da educação - professores e professoras - em suas áreas específicas. Neste sentido, apontamos na sequência algumas estratégias centrais encontradas no PNE 2014-2024, que contribuem para que essa meta seja alcançada, são elas:

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;
15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos

¹⁴ Disponível em: <<http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/artigos/da-categoria/4007-o-novo-pne-e-os%20desafios-para-sua-implementacao-com-real-valorizacao-dos-professores%3E>>

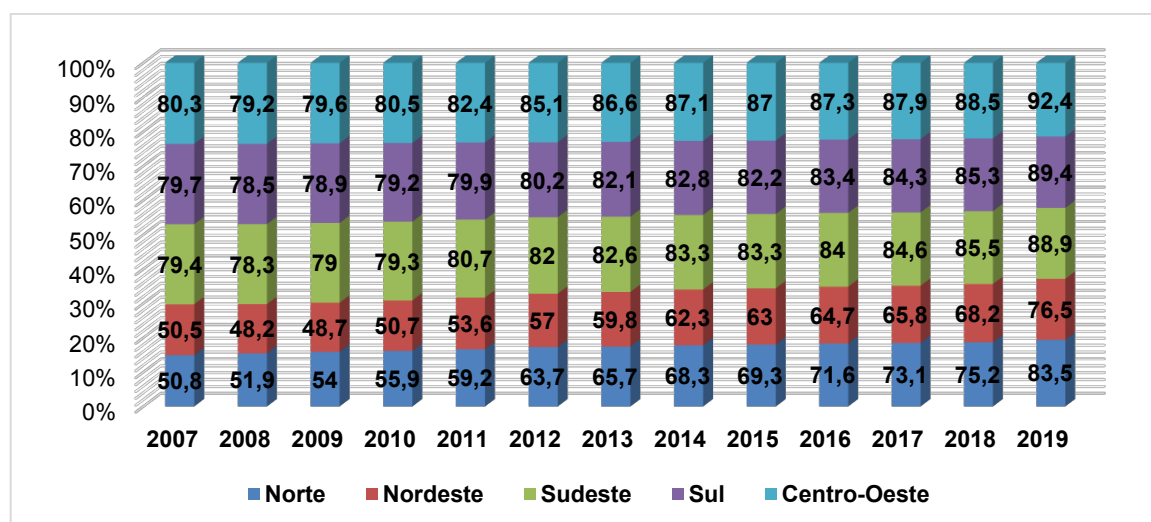
docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;

15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;

15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014)

Apesar da meta 15 possuir alguns pontos importantes como implementar cursos e programas especiais buscando a garantia da formação superior para aqueles docentes que atuam sem uma formação específica na área a qual lecionam, ou implantar política nacional de formação continuada para os profissionais da educação, exceto os do magistério, encontramos na realidade alguns desafios que precisam ser superados.

Gráfico 6 - Porcentagem de professores da educação básica com curso superior



Fonte: Observatório do PNE (2020)

Nas informações retiradas do Observatório do PNE ¹⁵ e reproduzidas no gráfico anterior, podemos perceber que há uma queda no número de professores

¹⁵ Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/>>

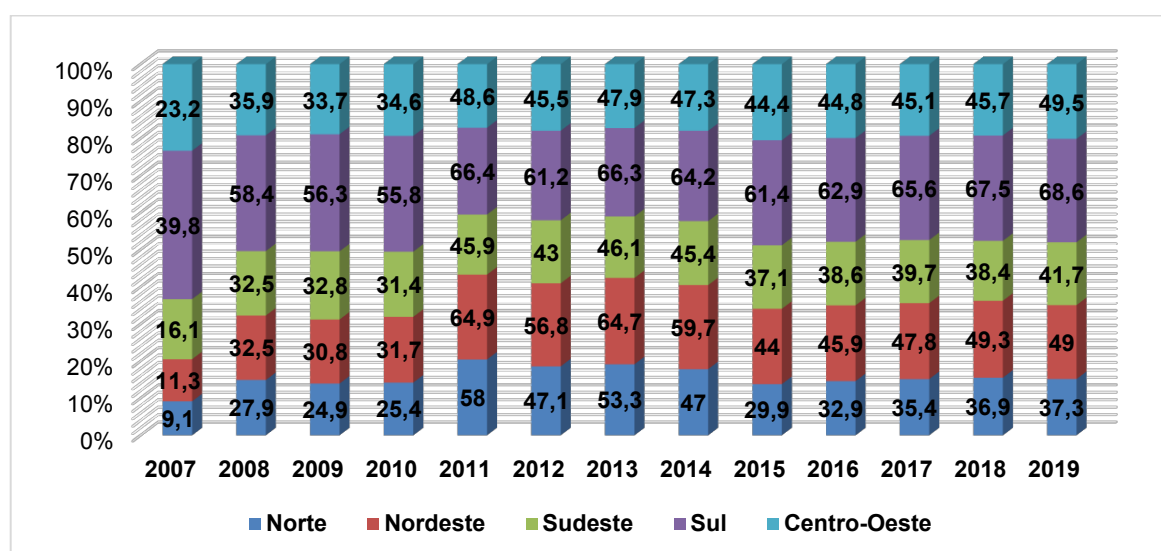
da educação básica com formação superior no Nordeste quando comparados ao Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Ou seja, as desigualdades encontradas na realidade, e as limitações vivenciadas pelas pessoas que vivem no Norte e no Nordeste acabam sendo expressas, também, na formação de seus professores.

Buscando suprir essa necessidade, emerge a Meta 16, que também está ligada ao processo de formação dos professores e professoras da rede pública. A mesma indica a importância de,

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

O gráfico a seguir, com informações retiradas, também, do Observatório do PNE, podemos perceber um pouco da dimensão de professores com pós-graduação nas cinco regiões do País.

Gráfico 7 - Professores da educação básica com pós-graduação



Fonte: Observatório do PNE (2020)

Percebemos neste gráfico que indica a quantidade de professores da educação básica com Pós-graduação, que o Nordeste superou a porcentagem do

Sudeste, porém, a realidade das escolas campo de pesquisa demonstram um outro quadro. Percebemos que atualmente mais da metade dos professores não possuem pós-graduação, ou não indicaram durante as entrevistas.

A situação fica mais preocupante e tensa quando adentramos a realidade dos professores, onde os relatos nos levam à percepção que há uma falta de estrutura para que os mesmos possam realizar uma formação mais embasada. Os relatos dos professores em ambas escolas indicam, também, que as formações oferecidas pelo Estado não são frequentes e coerentes, confirmando, ainda, os direcionamentos tendenciosos para alcançar, através dessas formações, metas e consequentemente as notas para as avaliações internas e externas – IDEPE, SAEPE, IDEB – nas formações, confirmando os estudos de Santos (2016), que aponta o direcionamento e manobras realizadas nas escolas para alcançar de toda forma as notas exigidas pelo IDEB.

[...] oferece para português e matemática apenas, para as outras disciplinas, raramente tem formação. [...] São formações que também são tendenciosas para o SAEPE. O objetivo das formações é que nós montemos estratégias para preparar os alunos para o SAEPE. As formações trabalham em cima dos descritores cobrados pelo SAEPE (P-2/ETP).

A secretaria não fornece muitas formações. Nós temos uma formação no início do ano letivo e outra no segundo semestre. São duas ao ano. Se existem outras, desconheço (P-5/ETP).

Na gestão de Eduardo Campos, tivemos bem mais capacitações, até então eu estava como secretária da escola. Eram capacitações externas. No atual governo tem, porém, mais voltadas para Português e Matemática (P-6/ETP).

[...] o processo de formação continuada, na verdade é descontinuado, pois temos encontros esporádicos, que não tem uma continuidade e nem se aprofunda, e eu desconsidero como formação continuada, eu vejo mais como capacitações pontuais. Há um esforço para que se aproxime da realidade do professor, mas não chega nem perto do que eu penso ser a formação continuada (P-7/ETI).

Hoje a secretaria de educação do estado, principalmente na área de língua portuguesa e matemática, oferece mensalmente formação continuada visando o alcance das metas, que é melhoria do conhecimento em português e matemática. Então somos avaliados, a cada ano a escola tem

uma meta a ser cumprida e a partir daí eles fazem estas formações (P-8/ETI).

Os professores de português e matemática tem essas formações com frequência, as outras disciplinas não. Tudo é muito voltado, principalmente o bônus e as metas, pra português e matemática (P-9/ETI).

[...] oferecem mais formações aos professores de português, mas as professoras reclamam muito, pois eles não oferecem suporte para que elas cheguem até o local da formação, que na maioria das vezes é em outra cidade. Ocorrem as capacitações e a verba para as mesmas só chega com muito tempo depois. Fica parecendo que fazem de qualquer jeito. Capacitação é algo escasso, esse ano não fiz nenhuma (P-11/ETI).

Os desdobramentos dessas formações sobre o trabalho docente têm impactos que realizam um movimento contrário, desvalorizando o trabalho dos professores quando a valorização, progressão de carreira e salário começam a ser desenvolvidas a partir dos resultados alcançados pelas escolas nas avaliações e índices alcançados por essas. Segundo Duarte e Oliveira (2014),

A remuneração e o desenvolvimento da carreira profissional vêm sendo atrelados às metas estabelecidas pelo poder público, por meio de contratos, ou “acordos”, em detrimento de formas tradicionais de incentivo ao desenvolvimento profissional desses trabalhadores. Os planos de cargos e carreiras vêm sendo construídos sobre a base da meritocracia, valorizando avaliações que atrelam sucesso profissional aos índices de desempenho alcançados pelos estudantes nos testes padronizados. (DUARTE; OLIVEIRA, 2014, p. 87).

Nesse sentido, para reverter este quadro se faz necessário repensar e implementar novas políticas educacionais que desenvolvam uma educação de qualidade e valorizem os trabalhadores da educação. Para Duarte e Oliveira (2014)

Deve ser estimulada a colaboração nas ações dentro do espaço escolar, atendendo as especificidades de cada aluno, evitando a padronização que ocorre atualmente por meio das provas de matemática e português; fortalecer a gestão democrática nas escolas, como forma de distribuir a responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem para o coletivo da Comunidade Escolar; profissionalizar os trabalhadores em educação, garantindo o desenvolvimento profissional, como possibilidade de progresso na vida profissional, ao abarcar todos os elementos que aí devem ser contemplados (piso salarial, formação específica para cada cargo, um plano efetivo de formação continuada, dentro da carga de trabalho semanal, e garantia de condições adequadas de trabalho). (DUARTE; OLIVEIRA, 2014, p. 88-89)

Somados aos problemas indicados até o momento, como falta de infraestrutura, baixo salário e ausência de formações continuadas, onde percebemos várias lacunas e um esforço para manutenção das metas, e conseqüentemente uma pressão maior sobre o trabalho docente, devemos considerar a falta de **recursos humanos** em ambas escolas. Segundo o Balanço da Educação (2018),

[...] visando fortalecer a carreira no estado contratou, de uma única vez, mais de 3,6 mil professores nos últimos quatro anos. Por meio de concurso, realizado e homologado em 2016, as escolas ganharam reforço dos docentes nas mais diversas áreas de ensino para atender a demanda que a rede pública estadual vem recebendo ao longo dos anos (BALANÇO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 25).

Figura 2 - Fluxograma dos professores nomeados entre 2015-2019



Fonte: Balanço da Educação (2018)

Porém, apesar da Secretaria de Educação de Pernambuco indicar em seu balanço 2019 que nos últimos anos foram contratados 4.903 professores, a falta de professores na rede ainda é muito grande. Observamos em várias falas, por exemplo, que o recurso humano é um dos problemas encontrados nas escolas, independentemente de sua modalidade.

Nas falas a seguir fica evidente essa lacuna, onde gestão e coordenação das escolas apontam a falta de recursos humanos. Segundo G-1/ETP “para potencializar ainda mais, precisaríamos de recursos humanos. [...] há necessidades de mais pessoas para a limpeza, segurança, recursos pedagógicos”. G-2/ETI e C-2/ETI também indicam a falta de recursos humanos e as manobras que precisam realizar para desenvolver algumas ações na escola:

Temos um déficit de funcionários muito grande aqui na escola, nós não temos porteiro, assistente administrativo na secretaria, isso dificulta muito nosso trabalho, temos que nos envolver em abrir e fechar o portão, na chegada e saída do aluno, e na secretaria nas questões burocráticas, exatamente porque falta pessoas para nos apoiar nesse espaço (G-2/ETI).

A parte física nós até superamos, porque nossa diretora é bem aberta para isso e quando precisamos usamos a sala dela, para conversar com os pais e alunos, utilizamos a biblioteca, fechamos a mesma para fazer reuniões, temos conseguido driblar a parte física, mas o humano está faltando. Para que tenhamos mais pessoas para ajudar e auxiliar, pois, ficamos sufocados (C-2/ETI).

É necessário ressaltarmos que a convocação dos professores aprovados no último concurso não aconteceu de forma espontânea, como relata o Balanço 2015-2018. Foram muitas lutas e reivindicações realizadas com apoio e organização do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco¹⁶ para que esses professores fossem direcionados para as escolas, assumindo assim o cargo ao qual foram aprovados.

Além de todas as lutas para conquistar a nomeação, mostrando que a mesma não parte de uma iniciativa do Governo, fica evidente o interesse competitivo do

¹⁶ Disponível em:

<<https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/component/content/article/89destaque/4503-mobilizacao-da-categoria-surte-efeito-professores-sao-nomeados->>

mesmo ao ligar a nomeação dos professores às prioridades de manter o status de Pernambuco enquanto Estado que oferece a melhor educação do país, reduzindo o professor a um instrumento para alcançar esses resultados nas avaliações internas e externas – e evidentemente responsabilizando os professores pelos resultados. Segundo o Balanço (2018, grifos nossos),

Dessa forma, o processo de ensinoaprendizagem garante a todos os estudantes direitos iguais ao conhecimento e à pesquisa para que possam exercer plenamente sua cidadania. *A realização do certame*, o primeiro do Governo do Estado para a educação profissional e o maior já realizado para a educação especial, *reforça que manter Pernambuco no status de melhor educação pública do Brasil é uma das prioridades da atual gestão* (BALANÇO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 25, grifos nossos).

Mais uma vez percebemos que a importância do status do estado a nível nacional é colocado enquanto uma das prioridades. Apesar de indicar a garantia do ensinoaprendizagem com a ampliação do número de professores, o ideário competitivo é sempre evidenciado. Os exemplos estão expressos na busca pelo ranking ou status, atribuindo, dessa maneira, menos ênfase à qualidade da educação. Nesta lógica, o professor é reduzido a um mero instrumento para obtenção de metas e notas (FREITAS, 2012).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que mesmo havendo a necessidade de apontar as considerações finais, em uma pesquisa sempre há espaços para novas reflexões e devemos estar conscientes e atentos a esse aspecto. Contudo, esse é um movimento necessário, e aqui começamos indicando nosso **objetivo geral** nesta pesquisa, que foi analisar os desdobramentos das políticas educacionais modernizantes do Estado de Pernambuco sobre o trabalho docente nas Escolas em Tempo Parcial e em Tempo Integral.

Os **objetivos específicos** foram descrever as novas exigências sobre o trabalho docente a partir das mudanças no mundo do trabalho; identificar a emergência e intenção das políticas educacionais modernizantes em Pernambuco.

Em nossa pesquisa realizamos inicialmente um movimento de reflexão onde buscamos identificar os desdobramentos do processo de reestruturação produtiva do capital sobre o trabalho docente. Ou seja, nossa intenção foi identificar os reflexos deste movimento maior, e dessas mudanças globais sobre o trabalho docente.

Embasados em Alves (2007), Antunes e Pinto (2017), apontamos inicialmente que no século XX três grandes modelos de produção foram desenvolvidos, o modelo taylorista, fordista e toyotista. A partir desses modelos de produção podemos perceber algumas transformações no mundo do trabalho e a interferência desses padrões neste movimento.

Neste sentido, acompanhando as mudanças globais e as transformações no mundo do trabalho, principalmente no processo de reestruturação produtiva na década de 70, onde podemos perceber uma transição e ao mesmo tempo coesão entre os padrões fordista e toyotista. Diferente do padrão fordista, a exigência do capitalismo, que entra em crise nesta época, era de um trabalhador flexível, eficiente e eficaz, que se adapta a qualquer situação, e por isso, a adesão e ênfase maior ao padrão toyotista.

Dentro desse movimento, fica perceptível que as transformações no mundo do trabalho acabam afetando, também, o trabalho docente, afinal, como apontam Tardif e Lessard (2009), o professor também é um trabalhador, que realiza um

trabalho imaterial. Embasados em Oliveira (2004) e Hypolito et al. (2009), notamos que os docentes são submetidos a partir deste processo de reestruturação do capital à lógica de flexibilização, intensificação, responsabilização e precarização do trabalho.

Com a crise do capital um movimento que também tem início na década de 70, como aponta Mészáros (2009), é um abandono do Estado de Bem-estar Social e a emergência do Estado Liberal. Notamos, a partir de Cavalcanti (2011), que esse movimento do estado é acompanhado por um desenvolvimento e implantação de uma Nova Gestão, a “New Public Administration” (A Nova Administração Pública) implantada por Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e a segunda é a “New Public Management” (A Nova Gestão Pública), uma gestão de base liberal adotada por Margaret Thatcher, na Inglaterra, e a terceira, o “Managerialism” (Gerencialismo).

Esse movimento e ações liberais tomam maiores proporções nas décadas seguintes, em 1989, com a realização da reunião organizada por organismos internacionais, como BM, chamada *Consenso de Washington*, que tinha como um dos seus objetivos implantar o neoliberalismo na América Latina.

Percebemos que no Brasil, durante a década de 90, foi realizado um verdadeiro desmonte do setor público e o desenvolvimento de políticas e reformas neoliberais, que abriram espaço para o setor privado. Essas ações neoliberais ganharam mais força com a chegada de Fernando Henrique Cardoso à presidência, onde o mesmo realizou reformas apontadas enquanto modernizantes nos estados brasileiros.

Compreendido esse contexto e considerando essas mudanças globais, buscamos identificar as políticas modernizantes no estado de Pernambuco, apontando os interesses dessas políticas e os desdobramentos sobre o trabalho docente na rede estadual de educação.

Ficou perceptível que as políticas desenvolvidas durante o governo Jarbas Vasconcelos (1999-2006), estavam alinhadas com as mudanças globais e com o processo de modernização dos estados brasileiros e implantação de políticas neoliberais incentivadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. O resultado desse alinhamento foi a parceria com o ICE realizando em 2000 a reforma física do

Ginásio Pernambucano, e a partir de 2003 a implantação do Procentro, objetivando o desenvolvimento e expansão de uma educação em tempo integral.

Em 2007 com a chegada de Eduardo Campos, apesar de buscar vínculo com novos grupos empresariais e romper com o modelo de gestão compartilhada, realizou a implantação do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação, onde em meio a este movimento encontramos o PEI, um sistema de avaliação desenvolvido para o estado que é o SAEPE, um sistema de bonificação, o BDE, e o IDEPE que aponta o resultado desse conjunto de programas e avaliações.

A partir deste contexto adentramos o nosso campo empírico, duas escolas no interior de Pernambuco, onde uma encontra-se no PEI e outra não. São nessas realidades que analisamos os desdobramentos das políticas educacionais “modernizantes” sobre o trabalho docente considerando as especificidades de cada escola, assim como, as contradições e aproximações que envolvem o trabalho docente nestas duas realidades.

Ressaltamos que compreendemos trabalho docente nesta pesquisa a partir da perspectiva do professor enquanto um trabalhador, que realiza um trabalho imaterial e produz produtos imateriais, como o conhecimento, comunicação e informações.

Devemos considerar ainda que o trabalho docente aqui nesta pesquisa tem uma especificidade que precisa ser considerada, é o trabalho desenvolvido por professores que se encontram no ensino médio, última etapa do ensino básico. Esta é uma fase que exige bastante do professor, onde os alunos – geralmente entre 15 e 17 anos – estão em um processo de transição, entre o ensino fundamental e a inserção no mercado de trabalho ou em um curso superior.

Acreditamos que é importante também evidenciar que embasados no texto de Rosa e Marcondes (2016), e nas reflexões levantadas no capítulo da metodologia, usaremos termos específicos para cada escola campo de pesquisa de acordo com sua carga horária. Para Escola Paroquial de Menores usaremos o termo Escola em Tempo Parcial, e para Escola de Referência em Ensino Médio Professor Barros Guimarães o termo Escola em Tempo Integral.

Durante nossas análises percebemos que, considerando a falta de material didático, infraestrutura, salário, plano de carreira e formação continuada nas Escolas em Tempo Integral e a falta dos mesmos nas Escolas em Tempo Parcial, e das especificidades de cada escola, em relação ao trabalho docente notamos uma insatisfação destes trabalhadores em ambas escolas. O que podemos perceber é um aprofundamento dos problemas envolvendo as condições do trabalho docente, assim como, precarização e intensificação do mesmo, evidenciadas nos depoimentos dos próprios professores durante esta pesquisa.

As reflexões sobre o trabalho docente aqui parte de uma realidade complexa. Em nossa pesquisa partimos de uma escola de “referência”, que mesmo apresentando algumas lacunas apontadas pelos professores que a compõe, alcança notas mais elevadas nas avaliações em larga escala, apresenta uma estrutura um pouco melhor que Escola em Tempo Parcial.

Do outro lado temos a Escola em Tempo Parcial, apresentando uma infraestrutura mais limitada, problemas em relação a material didático mais complexos, com índices menores nas avaliações em larga escala, e que apresenta um quadro sobre as condições do trabalho docente que levam os professores a apontarem também insatisfações que limitam seu trabalho.

Os reflexos da busca por resultados sobre o trabalho docente não são bons. A cobrança por metas em avaliações como SAEPE, IDEPE, SAEB e IDEB acabam gerando uma pressão sobre os professores.

Em relação as políticas educacionais “modernizantes”, percebemos que o que as pesquisas apontam, especificamente as dissertações aqui utilizadas enquanto embasamento teórico, foi confirmado pelos professores. A partir deste momento refletiremos sobre as análises de nossa pesquisa, considerando a relação entre as políticas educacionais “modernizantes” e o trabalho docente, assim como, as condições de trabalho desses professores, envolvendo formação, salário, condições físicas, materiais do trabalho e cargas de trabalho.

Questionados sobre a implementação do PEI em 2008 no estado de Pernambuco, os professores da Escola em Tempo Integral em sua maioria indicam que no início existiu bons resultados, porém, atualmente é necessário resolver e

repensar algumas lacunas. Os docentes reclamaram de questões que envolvem a falta de infraestrutura da escola, que acaba prejudicando o trabalho docente.

Mesmo não fazendo parte do PEI, perguntamos aos professores da Escola em Tempo Parcial qual a percepção deles em relação a implementação deste programa na rede estadual de educação de Pernambuco. Notamos nas falas dos docentes um posicionamento que aponta para um potencial existente no PEI se o mesmo fosse realizado com estrutura e organização, desenvolvendo todas as capacidades dos alunos, valorizando o tempo disponibilizado para essas escolas, contudo, não é o que vem acontecendo segundo os professores.

Apontam, ainda, que é um programa interessante, que a ideia de manter os alunos em um tempo integral permite aos professores o desenvolvimento de suas ações em um espaço e tempo maior, além de possibilitar um contato por um período mais extenso com os alunos.

Porém, indicam que o PEI exige a permanência do aluno na escola por mais tempo, mas não garante um bom desenvolvimento dos alunos como é propagandeado. Neste sentido, apontam que apesar de ser um programa interessante, eficiente, existem muitas limitações, e acreditam que a Escola em Tempo Parcial não seria melhor se fizesse parte do PEI, apontando enquanto principal problema a falta de infraestrutura da escola, já que existe algumas exigências para uma escola que funciona em tempo parcial seja inserida no programa – PEI.

Neste sentido, acreditamos que há uma insatisfação dos professores de ambas escolas em relação ao PEI na atualidade. A maior diferença para eles está relacionada ao tempo, que permite uma maior permanência do aluno e uma maior possibilidade para os professores reforçarem conteúdos que os alunos não conseguiram desenvolver, evidenciando português e matemática.

Desta forma, compreendemos que em relação as condições de trabalho como infraestrutura, materiais didáticas, salário e formação são limitações existentes em ambas escolas, com algumas especificidades que discutiremos mais à frente.

Assim como o PEI, outras estruturas estão envolvidas neste processo de “modernização” das políticas educacionais como as avaliações internas, SAEPE e IDEPE. Observamos que independente da escola fazer parte ou não do PEI, todas precisam de alguma forma responder as cobranças por metas e resultados estabelecidas a partir do Termo de Compromisso entre a SEE e a gestão de cada escola, visando o aumento da nota no IDEB.

Para atingir esses objetivos, notamos a partir de nossas análises que a ênfase é voltada para português e matemática nas formações disponibilizadas pela SEE e na escola é reforçado a importância destas duas disciplinas para atingir metas e índices. Há um direcionamento e esforço para que as escolas alcancem maiores notas nas avaliações de larga escala como SAEPE, IDEPE, SAEB e IDEB.

A partir das análises percebemos também que os desdobramentos dessas cobranças por maiores índices geram uma pressão de cima para baixo, pois a SEE cobra da gestão e está cobra dos professores. Até nas formações fica nítido que o esforço e ênfase é para português e matemática.

Desta forma, notamos que a partir da implementação do PMGP-ME, a busca por maiores resultados nos índices tem causado sobre o trabalho docente uma intensificação, pois mesmo sem as condições de infraestrutura adequada, materiais didáticos suficientes para realizar seu trabalho e formações constantes, os professores precisam trabalhar de forma intensa e em condições precárias para responder esses números.

Ressaltamos que entre os docentes de ambas escolas, os que lecionam as disciplinas de português e matemática sofrem uma pressão maior dentro deste processo de cobranças por resultados. Isso acontece pois os resultados das avaliações internas e externas são realizados verificando o nível de aprendizagem dos alunos nessas duas disciplinas.

Buscando recompensar os professores pelo esforço para alcançar as metas, implanta-se o BDE. O bônus, segundo o governo, funciona como um incentivo para os trabalhadores da educação, uma maneira de recompensar as escolas que conseguem alcançar as metas preestabelecida nos Termos de Compromisso.

Mas, na verdade, o bônus faz parte de uma política de accountability (responsabilização) e prestação de contas, onde os professores são responsabilizados pelos resultados e penalizados com o não recebimento do BDE caso a escola não consiga alcançar as metas. A maior parte dos professores apontam que o bônus, apesar de ser um dinheiro que ajuda, não determina ou incentiva pois o valor é pequeno e acreditam que este é um pagamento por um trabalho que eles já realizam.

Sendo assim, os professores indicam que trabalham em busca de uma formação de qualidade para aos alunos, independente do bônus. Dessa maneira, notamos que a necessidade maior para esses trabalhadores é um salário que seja condizente com a sua realidade e jornada de trabalho, e não um bônus, que apesar de ajudar, não é disponibilizado de forma igualitária.

Dentro deste contexto de cobranças por resultados, os professores da Escola em Tempo Integral apontam a falta de elementos que consideramos necessários para garantia de boas condições de trabalho.

Percebemos que uma lacuna encontrada em ambas escolas é a infraestrutura. Na Escola em Tempo Integral, apesar de ter um espaço físico que permite uma melhor circulação no fluxo e movimentação dos alunos, apresenta algumas limitações, relatadas anteriormente por coordenadores e professores.

Nas falas os professores apontam para a falta de laboratórios de física e matemática, indicam que precisam de uma internet de qualidade, pois no momento os professores pagam para acessar uma internet melhor e reclamaram dos ventiladores que são barulhentos. Foram apontados, ainda, problemas na rede elétrica que impedem a instalação de ar condicionado, a quadra da escola que não é coberta, o refeitório é improvisado em uma área da escola, os banheiros não oferecem uma estrutura adequada considerando que os alunos passam o dia todo na escola e os materiais didáticos são limitados.

Esses problemas na infraestrutura e a limitação dos materiais didáticos, acabam afetando o trabalho dos professores, que precisam flexibilizar suas ações para adaptar-se as limitações encontradas nas escolas. Considerando que os mesmos trabalham de forma integral, o esforço para desenvolver seu trabalho neste

espaço torna-se um desafio desgastante que gera uma intensificação do trabalho docente. Exige um esforço maior dos professores, onde esses precisam de mais tempo e estratégias para poder reorganizar seu trabalho.

Por trabalharem em dedicação exclusiva, não podendo exercer funções em outras escolas, foi prometido aos professores da Escola em Tempo Integral uma gratificação, uma porcentagem por trabalharem de forma integral na escola. Porém, durante as entrevistas os docentes relataram que há anos estão enfrentando problemas com o pagamento dessa porcentagem a mais em seus salários.

Na nossa concepção o não pagamento classifica-se enquanto uma intensificação e precarização do trabalho docente, é uma negação do trabalho realizado pelos professores. Ou seja, é uma porcentagem do trabalho realizado por esses que não está sendo considerada, o que gera também desmotivação no momento em que podemos perceber nitidamente uma falta de reconhecimento.

Ainda sobre condições de trabalho, alguns professores da Escola em Tempo Parcial falaram que a quantidade de alunos por sala é muito grande e isso dificulta o trabalho. Desta forma, percebemos que este fato também contribui para a intensificação do trabalho docente nesta escola.

Para os professores da Escola em Tempo Parcial o salário também é uma barreira enfrentada pelos professores. O baixo salário obriga esses trabalhadores da educação a buscarem dois vínculos na rede pública, ou ainda a se deslocarem para escolas particulares para complementar sua renda.

Esse movimento intensifica o trabalho do professor, pois os mesmos precisam ampliar sua carga de trabalho, se desdobrando para realizar suas ações da melhor forma, mesmo não tendo as condições básicas necessárias.

Na Escola em Tempo Parcial as condições de trabalho não são das melhores. Os professores apontam algumas limitações que acabam prejudicando seu trabalho como a falta de um laboratório de química, falta um apoio a questões relacionadas a informática, não tem quadra, as salas precisam ser ampliadas, os recursos tecnológicos são poucos e apontam como exemplo o Datashow, onde no total de treze apenas um está funcionando e precisa ser reversado entre todos os professores.

Durante o processo de coleta de dados, presenciei situações onde os professores tinham dificuldade para imprimir o material que deveria ser distribuído para os alunos. Ou seja, fica nítido a falta de materiais didáticos necessários. Notei, também, que o espaço físico composto por corredores que permite o acesso as salas não contribui na circulação e movimentação dos alunos.

Desta forma, podemos perceber que os professores da Escola em Tempo Parcial também enfrentam limitações relacionadas as condições de trabalho, o que exige em muitos momentos a flexibilização do trabalho para improvisar meios que possibilitem a realização do seu trabalho.

Temos aqui uma realidade que demonstra uma complexidade e precariedade da rede pública. Em outras palavras, podemos indicar que constatamos nesta investigação precariedades que comprometem o desenvolvimento do trabalho docente na rede estadual de Pernambuco.

Ressaltamos que essa precarização nessas duas realidades pode ser notada nas condições de trabalho e infraestrutura das escolas, e que essas se desdobram de forma negativa sobre o trabalho docente. Ressaltamos que a situação se torna mais grave quando percebemos que estamos diante de duas escolas públicas, ou seja, escolas que formam os filhos da classe trabalhadora.

Notamos que o que os professores apontam enquanto ponto positivo o tempo que as Escolas em Tempo Integral se organizam, pois conseguem desenvolver melhor suas ações. Contudo, como já vimos anteriormente, Rosa e Marcondes (2016), apontam que acréscimo de tempo não significa a realização e concretização de uma educação integral. Dessa forma, notamos que o tempo é usado em muitos momentos para reforçar português e matemática para atender as notas e índices. Evidentemente ao prepararem os alunos para essas avaliações, as Escolas em Tempo Integral têm espaço para realizar uma formação que os direciona, também, para as universidades públicas.

Não podemos negar que a preocupação com as metas e o ENEM é algo marcante e evidente na EREM Professor Barros Guimarães. A coleta de dados foi realizada durante a semana da prova do ENEM e foi possível perceber que houve reorganização do trabalho na escola, onde os olhares se voltaram para palestras e

reforços para auxiliar os alunos para a prova do ENEM. Não percebemos esse mesmo movimento ou algo parecido na Escola Paroquial de Menores.

Porém, todo o esforço para alcançar notas, metas e índices, juntamente à tentativa de inserir os alunos nas universidades públicas somam-se a uma falta de infraestrutura, de material didático, de formação continuada e problemas com o pagamento relacionado a gratificação prometida aos professores por trabalharem em dedicação exclusiva e de forma integral.

Como percebemos até o momento, as lacunas, precarização, intensificação e responsabilização sobre o trabalho docente observadas na EREM Professor Barros Guimarães podem ser notadas, também, na Escola Paroquial de Menores, que em meio a esse quadro complexo, reproduz com mais limitações o ideário de ranqueamento e busca por maiores índices.

Caminhando para as palavras finais, ressaltamos que esta pesquisa partiu inicialmente de uma experiência quando estava cursando os últimos anos de Educação Física Licenciatura, onde tive a oportunidade de participar do PIBID em uma Escola de Referência (em Tempo Integral) e no mesmo período fiz estágio obrigatório em uma Escola Regular (em Tempo Parcial). Foi a partir desta experiência que emergiu a hipótese de dualidade entre duas escolas na mesma rede.

Somados a esta experiência, a leitura de textos como o de Libâneo (2012), que aponta para um dualismo perverso na educação, e textos como e de Silva e Silva (2014), questionando a implantação e desenvolvimento do PEI na rede estadual de educação de Pernambuco, também contribuíam e me impulsionavam a buscar entender de que forma o trabalho docente estava sendo desenvolvido nessas escolas.

Após este período de investigação, análises e reflexões, percebemos que apesar das especificidades que envolvem as duas escolas, os resultados das análises das entrevistas nos mostram que a nossa hipótese de que os professores dessas duas escolas desenvolviam seu trabalho em meio a um dualismo não se sustenta. Esse fato se dá no momento em que os próprios professores indicam que não se percebem em meio a um dualismo, e no momento que percebemos que a

insatisfação dos professores em relação ao salário, recursos didáticos, formação e infraestrutura pode ser notada nas duas escolas.

Por fim, acreditamos que os resultados desta pesquisa contribuem no momento em que indica os desafios encontrados nas escolas públicas da rede estadual de Pernambuco, mas, para além, incentiva para a reflexão da importância do auto reconhecimento de classe dos professores e, por conseguinte, sobre a atuação coletiva deles nos órgãos de representação de classe.

Esta pesquisa aponta, ainda, para a necessidade de repensar as políticas educacionais do estado de Pernambuco, assim como, as condições de trabalho em que os professores desenvolvem suas ações, ressaltando, também, a importância dos professores reconhecerem neste contexto as possibilidades de resistência e superação de forma coletiva.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. et al. AS PARCERIAS ENTRE PREFEITURAS PAULISTAS E O SETOR PRIVADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL: expressão de simbiose? **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr./jun. 2012 Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a11v33n119.pdf>>.

ADRIÃO, T. GARCIA, T. **Educação a domicílio o mercado bate à sua porta**. Retratos da Escola. Brasília, v. 11, n. 21, p. 433-446, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2ª Ed. Londrina: Praxis, 2007.

ANTUNES, R. ALVES, G. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educ. Soc. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16ª Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, R.; PINTO, G.A. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ASSUNÇÃO, A. Á. OLIVEIRA, D. A. **Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores**. Educ. Soc. Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 23 de março de 2018

BRASIL. **FUNDEB**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Lei Nº 11.494,

de 20 de junho de 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014/2024**. Lei 13005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>

BRASIL. **Institui o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco - PNAGE-PE, e dá outras providências**. Decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006. Disponível em:
<<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=41593&tipo=TEXTTOORIGINAL>>

BRASIL. PISO SALARIAL DOS PROFESSORES. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm#:~:text=L11738&text=LEI%20N%C2%BA%2011.738%C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20%E2%80%9Ce%E2%80%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%BAblico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.>>

BENITTES, V. L. A. **A Política De Ensino Médio No Estado De Pernambuco: Um Protótipo De Gestão Da Educação Em Tempo Integral**. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Democracia, Estado social e reforma gerencial. **RAE**. São Paulo, v. 50, n.1, jan./mar. 2010. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/rae/v50n1/a09v50n1.pdf>>

CARVALHO, E. **A totalidade como categoria central na dialética marxista**. Revista Outubro. v.15, n. 15, p. 177-193, jan./jun. 2007.

CARNOY, M. **Estado e Teoria política**. (equipe de trad. PUCCAMP) 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988.

CAVALCANTI, A. C. D. **A concepção de gestão democrática no programa de modernização da gestão educacional em Pernambuco (2007/2010) na percepção dos gestores educacionais do recife, região metropolitana e zona da mata**. Anpae. p. 1-13, jan. 2011. Disponível em:
<<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/co municacoesRelatos/0035.pdf>>

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. Papirus Editora, 1997.

DEMO, P. **Introdução a Metodologia da Ciência**. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DUARTE, A. W. B. OLIVEIRA, D. A. **Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco**. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 67-97 jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/236650493.pdf>>

DUARTE, A. et al. **ENVOLVIMENTO DOCENTE NA INTERPRETAÇÃO DO SEU TRABALHO: uma estratégia metodológica**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a10v38n133.pdf>> Acesso em: 10 de outubro de 2019

EVANGELISTA, O. SHIROMA, E. O. **Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global**. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 20, p. 43-54, junho de 2006. Disponível em: <<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/220/2880>> Acesso em: 20 de outubro de 2019.

FERNANDES, H. C. ORSO, P. J. O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarianização. In: **IX Jornada do Histedbr**, 2010, Pará. O nacional e o local na história da Educação, 2010.

FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Revista de Estudos Galegos**, v. 5, nº 2, junho de 2017. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/issue/view/9>> Acesso em: 10 de agosto de 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. *Educ. Soc.* Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.)

In: **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. 144 p. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril de 2003. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em: 18 de novembro de 2019.

FRIZZO, G. **Trabalho Pedagógico**: Conceito central no trato com conhecimento da pesquisa em educação. Trabalho Necessário. Niterói, v. 6, n. 6, 2008.

GAMBOA, S. S. **Tendências epistemológicas**: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). Pesquisa educacional: quantidade – qualidade. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCIA, M. M. A. ANADON, S. B. **Reforma educacional, intensificação e auto intensificação do trabalho docente**. Educ. Soc. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>>

HARVEY, D. **17 Contradições e o fim do capitalismo**. 1º Ed. Boitempo, 2016.

HYPOLITO, A. M. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>>

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. Educação: **Teoria e Prática**. Vol. 21, n. 38, Período out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>>

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. Org. OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIERIA, Livia Fraga (Org). In: **O trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estado brasileiros**. Belo Horizonte. Ed. Fino Traço, 2012.

KONDER, L. **O que é dialética?** Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1988.

KRAWCZYK, N. **Ensino Médio**: Empresários dão as cartas na escola pública. Educação e Sociedade. Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014.

KUENZER, A. Z. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LEHER, R. **Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Outubro, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, out. 2012.

MANCEBO, D. **Agenda de Pesquisa e opções Teórico Metodológicas nas Investigações sobre Trabalho Docente**. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MENDES, M. L. M. **A saúde docente no contexto da política de valorização do magistério: o caso do município do Recife**. 2007. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social – teoria, método e criatividade**. 21ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª Ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2000.

MORAIS, E. V. **Utilizações Das Escolas De Referência Em Ensino Médio Pelo Governo do Estado De Pernambuco: Uma análise do Programa de Educação Integral**. 2013. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

NAGIB, M. **Quem somos**. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em 30 jun. 2017.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETO, O. C. O trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In.: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social – teoria, método e criatividade**. 21ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NORONHA, M. M. B. **O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de montes claros, minas gerais**. Trab. educ.

saúde. vol. 6, n.1, Rio de Janeiro, mar./jun. 2008. Disponível em:
<http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/24/Dalila_SofrimentoTrabalho.PDF> Acesso em: 25 nov. 2018.

OLIVEIRA, R. **Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 15, n. 44, p. 245-266, jan./abr. 2015. Disponível em:
<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5134>>
Acesso em: 18 de agosto de 2019.

OLIVEIRA, R. **A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal**. Educação Unisinos, v.24, p. 2-20. 2020. Disponível em:
<<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>>

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/condicoes-de-trabalho-docente/>>

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C; VIEIRA, L. F. **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Rede Gestrado, Belo Horizonte, outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>

OLIVEIRA, D. A. **A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica em Pernambuco**. Camaragibe, PE, 2014.

OYAMA, E. R. **A morte da educação escolar pública**. Revista Universidade e Sociedade, Brasília, n. 55, p. 6-17, fev. 2015.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Educação Integral**. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>>. Acesso em 30 jun. 2017.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Educação Integral**. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>>. Acesso em 07 jan. 2019.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Balanço da Educação 2015-2018**. Disponível em:
<<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/15373/BALAN%C3%87O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%202015-%202018.pdf>> Acesso em: 5 de fevereiro de 2019.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Balanço da Educação 2019**. Disponível em:
<http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/21557/Balan%C3%A7o%202019_vers%C3%A3o%20do%20site.pdf> Acesso em: 18 de março 2020

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Avaliação das Escolas Estaduais e o Bônus de Desempenho Educacional – BDE**. Disponível em:
<http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/nota_tecnica_idepe.pdf>

PERNAMBUCO, Assembleia Legislativa do Estado de. **Institui o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências**. LEI Nº 13.486, DE 1º DE JULHO DE 2008. Disponível em:
<<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4369&tipo=TEXT0ATUALIZADO#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.486%2C%20DE%201%C2%BA,Pernambuco%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias.>>

PERNAMBUCO, Assembleia Legislativa do Estado de. **Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências**. Lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Disponível em:
<<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=#:~:text=O%20Programa%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral%20ser%C3%A1%20implantado%20e%20desenvolvido%2C%20em,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.>>

PINTO, G. A. **Organização do trabalho no século XX**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PROFESSORES denunciam assédio moral do Governo do Estado. **JOnline**, 23 abr. 2015. Disponível em:
<<http://jonline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/geral/noticia/2015/04/23/professores-denunciam-assedio-moral-do-governo-do-estado-178110.php>>. Acesso em 30 jun. 2017.

ROSA, A. V. N; MARCONDES, M. A. **EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL**: analisando as organizações curriculares apresentadas nas pesquisas publicadas entre os anos 2000 e 2012. Revista COCAR, Belém, v.10, n.20, p. 27-51, ago./dez. 2016. Disponível em:
<<https://core.ac.uk/download/pdf/229925479.pdf>>

REIS, L. C. R. et al. **Militarização de Escolas Públicas e o Governo Bolsonaro**. Revista: Tecnia. v.4, n.2, 2019. Disponível em:
<<file:///C:/Users/sergi/Downloads/744-1946-1-PB.pdf>>

SAMPAIO JÚNIOR, Plínio de Arruda. **Desenvolvimentismo e neo desenvolvimentismo**: tragédia e farsa. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez., 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTOS, M. L. S. **Políticas de Avaliação Educacional no Estado de Pernambuco**: contra números, há argumentos! 2016. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O. CAMPOS, R. F. **Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação**. Educação & Sociedade. ano XVIII, n. 61, dezembro. 1997. Disponível em:
<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73301997000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>

SHIROMA, E. O. **A OUTRA FACE DA INCLUSÃO**. TEIAS. Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23869>>

SILVA, J. M. **Reformas Pró-capital na Educação Escolar**: a reestruturação do ensino médio pelo programa de educação integral de Pernambuco. 2013. 125f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, K.; SILVA, J. **Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014.

SILVA, J. et al. Reformas no Ensino Médio pernambucano e as “modernizações-restauradoras” na rotina do trabalho docente. SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; ANDRADE, Edson Francisco de; MARQUES, Luciana Rosa (Org). In: **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE PERNAMBUCO: discursos, tensões e contradições**. Recife: Ed. ANPAE, 2019.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5 ed. Petrópolis – RJ, Vozes, 2009.

TEIXEIRA, P. H. 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 em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

TUMOLO, P. S. FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 159-180, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>>

VIEIRA, R. G. et al. O trabalho docente e seu movimento. In: **XI SEMINARIO DE LA RED ESTRADO**. México, 2016. Disponível em: <http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo5/229.pdf> Acesso em: 10 de dezembro de 2019.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES

Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Pesquisa: Os desdobramentos da reestruturação produtiva do capital e das políticas educacionais locais sobre a organização do trabalho docente nas escolas regulares

Caríssimo (a) professor (a) é com muita satisfação que contamos com sua contribuição na pesquisa. As respostas serão utilizadas mantendo o anonimato. Ou seja, não será divulgada a identidade do entrevistado.

Se for possível informe seu e-mail: _____ /fone: _____

Identificação do sujeito (o entrevistado)

Nome _____
(pode ser fictício)
Idade _____ Sexo _____
____ Formação _____
____ Atuação _____ profissional
Tempo de serviço na gerência _____

Eixos e perguntas direcionadas aos professores

As perguntas **1 (um)**, **2 (dois)** e **3 (três)**, estão relacionadas ao processo de ingresso na rede estadual e estrutura de trabalho em que se encontram os docentes.

1- Como foi o seu processo de ingresso na rede estadual?

- 2- Em relação a estrutura física, em quais condições você desenvolve seu trabalho nessa escola atualmente? (Se a escola fosse de referência, na sua opinião, teria mais estrutura?)
- 3- O que precisa ser melhorado ou modificado para você desenvolver o seu trabalho com o máximo de potencialidade? (Estrutura física, recursos didáticos, manutenção dos mesmos)

As perguntas **4 (quatro)**, **5 (cinco)** e **6 (seis)**, estão relacionadas à percepção dos professores em relação aos reflexos do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação, e implementação do Programa de Educação Integral em 2008. Buscamos entender se houve alguma mudança significativa sobre o trabalho docente.

- 4- Na sua opinião, quais os reflexos/efeitos das metas exigidas para essa escola sobre o trabalho docente? (Os professores passam por pressões ou constrangimentos para atingir essas metas?)
- 5- Em 2008 ocorreu a implementação do Programa de Educação Integral em Pernambuco. Na sua opinião, quais foram os reflexos/efeitos desse programa sobre a rede estadual em Glória do Goitá? (Na sua opinião, seria melhor se a escola regular estivesse dentro do Programa de Educação Integral?)
- 6- Voltando nosso olhar para as escolas regulares e de referência, após dez anos de implementação do Programa de Educação Integral, quais são os reflexos do mesmo sobre o trabalho docente? (estrutura física, materiais didáticos, salário, jornada de trabalho)

As perguntas **7 (sete)** e **8 (oito)**, pretendemos compreender a opinião dos professores sobre a implementação do Bônus de Desempenho Educacional.

7- Qual a sua opinião sobre a implementação do Bônus de Desempenho Educacional?

8- Quais os reflexos/efeitos do Bônus de Desempenho Educacional sobre o trabalho docente?

Para as perguntas **9 (nove)**, **10 (dez)**, **11 (onze)**, **12 (doze)**, **13 (treze)**, **14 (catorze)** e **15 (quinze)** buscamos entender as condições de trabalho, progressão de carreira e processo de formação em que se encontram os professores.

9- Qual a sua avaliação sobre a quantidade de funções que você assume e a sua jornada de trabalho?

10-Como você avalia as relações de trabalho nessa escola? (Professor-aluno, Professor-Professor, Professor-gestão)

11-A Secretaria de Educação do Estado oferece formações com frequência e coerentes a realidade do professor? (Qual a sua opinião em relação a essas formações?)

12-Qual sua avaliação em relação ao salário e progressão de carreira para os professores da rede estadual?

13-Quais são as maiores dificuldades quanto ao salário e progressão de carreira?

14-Quais as principais barreiras que você encontra quando busca desenvolver uma educação de qualidade nessa escola?

15-Qual a participação dos professores na construção do Projeto Político Pedagógico e em decisões norteadoras dessa escola?

As perguntas **16 (dezesseis)**, **17 (dezessete)**, **18 (dezoito)** e **19 (dezenove)** buscamos entender se as escolas estão aderindo às propostas da Secretaria de Educação a partir da Lei 13.415/2017 que determina a reforma do ensino médio, e os reflexos dessa nova proposta sobre o trabalho docente. (Aplicadas em ambas as escolas)

16-Qual a sua opinião sobre a implementação da Lei 13.415/2017, que determina a reforma do ensino médio?

17-Quais os impactos da reforma do ensino médio sobre o trabalho docente?

18-Deseja acrescentar mais alguma informação?

ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS E GESTORES

Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Pesquisa: Os desdobramentos da reestruturação produtiva do capital e das políticas educacionais locais sobre a organização do trabalho docente nas escolas regulares

Caríssimo (a) gestor (a)/coordenador (a) pedagógico (a) é com muita satisfação que contamos com sua contribuição na pesquisa. As respostas serão utilizadas mantendo o anonimato. Ou seja, não será divulgada a identidade do entrevistado.

Se for possível informe seu e-mail: _____ /fone:

Identificação do sujeito (o entrevistado)

Nome _____
(pode ser fictício)
Idade _____ Sexo _____
____ Formação _____
____ Atuação _____ profissional

Tempo de serviço na gerência _____

Perguntas direcionadas aos gestores e coordenadores pedagógicos.

As perguntas **1 (um)**, **2 (dois)** e **3 (três)**, estão relacionadas ao processo de ingresso na rede estadual e as condições de trabalho em que se encontram os gestores.

1- Como foi o seu processo de ingresso na rede estadual?

- 2- Em quais condições os gestores desenvolvem o seu trabalho atualmente?
- 3- O que precisa ser melhorado ou modificado para você desenvolver o seu trabalho com o máximo de potencialidade?

As perguntas **4 (quatro)**, **5 (cinco)** e **6 (seis)**, estão relacionadas a percepção do gestor em relação aos reflexos da implementação do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP – ME) e do Programa de Educação Integral (PEI) em 2008. Buscamos entender a opinião dele enquanto gestor na rede de educação estadual.

- 4- Na sua opinião, quais os efeitos das metas estabelecidas para esta escola sobre a organização do trabalho pedagógico da mesma?
- 5- Ainda em 2008 foi implementado o Programa de Educação Integral em Pernambuco, quais os reflexos deste programa sobre a rede estadual de Glória do Goitá?
- 6- Após dez anos de implementação do Programa de Educação Integral, como você avalia os reflexos/efeitos desse programa sobre o trabalho docente?

As perguntas **7 (sete)** e **8 (oito)** pretendemos compreender a opinião dos gestores sobre a implementação do Bônus de Desempenho Educacional.

- 7- Qual a sua opinião em relação ao Bônus de Desempenho Educacional?
- 8- Quais os impactos da implementação do Bônus de Desempenho Educacional sobre a organização do trabalho nessa escola?

As perguntas **9 (nove)**, **10 (dez)**, **11 (onze)**, **12 (doze)**, **13 (treze)**, buscamos entender como é organizado o trabalho pedagógico na escola.

- 9- As formações oferecidas pela Secretaria de Educação são coerentes a realidade dessa escola?
- 10- Como são realizadas essas formações?

- 11-Como acontece a construção do Projeto Político Pedagógico desta escola?
- 12-Quais os principais problemas encontrados nessa escola? (Estrutura física, material didático, manutenção dos mesmos)
- 13- Quais condições seriam necessárias para superar os problemas existentes?

As perguntas **14 (catorze)**, **15 (quinze)** e **16 (dezesseis)**, buscamos entender se as escolas estão aderindo as propostas da Secretaria de Educação a partir da Lei 13.415/2017 que determina a reforma do ensino médio, e entender os reflexos dessa nova proposta.

- 14-Qual a sua opinião sobre a implementação da Lei 13.415/2017 que determina a reforma do ensino médio? A partir dessa reforma, quais são as propostas da Secretaria de Educação para esta escola?
- 15-Quais os desdobramentos das alterações realizadas a partir da reforma do ensino médio sobre a organização do trabalho pedagógico.
- 16-Deseja acrescentar mais alguma informação?

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) participante: _____

Sou estudante do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Cujas pesquisas que estou realizando abordam a seguinte temática: **Os desdobramentos da reestruturação produtiva do capital e das políticas educacionais locais sobre a organização do trabalho docente nas escolas regulares** sob a supervisão do professor Dr. Ramon de Oliveira, com o objetivo de **compreender os desdobramentos da reestruturação produtiva do capital e das políticas educacionais modernizantes do Estado de Pernambuco, sobre o trabalho docente nas Escolas Regulares**. Sua participação envolve o procedimento de uma entrevista, que será gravada por nós se assim você permitir, ou via e-mail conforme adequação às suas demandas de tempo. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Consideramos sua contribuição valiosíssima para alcançarmos os objetivos propostos para o estudo.

Atenciosamente

Sérgio João da Silva

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

ANEXO D - MATRÍCULAS NO ENSINO BÁSICO EM PERNAMBUCO

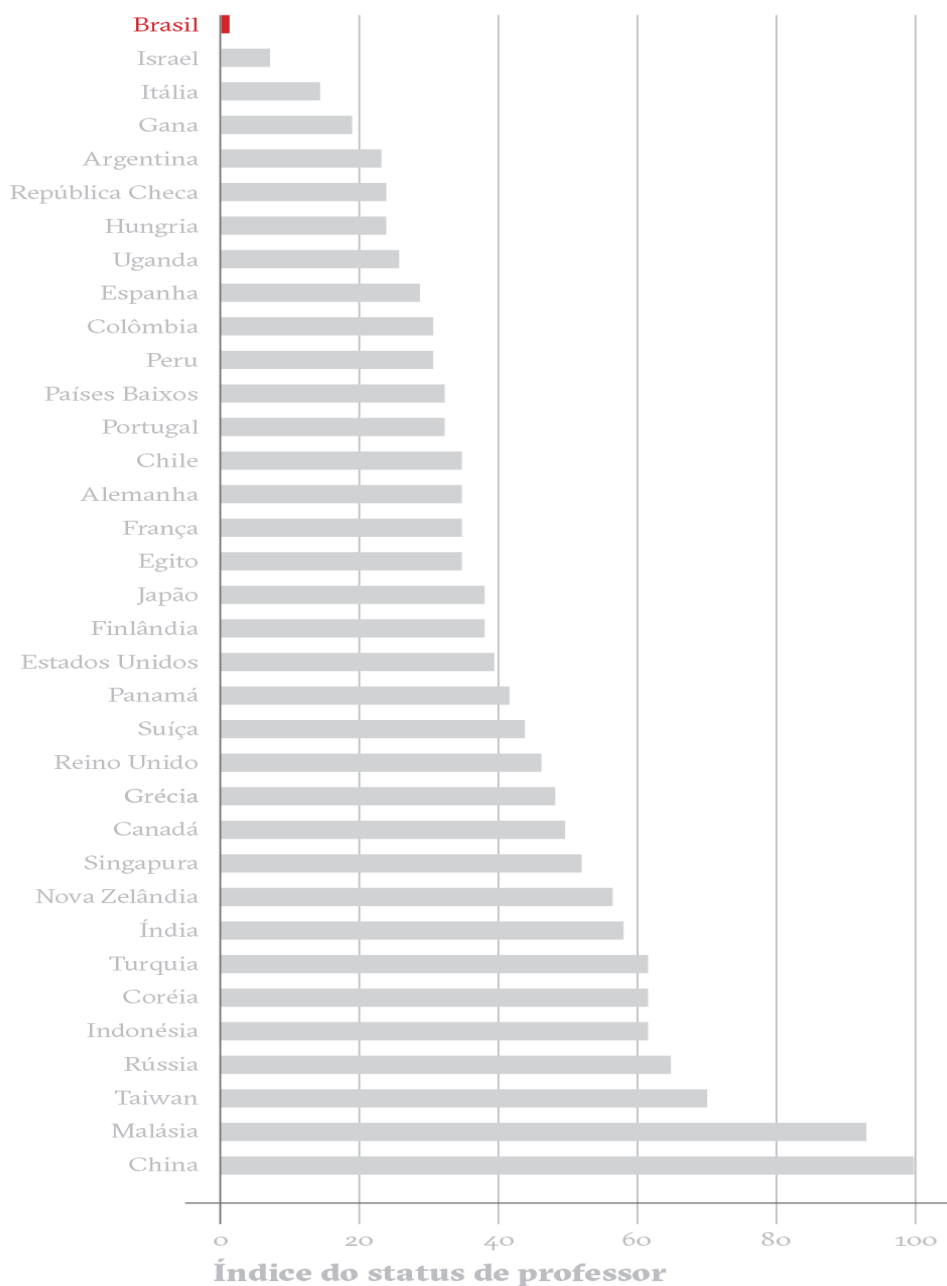
ENSINO BÁSICO - PERNAMBUCO 2014										
Especificações	Níveis e Modalidades de Ensino na Educação Básica									
	Total do Ensino Básico	Creche	Pré-escola	Fundamental (Regular)			Ensino Médio	Educação Especial	Ed. Jovens e Adultos (Supletivo)	Educação profissional
				Total	Anos Iniciais	Anos Finais				
Escolas										
Total	9.631	2.775	6.935	8.223	7.528	2.516	1.175	193	2.288	167
Estadual	1.052	16	124	744	227	641	801	100	622	23
Federal	22	—	—	2	—	2	16	—	11	20
Municipal	6.148	1.334	4.763	5.565	5.436	1.075	16	74	1.617	—
Privada	2.409	1.425	2.048	1.912	1.865	798	342	19	38	124
Urbana	5.188	1.923	3.237	4.015	3.388	1.969	1.076	185	1.423	157
Rural	4.443	852	3.698	4.208	4.140	547	99	8	865	10
Nota: um estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa / modalidade de ensino.										
Matrícula										
Total	2.394.561	85.671	240.548	1.369.500	764.367	605.133	383.898	5.788	214.053	95.103
Masculino	1.195.161	44.041	122.871	707.727	403.190	304.537	167.012	3.543	111.909	38.058
Feminino	1.199.400	41.630	117.677	661.773	361.177	300.596	216.886	2.245	102.144	57.045
Urbana	2.002.971	76.087	186.495	1.098.789	575.784	523.005	364.386	5.411	178.901	92.902
Rural	391.590	9.584	54.053	270.711	188.583	82.128	19.512	377	35.152	2.201
Pública	1.815.052	42.025	142.563	1.063.462	567.824	495.638	339.555	4.410	210.420	12.617
Estadual	654.332	368	1.809	218.050	13.431	204.619	332.017	2.543	94.244	5.301
Federal	15.077	—	—	676	—	676	6.164	—	921	7.316
Municipal	1.145.643	41.657	140.754	844.736	554.393	290.343	1.374	1.867	115.255	—
Privada	579.509	43.646	97.985	306.038	196.543	109.495	44.343	1.378	3.633	82.486

Fonte: Censo Escolar 2014

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco

ANEXO E - RANKING DO STATUS DE PROFESSORES POR PAÍS - 2018

Ranking do status de professor por país – 2018



Fonte:Arte/Superinteressante

ANEXO F - GRADE DE VENCIMENTO BASE DO GRUPO OCUPACIONAL MAGISTÉRIO



SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO
 FUNDADO EM 26/03/90 – RECON. UTIL. PÚBLICA LEI MUNICIPAL Nº. 14642/84 CNPJ Nº 11.027.265/0001-08
 FILIADO À CONFEDERAÇÃO NAC. DOS TRAB. EM EDUCAÇÃO-CNTE e CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES - CUT
 SEDE PRÓPRIA: Rua General José Semeão, Nº 39, Santo Amaro – Recife-PE – CEP: 50.050-120
 FONE: (081) 2127-8866 – FAX: (081) 2127-8877 e-mail - site. www.sintepc.org.br

TABELA DE CALCULO - PROFESSOR DEZEMBRO / 2019

GRADE DE VENCIMENTO BASE DO GRUPO OCUPACIONAL MAGISTÉRIO - CARGO PÚBLICO DE PROFESSOR						
Série de Classes (com intervalo de 10%)	Faixas Salariais (com intervalo de 2%)	Matrizes de vencimento base segundo nível de formação profissional e carga-horária de 150 horas/aula, (com intervalos, respectivamente, de 13%, 14% e 15%)				
		Professor com Formação Magistério	Graduação em Licenciatura Plena	Graduação em Licenciatura Plena e Especialização	Graduação em Licenciatura Plena e Mestrado	Graduação em Licenciatura Plena e Doutorado
IV	D	1.918,36	3.238,25	3.659,22	4.171,51	4.797,23
	C		3.174,75	3.587,47	4.089,71	4.703,17
	B		3.112,50	3.517,13	4.009,52	4.610,95
	A		3.051,47	3.448,16	3.930,90	4.520,54
III	D		2.774,06	3.134,69	3.573,55	4.109,58
	C		2.719,67	3.073,23	3.503,48	4.029,00
	B		2.666,34	3.012,96	3.434,78	3.950,00
	A		2.614,06	2.953,89	3.367,44	3.872,55
II	D		2.376,42	2.685,36	3.061,31	3.520,50
	C		2.329,82	2.632,70	3.001,28	3.451,47
	B		2.284,14	2.581,08	2.942,43	3.383,80
	A		2.239,35	2.530,47	2.884,74	3.317,45

GRADE DE VENCIMENTO BASE DO GRUPO OCUPACIONAL MAGISTÉRIO - CARGO PÚBLICO DE PROFESSOR						
Série de Classes (com intervalo de 10%)	Faixas Salariais (com intervalo de 2%)	Matrizes de vencimento base segundo nível de formação profissional e carga-horária de 200 horas/aula, (com intervalos, respectivamente, de 13%, 14% e 15%)				
		Professor com Formação Magistério	Graduação em Licenciatura Plena	Graduação em Licenciatura Plena e Especialização	Graduação em Licenciatura Plena e Mestrado	Graduação em Licenciatura Plena e Doutorado
IV	D	2.557,74	4.317,54	4.878,81	5.561,85	6.396,13
	C		4.232,88	4.783,15	5.452,79	6.270,71
	B		4.149,88	4.689,36	5.345,88	6.147,76
	A		4.068,51	4.597,42	5.241,05	6.027,21
III	D		3.698,65	4.179,47	4.674,59	5.479,28
	C		3.626,12	4.097,52	4.671,17	5.371,85
	B		3.555,02	4.017,18	4.579,58	5.266,52
	A		3.485,32	3.938,41	4.489,78	5.163,25
II	D		3.168,47	3.580,37	4.081,62	4.693,87
	C		3.106,34	3.510,17	4.001,59	4.601,83
	B		3.045,43	3.441,34	3.923,13	4.511,60
	A		2.985,72	3.373,86	3.846,20	4.423,13
I	D		2.714,29	3.067,15	3.496,55	4.021,03
	C		2.661,07	3.007,01	3.427,99	3.942,19
	B		2.608,89	2.948,05	3.360,77	3.864,89
	A		2.557,74	2.890,24	3.294,88	3.789,11

1º DEZEMBRO/2019

@sintepedigital
www.sintepc.org.br

SINTEPE **CUT**
CNTE