

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

EDIMA VERÔNICA DE MORAIS

**DISPUTA DE HEGEMONIA NA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO EM
PERNAMBUCO: DO CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE AOS
MOVIMENTOS DE CONTESTAÇÃO E RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES DA
REDE ESTADUAL**

RECIFE
2022

EDIMA VERÔNICA DE MORAIS

**DISPUTA DE HEGEMONIA NA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO EM
PERNAMBUCO: DO CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE, AOS
MOVIMENTOS DE CONTESTAÇÃO E RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES DA
REDE ESTADUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos
necessários à obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientação: Prof. Dr. Jamerson Antonio de Almeida Silva

RECIFE

2022

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

M828d Morais, Edima Verônica de.

Disputa de hegemonia na política de ensino médio em Pernambuco: do controle do trabalho docente aos movimentos de contestação e resistência professores da rede estadual. / Edima Verônica de Morais. – Recife, 2022. 255 f.: il.

Orientador: Jamerson Antônio de Almeida Silva.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.

Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Ensino Integral – Ensino Médio . 2. Revolução Passiva. 3. Hegemonia. 4. Intelectuais Orgânicos. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Jamerson Antonio de Almeida. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2022-057)

EDIMA VERÔNICA DE MORAIS

**DISPUTA DE HEGEMONIA NA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO EM
PERNAMBUCO: DO CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE, AOS
MOVIMENTOS DE CONTESTAÇÃO E RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES DA
REDE ESTADUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Doutora em Educação.

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

Aprovada em: 31/03/2022

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Jamerson Antonio de Almeida Silva
Orientador (Universidade Federal de Pernambuco)

Professor Dr. José Nildo Caú
Examinador externo (Instituto Federal de Pernambuco)

Professora Dra. Luciana Aparecida Aliaga Azara de Oliveira
Examinadora externa (Instituto Federal de Pernambuco)

Professor Dr. Ramon de Oliveira
Examinador interno (Universidade Federal de Pernambuco)

Professor Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo
Examinador externo (Universidade Federal do Pará)

A meu pai (*in memoriam*) que na sua simplicidade nos ensinou o amor e a caridade. A saudade de ti é nossa companheira.

Dedico estes escritos a todas as mulheres que apesar do pouco incentivo e da falta de condições adequadas fazem Ciência da melhor qualidade, às que vieram antes e as que virão depois, minha total admiração.

Dedico este trabalho às professoras e professores que durante a pandemia provaram mais uma vez serem essenciais e não mediram esforços para que seus estudantes não ficassem sem aula, mesmo lutando contra o desgoverno instalado no nosso país.

Dedico a todas as famílias que perderam alguém para a Covid-19, a todas e todos os profissionais da saúde e ao SUS.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** e à **Espiritualidade**, que em tempos tão difíceis me deram força e coragem para não parar no meio dessa jornada.

Agradeço a meu orientador, **Jamerson Antonio**, por caminhar e por dividir comigo a indignação e a vontade de derrotar o capitalismo, por renovar em mim a chama revolucionária e nas horas mais agudas trazer palavras de conforto, respeito e confiança. Jamerson, muito obrigada por seguir sendo meu professor desde a graduação na 1ª turma de Pedagogia do Campus Agreste, no mestrado e agora o doutorado, aprendo muito com você. Espero que nossos caminhos continuem se cruzando nessa jornada não só na acadêmica, mas na vida.

Agradeço a todas as **professoras e professores da UFPE-Campus Agreste** por tanto conhecimento e amor compartilhados por essa instituição, fruto de muita luta. Meu muito obrigada às professoras e professores do Centro de Educação.

Meus agradecimentos às professoras e professores da minha banca de qualificação, que trouxeram importantes contribuições que tanto ajudaram para a materialização desta tese, eu agradeço a todos em nome da **Prof.ª Dra. Katarine Nínive**, que faz parte da minha trajetória.

Sou muito grata por ter uma **família** que me apoia e confia em mim, às minhas irmãs, irmão, sobrinhas e sobrinhos. Muito obrigada pelo apoio, sem vocês eu não teria chegado até aqui.

Agradeço a meus filhos, **Igor** e **Iany**, só nós sabemos o quanto batalhamos para chegar aqui, juntos comungamos a ideia de que um outro mundo é possível, vos amo incondicionalmente.

À **Turma 15**, nas pessoas de **Priscila** e **Rosário**, nós nos fortalecemos e compartilhamos as dores e delícias de sermos mulheres, mães, avós e cientistas, muito obrigada.

A meus amigos de uma vida **Rafael, Andrezza, Tony, Cícera e Maísa** por cada palavra, cada abraço, cada taça de vinho, cada risada, cada lágrima, amo vocês.

Registro aqui um agradecimento especial a minha amiga **Maria Júlia**, que corrigiu muitas dessas páginas, que me questionou, me incentivou, chorou e gargalhou comigo. Amiga, gratidão por tudo.

Nesses tempos difíceis, minha alegria, meu melhor sorriso, minha vontade de lutar e resistir vem de uma pessoa que chegou na minha vida para trazer luz, por isso eu agradeço à menina dos meus olhos, **Ísis**, que tantas vezes se sentou ao meu lado enquanto eu escrevia para não ficar longe, porque uma vovó não pode deixar a neta. Você trouxe outro sentido para nossas vidas.

Instrui-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência. Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força.

(Antonio Gramsci)

Odio a los indiferentes. Creo, como Friedrich Hebbel, que «vivir significa tomar partido». No pueden existir quienes sean solamente hombres, extraños a la ciudad. Quien realmente vive no puede no ser ciudadano, no tomar partido. La indiferencia es apatía, es parasitismo, es cobardía, no es vida. Por eso odio a los indiferentes.

(Antonio Gramsci)

RESUMO

Esta tese de doutorado aborda a disputa de hegemonia nas políticas educacionais para o ensino médio no estado de Pernambuco. O estudo analisa em que medida professores das escolas de ensino médio e seu organismo representativo contestam a direção intelectual e moral adotada pelo governo estadual, baseada em modelos advindos dos ambientes empresariais. Nesse sentido, os objetivos específicos são: analisar se as ações desenvolvidas por professores, por meio de seu organismo de classe, se constituem como um movimento orgânico; identificar os pontos de tensão postos pelos professores e sindicato em relação à política estadual para o ensino médio; investigar o nível de participação dos professores em seus organismos de classe; analisar a interação entre direção e base, identificando os processos de formação política no interior das organizações de classe dos professores. Assim utilizamos os conceitos de hegemonia (GRAMSCI, 1984; 1986; 1999) na análise das estratégias que uma classe desenvolve para conquistar e manter o poder; de revolução passiva para analisar a disputa de hegemonia na política para o ensino médio a partir do ponto de vista do transformismo e da passividade como aspectos de subalternidade e, também, o conceito de intelectual orgânico para compreendermos o papel de organização e direção do sindicato, enquanto intelectual coletivo, desempenha na realidade. Para dar conta dos objetivos propostos construímos o percurso teórico-metodológico baseado no materialismo histórico-dialético (MARX, 1988; 2010), (MARX e ENGELS, 2009) para compreendermos a realidade nas suas relações mais íntimas, carregada de determinações e, portanto, marcada por contradições e disputas de hegemonia. O lócus da pesquisa é a rede estadual de ensino de Pernambuco, tendo como sujeitos investigados os professores do ensino médio da rede estadual, os dirigentes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e das entidades representativas a União dos Estudantes Secundaristas de Pernambuco (UESPE) e da União dos Estudantes Secundaristas de Caruaru (UESC). Também realizamos análise documental tanto de documentos do governo quanto do sindicato. A análise demonstrou que a categoria docente e sua organização sindical, como representante legal e político, não conseguem disputar a hegemonia da política para o ensino médio, uma vez que não possui uma concepção de ensino médio orgânica e uma prática política que funcione como antítese do Programa de Educação Integral, muito embora exista a consciência sobre os prejuízos da política que se expressam no retrocesso em relação aos direitos conquistados e no sofrimento vivenciado pelos docentes.

Palavras-chave: Hegemonia. Intelectuais Orgânicos. Revolução Passiva. Educação Integral.
Ensino Médio.

ABSTRACT

This doctoral thesis addresses the dispute for hegemony in educational policies in secondary school in the state of Pernambuco. The study analyzes the extent to which secondary school teachers and their representative organizations contest the intellectual and moral direction adopted by the state government based on the business management model. In this sense, the specific objectives are: to analyze whether the actions developed by teachers using their associations constitute an organic movement; to identify the tension points raised by the teachers and the unions about the state policy in secondary school; to investigate the level of participation of teachers in their associations; to analyze the interaction between management and workers, identifying the processes of political formation within the teachers' class organizations. Thus, we use the concept of hegemony (GRAMSCI, 1984; 1986; 1999) to analyze the strategies that a class develops to conquer and maintain power. Also, we use the concept of passive revolution to investigate the dispute for hegemony in policies in secondary school from the standpoint of transformism and passivity as aspects of subalternity, and then, the idea of organic intellectual to understand the role of organization and direction of the union develops in reality as a collective intellectual. To achieve the proposed objectives, we built a theoretical-methodological path based on historical-dialectical materialism (MARX, 1988; 2010; MARX and ENGELS, 2009) to understand reality in its most intimate relationships, full of determinations and, therefore, marked by contradictions and disputes of hegemony. The locus of the research is the state education network of Pernambuco, having as subjects investigated the secondary school teachers of the state network, the leaders of the Union of Workers in Education of Pernambuco (SINTEPE), of the National Confederation of Workers in Education (CNTE) and the representative entities the Union of Secondary Students of Pernambuco (UESPE) and the Union of Secondary Students of Caruaru (UESC). We also conducted document analysis of both government and union documents. The study showed that the teaching category and its union organization, as a legal and political representative, cannot dispute the hegemony of policies in secondary school since it does not have an organic secondary school conception and a political practice that works as the antithesis of the Comprehensive Education Program. However, there is awareness about the damages of the policy expressed in the setback about the rights conquered and, in the suffering, experienced by the teachers.

Keywords: Hegemony. Organic Intellectuals. Passive Revolution. Comprehensive Education. Secondary School.

LISTA DE SIGLAS

AEG	Adicional de Eficiência Gerencial
ALEPE	Assembleia Legislativa de Pernambuco
AOEPE	Associação dos orientadores do Estado de Pernambuco
APH	Aparelho Privado de Hegemonia
APENOPE	Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco
APNGPE	Associação dos Parceiros do Novo Ginásio Pernambucano
ASSUEPE	Associação dos Supervisores do Estado de Pernambuco
BDE	Bônus de Desempenho
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança
CE	Centro de Educação
CEE	Centros de Ensino Experimental
CEEGP	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Integral, Cultura e Ação Comunitária
CIAC	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CLACSO	Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Estadual de Secretários Estaduais de educação
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPPB	Confederação dos Professores Primários do Brasil
CRT	Conselho de Representantes de Classe

CUT	Central única dos Trabalhadores
DCNEN	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
ETI	Escola de Tempo Integral
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNAFIN	Fundo Financeiro de Aposentadorias e Pensões dos Servidores do Estado de Pernambuco
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GP	Ginásio Pernambucano
GRE	Gerência Regional de Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Pernambuco
IDERJ	Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional

PC do B	Partido Comunista do Brasil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Proposta de Emenda à Educação
PEI	Programa de Educação Integral
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PP	Partido Progressistas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPs	Parcerias Público-Privadas
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROEP	Programa de expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SEE	Secretaria de Educação
SIEPE	Sistema de Informação da Educação de Pernambuco
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
TCH	Teoria do Capital Humano

TEAR	Tecnologia Empresarial Aplicada a Educação
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UESC	União dos Estudantes Secundaristas de Caruaru
UESPE	União dos Estudantes Secundaristas de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO ORIENTADOR DA PESQUISA.....	28
2.1 APONTAMENTOS SOBRE O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NA PESQUISA QUALITATIVA.....	31
2.2 PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	36
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	38
3 HEGEMONIA E EDUCAÇÃO: A ESCOLA COMO MEDIAÇÃO DE PROJETOS SOCIETÁRIOS.....	43
3.1 HEGEMONIA, REVOLUÇÃO PASSIVA, TRANSFORMISMO E INTELLECTUAIS: APORTES TEÓRICOS PARA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO.....	43
3.2 REVOLUÇÃO PASSIVA: O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO, RENOVAÇÃO OU CONSERVAÇÃO?	51
3.3 A FORMAÇÃO E A REPRODUÇÃO DOS INTELLECTUAIS ENQUANTO PONTO-CHAVE NA DISPUTA POR HEGEMONIA: A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEU PAPEL NA ELABORAÇÃO DOS INTELLECTUAIS ORGÂNICOS	60
3.4 APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA: O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO E/OU CONSOLIDAÇÃO DA HEGEMONIA DE UMA CLASSE SOCIAL	65
4 IDENTIDADE DO ENSINO MÉDIO: RELAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS NACIONAIS E A POLÍTICA DE PERNAMBUCO	76
4.1 ENSINO MÉDIO E A BUSCA POR IDENTIDADE.....	76
4.2 A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: AS RECENTES POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E OS NEXOS COM A POLÍTICA EM PERNAMBUCO.....	85
4.3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ÁREA	96
5 AÇÕES E ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES, ESTUDANTES E SINDICALISTAS NA DISPUTA POR HEGEMONIA NA POLÍTICA PARA O ENSINO MÉDIO.....	110

5.1 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: PONTOS DE TENSÃO ENTRE A GESTÃO DO PROGRAMA, PROFESSORES E ESTUDANTES	110
5.1.1 Analisando os pontos de tensão e suas implicações na disputa de hegemonia.....	132
5.2 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES NO SINDICATO E AS CONSEQUÊNCIAS PARA DISPUTA DE HEGEMONIA	144
5.2.1 Analisando a organização docente a partir da sua participação no sindicato.....	158
5.3 DIRETRIZ POLÍTICA E AÇÕES DOS ORGANISMOS DE CLASSE: ORGANIZAÇÃO E AÇÕES POLÍTICAS DAS ENTIDADES DE REPRESENTAÇÃO DOCENTE.....	166
5.3.1 Diretrizes e ações dos organismos de classe: um exame sobre a ação do sindicato em Pernambuco.....	183
5.4 INTERAÇÃO SINDICATO/BASE E PROCESSOS DE FORMAÇÃO POLÍTICA: COMO PROFESSORES E DIREÇÃO SINDICAL AVALIAM A RELAÇÃO ENTRE A ENTIDADE E A CATEGORIA E COMO SE CONFORMAM OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO POLÍTICA	191
5.4.1 Relação direção e base e processos de formação política de professores e estudantes: analisando o dito e o vivido	206
6 CONCLUSÃO.....	213
REFERÊNCIAS.....	227
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os professores.....	243
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com representantes sindicais (SINTEPE)	245
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com representantes do Movimento Estudantil (UESC e UESPE)	247
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para estudantes das ocupações.....	249
APÊNDICE E – Quadro de trabalhos da biblioteca digital de teses e dissertações	250
APÊNDICE F – GRÁFICO 1: Temáticas que emergiram nos estudos sobre Educação Integral na BDTD.....	252
APÊNDICE G – Quadro de trabalhos na biblioteca digital de teses e dissertações da UFPE	253
APÊNDICE H – GRÁFICO 2: Temáticas que emergiram nos estudos sobre Educação Integral na BDTD/UFPE	254
ANEXO A - Total de escolas ativas por região	255

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa intitulada, “Disputa de hegemonia na política de ensino médio em Pernambuco: do controle do trabalho docente, aos movimentos de contestação e resistência dos professores da rede estadual de ensino”, trata sobre os mecanismos de disputa de hegemonia nas políticas educacionais para o ensino médio em Pernambuco e como professores e sindicato e de modo secundário estudantes se posicionam e desenvolvem estratégias de contestação e resistência às determinações dessas políticas. O lócus da pesquisa é a rede estadual de ensino de Pernambuco, tendo como sujeitos investigados os professores do ensino médio da rede estadual de Pernambuco, dirigentes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e dirigentes das entidades representativas a União dos Estudantes Secundaristas de Pernambuco (UESPE) e da União dos Estudantes Secundaristas de Caruaru (UESC).

Parte-se da ideia de que para responder a crise da escola pública, a saída proposta pelo governo de Pernambuco foi a ampliação da jornada escolar, a educação em tempo Integral e/ou integrada, disseminadas originalmente por organismos empresariais. No estado de Pernambuco, as primeiras experiências de ETI no ensino médio começaram a ser implantadas no início dos anos 2000, com forte presença da iniciativa privada, por meio de parcerias público-privadas. No último decênio, o estado aparece nos ranques nacionais e, por isso, as parcerias têm sido enaltecidas como uma iniciativa exitosa que deve ser replicada para todo Brasil.

No período de 2007 a 2017, Pernambuco saiu do 21º lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com a nota 2,7 (em uma escala de 0 a 10), para o 3º lugar, com a nota 4,0 e poderia ter sido 4,2, caso o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) tivesse considerado o índice e a performance das Escolas Técnicas, o que resolveu de última hora. Ainda sobre esses números, segundo matéria publicada no site do Instituto Unibanco¹, Pernambuco apresenta o menor índice de abandono do país, caindo de 24% para 1,5%, além de possuir o menor índice de desigualdade no Ensino Médio entre estudantes de nível socioeconômico alto e baixo.

Em torno dessa ideia de que a educação em tempo integral seria a solução para os problemas da ineficiência da educação pública e que, em Pernambuco, a experiência vivenciada é exitosa, devendo ser replicada em estados, se construiu um significativo consenso na mídia,

¹ Disponível em: www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/47/. Acesso em: 22 maio. 2020.

por meio da televisão, jornais, revistas, internet, propaganda institucional, dos políticos e dos empresários da educação e seus representantes. Esses aparatos funcionam como organizadores da opinião pública, capazes de construir um determinado modo de pensar sobre algum grande empreendimento político ou ideias de interesse da classe dominante.

Pensamos ser importante compreender como a política para o ensino médio, tendo como principal ação as Escolas de Referência em Ensino Médio, foi construída ao longo dos anos, em função do que fazemos um resgate da trajetória da implementação do PEI e como este programa foi se delineando como principal ação política para educação nos governos dos últimos decênios. Para sermos mais didáticos, sistematizamos o desenvolvimento da política em três momentos, a saber: 1º Gestão Jarbas Vasconcelos (1999-2006); 2º Gestão Eduardo Campos (2007-2014); 3º Gestão Paulo Câmara (2015-2020).

Em 1998, Jarbas Vasconcelos é eleito pela coligação “União por Pernambuco”, da qual faziam parte PMDB, PFL, PPB e outras agremiações menores, derrotando o então governador Miguel Arraes de Alencar (PSB), candidato da “Frente Popular de Pernambuco”, composta pelo PSB, PT, PDT, PCdoB, entre outros, que apresentava fortes divergências com o governo central de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), no que concerne à agenda de modernização e ao projeto de desenvolvimento proposto por este presidente. O governo Jarbas era um forte aliado político do Governo de FHC/Marco Maciel (PFL), demonstrando grande sintonia com o projeto e as políticas de cunho neoliberal encabeçadas pelo governo federal. Neste contexto, na gestão empauta, Pernambuco foi um campo fértil para realização de parcerias com os setores privados.

No âmbito da política educacional estabeleceu-se parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) por meio do Convênio de Cooperação Técnica e Financeira nº 021/2003. O instituto foi criado em 2002, tendo como diretor-presidente o engenheiro Marcos Antônio Magalhães, presidente da Phillips para a América Latina. Nessa parceria coube ao Estado a destinação dos recursos físicos e financeiros e o setor privado, por meio do ICE², se responsabilizou pela implementação da metodologia e tecnologias gerenciais (MORAIS, 2013).

Desse modo, é criado, dentro da Secretaria de Educação de Pernambuco, o Procentro (Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental) para conceber e gerenciar

² Entidade sem fins lucrativos cujo objetivo é a mobilização da sociedade em geral, especialmente a classe empresarial. A partir da ética da corresponsabilidade, produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva. O ICE tem como parceiros técnicos e financeiros o Instituto Natura, Sonho Grande Instituto, Itaú BBA, EMS, Fiat, Jeep, Instituto Qualidade no Ensino (IQE), Worldfund, entre outros. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 31 jul. 2018.

a política referente à criação dos Centros de Ensino Experimental (CEE). A primeira ação fruto dessa parceria foi à reforma do Ginásio Pernambucano (GP), escola de grande prestígio no Estado que funcionava em um prédio secular tombado pelo Patrimônio Histórico Nacional. O processo da reforma foi marcado por movimentos de resistência e embates que envolveram estudantes, docentes, Assembleia Legislativa de Pernambuco (ALEPE), o Sindicato dos profissionais em educação (SINTEPE) e Ministério Público.

Isso porque, com a parceria firmada com o ICE, estudantes e professores começaram a ter dúvidas sobre o retorno para o antigo prédio da Rua da Aurora, que passou a se chamar Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). Ao longo desse processo foi criada a Associação dos Parceiros do Novo Ginásio Pernambucano (APNGPE)³, que lançou a proposta de fazer uma seleção para novos alunos no CEEGP. De modo que, inicialmente, a oferta seria de 16 salas para o Ensino Médio havendo assim, para além do fim do ensino fundamental, uma redução de turmas do Ensino Médio e os professores seriam submetidos a processos de seleção e aprovação para poder assumir seus antigos postos de trabalho. (LEITE, 2009, p. 79).

De modo geral, após tantas contestações e embates, e mesmo depois de várias recomendações feitas pelo Ministério Público de Pernambuco e pelo Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, nem todos os jovens estudantes tiveram o direito de retornar ao antigo prédio do GP, agora reformado, prevalecendo assim à vontade da Secretaria de Educação do Estado e dos “reformadores empresariais”⁴. Em 2007, ao final da gestão Jarbas/Mendonça Filho, tinham sido implantados 20 Centros de Ensino Experimentais, em parceria com ICE, atendendo 9.815 jovens estudantes.

Nesse momento da implantação dessas escolas e com todo processo de reforma do GP o programa se delineava como excludente já que visava, inicialmente, selecionar os estudantes e professores. De modo que, ao selecionar os “melhores” estudantes e docentes, pode-se inferir que essas escolas teriam os melhores resultados. Por outro lado, ficou latente que a interferência dos empresários, por meio da mediação de suas associações e fundações, não se daria apenas do ponto de vista da estrutura física, ela se expressaria também na gestão e no direcionamento

³ Formada pelas empresas Philips, Chesf, Bandepe e Oderbrecht.

⁴ Designação de tradição norte-americana, desenvolvida por Diane Ravitch, que se refere as ideias neoliberais que olham para educação a partir de uma concepção de sociedade fundamentada no livre mercado. Nesse sentido, a educação pública deve ser inserida no mercado, tal qual uma empresa, que através da concorrência a qualidade vai sendo depurada. Pode-se encontrar outras designações no âmbito educacional, como a que se refere a uma formulação de viés mais internacional, a chamada Movimento Global da Reforma Educacional e uma terceira com um enfoque maior na gestão, que denomina esse movimento de “nova gestão pública”. (FREITAS, 2018)

pedagógico, deixando a cargo dos grupos dominantes a formação da juventude, ou seja, a educação das classes subalternas sob a responsabilidade das elites dirigentes.

O segundo momento se inicia no ano de 2007, com a mudança da gestão. Eduardo Henrique Accioly Campos (2007-2014), eleito pela Frente Popular de Pernambuco (PSB, PDT, PP, PSC, PL), assume o governo e no âmbito da educação uma das principais ações foi à criação do Programa de Educação Integral (PEI) em substituição ao Procentro. O PEI cria as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), por meio da Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008, redenominando os Centros de Ensino Experimental. De acordo com a SEE/PE o modelo se fundamenta na concepção de educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. (PERNAMBUCO, 2008). E, está associada aos princípios teóricos da Tecnologia Empresarial Aplicada a Educação: gestão e resultados (TEAR). Embora a educação interdimensional, na teoria, busque contemplar as demais dimensões do ser humano, o que prevalece, na prática, é o aspecto cognitivo. Assim, é mais que uma “ferramenta, é uma filosofia de gestão, onde o planejamento estratégico está nela contido e o resultado como objeto das ações” (LIMA, 2009, p. 22).

Em 2014, ao final do governo Campos/Lyra e, segundo dados da Secretaria de Educação, Pernambuco contava com 300 EREMs, sendo 125 escolas de tempo integral, que oferecem aulas em dois turnos durante todos os dias da semana, ou seja, com carga horária de 45 horas semanais e 175 semi-integrais, na qual os estudantes frequentam as aulas em horário integral três vezes por semana com carga horária de 35 horas semanais e 28 Escolas Técnicas Estaduais (ETE). Interessante notar que essa ampliação não se refletiu no aumento do número de escolas, mas são escolas que são transformadas. De modo que apesar desse governo ter anunciado o fim da parceria com o ICE a base da concepção de gestão empresarial formulada por este instituto não se altera, pelo contrário se aprofunda, conotando que se mudou a forma e não o conteúdo.

A política educacional no estado de Pernambuco, nesse segundo momento, se materializa por meio de um programa denominado “Modernização de Gestão”, cujo objetivo é a melhoria dos índices educacionais trabalhando a gestão por resultados. Essa política denominada de “Política de Responsabilização Educacional” engloba informações sobre o Termo de Compromisso, o Bônus de Desempenho (BDE), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Pernambuco (IDEPE) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE).

Esse programa vem sendo desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). Nesta perspectiva, o governo define metas que devem ser atingidas pelos gestores das unidades de ensino e pelas Gerências Regionais de Ensino – GREs. Essas metas estão definidas no termo de compromisso que cada unidade de ensino firma com a SEE e são estabelecidas a partir da realidade vivida por cada escola, tendo como desafio melhorar seus indicadores. Mais tarde é instituído o Pacto pela Educação formalizado pelo Decreto nº 39.336/2013 cujo foco é o monitoramento e a política de responsabilização educacional.

Atualmente, na gestão Paulo Henrique Saraiva Câmara⁵, que se elegeu pela primeira vez no ano de 2014, com a coligação “Frente Popular de Pernambuco” (PSB, PMDB, PSDB, DEM, PC do B e outros). Foi Secretário de Administração (2007-2010), Secretário de Turismo (2010) e Secretário da Fazenda de Pernambuco (2011-2014) durante administração do então governador Eduardo Campos. Em 2018, é reeleito governador de Pernambuco, apresentando, em seu plano de governo, a educação como central para melhorar a competitividade econômica do Estado e para gerar igualdade de oportunidades. Em relação aos trabalhadores da educação, sua proposta não é clara, apenas indica que estes tiveram um tratamento diferenciado em relação às outras categorias do serviço público, mas não diz qual tratamento foi este.

Ora, de acordo com um artigo escrito pelo professor Antônio Marcos dos Santos (2015) e que está disponível no site do SINTEPE⁶, o discurso da educação como prioridade no estado não passa de estratégia eleitoral. O artigo, afirma que o governador demonstra isso ao enviar para a ALEPE um projeto de lei estabelecendo que apenas os professores com formação em nível médio, o antigo magistério, e 0,88% de professores com nível superior e com até dez anos de serviços no estado teria direito ao aumento do piso nacional (Lei 11. 738/2008) no ano de 2015. Essa proposta prejudicaria cerca 90% dos professores estaduais. Vale lembrar que a lei do piso nacional para professores estabelece que o aumento deve ser repassado para toda categoria.

Nesse sentido, atualmente na gestão Paulo Câmara vivencia-se um aprofundamento da gestão gerencial por resultados, a intensificação do controle do trabalho de professores e gestores que se expressa mais fortemente por meio da implementação da Lei nº 15.973 de 2016,

⁵ Naquele momento surgia como o substituto de Eduardo Campos, que em 14 de abril de 2014 anunciou sua pré-candidatura à presidência da República tendo como vice Marina Silva, líder da Rede Sustentabilidade. No dia 13 de agosto de 2014, o avião onde estava o então candidato à Presidência da República, cumprindo agenda de campanha, cai sobre uma área residencial da cidade de Santos sem deixar sobreviventes.

⁶ Disponível em: <http://www.sintepe.org.br>. Acesso em: 01 dez. 2018.

que institui o Adicional de Eficiência Gerencial (AEG), uma gratificação que deve ser paga mensalmente à equipe gestora que atingir o Índice de Eficiência Gerencial; da realização do Seminário de Boas Práticas do Pacto pela Educação cujo objetivo é a integração de gestores e equipe técnica com o intuito de divulgar práticas exitosas sobre gestão escolar que possam ser replicadas; a criação do SIEPE (Sistema de Informação da Educação de Pernambuco) e do aplicativo SIEPE para o professor que permite o acesso sem a necessidade de estar conectado.

A partir do que apontam os resultados de variadas pesquisas, foi possível observar que existe um sistema bem articulado de controle do trabalho docente, em que a gestão escolar cumpre papel essencial. Assim, de acordo com Santiago (2014) com a implementação do PEI ocorreu um rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano, o que implicou num processo de desqualificação do ensino escolar na medida em que busca atender as demandas imediatas das relações de produção capitalistas contemporâneas. Por outro lado, Silva (2018) aponta que a gestão por resultados adotada em Pernambuco promove uma série de situações degradantes na relação das professoras (es) com o seu trabalho, como por exemplo a cobrança constante por índices nas avaliações externas, o estímulo a competição entre eles, além das sanções públicas que mais desmotivam os docentes do que estimulam. Nessa mesma direção, Teixeira (2017) demonstra que o sentido do trabalho docente na Rede Estadual é de responsabilização em relação aos resultados, mesmo que haja precarização no Programa e, que, apesar, dos documentos oficiais relatarem que as condições de trabalho são adequadas não é o que professores e funcionários das Escolas de Tempo Integral em Ensino Médio (EREM) relataram.

Diante dos dados produzidos o autor conclui que o PEI não oferece condições de trabalho suficientes que garanta a materialização de uma educação integral na Rede Estadual de Ensino.

A partir das entrevistas que são a base utilizadas para a construção desse trabalho, fica evidente que apesar desse sistema bem articulado de controle e das estratégias de convencimento da sociedade civil de que a política para o ensino médio em Pernambuco é a melhor solução para elevar a qualidade do ensino médio no Estado, os docentes fazem a crítica, mesmo que à primeira vista a aparência desse fenômeno revele que os sujeitos incorporem acriticamente tudo que é posto pela política, assumindo assim a racionalidade do programa, que vem se constituindo como a principal política para o ensino médio no estado de Pernambuco.

Nesse sentido, o SINTEPE⁷ tem desenvolvido ações de enfrentamento a política de educação integral, mas especificamente em relação a questões curriculares, as relações de

⁷ Todas as informações sobre as ações do SINTEPE estão disponíveis em: <http://www.sintepe.org.br>. Acesso em: 03 dez. 2018.

trabalho, devido ao assédio sofrido por professores/as das EREMs, a falta de estrutura das escolas para funcionarem em período integral e em relação à campanha salarial. Assim, em 2015, a entidade realizou encontros com professores das EREMs nas diversas regiões do Estado, evento intitulado “Seminários das Escolas de Referência em Ensino Médio” (SINTEPE *in* TEIXEIRA, 2017). Foi um importante espaço para que os profissionais dessas escolas pudessem expressar as suas impressões sobre o programa e denunciar os problemas que o governo do estado tenta ocultar, ao anunciar que Pernambuco tem o melhor ensino médio do Brasil.

Ainda no ano de 2015, o sindicato construiu uma agenda de mobilizações e ações como forma de enfrentamento a esta política, especialmente, em relação ao não cumprimento da Lei do Piso Salarial⁸. A categoria elaborou um calendário de mobilizações que, entre estado de greve e a greve se estendeu de 10 de abril a 14 de junho desse mesmo ano. Em 2016, mais uma vez os professores reunidos em assembleias, (foram 10 realizadas), decidiram se organizar e reagir, de modo que os professores realizaram neste ano 05 paralisações e 05 atos de protesto. No ano de 2018, mais uma vez foi aprovado um calendário de mobilizações. Os professores, no dia 22 de fevereiro desse mesmo ano realizaram uma manifestação para cobrar do governador atenção a Pauta de Reivindicações que versa sobre o reajuste do piso salarial, melhorias em relação à saúde do trabalhador, formação continuada e valorização profissional, jornada e carreira e as condições de trabalho. Intensificando as mobilizações, no dia 28 de fevereiro foi realizado um ato público denominado “Acorda Governador!”, que se iniciou em frente à Assembleia Legislativa de Pernambuco, com caminhada até o Palácio do Campo das Princesas, sede administrativa do poder executivo do Estado de Pernambuco. Em nova assembleia geral realizada no dia 12 de março de 2018 os professores aprovaram o estado de greve e instalaram um comando de mobilização com o objetivo de pressionar o governo, já que ele vinha constantemente colocando empecilho nas negociações.

Por outro lado, as ocupações das EREMs ocorridas em 2016 revelaram que para além da pauta mais geral que abrangia a luta contra a Reforma do Ensino Médio, Reforma da Previdência, Reforma Trabalhista e a PEC 55 (posteriormente aprovada sob o nome de Emenda Constitucional nº 95/2016) do teto dos gastos públicos e contra o projeto “Escola sem Partido”, os estudantes apresentavam uma pauta específica referente às necessidades de cada unidade educacional ocupada, por exemplo, a falta de estrutura física das escolas, a merenda escolar,

⁸ Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta o piso salarial para o magistério público da Educação Básica.

pela qualidade da água oferecida nas escolas, e, principalmente, no que se refere à verticalidade da relação entre estudantes e gestão, ou seja, a luta contra a ausência de uma gestão democrática nas EREMs. Essas questões colocadas pelos estudantes das ocupações, também, denunciam o discurso governamental de que Pernambuco tem o melhor ensino médio do Brasil.

Consideramos que esse conjunto de reformas representa perda de direitos sociais e um retrocesso em relação a carreira docente com perda de autonomia, estreitamento curricular etc. Essa situação gerou críticas e algumas ações por parte dos professores e estudantes. Desse modo, nos interessa analisar o alcance dessas ações, estratégias e mecanismos que professores desenvolvem, ou seja, até onde chegam as críticas que estão sendo construídas. O alcance dessas ações pode se caracterizar como um movimento orgânico de classe se configurando como resistência as imposições do Programa de Educação Integral em Pernambuco ao mesmo tempo apresentando uma perspectiva alternativa mais alinhada as lutas políticas dos subalternos, ou se trata apenas de “subversivismo esporádico e inorgânico”, como diria Gramsci (1984, p. 231).

Nesse sentido, esta é a intenção da pesquisa que é fruto de trabalhos anteriores que foram desenvolvidos ao longo mestrado em educação contemporânea, cujo objeto de estudo foi a política para o ensino médio em Pernambuco e de como o governo utilizava essa política para fins dos mais diversos, que não necessariamente educativo. Por outro lado, o interesse por este tema foi despertado a partir das minhas vivências como professora e militante de movimentos sociais e do sindicato de professores na cidade onde atuo, além do que as leituras e debates desenvolvidos em grupos de estudo sobre o pensamento de Gramsci, me instigaram a compreender como o sindicato pode atuar como intelectual coletivo, observando se este possui capacidade de direção política e capacidade de organização, duas características centrais do papel desenvolvido pelo intelectual para a conquista e desenvolvimento da hegemonia de uma determinada classe ou fração de classe

Considerando essas questões nossa pesquisa se desenvolveu no sentido de responder ao seguinte problema: *de que forma os professores das Escolas de Ensino Médio e seu organismo representativo tem contestado e se organizado na disputa de hegemonia da política para o ensino médio em Pernambuco e qual o alcance dessas ações?*

A investigação teve como objetivo geral, analisar de que forma professores das Escolas de Ensino Médio e seus organismos representativos têm contestado e se organizado na disputa de hegemonia da política para o ensino médio em Pernambuco. Esse objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: Analisar se as ações desenvolvidas por

professores, por meio de seu organismo de classe, se constituem como um movimento orgânico; Identificar os pontos de tensão postos pelos professores e sindicato em relação à política estadual para o ensino médio; Investigar o nível de participação dos professores em seus organismos de classe; Analisar a interação entre direção e base, identificando os processos de formação política no interior das organizações de classe dos professores.

De acordo com o dito, entendemos que a escola assim, como outros espaços de organização coletiva de classe, como os sindicatos, podem ser espaços de construção de resistências e onde os participantes da experiência educacional, estudantes, professores/as, podem desenvolver uma postura que se contraponha ao imposto pela política. Analisando a política como resultado dos conflitos entre os interesses de diversas classes ou frações de classe Apple (2000; 2006) assinala a relevância do papel de diferentes atores e instâncias. Também para Gramsci os professores desempenham papel relevante no processo educativo, afirma que mesmo que se tenham métodos mais fascinantes se não existem pessoas para torná-los vivos em todos os momentos da vida escolar e extraescolar não é possível avançar, pois mesmo as melhores escolas fracassam devido à deficiência dos professores (MANACORDA, 2008).

Nesse aspecto, Manacorda (2008, p. 108) acrescenta que na perspectiva gramsciana o que conta não é o professor individual, mas o conjunto dos ‘elementos do Estado destinados a educar os jovens. Para Gramsci a escola é apenas um dos lugares para educação da juventude e apresenta outras vias como os círculos de cultura, clubes e associações. (*Ibidem*, p. 177). Assim sendo professores/as, estudantes, gestores entre outros profissionais da educação são vistos, de acordo com Apple (*apud* GADIN; LIMA, 2016), como “atores que recriam as políticas através da interpretação, reinterpretação e de processos de resistência no cotidiano” nesse caso a política para o Ensino Médio no estado de Pernambuco. De modo que, a nossa análise encontra similaridades entre a materialização do PEI e o conceito de Revolução Passiva (GRAMSCI, 2011, v.5, p. 63), em que as transformações derivam de ações desenvolvidas pelo alto, sem a participação popular. No entanto, aparentemente a política para o ensino médio em Pernambuco vem promovendo grandes mudanças e dessa forma vai se construindo o consenso em torno desse projeto.

E, nessa direção, nos questionamos se as gratificações como o AEG pago aos gestores ao atingir as metas propostas e o próprio BDE pago aos professores por alcançar as metas das avaliações externas não seria uma concessão dada pelo governo para conquistar o consenso ativo desses sujeitos em relação à política para o ensino médio.

Nossa hipótese é que apesar de toda essa exigência e controle, um elemento fundamental está presente na educação, à contradição. Mesmo que dentro do programa haja tentativas sistemáticas de apagar o antagonismo de classe levando o professor a não se reconhecer como classe trabalhadora. Partindo desse pressuposto acreditamos que professores constroem suas próprias estratégias de contestação e resistência, e formas de enfrentamento ao que está posto pela política de ensino médio. Pois, a realidade concreta afronta a visão autoritária e instrumental, como diz Frigotto e Motta (2017) e assim os sujeitos da história enfrentam todos os dias as duras barricadas e trincheiras postas pelas frações dominantes.

Em relação à organização, o presente trabalho está estruturado em cinco capítulos; no primeiro apresentamos nosso percurso metodológico fundamentado no materialismo histórico-dialético por entendermos que tal perspectiva, segundo Cheptulin (1982), permite a formulação dos imperativos aos quais estão submetidas à atividade prática e a do pensamento. De modo que, essa perspectiva contribui para a compreensão da história não como um dado, mas como um processo em que os sujeitos podem intervir e transformar. Também fundamental no método é saber que o objeto tem uma existência objetiva, independente do pesquisador e para conhecê-lo é preciso ir além da aparência, sendo este um importante nível da realidade e não deva ser descartado, mas o objetivo é apreender a essência do objeto, compreender sua estrutura e dinâmica. Se o pesquisador conseguir capturar a essência do fenômeno analisado por meio de procedimentos analíticos e operar uma síntese consegue assim, reproduzir no plano ideal a essência do objeto investigado por meio da pesquisa, viabilizado pelo método. (NETTO, 2011).

No segundo capítulo apresentamos uma discussão teórica sobre a educação como mediação ontológica e, conseqüentemente, da escola como instituição de disseminação do conhecimento socialmente produzido, com rebatimentos na disputa de projetos societários que se pretendam hegemônicos. Os nossos pressupostos estão alinhados com os estudos de Gramsci sobre Hegemonia, Estado ampliado, Educação Integral, Revolução Passiva e Intelectual orgânico. Nesse sentido, partimos da lógica de que classes dominantes e/ou frações de classe desenvolvem estratégias para impor e consolidar uma concepção de mundo⁹ que dê conta de

⁹ A expressão “concepção de mundo” é utilizada por Gramsci “do mesmo modo que ‘ideologia’, mas num sentido mais amplo, para indicar “o terreno conectivo sobre o qual surgem graus diversos de elaboração das capacidades do sujeito de interpretar a realidade” (LIGUORI, 2017). Segundo Gramsci “pela própria concepção de mundo, pertencemos a um determinado grupo, o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir”. [...] “na “linguagem”, está contida uma determinada concepção de mundo, passa-se ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, ou seja, ao seguinte problema: é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo “imposta “mecanicamente pelo ambiente exterior [...] ou é preferível elaborar a própria consciência do mundo de uma maneira consciente e crítica [...]”? (GRAMSCI, 2004, p. 93-94)

seus interesses e, para isso é necessário convencer a sociedade como um todo, utilizando nesse processo estratégias que combinam consenso e coerção. No caso das políticas para o ensino médio um conjunto de transformação vem ocorrendo ao longo dos anos que tem sido incorporada pela sociedade como uma solução para os problemas da educação pública nesta etapa de ensino em Pernambuco.

Dando continuidade à discussão teórica, no terceiro capítulo apresentamos a contextualização histórica do ensino médio, dando ênfase em como essa etapa de ensino se desenvolveu no Brasil, relacionando as determinações internas e externas que contribuíram para a construção das políticas nacionais para o ensino médio em articulação com as políticas desenvolvidas em Pernambuco. Assim, finalizamos o capítulo fazendo uma análise sobre a produção acadêmica que versa sobre a educação integral no Brasil nos últimos vinte anos. Desse modo, essa contextualização é importante para a compreensão de nosso objeto de estudo, observando o desenvolvimento histórico que possibilitou a organização do Programa de Educação Integral em Pernambuco e as mudanças que vem ocorrendo no programa nesses últimos anos.

Seguindo a nossa análise, no quarto capítulo discutimos em que medida e de que forma professores, estudantes e sindicalistas disputam a hegemonia da política para o ensino médio em Pernambuco, examinando se as ações desenvolvidas por professores e sindicato se constituem como um movimento orgânico, analisando os pontos de tensão em relação a gestão da política, o nível de interação entre a direção sindical e a sua base, identificando os processos de formação política no interior das organizações de classe investigadas.

Tecendo nossa análise apontamos que a principal estratégia, da política para o ensino médio, foi à adoção da gestão gerencial transposta do mundo empresarial que cria uma série de mecanismos de controle e responsabilização do trabalho docente, e é um modelo contrário à autonomia do professor, pois sua finalidade é sempre no sentido de alcançar metas e resultados, definidos sem a participação dos professores e estudantes, e, portanto, alheios aos seus interesses imediatos e históricos.

Por fim, no quinto capítulo trazemos as nossas considerações finais evidenciando que os docentes, apesar de manifestarem grande insatisfação e relativa consciência crítica em relação à política para ensino médio da rede estadual, apresentam grande dificuldade de organização coletiva devido a diversos fatores e estratégias desenvolvidas pelo governo do estado, como por exemplo, a política de controle e cobrança, o grande número de contratos

temporários, o medo de perseguição e de perder as gratificações e o emprego, com o objetivo de enfraquecer e controlar as revoltas dos trabalhadores da educação.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO ORIENTADOR DA PESQUISA

Esta seção refere-se à apresentação do caminho que trilhamos na busca de compreender a realidade social, demonstrando a construção do nosso pensamento sobre o objeto deste estudo. Considerando que este estudo pretendeu conhecer movimentos de resistência que podem estar sendo criados por professores/as nas Escolas de Ensino Médio e em organizações coletivas de classe que se caracterizam com sentidos diversos e que em certa medida se contrapõe aquilo que é imposto, mesmo que seja a partir de um consenso criado pela política para o ensino médio em Pernambuco, pretendemos analisar se na disputa de hegemonia conseguem estabelecer a sua direção intelectual e moral ou está subordinado a direção dos dirigentes da política.

Desse modo, é importante analisar a relação entre a direção sindical e o grupo social mais amplo, a fim de identificar se a representação coletiva dos professores se distingue como intelectual orgânico de classe, na perspectiva desenvolvida por Gramsci ao considerar que aos intelectuais caberia a função de atuar para a “organicidade de pensamento” dos grupos subalternos a fim de contribuir para o surgimento de uma concepção do mundo superior ao senso comum, “uma elaboração superior dos grupos subalternos da própria concepção do real”. (DURIGUETTO, 2014, p. 276). Logo a diferença entre o intelectual tradicional e o orgânico é fundamentalmente seu compromisso de classe, diante disso não se deve buscar a definição de intelectuais naquilo que é intrínseco das atividades intelectuais, mas sim no conjunto das relações em que elas, e, por consequência os grupos que as desenvolvem, se encontram no conjunto complexo das relações sociais. (GRAMSCI, 1986).

A partir desses questionamentos elencamos como objetivo geral: Analisar de que forma professores das Escolas de Ensino Médio e seus organismos representativos têm contestado e se organizado na disputa de hegemonia da política para o ensino médio em Pernambuco. Assim, organizamos os objetivos específicos: Analisar se as ações desenvolvidas por professores, através de seus organismos de classe, se constituem como um movimento orgânico; Identificar os pontos de tensão postos pelos professores em relação à política estadual para o ensino médio; Investigar o nível de participação dos professores em seus organismos de classe; Analisar a interação entre direção e base, identificando os processos de formação política no interior das organizações de classe dos professores.

Ao traçar a metodologia para desenvolver esse trabalho de pesquisa, estamos indicando que esse caminho é muito mais amplo e profundo do que apenas um conjunto de técnicas e

procedimentos. Este indica o processo de construção que o pensamento faz para compreender a realidade social. Pois, o fenômeno não apresenta sua essência de imediato. Ao mesmo tempo em que o fenômeno deixa aparecer à essência, ele a esconde (KOSIK, 1969). Portanto, nesse jogo dialético essência/aparência, descrever a realidade do fenômeno estudado não é uma tarefa fácil ou simples, pois exige a descoberta de uma dinâmica própria e singular, afastando o que é geral e circular que podem ser atribuídos a qualquer fenômeno, buscando as razões que existem nas coisas.

Em nosso trabalho partimos da realidade concreta dos sujeitos, mediada pela linguagem por meio dos depoimentos. Portanto, nos referimos a prática que se relaciona com a teoria, esta entendida a partir da perspectiva marxiana. Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento (outras modalidades são, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso. Mas, a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidade: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador.

A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto fiel o sujeito for ao objeto. (NETTO, 2009, p. 7). Nesta acepção, a teoria é o movimento real, é o esforço que fazemos, enquanto pesquisadoras e pesquisadores de transpor a realidade para o pensamento e interpretá-la, como o próprio Marx afirma

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas uma manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (MARX, 2011, p. 28)

Entendendo que nas vivências cotidianas os/as professores/as enfrentam as situações impostas pela organização do PEI, que interferem diretamente na sua prática pedagógica e nesse fazer cotidiano, que acontece dentro da escola e em relação com outros atores do processo educativo, talvez possam construir formas de contestar a política de educação integral para o ensino médio. Pois, a realidade concreta desses professores é construída por suas relações, pelas condições materiais que encontram e as condições que criam por suas próprias ações e não por suas vontades individuais, está inscrito aqui um dos primeiros pressupostos apresentados por Marx (2009), ou seja, a historicidade.

Partindo dessas considerações iniciais, entendemos que nosso objeto de pesquisa é construído a partir das interações entre os sujeitos, de modo que, assim como Vygotsky, compreendemos que a relação entre sujeitos promove desenvolvimento mediado por outro. Sua concepção trouxe importantes consequências para a pesquisa, tanto a sua quanto a de seus colaboradores, “é possível perceber a mediação do pesquisador provocando alterações de comportamentos que possibilitam a compreensão de seu desenvolvimento” (FREITAS, 2002, p. 25). Logo não nos pretendemos neutros, somos participantes dessa experiência, desafiando, questionando os sujeitos da pesquisa e nesse processo se constrói uma rede de aprendizagens e de possibilidades de compreensão sobre a realidade pesquisada.

O pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível. Sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise. Bakhtin contribui para complementar essas ideias afirmando que o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. (FREITAS, 2002, p. 25-26)

Desse modo, ao assumir que o importante não é o sujeito que investiga, mas o como investigar, Ciavatta (2001) diz que o que deve acontecer é o pesquisador ser capaz de se situar em um contexto concreto para pensar o que não é conhecido, analisar, recolher, sistematizar etc., um conhecimento que não estava dado claramente. A partir dessa premissa podemos fazer a seguinte assertiva:

Porque o conhecimento se origina fora da Ciência, e não dentro dela, “pode ter origem insólita que não é, necessariamente, a acumulação do conhecimento”. Podemos colocar um problema quando sabemos reconhecê-lo em torno. Por isso metodologia não é uma pauta de instruções, é a capacidade organizada de pensar a realidade no seu momento histórico. Se não somos capazes de pensar a realidade, não saberemos fazer perguntas significativas. (ZEMELMAN apud CIAVATTA, 2001, p. 139)

Disso também resulta que essa investigação se insere na abordagem qualitativa com o olhar sócio-histórico, por entender que nosso foco é a particularidade do fenômeno, sabendo que é uma instância da totalidade social, buscando entender os sujeitos participantes da experiência, ao mesmo tempo em que compreende o contexto ao qual ele se inscreve, de modo que se assume uma perspectiva de totalidade, considerando os componentes da situação com suas interações e influências recíprocas (FREITAS, 2002, p. 26).

De modo que com este trabalho pretendemos desvendar e ampliar os conhecimentos referentes às questões centrais deste estudo. Segundo Deslandes *et. al.* (2008) a pesquisa

qualitativa trabalha com:

o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2008, p. 21).

No entanto, é importante atentar que sob a denominação pesquisa qualitativa estão acomodadas as mais diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas que se inscrevem como direções de pesquisa. Portanto, esse tipo de pesquisa “abriga uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinam genericamente, sob este termo: podem ser designadas pelas teorias que a fundamentam”. (CHIZZOTTI, 2003, p. 222-223). De modo que acreditamos não ser mais suficiente apenas situar a pesquisa no campo da abordagem qualitativa, já que é uma abordagem muito ampla e genérica e por isso sentimos a necessidade de evidenciar a nossa vinculação ao materialismo histórico-dialético.

2.1 APONTAMENTOS SOBRE O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NA PESQUISA QUALITATIVA

Elegemos o materialismo histórico-dialético, por entendermos que tal perspectiva, segundo Cheptulin (1982), permite a formulação dos imperativos aos quais estão submetidas à atividade prática e a do pensamento. O objeto da pesquisa não pode ser apreendido de forma isolada e fora das relações que o determinam, sejam elas de cunho econômico, social, cultural ou outros. Portanto, a construção do objeto científico necessariamente nos leva a pensá-lo a partir da sua reconstrução e contextualização histórica. Em vista disso, as análises ancoradas sob a teoria materialista têm pressupostos reais, tal como esclarecem Marx e Engels, ao afirmar que suas premissas não são arbitrárias, mas reais, ou seja, os pressupostos são constituídos por “indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontram quanto as que produziram pela sua própria ação”. (MARX; ENGELS, 2009, p. 23-24). E depois vão escrever que por isso mesmo suas análises, se colocam integralmente em oposição à filosofia alemã,

a qual desce do céu à terra, aqui sobe-se da terra ao céu. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos [Reflexe] e ecos ideológicos desse processo de vida. (MARX e ENGELS, 2009, p. 31)

Dessa forma, a escola como instituição que faz parte do conjunto da sociedade e que desempenha importante função na construção e manutenção da hegemonia de uma classe ou fração de classe não deve ser vista como uma ilha desvinculada da realidade concreta. E de mesmo modo os sujeitos da pesquisa, ou seja, as professoras e os professores devem ser compreendidos a partir das vivências reais como homens e mulheres ativos e do processo real de vida que cada um desenvolve a partir das condições materiais dadas e as construídas por eles.

Sendo assim, partilhando da compreensão de Apple (2006, p. 210) acreditamos que nossas investigações precisam seguir um “princípio fundamental de orientação que é estabelecer as conexões entre as ideias dominantes de uma sociedade e os interesses de determinadas classes e grupos”. Desta maneira, significa dizer que as vivências cotidianas e as práticas pedagógicas na escola, ou seja, as escolhas que os/as professores/as fazem não são neutras, é preciso situá-los em relação às condições sociais que estes e a escola se reproduzem.

Em outras palavras, para ter um maior *insight*, para entender a atividade de homens e mulheres de determinado período histórico, devemos começar por questionar o que, para eles, é inquestionável. Como Marx diria, não devemos aceitar as ilusões de uma época, as apreciações oriundas do próprio senso comum dos participantes acerca de suas próprias atividades intelectuais e programáticas (embora sejam, com certeza, importantes); ao contrário, o investigador deve situar essas atividades em um âmbito maior de conflito, econômico, ideológico e social. (APPLE, 2006, p. 47)

Visto sob essa luz é imprescindível aventar uma das categorias teórico-metodológicas centrais do materialismo histórico-dialético, a Totalidade. Ela nos permite compreender a realidade nas suas relações mais íntimas, carregada de determinações e, portanto, marcada por contradições e disputas de hegemonia, no sentido de uma classe exercer a direção da totalidade de um grupo social combinando força e consenso de modo equilibrado, em que a força não exceda em muito o consenso, mas ao contrário, fazendo parecer que a força é apoiada no consenso da maioria manifestado pelos órgãos da opinião pública, como jornais e a mídia em geral e também, por meio de várias organizações como a igreja, os sindicatos, escolas etc. (GRAMSCI, 2011b, p. 95).

Nessa perspectiva pensando a educação no plano mais amplo, podemos dizer que ela se distingue como sendo a hegemonia exercida não como instrumento de repressão, tais como a polícia, o exército, a justiça, mas como um aparato de consenso. Esse consenso é construído historicamente a partir dos aparelhos privados de hegemonia presentes na sociedade civil e que expressam os interesses e sustentam ou questionam a hegemonia de uma determinada classe ou fração de classe. Neste sentido, podemos dizer que esses aparatos trabalham para o

apassivamento dos grupos subalternos dificultando e/ou impedindo que esses grupos superem a subalternidade.

Assim, nos parece que a educação escolar se apresenta como indispensável na disputa de hegemonia e por isso historicamente tem sofrido investidas das mais diversas ordens no que diz respeito à forma como se realiza, ou seja, na organização do trabalho pedagógico, na construção do currículo formal por meio da seleção dos conhecimentos que são considerados válidos, nas formas de avaliação e de controle social sobre os/as professores/as e estudantes.

A hegemonia política e cultural de determinada classe se caracteriza pela construção de uma direção consentida entre grupos aliados na sociedade civil e pela coerção por meio do aparelho repressivo de Estado sobre os grupos que não consentem nem ativa e nem passivamente. Neste sentido, o consenso permite a classe ser dirigente, enquanto a força torna-a dominante. (BIANCHI; ALIAGA, 2011, p. 28)

Isto posto, o conceito de totalidade traz uma complexidade em que cada fenômeno só pode ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos (CURY, 1995, p. 36). Assim, para Marx a sociedade burguesa, que era o seu objeto de pesquisa, é uma totalidade concreta, isso não significa que seja constituída por “partes” que funcionam integralmente, mas antes é “inclusiva e macroscópica”, de grande complexidade, formada por totalidades de menor complexidade, sendo que nenhuma dessas totalidades é “simples” o que as distingue é exatamente seu grau de complexidade. (NETTO, 2009, p. 27). Portanto, não se deve pensar que a totalidade se trata de um conjunto de todos os fatos simplesmente. Como afirma Kosik (1969):

Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda a totalidade. Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. (KOSIK, 1969, p. 36).

Dessa forma, compreender a realidade é apreendê-la como totalidade concreta, que nas relações dialéticas se transforma em “estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos”. Nesse sentido o conhecimento da realidade em sua concreticidade não parte da “mística, ou da coisa incognoscível em si”, ou seja, a compreensão da realidade acontece a partir das vivências concretas, das relações entre os sujeitos sociais que são atravessadas por múltiplas determinações, assim, a realidade social não é um dado imutável, podendo a partir ação dos sujeitos organizados ser transformada.

Importante destacar que a dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda conhecer todos os fatos da realidade, esgotar todos os aspectos, coisas, relações e processos da realidade. Neste aspecto, Kosik afirma que,

Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e, que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade, quer se trate da física ou da ciência literária, da biologia ou da política econômica, de problemas teóricos da matemática ou de questões práticas relativas à organização da vida humana e da situação social. (KOSIK, 1969, p. 36)

Nesta perspectiva, a totalidade concreta é uma totalidade dinâmica, e, por isso seu movimento é resultado do caráter contraditório de todas as totalidades que forma a totalidade “inclusiva e macroscópica”. Portanto, sem as contradições as totalidades seriam “inertes, mortas”, sem possibilidade de transformações. De modo que, as formas e os ritmos de cada contradição dependem da estrutura de cada totalidade.

Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes e mortas- e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las. (NETTO, 2009, p. 27)

Entendendo a realidade nesse sentido a análise do nosso objeto de estudo parte da compreensão de que a escola, os sindicatos e as associações estudantis são espaços de organização e formação política, de luta e resistência de professoras e professores na busca de outros sentidos, ou melhor dizendo outras concepções de educação que se contrapõem as determinações impostas pela política de ensino médio, ou seja, as relações estabelecidas no cotidiano da escola não são imutáveis elas estão em constante transformação, pois fazem parte de um todo dialético, ou seja, fazem parte da totalidade “inclusiva e macroscópica” que está em movimento constante.

E, portanto, estudantes e professores podem construir sentidos para escola que demonstrem outros valores de uso. Assim, pensamos que os sujeitos que vivencia o cotidiano escolar, como sujeitos políticos e a partir das suas experiências e no caso dos/as professores/as como consequência da sua participação ou não em coletivos de classe, podem se apropriar desse espaço e de seu conteúdo produzindo valores de uso que geram sentidos diferentes daqueles produzidos pela política de educação em Pernambuco. Sendo assim, é preciso considerar que a

totalidade sem as contradições que lhes são inerentes faz com que o objeto do conhecimento ganhe em coesão e coerência em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E, por outro lado, o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade (CURY, 1995). É nessa dialética totalidade e contradição que o real pode ser entendido como um todo que implica sua criação, processos de concretização, estruturação e finalidade, num conjunto de elementos em que a negatividade se faz presente.

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, como já dito, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contrariedade, é escamoteada, para só se levarem em conta àqueles fatos que se enquadram dentro dos princípios estipulados *a priori* (CURY, 1995, p. 35). Ainda de acordo com esse autor essa tensão das contradições no seio da totalidade implica o reconhecimento do real como histórico.

Essa consideração contribuiu para o clareamento em relação à percepção de que é preciso considerar a relação de forças presente na possibilidade de se construir ou não um movimento coeso e capaz de expandir-se para o senso comum e universalizar-se. No entanto, é preciso considerarmos que na perspectiva na qual estamos desenvolvendo esse trabalho não é possível que as classes ou grupos subalternos consigam superar sua subalternidade sem organização coletiva, liderança política e intelectuais. Nesse sentido, o sindicato e as organizações coletivas de classe precisam ter capacidade de direção política e de organização para se constituir como intelectuais coletivos, capazes de promover educação política e crítica das massas, do senso comum.

Enfim, de fundamental importância é perceber que as relações estabelecidas e vivenciadas nas totalidades nunca são diretas, elas são mediadas, está aqui outra categoria nuclear do método em Marx, a mediação. Nesse sentido, são as mediações que articulam tais totalidades, “a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada – e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto já determinado como “unidade do diverso”. (NETTO, 2009, p. 28).

Sendo assim, para Cury (1995, p. 42) “a categoria mediação expressa relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo” assim como já dito acima a realidade e os fenômenos que a constitui não são rígidos. Logo nesse todo,

os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto

de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente. (CURY, 1995, p. 43)

A compreensão desses fenômenos, só tem sentido se verificada a partir das relações que são estabelecidas. Isto significa dizer que sem os sistemas de mediação (internas e externas) a realidade seria vazia, amorfa.

Isto posto, destacamos que as nossas categorias teóricas são: Totalidade, Contradição, Mediação, Hegemonia, Intelectuais Orgânicos, Revolução Passiva. Por fim temos como categorias empíricas: Pontos de tensão entre professores, gestores e a política para o ensino médio; Organização e participação dos professores; Diretriz política e ações dos organismos de classe; Interação sindicato/base e Processos de formação política.

Para Cheptulin (1982), as categorias refletem de uma maneira ou de outra as leis do funcionamento e do desenvolvimento da atividade prática. Assim, as categorias contribuíram para o entendimento sobre a disputa de hegemonia nas políticas para o ensino médio em Pernambuco. Nesse sentido, a fim de estabelecer um diálogo epistemológico, elegemos alguns autores e autoras que fundamentaram a análise sobre as referidas categorias.

2.2 PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ao utilizar categorias do materialismo histórico-dialético foi possível compreender o objeto deste estudo, identificando em que condições históricas a política para o ensino médio em Pernambuco vem sendo implementada e de como vem se consolidando no Estado um modelo a ser replicado, além de compreendermos como a hegemonia opera nas subjetividades dos professores/as como intelectuais, mas fundamentalmente, saber se o sindicato a partir da sua atuação se expressa como um intelectual coletivo ou se constitui como instrumento de apassivamento da sua base, devido ao fenômeno da burocratização das direções que provoca o afastamento da base.

Por outro lado, devido a esse movimento contraditório característico das relações sociais será possível perceber como os/as professores/as se apropriam desse modelo de escola atribuindo a ele outros sentidos que possam em alguma medida demonstrar um movimento de resistência às utilizações que o governo faz dessas escolas, a partir das práticas cotidianas e da participação em organizações coletivas de classe. Pois reconhecemos que a escola não é apenas reprodutora das relações dominantes presentes na sociedade, ela também pode ser palco de transformações protagonizadas por esses sujeitos históricos.

Assim sendo, realizamos entrevistas semi-estruturadas com professoras, professores, dirigentes do SINTEPE e dirigentes da UESPE e UESC. Os roteiros das entrevistas estavam estruturados em torno das seguintes categorias: pontos de tensão em relação a política estadual, organização e participação política dos/as docentes, direção política dos organismos de classe, ações dos organismos de classe, interação entre direção e base e processos de formação política. Esse tipo de entrevista tanto valoriza a presença do investigador quanto oferece perspectivas possíveis para que o sujeito entrevistado tenha liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo assim o processo de investigação. (TRIVIÑOS, 2010, p. 146). Essas entrevistas tiveram como objetivo identificarmos as formas de resistências que esses sujeitos desenvolvem, bem como buscamos captar os principais pontos de tensão entre professores, gestão e a política para o ensino médio. Além de conhecer a posição do sindicato, analisando se este se apresenta como intelectual coletivo de classe, e qual a posição do mesmo sobre a política estudada.

Após a realização das primeiras entrevistas, vimos a necessidade de ampliar o número de entrevistas com professores da capital, Recife. Isto porque os sujeitos entrevistados citaram que os professores da capital participavam de forma mais efetiva das atividades e ações desenvolvidas pelo sindicato do que os do interior. No entanto, com o agravamento da crise sanitária com a pandemia da Covid-19 pelo novo corona vírus (SARS-CoV-2), que provocou o fechamento das escolas, realizamos essas entrevistas com questionários enviados via google forms.

Com o material coletado a partir das entrevistas realizamos inicialmente a ordenação dos dados o que inclui a transcrição das entrevistas, a releitura do material, a tabulação dos dados, onde separamos por categorias extraíndo os núcleos de sentido e realizamos uma primeira interpretação dos dados. Em um segundo momento realizamos uma síntese do que foi exposto como mais relevante e representativo dos sujeitos da pesquisa. Por último realizamos a análise final, as etapas anteriores demandaram uma profunda reflexão sobre o material empírico, que deve ser considerado

o ponto de partida e o ponto de chegada da compreensão e da interpretação. Esse movimento circular, que vai do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e o abstrato, que busca as riquezas do particular e do geral é o que se pode chamar, parafraseando Marx, “o concreto pensado”. (MINAYO, 2010, p. 358-359)

Esse trabalho também se insere na ‘categoria’ de pesquisa documental. A reunião de documentos nos auxilia a responder as necessidades objetivas da investigação, logo é indispensável para se ter conhecimento sobre o que já foi pesquisado e produzido sobre o objeto de estudo, permitindo conhecer o que ainda carece investigação, quais problemas e

controvérsias ainda persistem e reclamam novos estudos. (CHIZZOTTI, 2001, p. 18). Como fonte secundária, examinamos o documento “*Seminários Escolas de Referência: Qual escola queremos?*”, referente ao evento realizado pelo SINTEPE no ano de 2015, a partir de encontros com professores de Escolas de Referência em várias cidades do estado (Salgueiro, Caruaru, Vitória de Santo Antão e em Recife); também analisamos os documentos oficiais produzidos pela Secretaria do Estado de Pernambuco: Lei nº 15. 973/2016 que institui o Adicional de Eficiência Gerencial; Lei nº 11.329/1996 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado de Pernambuco; Lei nº 13.486/2008 que institui o Bônus de Desempenho Educacional-BDE e a Lei nº 15.362/2014 que estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do estado de Pernambuco.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Delimitamos como campo de pesquisa a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, o SINTEPE, e as organizações dos estudantes secundaristas: UESPE e UESC. Em relação ao conjunto total da rede, de acordo com os dados apresentados pela Gerência de Organização Escolar da SEE-Pe¹⁰, há 1.058 escolas, dessas 146 são Escolas Indígenas, 335 são EREMs e 41 são Escolas Técnicas. Essas escolas estão organizadas em 16 Gerências Regionais (GREs). Dentre as 335 EREMs, 165 unidades oferecem jornada integral e 170 oferecem jornada Semi-Integral, distribuídas em 160 municípios incluindo o Arquipélago de Fernando de Noronha. Na publicação “Balanço da Educação 2017” o Secretário de Educação, na época, Frederico da Costa Amancio afirmou que 51% das vagas ofertadas no Ensino Médio em Pernambuco são em ETI o que antecipa a meta do Plano Nacional de Educação para 2024.

Abaixo apresentamos um quadro com a caracterização dos professores e professoras entrevistados, para além desses sujeitos realizamos entrevistas com 3 representantes sindicais (SINTEPE; CNTE) e 1 representante do Movimento estudantil (UESPE; UESC) e 2 estudantes da ocupação das escolas de ensino médio em 2015.

TABELA 1 – Caracterização dos docentes entrevistados

¹⁰ O documento encontra-se em anexo. Importante dizer que os dados disponibilizados no site da SEE-PE apresentam discrepâncias por estarem desatualizados. E, portanto, nos valem de outras fontes para obtenção dos dados mais atuais. Assim, por meio de um funcionário da própria SEE-PE obtivemos o documento da Gerência de Organização da Rede Escolar intitulado: “Total de Escolas Ativas por Gerência Regional de educação 2018”.

SUJEITOS	FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	TIPO DE CONTRATO	DISCIPLINA QUE LECIONA
PROF. 1	Licenciatura em História	11 anos	Efetivo	Arte e Empreendedorismo
PROF. 2	Licenciatura em Matemática e Especialização no Ensino da Matemática	22 anos	Efetivo	Matemática
PROF.3	Letras com habilitação em inglês	8 anos	Efetivo	Português
PROF.4	Graduação em Ciências Sociais e Especialização em Geografia do Brasil	19 anos	Efetivo	Geografia e Direitos Humanos
PROF. 5	Licenciatura e Bacharelado em Geografia	24 anos	Efetivo	Geografia
PROF.6	Licenciatura e especialização em História e Pós-Graduação em sexualidade.	11 anos	Efetivo	História
PROF. 7	Licenciatura em História	12 anos	Efetivo	História, Geografia e Sociologia
PROF. 8	Licenciatura em Matemática	2 anos	Efetivo	Matemática
PROF.9	Letras e Especialização no ensino da língua portuguesa	13 anos	Efetivo	Português, Arte e uma disciplina eletiva
PROF. 10	Letras com habilitação em inglês, Especialização em metodologia do ensino da língua portuguesa e Mestrado em educação na linha de formação de professores	13 anos	Efetivo	Português e inglês
PROF. 11	Ciências Sociais, Especialização em História	10 anos	Contrato	Filosofia, Sociologia e Geografia
PROF.12	Letras e Especialização em Língua Portuguesa	15 anos	Efetivo	Português
PROF. 13	Licenciatura em História e Especialização em História	15 anos	Efetivo	História
PROF. 14	Letras e Especialização em tipologia e produção textual	15 anos	Efetivo	Português, Artes e Religião
PROF. 15	Licenciatura em História	13 anos	Efetivo	Filosofia e Sociologia
PROF. 16	Licenciatura em História e Bacharelado em Serviço Social	10 anos	Efetivo	Sociologia, História e Geografia
PROF.17	Licenciatura em Geografia e Especialização em Gestão escolar e no Ensino de História	17 anos	Efetivo	Geografia e Sociologia
PROF. 18	Letras e Especialização em Língua Portuguesa	15 anos	Efetivo	Língua Espanhola
PROF. 19	Licenciatura em Geografia e Especialização em Tecnologias do Ensino da Geografia	15 anos	Efetivo	Geografia
PROF. 20	Educação Física e Especialização em Metodologia do Ensino	35 anos	Efetivo	Educação Física
PROF. 21	Educação Física e Especialização em Educação Física Escolar	13 anos	Efetivo	Educação Física e Projeto de Vida

PROF. 22	Letras e Especialização em Língua Espanhola e Novas Tecnologias	3 anos	Efetivo	Língua Portuguesa
PROF. 23	Pedagogia e Especialização em Sociologia	38 anos	Efetivo	Sociologia e Filosofia
PROF.24	Licenciatura em Biologia e Especialização em Novas Linguagens de Ensino	17 anos	Efetivo	Biologia
PROF. 25	Educação Física e Especialização em Atividade Física e Saúde Pública e Mestrado em Educação.	4 anos	Efetivo	Educação Física
PROF. 26	Licenciatura em História e Especialização em Ensino de História	12 anos	Efetivo	História, Geografia, Sociologia e Filosofia
PROF. 27	Licenciatura em História e Filosofia, Especialização em História Contemporânea e Mestrado em Educação	12 anos	Efetivo	História e Filosofia

Fonte: Elaboração própria

Como já mencionado, também temos como campo de pesquisa o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco, o SINTEPE, tanto a sede que se localiza na cidade do Recife, como a subsele, responsável pela atuação do sindicato na Região Agreste e que se localiza na cidade de Caruaru. Também dialogamos com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). A CNTE é uma entidade nascida da luta histórica de professoras e professores e tem o ano de 1945 como marco, ano em que professores da escola pública primária começaram a se organizar em associações. Em 1948 foi enviado o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para o Congresso Nacional, nesse mesmo ano teve início a luta em defesa da escola pública e gratuita. Nos anos seguintes aumentaram os números de entidades organizadas pelos docentes em todo território nacional, em 1959 onze estados da federação possuíam associações de professores primários. Nessa direção, em 1960, em Recife, foi fundada a 1ª Confederação (Confederação dos Professores Primários do Brasil-CPPB). Em 1979, ocorre uma mudança substancial em seus estatutos incorporando os professores de outros níveis de ensino passando a se chamar Confederação dos Professores do Brasil (CPB), de modo que a organização dessa entidade era fundamental para a articulação nacional do movimento.

Nos anos de 1982 a 1988^a CPB se consolidou como entidade federativa e principal via de organização do sindicalismo docente no país, mesmo no período em que a sindicalização era proibida ao funcionalismo público. Nesse mesmo ano, 1988, filiou-se a Central única dos Trabalhadores (CUT). Em 1990, em assembleia extraordinária a CPB, cujo objetivo era a unificação de várias Federações Setoriais da Educação em uma mesma entidade, passa a se

chamar CNTE. Com a unificação e a mudança nas regras de organização sindical a CNTE se fortalece com a filiação de 29 entidades e quase 700 sindicalizados no país. Atualmente a entidade conta com 50 entidades filiadas e mais de 1 milhão de sindicalizados. No atual momento suas lutas se ampliam extrapolando as questões específicas da categoria, assim encampam discussões de temas considerados polêmicos, como: exploração do trabalho infantil, Reforma Agrária, Emprego, Saúde, Racismo, Opressão de Gênero.¹¹

O SINTEPE foi fundado a partir da unificação das Associações que tinham atuação na educação pública de Pernambuco: Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco (APENOPE); Associação dos orientadores do Estado de Pernambuco (AOEPE); Associação dos Supervisores do Estado de Pernambuco (ASSUEPE) e da Comissão dos Funcionários Administrativos. Essas entidades tiveram forte atuação durante a ditadura civil/militar organizando conjuntamente greves, manifestações e iniciaram a discussão do Estatuto do Magistério. Muitas dessas lutas tomaram forma antes da Constituição de 1988, quando os servidores públicos conquistaram o direito a sindicalização e greve. Atualmente o SINTEPE, para além da campanha salarial, organiza diversas frentes com o objetivo de conscientizar e formar politicamente os trabalhadores em educação do Estado de Pernambuco. Em relação ao quantitativo de filiações o sindicato, em 2014, contava com um total de 26.746 filiados, sendo 11.796 são aposentados e 14.950 entre professores e demais trabalhadores da educação (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014, p. 113). Atualmente o número de filiados ao sindicato é de 23.453¹² no total.

De igual modo a União dos Estudantes Secundaristas de Pernambuco, a UESPE e a União dos Estudantes Secundaristas de Caruaru, a UESC, se constituem como campo de pesquisa. Nessa direção a UESPE é a entidade que representa os interesses dos estudantes do ensino fundamental, médio e técnico do Estado. Em 1989 é reorganizada por lideranças estudantis dos Grêmios das escolas do Recife e de entidades estudantis municipais¹³. As principais ações desenvolvidas pela entidade é a organização da luta estudantil, como, por exemplo: a luta pelo direito a meia passagem de ônibus municipal e intermunicipal, melhores condição de ensino, por mais verbas para educação, pela liberdade de organização dos Grêmios,

¹¹ Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/institucional/cnte> Acesso em: 12 jun. 2021.

¹² Sobre essa informação é importante destacar que, apesar da nossa insistência, só conseguimos obter os números uma semana antes da conclusão da tese. Por esse motivo decidimos manter, também, os dados de 2014 que foram retirados de uma pesquisa realizada numa parceria entre o SINTEPE e o Grupo de Estudos sobre Políticas educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG) e publicada em forma de livro.

¹³ Disponível em: <https://uespe.blogspot.com/p/uespe.html> Acesso em: 13 mar. 2019.

pela democracia nas escolas. Também organiza palestras, seminários e cursos de formação política para os estudantes secundaristas. Já a UESC, fundada em meados da década de 1960, a data é incerta, pois os documentos de fundação se perderam durante o período da ditadura civil/militar. A reconstrução da entidade aconteceu no ano de 1994. Afiliada da UESPE desenvolve as ações referentes aos interesses dos estudantes secundaristas no Agreste Pernambucano.

Dito isto, nossos sujeitos da pesquisa foram 27 professoras e professores que atuam no Ensino Médio na Rede Estadual de ensino. Sendo 18 docentes em escolas de referência e 9 em escolas de tempo regular. Criamos 2 critérios para selecionar os professores que participaram da pesquisa. O primeiro critério foi em relação as disciplinas que lecionavam, portanto que fossem professores de português ou matemática. Exatamente porque essa são as disciplinas utilizadas para definir os índices nas avaliações em larga escala. E em contrapartida escolhemos professores da área de humanas, por serem as disciplinas com menor carga horária.

O segundo critério estabelecido é que fossem professores efetivos, embora um dos entrevistados seja contrato temporário, isto porque quando foram realizadas as entrevistas era a única professora da área de humanas presente na escola. Consideramos que os docentes efetivos por terem uma certa estabilização no que diz respeito ao vínculo empregatício, teriam mais liberdade e segurança em analisar criticamente a política educacional em questão. De modo que, compreendemos que para os docentes com contratos temporários, por não terem estabilidade teriam mais dificuldades em expressar as contradições presentes na política.

Em relação ao tempo de serviço houve um equilíbrio entre os mais antigos e os que têm menor tempo de serviço, o que nos permitiu fazer uma análise sobre a organização coletiva desses profissionais levando em consideração o tempo de serviço e a faixa etária.

Os demais sujeitos foram 1 dirigente da CNTE; 1 dirigente do SINTEPE (Caruaru); 1 dirigente do SINTEPE (Recife) e 1 dirigente do Movimento Estudantil. Consideramos que essa amostra nos possibilita perceber como os sujeitos pensam sobre a forma de organização e funcionamento da política para o ensino médio em Pernambuco. Bem como nos possibilita saber como esses sujeitos se posicionam politicamente e se mantém uma relação com seu organismo de classe ou se organizam de outra forma. Ora, a realidade concreta está sempre em movimento, não é algo estático e a relação de forças presente também se movimenta e muda de equilíbrio, de modo que essa atuação deve se apresentar como possibilidade de construção de uma nova relação de força fundamentada em forças progressistas a fim de potencializá-las na perspectiva de um dever ser triunfante. (GRAMSCI, 1999, p. 31).

3 HEGEMONIA E EDUCAÇÃO: A ESCOLA COMO MEDIAÇÃO DE PROJETOS SOCIETÁRIOS

Nesse capítulo apresentamos uma discussão teórica sobre a educação como mediação ontológica e, conseqüentemente, da escola como instituição de disseminação do conhecimento socialmente produzido, com rebatimentos na disputa de projetos societários que se pretendam hegemônicos. Para tanto, nossas análises dialogam com categorias centrais do pensamento de Antônio Gramsci. A discussão desenvolvida tem como fundamento o conceito de hegemonia, sendo importante salientar que, no pensamento gramsciano, a construção dos conceitos é dialética e, por isto, suas categorias estão intrinsecamente ligadas não sendo possível compreendê-las fora das suas relações dialéticas.

A discussão sobre essa categoria nos fornece elementos para a compreensão dos consensos e dissensos estabelecidos pelos sujeitos envolvidos na efetivação da política para o ensino médio em Pernambuco. Por isso, o conceito de hegemonia não deve ser analisado apenas como uma ação política, em que acabaria sendo mutilado e distorcido (SEMERARO, 2011), mas sim associado à concepção de educação delineada por Gramsci.

3.1 HEGEMONIA, REVOLUÇÃO PASSIVA, TRANSFORMISMO E INTELECTUAIS: APORTES TEÓRICOS PARA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO

A obra de Gramsci, como já dito por vários intérpretes de seus escritos, não é de fácil compreensão devido a diversos fatores, entre eles, a ausência de uma biblioteca adequada no cárcere, a censura por parte do regime fascista que o levava a utilizar uma linguagem codificada, além de como é feita a exposição em notas fragmentadas, esparsas e escritas em forma de rascunho, demonstrando que o autor pretendia retomá-las para aprofundar e acrescentar dados a suas análises. Por isso mesmo, o que se apresenta é um texto assistemático sem uma revisão final. Isso não diminui em nada seu valor epistemológico que, ainda hoje nos fornece importantes ferramentas para a compreensão crítica da realidade, o que o coloca na lista dos grandes clássicos marxistas.

O que parece ser uma dificuldade ainda maior, em razão da diversidade de temas abordados pelo autor, entre os quais questões sobre o folclore, teatro, escola, literatura, política, religião, história, é a definição de uma linha orientadora na leitura da sua obra sem a qual o

leitor pode se perder nos labirintos de nomes, datas, locais e notas, apesar das últimas edições críticas publicadas (CASTELO, 2013). Assim, os interlocutores de sua obra escolhem quais temáticas devem ser eleitas para ser o fio condutor na leitura dos textos do comunista sardo, mesmo compreendendo que os conceitos desenvolvidos pelo autor são interdependentes e dialeticamente construídos. Em função da centralidade da categoria hegemonia, este será o nosso fio condutor.

O termo é tratado em diversas passagens dos Cadernos do Cárcere, como é o caso do Caderno 13 no qual o autor destaca o duplo caráter da ação política e do desenvolvimento do Estado e, para isso, utiliza a metáfora maquiaveliana¹⁴ do centauro para definir a dúplici perspectiva da ação política na vida estatal. A combinação e o equilíbrio entre elas (inspiração em Maquiavel de boas leis e boas armas) caracteriza o conceito de hegemonia, em que a força não excede em muito o consenso. Nesta perspectiva, destacamos que a relação entre força e consenso, violência e civilidade não se estabelece apenas em seu caráter mais imediato. Essa relação, falando em termos dialéticos, por vezes se distancia, à medida que quanto mais os sujeitos são obrigados a lutar e defender a sobrevivência material imediata mais se aproximam e se colocam sob o ponto de vista de formulações complexas e mais elevadas sobre valores da civilidade e da humanidade.

El ejercicio “normal” de la hegemonia em el terreno que ya se há vuelto clásico del régimen parlamentario, se caracteriza por la combinación de la fuerza y del consenso que se equilibran diversamente, sin que la fuerza domine demasiado al consenso, incluso tratando de obtener que la fuerza parezca apoyada en el consenso de la mayoría, expresado por los llamados órganos de la opinión pública - periódicos y asociaciones – los cuales, por lo tanto, em ciertas situaciones, son multiplicados artificialmente. (GRAMSCI, 1999b, p. 81).

Partindo das análises de Gramsci sobre hegemonia, compreendemos que o domínio de classe não acontece apenas por meio da imposição, do uso da força, mas depende, e muito, da capacidade que essa classe tem de manter a direção intelectual e moral sobre a sociedade como um todo. Entretanto, não se trata apenas de um controle ou mero domínio ideológico, mas se traduz na capacidade que uma classe tem de elaborar sua visão de mundo diferenciando-se e contrapondo-se as visões das outras classes. Ou seja, tem a ver com a capacidade de mobilizar todas as consciências a partir de um plano universal, fundando uma nova ordem baseada não mais na dominação de uma classe sobre outra apoiada em termos de interesses particularistas.

¹⁴ Figura mitológica que é metade homem metade fera, para se referir à relação orgânica entre força e consenso (Caderno 13, § 14).

Desse modo, Dias (1996) afirma que a questão central é o nexos entre a capacidade que uma classe tem de construir uma concepção de mundo própria, autônoma e a realização da hegemonia. Esse processo de construção de hegemonia acontece dentro de um cotidiano antagônico de classe e daí decorre a centralidade das classes. Essa centralidade é tomada como “síntese de determinações” e não como um a priori lógico, com um “efeito de estrutura”, essa centralidade é determinante no exercício da hegemonia (DIAS, 1996).

Mais ainda: elaborar uma visão que seja capaz de estruturar o campo de lutas a partir do qual ela poderá determinar as frentes de intervenção e articular as alianças. Estaremos trabalhando a perspectiva da hegemonia com elaboração de uma nova *civilitá*. Nesse sentido é vital a “reforma intelectual e moral. (DIAS, 2014, p. 89).

Ora, de acordo com Gramsci, para o exercício da hegemonia é necessário que o domínio de uma classe seja apoiado no consenso da maioria e, em vista disso, é fundamental a existência de um conjunto de instituições e mecanismos capazes de educar o consenso, produzir hábitos de comportamento, valores e modos de pensar (ACANDA, 2006). Aquilo que Gramsci chamou de “aparato ‘privado’ de hegemonia” (GRAMSCI, 1975), desde a fábrica, a escola, a igreja, o judiciário, a mídia, fóruns, partidos políticos, sindicatos etc., todos fazem parte da Sociedade Civil e compõem o Estado integral e não apenas o aparato governamental.

Nesta perspectiva, os aparatos privados de hegemonia (APH) tanto sustentam como podem questionar a hegemonia, a depender das classes ou frações de classe que os organizam e das contradições presentes. Sobre essas entidades, importante destacar seu papel fundamental na conformação de uma hegemonia, portanto, “a luta de hegemonias, não é apenas uma luta entre concepções de mundo, mas é também luta dos aparelhos que funcionam como suportes materiais dessas ideologias organizando-as e difundindo-as”. (BIANCHI, 2007, p. 41). Em função da quantidade de recursos que as classes dominantes possuem, elas têm uma maior capacidade de organizar e aglutinar, pois

muitos se comportam como empresas, com *staff* e empregados remunerados, os APHs empresariais acedem mais facilmente a posições no Estado, inclusive modificando dispositivos legislativos, e dão caráter “estatal-legal” a certas elaborações que, voltadas para áreas particulares, corporativas (no sentido de responderem a alguns setores específicos), tornam-se imposições da generalização de tais interesses, como se fossem interesses de todos (FONTES, 2020, p. 20).

Nesse aspecto, o desenvolvimento do conceito de sociedade civil é de grande importância, pois para o exercício da hegemonia seria necessário um conjunto amplo e variado dessas entidades. Assim, entendemos a sociedade civil como espaço heterogêneo e diverso, campo de disputa entre as classes sociais, portanto, não sendo só um instrumento de análise, mas um “instrumento de “construção e/ou desconstrução, de estreitamento ou ampliação de

determinados espaços que em certo sentido guiam a atividade de sujeitos sociais específicos” (ACANDA, 2006, p. 175).

A compreensão da sociedade civil como um dos principais espaços das lutas de classes no capitalismo hoje, atravessada pelas contradições presentes no seu atual estágio, permite entender que ela não é, apenas, espaço de dominação. Essas contradições são imensas e mesmo o seu enfrentamento não as eliminam ou apagam, pois elas se renovam, “posto que as contradições se reconstituem exatamente pela necessidade de repor as divisões sociais, adequadas à reprodução da existência sob o capital, mas produtoras de tensões” (FONTES, 2020, p. 21). Ainda segundo a autora, é por isso que na análise de Gramsci sobre a sociedade civil ele insiste no papel que os APHs cumprem no interior do Estado, isto porque se perdemos de vista as formas de luta e organização na sociedade civil, perdemos o aspecto mais amplo dos processos de dominação e de seu enfrentamento.

Historicamente, no Brasil, os APHs empresariais, com diferentes propósitos, tiveram papel fundamental na consolidação da dominação do capital, alguns tem atuação na “definição de políticas públicas voltadas para benefício direto de setores econômicos de origem, ou para redefinir o conjunto das políticas públicas, especialmente educação e saúde” (FONTES, 2020, p. 26). Na educação podemos citar o Todos pela Educação e seus parceiros, Fundação Lemann, ICE-Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, entre outros. Os APHs atuam como formadores da classe trabalhadora, organizando e difundindo a ideologia dominante ao mesmo tempo que muitas dessas entidades foram dedicadas a intervenção nas lutas políticas dos subalternos, seja para direcioná-las ou anulá-las.

Outro elemento que Gramsci chama a atenção é para o fato de que uma classe é dominante de duas formas, ou melhor dizendo, a hegemonia se expressa como direção e domínio.

El criterio histórico-político em que debe basarse la investigación es éste: que una clase es dominante de dos maneras, esto es, “dirigente” y “dominante”. Es dirigentes de las clases aliadas, es dominante de las clases adversarias. Por ello una clase ya antes de subir al poder puede ser “dirigente” (y debe serlo): cuando está en el poder se vuelve dominante pero sigue siendo también “dirigente” (GRAMSCI, 1999, p.107).

E continua sua análise afirmando que a “hegemonia política” pode e deve ser exercida antes da chegada ao governo, não havendo a necessidade da utilização do poder material que esse proporciona para o desenvolvimento da direção ou hegemonia política (GRAMSCI, 1999). Portanto, a compreensão de Gramsci da hegemonia como articulação entre força e consenso é uma “reflexão sobre o Estado, isto é, sobre como o equilíbrio das relações de forças sociais se

estabelece entre os diversos grupos na sociedade civil em disputa pela direção do aparelho estatal (BIANCHI & ALIAGA, 2011).

Sendo assim, Gramsci não concebe o Estado apenas como aparato governamental, sua elaboração pressupõe a noção de estado integral, que ele apresenta na seguinte formulação: “Estado=Sociedad Civil + Sociedad Política, o sea, hegemonía acourazada de coerción.” (GRAMSCI, 1984, p. 76). Essa elaboração se consubstancia em um bloco histórico, na medida em que as forças materiais são o conteúdo e as ideologias a forma, sendo essa distinção apenas didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias passariam a ser mero capricho individual sem as forças materiais (GRAMSCI, 1984).

La estructura y las superestructuras forman un "bloque histórico", o sea que el conjunto complejo y discorde de las superestructuras son el reflejo del conjunto de las relaciones sociales de producción. De ahí se deduce: / que sólo un sistema de ideologías totalitario deja racionalmente la contradicción de la estructura y representa la existencia de las condiciones objetivas para la subversión de la praxis. Si se forma un grupo social homogéneo al 100% para la ideología, eso significa que existen al 100% las premisas para esta transformación, o sea que lo "racional" es real efectiva y actualmente. El razonamiento se basa en la reciprocidad necesaria entre estructura y superestructuras (reciprocidad que es precisamente el proceso dialéctico real) (GRAMSCI, 1984, p. 309).

Desse modo, um bloco histórico é onde existe a unidade concreta entre o conteúdo econômico-social (estrutura) e a forma ético-política (superestrutura). Nesta perspectiva, e retomando a afirmação de Marx que os sujeitos tomam consciência de sua posição social no campo das ideologias, existe um nexo orgânico entre estrutura e superestrutura e, assim é de fundamental importância que as classes subalternas construam seus aparatos ideológicos para a formação e consolidação de uma concepção de mundo, de um conjunto de ideologias fixadas a partir do ponto de vista dos subalternos.

Portanto, o que podemos apreender da ideia de Estado Integral é que a função do Estado, como governo, não se limita apenas ao uso da força, ou melhor, dizendo não se restringe a sua ação coercitiva, também inclui a esfera civil lugar dos ‘aparelhos privados de hegemonia’. No entanto, cada uma dessas esferas, embora possua características próprias, que não se confundem entre si, estão em permanente relação dialética. Logo, Sociedade Política e Sociedade Civil estão organicamente ligadas significando uma unidade e a distinção só deverá ser didática para fins analíticos, assim como a ligação entre força e consenso, como já dito. Dessa forma, “compreende-se que, na concepção de Estado Integral essas duas esferas estão em relação de unidade-distinção” (BIANCHI & ALIAGA, 2011, p. 29).

Dessa forma, a concepção de Estado integral em Gramsci oferece um potente lastro teórico para compreensão atual da forma como os grupos dominantes conseguem gerir seus

interesses a partir dos APHs (Federações de indústria, comércio e agricultura, Banco Mundial, FMI, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura - UNESCO, entre outros organismos), além de ter seus representantes políticos nos poderes executivo, legislativo e judiciário, ou seja, nos aparelhos governamentais do Estado, “parece que os dirigentes e assessores dos grupos capitalistas intuem ou entendem e praticam melhor a concepção de Estado Ampliado” (SALES, 2003, p. 67) do que os representantes e assessores das classes subalternas.

Em face do exposto, entendemos que a classe dominante, para conquistar e manter sua dominação, se utiliza de diversas estratégias, com meios repressivos, culturais e educativos. Considerando que na sociedade política se encontra os órgãos destinados a função de domínio e coerção, enquanto a Sociedade Civil é constituída pelo conjunto de órgãos que formam aquilo, como já dito anteriormente, que Gramsci denomina de ‘trama privada do Estado’ e de acordo com o que ele expõe no Caderno 8, §178 (GRAMSCI, 1984, p. 308) forma “o aparato de hegemonia política e cultural das classes dominantes”.

A trama da sociedade civil é formada por múltiplas organizações sociais de caráter cultural, educativo e religioso, mas também político e, inclusive, econômico. Por seu intermédio, difundem-se a ideologia, os interesses e os valores da classe que domina o Estado, e se articulam o consenso e a direção moral e intelectual do conjunto social. Nela se forma a vontade coletiva, se articula a estrutura material da cultura e se organiza o consentimento e a adesão das classes dominadas (ACANDA, 2006, p. 175).

Dessa forma, variadas organizações sociais cumprem o papel de preservar e distribuir as concepções de mundo e modelos de sociedade de determinados grupos. Nesse sentido, para que um grupo conquiste a hegemonia dos processos sociais, que é sempre um processo complexo e provisório, é imprescindível a conquista dos espaços destinados a alcançar o consentimento e a adesão das classes subalternas em torno das ideias/práticas da classe dirigente, inclusive daqueles aparelhos que em sua origem pertenciam às classes dominadas (NEVES; SANT’ANNA, 2005). Nesse aspecto, é importante destacar, contudo, que

tal processo não perde de vista também a busca pela utilização, por parte das classes dominantes, de aparelhos que outrora representavam importantes meios de dominação. Em uma palavra, a busca de se tornar dirigente não pode abrir mão em nome de sua própria hegemonia, da utilização de aparelhos difusores de ideias, as quais, embora não dando mais conta integralmente dos atuais processos históricos, representam ainda importantes espaços a serem conquistados, até mesmo, mas não apenas, por sua capacidade de resposta, novamente não total, a certos anseios da sociedade (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 24).

Em vista do exposto, a hegemonia de uma classe ou fração de classe depende muito da capacidade que essa classe tem de organizar e educar o consenso da maioria e, nesse sentido o conjunto de instituições presentes na sociedade civil cumpre esse papel, visto que “el Estado

tiene y pide el consenso, pero también “educa” este consenso[...]” (GRAMSCI, 1999, p. 122). Partindo dessa concepção de estado educador, Neves e Santana (2005), afirmam que o estado capitalista historicamente desenvolveu e desenvolve uma ‘pedagogia da hegemonia’ com ações concretas tanto no âmbito da sociedade política quanto na sociedade civil. Os autores partem da análise gramsciana de que “toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 2004, p. 399).

Neste aspecto, Neves e Sant’Anna (2005, p. 26) destacam que o “estado capitalista impõe-se a complexa tarefa de formar certo ‘homem coletivo’”, ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa”, este Estado vem se redefinindo mundialmente.

Sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade. No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista. (NEVES; SANT’ANNA, 2005. p. 26).

De acordo com a discussão delineada anteriormente podemos depreender que em qualquer tempo histórico e em qualquer agrupamento social há um sistema que é dominante e eficiente de significados e valores que não são abstratos, pelo contrário são bem engendrados e vividos (WILLIAMS, 2011). Dessa forma, não se trata de um sistema estático ou abstrato, as pessoas incorporam aquelas práticas e significações ao seu próprio modo de ser e estar no mundo. É por isso que o conceito de hegemonia não pode ser compreendido como simples opinião ou manipulação relaciona-se com

um conjunto de práticas e expectativas; o investimento de nossas energias, a nossa compreensão corriqueira da natureza do homem e do seu mundo. Falo de um conjunto de significados e valores que, do modo como são experimentados enquanto práticas, aparecem confirmando-se mutuamente. A hegemonia constitui, então, um sentido de realidade para a maioria das pessoas em uma sociedade, um sentido de realidade absoluto por se tratar de uma realidade vivida além da qual se torna muito difícil para a maioria dos membros da sociedade mover-se, e que abrange muitas áreas de suas vidas (WILLIAMS, 2011, p. 53).

Sendo assim transpomos essa lógica de que a hegemonia de um grupo sobre outro, trata-se apenas de simples manipulação, porque se assim o fosse seria muito fácil remover esse sistema e alterar a sociedade. É fundamental pensar a noção de hegemonia como um sistema que satura profundamente a consciência de toda a sociedade e por isso mesmo se torna tão

difícil para grande maioria das pessoas se organizarem e de alguma forma construir uma concepção de mundo alternativa e antagônica ao capitalismo. Nessa perspectiva, só podemos entender como uma cultura dominante se efetiva na prática se compreendemos todo o processo social do qual depende. Para Williams (2011) se trata do processo de incorporação, do qual as escolas são seus principais agentes.

As instituições educacionais são geralmente as principais agências de transmissão de uma cultura dominante eficaz, e é essa é agora uma atividade tanto econômica quanto cultural prioritária; na verdade são ambas ao mesmo tempo. Além disso, em um plano filosófico, no plano teórico verdadeiro e no plano da história das várias práticas, há um processo que chamo de “tradição seletiva”: o que, nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre assumido como “a tradição”, “o passado significativo” (WILLIAMS, 2011, p. 54).

Pois bem, os conhecimentos escolares podem legitimar uma ordem social e econômica desigual, reafirmando o poder e o controle de uma classe sobre as outras. Por isso os conceitos de hegemonia, de Estado Integral e aparatos privados de hegemonia, entre outros, nos ajudam a compreender em que medida e de que forma os/as professores/as se organizam coletivamente, ao mesmo tempo nos ajudam a analisar se as ações desenvolvidas por esses sujeitos e suas vivências podem ser consideradas como alternativas ou opositoras ao instituído, utilizando os termos propostos por Williams (2011) para analisar como as experiências, vivências, significados e valores que não fazem parte efetivamente da cultura dominante se expressam.

Na sua perspectiva, vivências alternativas são aquelas que expressam um modo de vida diferente, mas que não almejam a transformação social, esse costuma ser tolerado pela cultura dominante. Por outro lado, o modo de vida que faz oposição ao estabelecido socialmente além de diferente tem como finalidade a mudança social a partir da sua experiência, esse ao contrário sofre perseguição, é silenciada ou mesmo exterminada. Para Williams (2011) há uma diferenciação teórica simples, mas muito importante para nossa discussão.

Há uma distinção teórica simples entre alternativo e opositor, isto é, entre alguém que meramente encontra um jeito diferente de viver e quer ser deixado só e alguém que encontra uma maneira diferente de viver e quer mudar a sociedade. Essa é geralmente a diferença entre as soluções individuais e de pequenos grupos para a crise social e as soluções que pertencem à prática política e, sobretudo, revolucionária. (WILLIAMS, 2011, p. 58)

Nesse sentido, a cultura dominante tenta incorporar ao máximo as experiências de outras culturas, ou seja, isso tem a ver com a capacidade que ela tem de “englobar o conjunto das práticas e experiências humanas em sua tentativa de incorporação” (WILLIAMS, p. 57). Para nós essa discussão é fundamental para compreendermos se os profissionais da educação organizados a partir do seu sindicato manifestam um movimento alternativo ou de oposição. Nesta lógica, pensar se esse movimento pode ser caracterizado como um movimento orgânico

capaz de se irradiar por toda trama social ou se trata de um movimento contingente e inorgânico. Além disso, perceber se o Estado consegue incorporar as experiências desses profissionais ou silenciá-las. Para isso pode utilizar métodos explícitos de repressão ou até formas sutis, em outras palavras coerção e consenso se entrelaçam nesse processo.

Ora, se o Estado incorpora essas vivências e práticas, para entender esse movimento vamos mobilizar o conceito de “transformismo” utilizado por Gramsci (1981; 1984; 1999) ao analisar o *Risorgimento* italiano, que em linhas gerais significa a incorporação molecular das principais lideranças dos grupos que fazem oposição ao grupo dirigente, apresentando uma total aversão a participação das classes populares nas questões estatais, o conceito de transformismo se refere ao enfraquecimento e estagnação do antagonista. Essa política de cooptação de importantes lideranças ou a incorporação de determinadas práticas dos subalternos é essencial para os grupos dominantes manter sob controle as lutas político-ideológicas da classe trabalhadora.

Nessa direção, nossa análise se desenvolve no sentido de compreender se em certa medida docentes e representantes sindicais estão sendo cooptados, as vezes sem ter consciência, ou mesmo sabendo, e se esse processo acontece de forma passiva ou de forma ativa. Ao analisarmos a atuação dos professores da rede estadual de ensino de Pernambuco, por meio do sindicato, o conceito de transformismo emerge fortemente no sentido de entendermos em que medida esses sujeitos assumem ou contestam as concepções de ensino médio e educação integral elaboradas pelos intelectuais da classe dominante.

3.2 REVOLUÇÃO PASSIVA: O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO, RENOVAÇÃO OU CONSERVAÇÃO?

Iniciamos este tópico destacando que o modo como o capitalismo determina a organização da produção e da sociedade é substancialmente distinta da época em que Gramsci desenvolveu suas análises. No entanto, seus escritos embora sejam contextualizados, trazem contribuições fundamentais que podem nos servir de lentes de análise sobre o fenômeno educativo na contemporaneidade, “na medida em que se voltam para redefinir a questão das relações de hegemonia e seus pressupostos ideológicos enquanto consolidam a dominação fundando-a na obediência passiva” (SCHLESENER, 2016, p. 151).

Reconhecemos também que o uso de determinados conceitos para analisar uma gama de fenômenos distintos pode esgarçar e enfraquecer sua potência como chave de análise da realidade. Isso inclui o conceito de revolução passiva que, segundo Modonesi (2018), devido ao seu caráter ambíguo, acaba por ser usado excessivamente de forma ampla e elástica, contribuindo para criar um clima de “confusões e para pôr em questão o valor do próprio conceito” (*Ibidem*, p. 103). Outrossim, para o autor,

uma forma de solucionar parcialmente este problema é habilitar um uso rigoroso do conceito, proceder a delimitar seu perímetro e precisar a amplitude do território sociopolítico que ele cobre. Em primeiro lugar, como visto, em um sentido geral a noção de revolução passiva não caracteriza todos os processos de reconfiguração de dominação burguesa, mas os que – orientados a reconfigurar a hegemonia – introduzem elementos progressivos por meio de reformas, com a finalidade de transformar termos e formas secundárias das relações de comando-obediência entre classes dominante e classes subalternas, para conservar sua essência hierárquica e o conteúdo capitalista (MODONESI, 2018, p. 103).

Nossa escolha pelo conceito de revolução passiva como chave teórica para analisar a disputa de hegemonia na política para o ensino médio, a organização coletiva e a resistência dos docentes em Pernambuco se deram a partir do ponto de vista do transformismo e da passividade como fenômenos subsidiários aos processos de revolução passiva. Portanto, assim como Modonesi (2018), pensamos ser “possível uma releitura do conceito de revolução passiva na qual a passividade, entendida como aspecto de subalternidade, adquire peso e centralidade na configuração e envergadura do conceito; serve como pedra angular da articulação como dispositivos correlatos de transformismo e cesarismo” (MODONESI, 2018, p. 99).

Importante destacar que Gramsci nos Cadernos do Cárcere não fala apenas de um tipo de Revolução Passiva, ele delineou pelo menos três formas de Revolução Passiva: a Francesa, na qual a restauração é antecedida por uma revolução, ou seja, quando acontece um evento “disruptivo que tem como resposta a restauração, mas a velha ordem não consegue se recompor totalmente, mas constitui uma nova forma de organização política na qual o novo e o velho conciliam-se entre si” (BIANCHI, 2017, p. 31); à Piemontesa, que leva à formação do Estado Nacional Italiano, ou seja, o Risorgimento (*Ibidem*, p. 31-32). Nessa forma não há uma revolução, no entanto, dar-se uma importante transformação na esfera política; a Americana, aqui a “inovação-conservação ocorre não no âmbito da política, mas no âmbito das forças produtivas” (*Ibidem*, p. 32). Contudo, aqui estamos trabalhando com tipos ideais. As formas de Revolução Passiva não aparecem de “maneira pura nos processos e, em certa medida, manifestam-se combinados” (*Ibidem*, p. 32).

Gramsci (1999b) na análise sobre o Risorgimento e o papel dos partidos na Itália, afirma que o Partido dos Moderados representava um grupo social mais homogêneo e por isso sua direção passou por pouca modificação, ao passo que o Partido da Ação não se apoiava, especificamente, em nenhuma classe histórica e as oscilações sofridas por seus órgãos dirigentes em última análise se compunham segundo os interesses dos Moderados. Dessa análise Gramsci aponta como critério metodológico para fundamentá-la “que a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tendem a ‘liquidar’ ou submeter inclusive com a força armada e é dirigente dos grupos afins e aliados” (GRAMSCI, 1999b, p. 387).

De modo que os Moderados seguiram dirigindo o Partido da Ação e o “transformismo” foi a expressão parlamentar desta ação hegemônica intelectual, moral e política promovendo uma expansão dos quadros estabelecidos pelos Moderados. Nesse sentido, a direção política se converteu em um aspecto do domínio ao passo que a absorção dos elementos ativos pertencentes aos grupos aliados ou mesmo dos inimigos, provocou o aniquilamento das forças contrárias. Para Gramsci, uma brilhante solução na medida em que os problemas foram resolvidos sem “terror”, como “revolução sem revolução”, ou seja, como “revolução passiva” (GRAMSCI, 1999b, p. 387).

O autor ainda explicita como os Moderados conseguiram estabelecer o seu aparato de hegemonia, pelos meios que podemos chamar de liberais, isto é, por intermédio da iniciativa individual, “molecular”, “privada” (ou seja, não por um programa de partido elaborado e constituído segundo um plano precedente a ação prática e organizativa) (GRAMSCI, 1999b). E isso foi possível por ser os Moderados um grupo de intelectuais “condensados” devido a organicidade de suas relações sociais com os grupos dos quais eram a expressão. Desse modo, para muitos deles se realizava uma identidade entre representante e representado, por fazerem parte das classes altas, por exemplo, “eram intelectuais e organizadores políticos e ao mesmo tempo chefes de empresas, grandes agricultores ou administradores de fazendas, empresários comerciais e industriais etc.” (Ibidem, p. 388)

Dessa análise, podemos depreender que nessa perspectiva a Revolução Passiva se trata de uma “revolução-restauração”, em que as inovações são realizadas sem uma revolução radical, sem a participação efetiva das classes. De modo que por meio dessas transformações os grupos econômica e politicamente hegemônicos modificam lentamente as relações de força para neutralizar os seus inimigos de baixo (KOHAN *apud* DIAS, 2012).

A hegemonia sem hegemonia, caso típico da revolução passiva necessita e requer um discurso que neutralize a voz, o projeto dos antagonistas. Nada tem de estranho que os dominados reproduzam como seu o discurso que legitima sua opressão. Esse discurso é uma aparência necessária. Discurso que chega sofisticadamente ler o real no sentido inverso ao dos dominados e ser aceito por estes (DIAS, 2012, p. 117)

Segundo Gramsci (1984, p. 231; 1986, p. 205), tanto o conceito de “*revolución-restauración*” de Quinet quanto a “*revolución passiva*” de Cuoco dizem respeito a história italiana em que as transformações ocorreram sem a iniciativa das classes populares, logo o “*progresso*” seria mais uma reação das classes dominantes às sublevações das massas populares. Em suas palavras seria a reação dos dominantes ao “*subversivismo esporádico*” destas com “*restaurações*” que atendem parte das exigências populares, ou seja, “*restaurações progressistas*” ou “*Revoluções passivas*”.

Podemos dizer, ainda, assim como Algebaile (2009, p. 63), uma modernização conservadora. Segundo essa autora, na perspectiva de Gramsci “*as mudanças políticas, econômicas e sociais ocorriam sob o controle dos objetivos de conservação*”. E, assim seguimos a pista de que essa baixa participação popular contribui para a renovação e manutenção da hegemonia burguesa e para aprofundar as desigualdades sociais que se refletem nas desigualdades de acesso, permanência e na qualidade do ensino médio ofertado para as classes subalternas.

Dessa forma, ao analisar a política para o ensino médio em Pernambuco (BARBOSA, 2020) estabeleceu “*paralelos com fenômenos típicos de Revolução Passiva identificando a nível estadual dinâmicas de progressividade-regressividade e concessão-dominação que refletem as determinações nacionais características da hegemonia burguesa no Brasil*” (p. 247).

Partindo de seus pressupostos teóricos-metodológicos, analisamos a política em tela como fenômeno que apresenta elementos típicos de revolução passiva na medida em que representa movimentos da classe dominante, identificando o Estado como elemento superestrutural por meio do qual a política é impulsionada, para conter a participação ativa dos docentes e trabalhadores da educação nos processos políticos e de elaboração das políticas educacionais. Para isso, se utilizam de diversos mecanismos, especialmente a cooptação – molecular ou coletiva – dos principais quadros do movimento. Esses processos deixaram explícito uma dimensão importante e fundamental, que acompanhou os últimos governos considerados progressistas na América Latina, a passividade ou apassivamento das lutas populares que estiveram associados a fenômenos de transformismo que ao mesmo tempo que fortaleciam o campo das classes dominantes, promoviam o enfraquecimento e desorganização das classes subalternas.

Para que as transformações ocorram, segundo Dias (2012), é preciso que se neutralize a voz, o projeto dos antagonistas. Nessa lógica, não é incomum que os subalternos assumam e reproduzam o discurso que os oprime, assim nos parece que a racionalidade da política para o ensino médio, a partir de mecanismos e estratégias de controle e responsabilização exige dos professores e gestores uma completa integração, em que não basta apenas que esses trabalhadores realizem as atividades relacionadas à sua função, é necessário, para o sucesso da política, que eles assumam a racionalidade do programa, assumindo uma determinada concepção de educação, de cidadania e de mundo.

Todavia, a dimensão passiva não está na ausência de antagonismos. Para Algebaile (2009), estaria relacionada ao fato de que as classes que poderiam aparecer como antítese ainda não se encontram organicamente organizadas, segundo um projeto da classe trabalhadora com a finalidade de superar o capitalismo. No entanto, é preciso cuidado para não cairmos numa lógica etapista, de que a partir de reformas graduais a transformação aconteceria. Por isso, desenvolvemos o debate no sentido de analisarmos o movimento dialético, observando que nem sempre a antítese consegue romper a tese, mas pode absorvê-la parcial ou completamente. E, exatamente nesse processo de absorção a transformação se daria pela saturação da antítese na tese, sem a necessidade da ruptura da tese, o que Gramsci chamou de “dialética domesticada”, porque

presupone "mecánicamente" que la antítesis debe ser conservada por la tesis para no destruir el proceso dialéctico. que por lo tanto es "previsto" como si se repitiera mecánicamente hasta el infinito. Por el contrario, en la historia real la antítesis tiende a destruir a la tesis: el resultado es una superación, pero sin que se pueda a priori "medir" los golpes como en un "ring" de lucha convencionalmente reglamentada. Cuanto más la antítesis se desarrolla a sí misma implacablemente, tanto más la tesis se desarrollará a sí misma, o sea demostrará todas sus posibilidades de vida (la posición de Croce es como la de Prondhon criticada en la Miseria de la filosofía: hegelianismo domesticado) (GRAMSCI, 1984, p. 338)

E essa lógica consiste na revolução passiva. Ainda nessa sua análise sobre a filosofia de Croce e o reformismo presente nos pressupostos liberais, Gramsci afirma que toda antítese deve, necessariamente, apresentar-se como antagonista a tese ou até mesmo propor sua destruição total e substituí-la, isto porque Croce considerava que as sínteses devem conter o que é vital na tese. No entanto, como podemos definir a priori o que seria essencial sem cometer algum tipo de arbitrariedade, como afirmar isso sem cair “en el ideologismo, sin caer en la concepción de una historia preconcebida”. Destarte, Gramsci considera que a filosofia croceana, assim como todas as ideias reformistas liberais, é uma forma disfarçada de história preconcebida.

Concebir el desarrollo histórico como un juego deportivo con su árbitro y sus normas preestablecidas que hay que respetar lealmente, es una forma de historia preconcebida, en la que la ideología no se basa en el "contenido" político sino en la forma y el método de la lucha. **Es una ideología que tiende a debilitar la antítesis, a despedazarla en una larga serie de momentos**, o sea a reducir la dialéctica a un proceso de evolución reformista "revolución-restauración", en la que sólo el segundo término es válido, porque se trata de remendar continuamente [desde fuera] un organismo que no posee internamente su propia razón de salud. Por lo demás, podría decirse que semejante actitud reformista es una "astucia de la Providencia" para determinar una maduración más rápida de las fuerzas internas que la práctica reformista mantiene refrenadas (GRAMSCI, 1986, p. 207)

Nesse sentido, a incapacidade das classes subalternas romperem com a concepção de mundo dominante é resultado de processos bem mais complexos, o que acaba favorecendo a cooptação ou seu enfraquecimento por parte das forças dominantes. É exatamente devido a isso que essas classes conseguem impor seus programas, confirmando seu domínio e atenuando as pressões e contestações dos subalternos. E, é no debate sobre as transformações das formas de organização do Estado no que diz respeito à atualização por meio da crise das modernas estruturas de domínio do imperialismo ocidental, que, segundo Braga (1996), o conceito de Revolução Passiva ganha centralidade “por se tratar de um instrumento, a um só tempo, analítico e estratégico, da teoria da luta de classes na contraposição às análises reducionistas e economicistas, fundamento, último, do revisionismo teórico e do reformismo social-democrata, que tem balizado o debate sobre a crise capitalista contemporânea e a reestruturação em curso” (BRAGA, 1996, p. 168).

Nesse trabalho, o conceito de revolução passiva nos ajuda a compreender como a classe dominante, por meio do Estado, consegue impor suas estratégias de dominação barrando as iniciativas antagônicas e impedindo que a classe subalterna supere o estágio econômico-cooperativo e avance na realização de seu potencial ético-político na medida em que absorve seus intelectuais e principais lideranças e promove transformações moleculares que não significam mudança da ordem, mas garantem a manutenção da hegemonia capitalista.

Nessa direção, Galastri (2009), discutindo a presença Georges Sorel nos Cadernos a partir da compreensão dos conceitos de revolução passiva, jacobinismo e bloco histórico, afirma que uma das estratégias de grupos dominantes é a desagregação e o recuo político dos grupos subalternos, e nesse aspecto a revolução passiva é uma importante tática para deslocar o equilíbrio em favor desses grupos.

O desenvolvimento de uma situação de equilíbrio de forças em tal momento histórico é uma possibilidade concreta, onde as velhas classes dominantes lançam mão do processo de revolução passiva para impor ou tentar levar a desagregação ao seio do conjunto das classes subalternas para forçá-las ao recuo político e a fragmentação de sua unidade estratégica. Essa é uma ameaça dinâmica e permanente que, quando bem-sucedida faz com que as posições alcançadas e duramente mantidas pelo bloco das classes subalternas sejam progressivamente perdidas e sua coesão desmantelada mediante o deslocamento do equilíbrio a favor das velhas classes dominantes levado a efeito pela tática da revolução passiva (GALASTRI, 2009, p. 466-467)

Tendo como fundamento o conceito de Revolução Passiva, nos parece que o Estado ao tomar esse tipo de decisão sem considerar a participação popular constrói e comunica uma narrativa de que a população indiferente e inerte, não consegue ou não pode expressar aquilo que lhes interessa diretamente. Essa narrativa se constrói de forma sutil e velada, quando, por exemplo, utiliza estratégias de desarticulação de organização coletiva dos professores por meio do sindicato ou mesmo quando ao transforma uma escola regular em escola de tempo integral sem convocar a comunidade escolar nem os pais ou responsáveis pelos estudantes para discutir sobre as necessidades das escolas e de seus usuários.

Nessa perspectiva, o governo, por intermédio dos intelectuais representantes das classes dominantes, e sem que os docentes sejam consultados ou participem de forma direta da elaboração das políticas, apresentam as soluções necessárias para o problema da educação pública, visto que as grandes massas da população, incluindo aqui os trabalhadores da educação, não conseguem per si, apresentar essas soluções. Desse modo, os grupos dominantes presentes no campo educacional, leia-se os grandes empresários dos conglomerados educacionais, apresentam as soluções que consideram que a maioria da população deseja, mas são “incapazes” e/ou impossibilitados de elaborar a partir do seu próprio modo de vida.

Retomo aqui a narrativa sobre como as políticas para o ensino médio, no Brasil, factualmente foi e é arena de disputa entre projetos de sociedade. Por isso, mas não apenas, essa etapa de ensino ainda não tenha definido sua identidade, já que a cada mudança de cadeiras no poder uma reforma é proposta. Disso decorre, que as políticas e os programas apresentados como inovadores na realidade concreta engendram a possibilidade da persistência de antigas formas, revestidas por um renovado invólucro, de realização do ensino médio.

Mobilizamos o conceito de Revolução Passiva para compreendermos que apesar do PEI e das EREMs serem anunciadas pelo governo como uma experiência que promoveu uma revolução no ensino médio, em Pernambuco, na realidade o que ocorreu foi uma série de transformações moleculares, graduais que em seu conjunto alterou profundamente a gestão da educação, adotando a gestão gerencialista, na medida em que intensificou o controle do trabalho docente, aprofundou e alterou o controle sobre o currículo e o sentido da educação para os jovens estudantes na perspectiva do rebaixamento/desqualificação da sua formação, entretanto não houve uma mudança substancial na qualidade da educação no estado, não numa concepção emancipadora. Então entendemos que houve mudanças na forma como o ensino médio se materializa em Pernambuco, mas não no sentido de uma formação ominilateral que pudesse

contribuir para a emancipação da classe subalterna. Dessa forma o conceito de revolução-restauração nos ajuda a compreender o fenômeno estudado em que a evidência maior recai sobre o segundo termo desse par dialético.

Partimos da premissa que concretamente o que tem acontecido é um conjunto de reformas feitas pelo alto, isto é, pelo governo e, nesse caso conserva por um lado e aprofunda por outro, elementos que não permitiram que o ensino médio avançasse qualitativamente. Para além disso, o ensino médio sofre com as pressões advindas dos resultados das avaliações externas, com o aprofundamento das desigualdades escolares, a diminuição de vagas para estudantes da classe trabalhadora que não podem cursar a escola em período integral, a falta de estrutura física e material das escolas de referência em ensino médio, a persistência em atender as requisições atuais de formação da força de trabalho. Dessa forma, o PEI “guarda consigo o carma de ser uma escola reformada para atender com mais eficácia a essas requisições. Isso, evidentemente, com muito mais requinte do que as escolas regulares, de um turno, que havia antes dessa experiência na rede estadual” (SILVA, 2013, p. 120).

A narrativa desenvolvida entorno do programa de educação integral, e do modelo de escola de tempo integral para o ensino médio proposto por ele, teve a capacidade de reunir um importante número de pessoas que assumiram que o programa representava de fato uma inovação para educação pública no Estado, pois incorporava algumas demandas das professoras e professores e da classe trabalhadora de forma geral.

Em vista disso, tomo de empréstimo a análise que Bianchi (2017) desenvolve para explicar a era Lula a partir da ideia de Revolução Passiva ao afirmar que, fundamentalmente, as reformas empreendidas durante esse governo tinham a marca da combinação desigual de processos, a qual chamava de “inovação-conservação”. Se pensarmos que as transformações impostas pelas políticas neoliberais provocaram mudanças profundas no Estado brasileiro e da mesma forma em sua configuração social, compreenderemos que a relação entre a União e os Estados se aprofundou onde as mudanças aconteceram, no interior dos mesmos grupos históricos e “institucionais do capitalismo dependente e financeirizado”. Outro ponto da análise de Bianchi no qual nos apoiamos é o fato de que as transformações se estabeleciam por meio do Estado e, em terceiro lugar, o autor considera que esse processo de Revolução Passiva “combinava formas de organização do consenso que ao mesmo tempo eram ativas e passivas” (BIANCHI, 2017, p. 30).

Esses três aspectos guardam similaridades com o caso pernambucano, aqui analisado, primeiro as mudanças vivenciadas no contexto educacional no estado aconteceram dentro dos

mesmos quadros institucionais e históricos, em segundo lugar, o sujeito das transformações foi o Estado e em terceiro lugar esse processo se estabeleceu a partir da organização do consenso combinando formas passivas e ativas. Eram ativas na capacidade que o governo tem de incorporar a sua equipe quadros provenientes do movimento sindical. Em relação ao conjunto das classes subalternas, Bianchi destaca que a incorporação e a organização do consenso de tipo passivo se deram a partir da adoção de políticas públicas, geralmente de cunho assistencialista, que permitiu ao Estado ampliar e configurar uma nova base social para a política de Estado (BIANCHI, 2017).

Em Pernambuco, o governo instituiu políticas, por meio da escola, que permitiram a ampliação de sua base social, gerando em torno das escolas de tempo integral um consenso, quase uma unanimidade, de que esse programa é a solução para resolver os problemas da educação no Estado. Esse debate auxilia na compreensão de que o PEI também traz essa marca, ou seja, há transformações, mas estas aconteceram nos mesmos terrenos onde historicamente se desenvolveram as políticas para o ensino médio no Brasil, logo, a “inovação-conservação” é uma idiosincrasia do PEI.

No entanto, mesmo diante desse quadro de quase total controle do trabalho docente e da subsunção exigida pelo programa, existe um elemento muito importante presente nas relações que se estabelecem dentro do PEI, que é a contradição. Dentro do programa há um esforço constante em obscurecer a contradição de classe, apresentando a educação sem contradição. E, é exatamente a contradição que nos impulsiona a pensar se dentro do PEI existe uma condição potente para construção de uma crítica mais vigorosa por parte dos professores e que possa se caracterizar como uma resistência ao que é ditado no programa, e se a antítese a ser construída é potente o bastante para romper e superar a tese.

Estudando o PEI como um todo em movimento e em desenvolvimento é possível a descoberta dessas tendências contrárias, que podem levar a uma passagem de um estado qualitativo a outro (CHEPTULIN, 1982). Ou seja, existe uma contradição entre as classes em disputa. Os interesses dos professores e os interesses que permeiam o programa fortemente influenciado pelos interesses dos empresários são radicalmente opostos, mas nos questionamos se os sujeitos pesquisados têm consciência disso. Seguindo nossa discussão até aqui, será que a contradição presente no programa se configura como antítese ou ela foi absorvida pela tese sufocando assim a possibilidade de insurreição por parte do sindicato e dos professores?

3.3 A FORMAÇÃO E A REPRODUÇÃO DOS INTELECTUAIS ENQUANTO PONTO-CHAVE NA DISPUTA POR HEGEMONIA: A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEU PAPEL NA ELABORAÇÃO DOS INTELECTUAIS ORGÂNICOS

Continuamos nossa discussão afirmando a importância do papel dos intelectuais nos processos de conquista de hegemonia de um grupo ou classe social sobre a sociedade como um todo e a relação destes com a escola e os processos educativos.

Em Gramsci, a questão dos intelectuais está organicamente relacionada com as determinações do mundo concreto e ele desenvolve “uma interpretação original da função dos intelectuais nos processos de formação de uma consciência crítica por parte dos subalternos e na organização de suas lutas e ações políticas” (DURIGUETTO, 2014, p. 265). Logo, os intelectuais têm o papel central na formação da consciência crítica das classes subalternas numa perspectiva contrária aos interesses capitalistas. Assim a autora afirma:

O que interessa ao sardo marxista na reflexão acerca da questão dos intelectuais é a ampliação da formação e da ação dos intelectuais orgânicos das classes subalternas na construção de uma sociedade regulada pelos interesses e necessidades do trabalho, que Marx belissimamente nomeou de emancipação humana. (DURIGUETTO, 2014, p. 265).

Gramsci (1986, p. 356) considera que “la escuela es el instrumento para elaborar los intelectuales de diverso grado”. Desse modo, para o autor a educação é uma atividade fundamental do Estado em sentido integral, cujo objetivo é a formação intelectual dos sujeitos individuais e coletivos de uma dada sociedade (FERRETI; SILVA, 2017). E nesse sentido, a categoria de intelectual é fundamental nesse trabalho para compreendermos o papel de organização e direção do sindicato, enquanto intelectual coletivo, desempenham na sua realidade.

Portanto, o Intelectual como categoria é muito importante no pensamento gramsciano e sobre a qual realizou uma pesquisa de caráter ensaístico de “historia de la cultura (*Kulturgeschichte*) y de la historia de la ciência política”, como o próprio autor esclareceu (GRAMSCI, 1986, p. 355). Ora devido a uma gama variada e diversa de atividades intelectuais não é possível encontrar um critério unitário para caracterizá-las. Para o autor é preciso buscar o critério de distinção no conjunto do sistema de relações em que essas atividades (e, portanto os grupos que as representam) se encontram no quadro mais geral das relações humanas.

(*Ibidem*, 1986). Em seus escritos fica explícito o caráter mediador dos intelectuais entre as classes sociais e o Estado, e nesta perspectiva expõe sua compreensão de intelectual.

Por intelectuales es preciso entender no sólo aquellas capas comúnmente designadas con esta denominación, sino en general todo el estrato social que ejerce funciones organizativas en sentido lato, tanto en el campo de la producción como en el de la cultura y en el político-administrativo: corresponden a los suboficiales y oficiales subalternos en el ejército y también en parte a los oficiales superiores de origen subalterno). Para analizar la función político-social de los intelectuales hay que investigar y examinar su actitud psicológica frente a las clases fundamentales que ellos ponen en contacto en los diversos campos: ¿tienen una actitud "paternalista" frente a las clases instrumentales? ¿o creen ser una expresión orgánica suya? ¿tienen una actitud "servil" frente a las clases dirigentes o se creen ellos mismos dirigentes, parte integrante de las clases dirigentes? (GRAMSCI, 1999, p. 412)

Nesse sentido, os intelectuais têm papel fundamental desenvolvendo uma função organizativa e conectiva, tanto no âmbito da produção como no da cultura e do campo político-administrativo. Para a análise de sua função político-social é importante compreender o papel do intelectual a partir das atividades que desempenha no contexto histórico, pela vinculação de classe e pelas escolhas que assume¹⁵.

De acordo com o autor, mesmo aquelas atividades que aparentemente sejam apenas trabalho manual ou instrumental existe um mínimo de atividade intelectual mesmo naquelas mais mecânicas ou degradadas. Por isso, Gramsci (1986) diz que todos os homens são intelectuais, mas nem todos exercem essa função na sociedade e destaca que historicamente foram forjadas categorias especializadas para o exercício da função de intelectual que “se formam em conexão com os grupos sociais mais importantes e sofrem elaborações mais amplas e complexas com o grupo social dominante” (GRAMSCI, 1986, p. 356). De modo que um traço muito marcante presente em um grupo que quer exercer domínio é a luta por assimilação e a conquista ideológica dos intelectuais tradicionais. Isso se dará de forma mais eficaz quanto mais rápido esse grupo em questão conseguir, ao mesmo tempo, elaborar seus próprios intelectuais orgânicos.

É importante termos em conta que o processo de elaboração dos intelectuais das classes fundamentais não acontece da mesma forma, ou seja, a classe dominante possui maior facilidade em formar seus intelectuais, uma vez que possui o controle e a direção sobre o Estado e consegue exercer o domínio a partir dos aparatos de hegemonia, tanto por meio da construção do consenso como pela força. Já as classes trabalhadoras têm uma dificuldade maior nesse

¹⁵ A depender das escolhas que os intelectuais assumem, se para a manutenção do sistema, tendo uma atitude servil em relação às classes dirigentes ou acreditam ser eles mesmos dirigentes ou por outro lado se suas ações visam a superação e recriação do sistema e neste aspecto acreditam ser uma expressão orgânica das classes instrumentais.

processo, pois, tanto no mundo da produção quanto no conjunto das relações sociais, “eles e seus intelectuais estão organizados a partir da lógica dominante” (DIAS, 2014, p. 97). Nesse sentido, as classes dominantes sistematicamente formam seus intelectuais por meio das escolas e no âmbito da produção, enquanto os intelectuais das classes subalternas vão se constituindo num processo contínuo de luta, pois precisam se formar apesar e contra toda essa dificuldade imposta.

Assim, para essas classes, o processo de formação dos seus intelectuais tende a ser errático e fragmentário. Partidos e sindicatos são para as classes subalternas as suas “academias”. Enquanto o intelectual da classe dominante tem seu processo de formação taylorizado, integrado positivamente ao mundo produtivo, o intelectual das classes subalternas se faz, se cria, apesar e contra essa corrente. Mais do que isso. Deve criar-se para propor a transformação daquela forma de civilização (DIAS, 2014, p. 97).

Conseqüentemente, a formação desse intelectual é bastante diferenciada. Essa passa pelo “processo lento, gradual, acumulativo, feito pela escola ao longo de até vinte anos de escolarização (fordização do intelectual) até a impossibilidade de acesso a essa escola” (DIAS, 2014, p. 97). E, para além é preciso desenvolver uma capacidade crítica que o permita se reconhecer como classe trabalhadora, já que a própria organização pedagógica da escola é pautada de acordo com a lógica das classes dominantes, que direcionam o tipo de formação dos docentes, os currículos, a avaliação etc., como acentuam Marx e Engels em “A Ideologia Alemã”:

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal [*ideell*] das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio. (MARX; ENGELS, 2009, p. 67)

Mais adiante os autores afirmam que “entre outras coisas dominam também os pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época” (MARX; ENGELS, 2009, p. 67).

Desse modo, a produção intelectual das classes dominantes determina “todo conteúdo de uma época histórica” (*Ibidem*, p. 67), concretizando as relações de domínio na sociedade. Nessa lógica, se evidencia a dificuldade da classe trabalhadora em elaborar suas próprias ideias,

visto que em todas as dimensões sociais estão submetidos aqueles que possuem os meios de produção material e, conseqüentemente detém os meios de produção intelectual.

Dentro desse contexto de dificuldade para as classes subalternas elaborarem suas ideias, sua ideologia e/ou para que atribuam outro conteúdo mais revolucionário as ideias de uma dada época histórica, o partido político e as entidades de organização coletiva se apresentam como espaços privilegiados de elaboração de seus intelectuais

o partido político não é senão o modo próprio de elaborar sua categoria de intelectuais orgânicos (que se formam assim, e não podem deixar de se formar, dadas as características gerais e as condições de formação, de vida e de desenvolvimento do grupo social dada) diretamente no campo político e filosófico, e já não mais no campo da técnica produtiva. O partido político, para todos os grupos, é precisamente o mecanismo que representa na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de um modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, ou seja, proporciona a fusão entre os intelectuais orgânicos de um dado grupo – o grupo dominante- e os intelectuais tradicionais; e esta função é desempenhada pelo partido precisamente em dependência de sua função fundamental, que é de elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo nascido e desenvolvido como “econômico”, até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral civil e política. (GRAMSCI, 1982, p. 14)

Assim, o partido e as organizações das classes subalternas precisam se constituir numa perspectiva de formação de seus intelectuais com a finalidade de elaborar sua identidade de classe e um projeto alternativo aos das classes dominantes. A dificuldade nessa elaboração são os processos de cooptação das lideranças dos grupos subalternos, na medida em que “aún no há adquirido conciencia de su fuerza y de sus posibilidades y modos de desarrollo” (GRAMSCI, 1999, p. 41) e por isso não consegue sair de uma fase inicial de organização facilitando esse processo migratório.

Gramsci (1981; 1984; 1999) ao analisar o *Risorgimento* italiano utilizou o conceito de transformismo, enquanto incorporação molecular das principais lideranças dos grupos que faziam oposição ao grupo dirigente apresentando uma total aversão a participação das classes populares nas questões estatais, isto significa que o conceito de transformismo basicamente consiste no declínio e na paralisia do antagonista. Devido a esse processo, a impotência das massas populares em reagir se encontra exatamente na “dificuldade em elaborar um pensamento autônomo e abrangente” (SCHLESENER, 2016, p. 45) que permita entender as relações que formam os fundamentos da sociedade atual. O que podemos assimilar dessa análise é que a questão da hegemonia, segundo a autora, vai muito além do que um processo de governança por meio do consenso:

Hegemonia significa luta de classes, luta que se renova com outras nuances no movimento de colocação e superação das contradições econômicas, sociais e políticas que formam, na sua articulação e entrelaçamento, a estrutura da sociedade. Assim

como as classes populares procuram criar formas de resistência, a classe dominante cria mecanismos de absorção de dirigentes, de conformismo ao sistema vigente por meio da formação do senso comum, da crença na neutralidade do conhecimento e na existência de uma verdade eterna, naturalizando os fatos sociais e históricos. (SCHLESENER, 2016, p. 46).

Desse modo, a questão dos intelectuais, assim como a educação e a escola são fundamentais nesse processo de luta de classes, “de projetos sociais opostos e contraditórios que se confrontam na disputa pela hegemonia” (Ibidem, p. 47). Nesta perspectiva Gramsci destaca que a hegemonia de uma classe fundamental sobre os intelectuais é exercida a partir de duas linhas estratégicas:

La hegemonía de un centro directivo sobre los intelectuales se afirma a través de dos líneas principales: 1] una concepción general de la vida, una filosofía (Gioberti), que ofrezca a los seguidores una "dignidad" intelectual que dé un principio de distinción y un elemento de lucha Contra las viejas ideologías dominantes coercitivamente; 2] un programa escolar, un principio educativo y pedagógico original que interese y dé una actividad propia, en su campo técnico, a aquella fracción de los intelectuales que es la más homogénea y la más numerosa (los docentes, desde el maestro elemental hasta los profesores de universidad). (GRAMSCI, p. 417, 1999).

Sendo assim, a escola é o espaço para formação de diversos tipos e níveis de intelectuais. Daí sua importância para que as classes possam exercer sua hegemonia, e nessa direção tanto a escola quanto as políticas educacionais são campos de disputas entre os interesses das classes sociais em constante luta. Nesse sentido Gramsci (1986) afirma que a função dos intelectuais nos variados estados pode ser medida pelo número de escolas especializadas e por sua hierarquização, “cuanto más extensa es el “área” escolar y cuanto más numerosos los “grados” “veriticales” de la escuela, tanto más complejo es el mundo cultural, la civilización, de un determinado Estado” (p. 356). Historicamente a formação desses intelectuais é marcada por interesses particulares de classe e dessa forma é preciso atentar que,

la elaboración de estratos intelectuales em la realidad concreta no ocorre sobre um terreno democrático abstracto, sino según procesos históricos tradicionales muy concretos. Se han formado estratos que tradicionalmente “producen” intelectuales y son los mismos que de costumbre están especializados em el “ahorro”, o sea la pequeña y mediana burguesía terrateniente y algunos estratos de la pequeña y mediana burguesía urbana. La diversa distribución de los diversos tipos de escuelas (clásicas y profesionales) em el territorio “económico” y las diversas aspiraciones de las varias categorías de estos estratos, determinan o dan forma a la producción de las diversas ramas de especialización intelectual. (GRAMSCI, 1986, p. 357)

De modo que ao estabelecer a separação entre esses dois tipos de escolas também se separou os indivíduos que as frequentariam conforme a sua classe social. Assim as escolas profissionais se destinam às classes instrumentais enquanto as clássicas se destinam a um pequeno grupo privilegiado que estaria predestinado a dirigir a sociedade fundada nos pressupostos capitalistas. Ainda segundo, o autor a tendência é findar com as escolas do tipo

“desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou em última instância preservar um número reduzido dessas escolas destinadas a um grupo restrito de jovens que não precisam acessar tão cedo o mundo do trabalho. Para Gramsci a escola profissionalizante é uma forma de assujeitamento da formação de jovens e crianças à lógica da produção, ou melhor, à lógica do capital, tendo como resultado o enrijecimento e/ou aprofundamento das desigualdades sociais.

3.4 APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA: O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO E/OU CONSOLIDAÇÃO DA HEGEMONIA DE UMA CLASSE SOCIAL

Em consonância com a discussão iniciada no tópico anterior sobre o papel fundamental dos APHs na construção e consolidação da hegemonia de um grupo social sobre a sociedade como um todo, nossa análise se propõe a examinar a política educacional que se materializa na escola e desse modo, assume um papel central na (con)formação das novas gerações. Nos estudos de Gramsci a ideia de aparelho hegemônico está articulada a construção de uma nova ideologia, pois ao passo que vai consolidando uma nova concepção de mundo vai promovendo uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, ou seja, uma verdadeira reforma filosófica (GRAMSCI, 2004).

Partindo dessa compreensão, pensamos que a escola é um dos principais “aparelhos difusores de ideias e práticas” e que, se por um lado, não consegue dar conta integralmente dos processos históricos, por outro, ainda consegue responder a certas aspirações da classe trabalhadora, além de ter um papel fundamental no atual quadro de desenvolvimento capitalista devido, em grande parte, a inserção de novas tecnologias no processo produtivo. No entanto, o modelo da escola burguesa carrega uma série de problemas seja do ponto de vista pedagógico ou do ponto de vista político.

Neste aspecto, estamos vivenciando uma profunda mudança nos processos de trabalho, tendo como exemplo por excelência a revolução da microeletrônica (OLIVEIRA, 2000). Esse processo de reestruturação produtiva tem provocado uma redução nos postos de trabalho bem como promove uma reorganização das “funções, lugares, hierarquias, relações, transitando do que se chamou das regras tayloristas-fordistas, do trabalho em posição fixa, em cadeia, para o trabalho chamado flexível” (OLIVEIRA, 2000, p. 11). Esse conjunto de transformações também atinge a educação, os processos pedagógicos e as relações no interior das escolas.

Devido à grande importância que a escola tem dentro do quadro de desenvolvimento capitalista, Gramsci em seus estudos já destacava sobre o problema da escola ser ao mesmo tempo técnica e política. Política porque dentro do Estado burguês, a burguesia enquanto classe que controla o Estado não tem interesse pela escola, deixando que burocratas definam as diretrizes educacionais segundo seus critérios e mesmo a escolha de secretários e ministros da educação são feitas de acordo com alianças políticas partidárias a fim de manter o equilíbrio dos partidos na composição do executivo (NOSELLA, 2004). Por isso, mesmo que hoje a escola seja dirigida pela burguesia, ela continua sendo responsável por grande parte da formação da classe trabalhadora, portanto, permeada por contradições e um campo em disputa. Em virtude disso, é de fundamental importância que os trabalhadores assumam, politicamente, sua direção.

Contudo, cabe destacar que Gramsci ao tratar da questão escolar não o fazia de maneira abstrata, isolada, mas sim atrelada a reflexão sobre Estado Integral e a partir da relação com uma multiplicidade de outros aparatos educativos, a escola sendo apenas um desses. Nesta perspectiva, o referido autor afirma que a consciência das crianças e jovens não é algo individual, mas é construída a partir das interações desenvolvidas ao longo da vida nos mais diversos espaços onde estes participam e vivenciam suas relações sociais.

Pero la conciencia del niño no es ninguna cosa “individual” (y mucho menos individualizada), es el reflejo de la fracción de sociedad civil en la que el niño participa, de las relaciones sociales tal como se anudan em la familia, em la vecindad, em la población etc. La conciencia individual de la inmensa mayoría de los niños refleja relaciones civiles y culturales distintas y antagónicas com respecto a las que son representadas por los programas escolares [...] (GRAMSCI, 1986, p. 375)

Nesse sentido, é necessário que os processos formais de educação estabeleçam um intercâmbio progressivo e consciente com processos mais abrangentes de educação, pois sem uma ligação orgânica com os processos culturais mais amplos a “educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras” (MESZÁROS, 2008, p. 59). Nesta perspectiva, Meszàros destaca a importância estratégica de ampliarmos a concepção de educação, pois os processos de aprendizagem, felizmente acontecem fora das instituições formais. E, acrescenta que “felizmente porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada” (*Ibidem*, p. 53). Assim, os processos educativos ocorrem nas mais variadas áreas da vida, desde os primeiros contatos com o ambiente material na primeira infância que provocam respostas críticas até as experiências de trabalho em que se faz necessário um “escrutínio racional” feito por nós ou por outros, e, obviamente as relações que desenvolvemos

ao longo da vida, confrontos e conflitos que nos envolvemos, incluindo as disputas morais, políticas e sociais do nosso cotidiano (MÉSZÁROS, 2008).

Porquanto, compreendemos que a escola se constitui como campo de grande disputa entre as classes sociais e os interesses destas, ou seja, a instituição escolar é um importante aparelho de construção e consolidação de projetos de sociedade que se disputam no campo da realidade concreta. Assim, a escola é um equipamento potente para a construção de hegemonia de um determinado grupo social, como já discutido anteriormente. Do mesmo modo, as políticas educacionais são elaboradas e vivenciadas a partir de disputas e contradições. No entanto, a forma como são incorporadas pelos atores sociais é fruto de processos de saturação da consciência humana que permitem, ou não, a formação do consenso e adesão dos sujeitos. No caso das políticas educacionais esses atores são os professores, gestores, alunos e todos que participam do processo educativo no campo escolar.

Portanto, nessa perspectiva toda organização da escola vem sendo reestruturada segundo a concepção de mundo da classe dominante e dirigente. No entanto, como o estado é atravessado pelas contradições de classe, dependendo da capacidade de organização e difusão de uma pedagogia alinhada com as lutas sociais na sociedade civil, essa mesma escola pode ser suscetível à influência de outros projetos político-pedagógicos.

Contudo, segundo Meszáros (2008, p. 45) as “funções principais da educação formal é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. Por isso mesmo pensar ou propor, dentro da sociedade mercantilizada, uma ação mais ativa que permita as instituições de educação formal, levar adiante um projeto que rompa com a lógica capitalista, mesmo sendo a grande tarefa histórica do nosso tempo, seria um milagre extraordinário. E, exatamente por isso que também no “âmbito educacional as soluções não podem ser formais, elas devem ser essenciais” (MESZÁROS, 2004, p. 45).

Assim, não se pode realmente escapar da “formidável prisão” do sistema escolar estabelecido (condenado nestes termos por José Martí) reformando-o, simplesmente. Pois o que existia antes de tais reformas será certamente restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital. O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área de educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente (MESZÁROS, 2004, p. 47)

Nesta lógica, o caminho a ser seguido para que de fato as transformações aconteçam é a ruptura com todas as formas de internalização utilizadas pelas classes dominantes para universalizar sua concepção de mundo e assim poder realizar-se como classe hegemônica.

Romper com todas as instituições que na sociedade civil cumprem o papel de conformação das classes contrárias, significa romper com a própria lógica do capital e fortalecer as entidades construídas a partir das necessidades e interesses das classes subalternas, tendo como finalidade a construção e materialização de outro sistema de produção e de consumo contrário ao sistema de produção capitalista. Para Harvey (2016, p. 34) trata de uma escolha política entre “um sistema mercantilizado que serve muito bem aos ricos, e um sistema voltado para a produção e a provisão democrática de valores de uso para todos, sem qualquer mediação do mercado”.

Para tanto é imprescindível uma concepção mais ampla de educação que acontece nos mais variados espaços sociais, como nos movimentos sociais, nas organizações coletivas de classe, entre outros. A concepção estreita de educação contribui para a manutenção das desigualdades e para o silenciamento de alternativas que possam se tornar concretamente mais abrangentes e substituir o modelo capitalista de sociedade. Da mesma forma, Gramsci (2011) é contrário a uma concepção estreita e tendenciosa da educação, cujo objetivo é a manutenção das desigualdades sociais e econômicas mantendo a classe trabalhadora aprisionada numa lógica mercantilista desumanizadora. Mas, sua concepção pressupõe a ligação da escola com a vida. Para Nosella, a alma da concepção educativa de Gramsci é a “ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador e não de doutrinas frias e enciclopédicas: a ideia de educar para liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não o autoritarismo exterior que emana da defesa de uma liberdade individualista e parcial [...]” (NOSELLA, 2004, p. 70).

Nesse sentido, propõe-se, além da escola, outras vias de difusão e formação de determinado tipo de cultura, como a mídia de forma geral, redação de revistas; centros de direção, associações, clubes que funcionariam como círculos de cultura. Assim, Meszáros (2008) ao comentar a afirmação de Gramsci de que em qualquer atividade, mesmo aquelas que exigem maior esforço muscular-nervoso existe em alguma medida uma elaboração intelectual, diz que essa posição é extremamente democrática e a única sustentável, pois,

[...] a dinâmica da história não é uma forma externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da “manutenção e/ou mudança” – num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de “mudança”, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos - de uma dada concepção de mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa (MESZÁROS, 2008, p. 50)

Assim, como o próprio autor destaca isso coloca em perspectiva os interesses elitistas de políticos e educadores. Por mais que estes queiram e tenham as condições materiais a seu favor, eles sozinhos, mesmo como todo aparato de propaganda à sua disposição, não podem mudar a “concepção de mundo” de sua época segundo as suas vontades. “Um processo coletivo,

de proporções elementares, não pode ser expropriado definitivamente” (*Ibidem*, p. 50) pelos agentes políticos e intelectuais da classe dominante, não fosse por esse inconveniente brutal tão bem evidenciado por Gramsci a educação escolar estreita estaria sempre a correr em favor do capital (MESZÁROS, 2008).

Nessa direção, o projeto dominante e dirigente, no Brasil, investe com força total na reconfiguração das políticas educacionais, com intuito de consolidar seu projeto de sociedade. Para tanto, esses grupos, por meio de seus APHs como fundações, organismos, associações empresariais, institutos em conexão com o Estado, ampliam sua atuação na sociedade civil, o que levou Renè Dreifuss, pesquisador uruguaio que viveu no Brasil, a fazer importantes análises sobre o papel político (estratégico e tático) do que chamou “sociedade civil empresarial” (FONTES, 2017). Esta passou a cobrir uma enorme gama de políticas públicas tendo como ponto em comum “a valorização do mercado contra as políticas de cunho universalizantes” (*Ibidem*, p. 14). Do ponto de vista do Estado não houve enfraquecimento, ao contrário o que aconteceu foi um enrijecimento, a partir de uma diminuição da participação popular. Neste caso, a participação dessas entidades empresariais é apresentada para a sociedade como isenta de interesses particulares, e, portanto, apolítica, apartidária e exclusivamente voltada para suprir as necessidades da educação pública e melhorar a sua qualidade de modo geral. Mas, encoberto neste discurso está uma forma “não apenas de promover consensos como de capturar as inquietações populares” (FONTES, p. 17).

Dito isto, destacamos as transformações pelas quais as políticas para o Ensino Médio vêm sofrendo ao longo dos anos e são apresentadas como expressão de mudança que representam avanços na qualidade da educação. Uma das características que persiste para essa etapa de ensino é o caráter dual da sua oferta, de preparação das elites para o acesso ao ensino superior de um lado e de outro ensino profissionalizante, que historicamente é destinado às classes trabalhadoras. Esse caráter dual acompanha as políticas para o Ensino Médio até hoje, mas com formas históricas diferenciadas.

No início dos anos 2000, no Brasil, há uma reconfiguração da relação de forças o que permitiu a eleição de um candidato situado no campo da esquerda, Luís Inácio Lula da Silva. Nesse momento, o debate sobre Educação e Trabalho ganhou força demonstrando a necessidade de mudanças na forma como o Ensino Médio se materializava. Neste período o MEC promoveu diversos encontros que reuniam acadêmicos, estudantes, pesquisadores, professores, sindicatos, sociedade civil, entre outros. Desses encontros resultou o Decreto nº 5154/2004, posteriormente transformado na Lei nº 11.741/2008 que alterava dispositivos na LDBEN/1996, instituindo que

a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderia ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissionalizante. A construção e a promulgação dessa lei, em certa medida, foram consideradas um avanço nas lutas históricas dos profissionais da educação por estabelecer a oferta integrada de cursos combinando a formação acadêmica com uma qualificação profissional.

Na contramão do que vinha sendo construído em termos de políticas para o Ensino Médio, em 2017 é aprovada a Lei nº 13.415/2017 no contexto da “disputa pela hegemonia político-ideológica relativo ao sentido, às finalidades e ao formato do ensino médio no Brasil” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 399-400). De forma ampla a referida lei

expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antônio Gramsci. (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 369)

Para superar esse modelo, compreendemos que o ensino médio, como educação básica, deve ter como “eixo central a articulação entre ciência/conhecimento, cultura e trabalho” (FRIGOTTO, 2004, p. 58). Nessa perspectiva não pode estar definido por uma vinculação imediata e pragmática nem com o mercado de trabalho, mas o conhecimento associado ao trabalho como valor de uso, e nem como “treinamento” para o acesso ao ensino superior. Aqui reside um ponto fundamental que é oferecer para os jovens as bases dos conhecimentos que lhe darão condições de “analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano, político, cultural, estético e artístico” (*Ibidem*), que permitirá a sua emancipação política no contexto da luta de classes. Essa perspectiva está alinhada com o seguinte modelo de escola:

Escuela única inicial de cultura general, humanista, formativa, que equilibre justamente el desarrollo de las capacidades de trabajar manualmente (técnicamente, industrialmente) y el desarrollo de las capacidades del trabajo intelectual. (GRAMSCI, 1986, p. 367).

Esse exemplo de escola tem uma fonte declarada de inspiração, o soviético de autoria de Krupskaya que aparece no Programa de Abril de 1917¹⁶. No parágrafo destinado às questões escolares, a autora diz o seguinte:

¹⁶ “O programa a que Gramsci se refere, é o opúsculo Materiais para a revisão do programa do partido, escrito depois que a VII Conferência do Partido Operário Social-Democrático Russo- depois Partido Comunista (Bolchevista)- de 28 de abril (11 de maio) de 1917 tinha decidido rever o antigo programa de 1903” (MANACORDA, 2008, p. 162).

Instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica (que dê a conhecer, na teoria e na prática, todos os principais ramos da produção) para todos os jovens dos dois sexos até os dezesseis anos; estreita ligação entre o ensino e o trabalho socialmente produtivo. (KRUPSKAYA *apud* MANACORDA, 2008, p. 163).

Nessa direção Gramsci (1986, p. 372) afirma que com o aparecimento da escola unitária significa o prelúdio de novas relações entre “trabajo intelectual y trabajo industrial” que não acontecerá apenas na escola, mas será extensiva a toda vida social. Acrescenta ainda que “el principio unitario se reflejará por lo tanto em todos los organismos de cultura, transformándolos y dándoles um nuevo contenido”. Para Schlesener (2018), Gramsci desenvolve um arcabouço teórico e ideológico revolucionário sobre a educação desinteressada, ao relacionar as questões políticas, sociais e econômicas por meio da educação, logo ela não é neutra, mas fortemente comprometida com a formação de novos dirigentes. Nessa lógica, a formação omnilateral aparece como princípio e a superação do capitalismo como fim.

Uma escola organizada de forma a considerar o desenvolvimento dos jovens em todas as suas dimensões se alinha à reflexão marxiana na qual pensar os indivíduos unilateralmente é negativo e empobrecedor. Essa concepção nos encaminha para o conceito de omnilateralidade, ou seja, o homem na sua totalidade de capacidades criadoras. O desenvolvimento omnilateral é a totalidade de forças produtivas que só pode ser dominada com a associação livre de indivíduos, isto é, a sociedade comunista. A omnilateralidade seria o fim que se quer atingir a educação.

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana, seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana (por isso ela é precisamente tão múltiplice (*vielfach*) quanto múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas), eficiência humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano. (MARX, 2010, p. 108)

Essa perspectiva pressupõe a formação e desenvolvimento dos jovens em toda as dimensões, como sujeitostotais. Isso não significa uma “natureza humana geral”, mas se refere a uma formação histórica e social contínua que desenvolva de forma harmônica todas as suas inclinações e interesses. Gramsci escreve em carta enviada a sua esposa em 1932 sobre as inclinações dos filhos afirmando que nas crianças subsistem todas as tendências em relação a suas inclinações profissionais, seja em relação à prática, seja em relação a teoria ou à fantasia. Nessa dimensão, seria justo guiá-los para um equilíbrio harmônico de todas as faculdades intelectuais e práticas e em seu tempo de acordo com a personalidade individual. Portanto, é

pensarmos que as escolhas que os jovens estudantes fazem não são feitas com base em presumíveis qualidades inatas, mas são fruto de uma personalidade desenvolvida global e integralmente a partir de múltiplas experiências (MANACORDA, 2008).

Contrariamente à essa concepção de formação humana, a Lei nº 13.415/2017 do novo ensino médio retoma a proposta de investir em capital humano para aumentar a produtividade, flexibilizar o currículo como expressão do moderno, limitar a obrigatoriedade da oferta de disciplinas, em que apenas língua portuguesa e matemática são obrigatórias nos três anos, tendo como finalidade a melhoria do desempenho dos resultados escolares. Esta lei faz parte de um movimento global mais amplo sob a liderança dos organismos internacionais que visa atender as demandas do capital. Dessa forma, essa concepção de formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho (FRIGOTTO; MOTTA, 2017), empobrecendo assim a formação dos jovens, dificultando que os estudantes dominem as bases do conhecimento e se apropriem dos mais diversificados ramos da tecnologia, o que impede a realização de todas suas capacidades individuais.

Nesta perspectiva, os princípios fundamentais desse modelo de educação são: a manutenção da dualidade estrutural da sociedade e da escola; formação e manutenção de quadros para o aparelho produtivo capitalista; trabalho cultural e de formação comprometidos com o desenvolvimento do capitalismo (SCHLESENER, 2018). Logo, podemos depreender que uma das finalidades da escola é manter e renovar a hegemonia capitalista de modo que, esse último princípio,

ao orientar a oferta educacional, retira dos trabalhadores a identificação cultural coletiva e de classe, deixando-os à mercê das orientações hegemônicas. Nesse sentido, desorienta a ação social e política dos trabalhadores, enfraquece a luta por direitos coletivos e, conseqüentemente, nega e impede o desenvolvimento de consciência de classe. (SCHLESENER, 2018, p. 784)

Logo continua sendo uma tarefa histórica romper com a lógica capitalista na escola, mesmo reconhecendo ser este um trabalho hercúleo em tempos que vivenciamos uma crise e um recuo na organização coletiva da classe trabalhadora. Como consequência deste contexto, pensamos que as mudanças propostas nos currículos do Ensino Médio e o tipo de conhecimento que passará a ser validado nas escolas atende efetivamente aos interesses capitalistas nas escolas públicas e privadas. Ora, a lógica impressa na referida lei, como dito antes, aprofunda o dualismo histórico presente nas políticas para o Ensino Médio. Em Pernambuco, desde 2018, iniciou-se a adequação da rede estadual em consonância com a Lei nº 13.415/2017, a partir de um projeto piloto de ampliação do tempo escolar e de uma nova matriz curricular para o ensino

médio, é o que nos apresenta a pesquisa desenvolvida por Nogueira (2020) que analisou o projeto piloto e conclui que a implementação dessa Lei na rede estadual

[...] tem ampliado e aprofundado para as escolas regulares a flexibilização curricular já em curso na rede de ensino de Pernambuco, assim como, promoveu a supervalorização dos componentes curriculares: português e matemática, tendo em vista que estes são os únicos que tiveram aumento de carga horária. A valorização e hierarquização desses componentes são aspectos constitutivos da nova política educacional prevista na lei e fortemente criticada pelos pesquisadores do campo da educação, pois secundariza-se os saberes relacionados especialmente às áreas às quais historicamente possibilitam uma visão crítica da realidade. (NOGUEIRA, 2020, p.123)

Sobre este aspecto da supervalorização dos componentes curriculares português e matemática discutiremos mais adiante. Ainda sobre a política para o Ensino Médio em Pernambuco podemos dizer segundo Santiago (2014) que houve uma adaptação dos fundamentos da Teoria do Capital Humano (TCH) as necessidades impostas pela reestruturação produtiva, o que resultou na desqualificação da escola reduzindo a formação dos jovens ao atendimento das necessidades imediatas da produção capitalista. O que ficou evidente foi que, em Pernambuco, houve o rejuvenescimento da TCH, onde o papel do Estado era mediar a relação entre educação e desenvolvimento por meio de medidas que garantissem a reprodução do capital.

Nessa mesma perspectiva, Silva (2013, p. 6) afirma que a educação ofertada nas escolas contempladas com o PEI em Pernambuco está distante de ser uma educação fundamentada na “emancipação humana em relação ao trabalho alienado, o projeto em curso representa uma aproximação mais eficaz entre a educação e a vida produtiva capitalista nos limites atuais”.

Assim sendo, como tratado anteriormente, na busca pela conquista da hegemonia os intelectuais assumem a função de organizar e orientar o consenso entre as massas para que o grupo dominante possa exercer sua hegemonia social e, neste aspecto a escola desempenha um importante papel. Seguindo a reflexão gramsciana, esse consenso é alcançado a partir do prestígio e da confiança conquistada por esse grupo, que quando não o consegue, seja passivamente ou ativamente, lança mão dos aparelhos de coerção estatal.

Dito isto, é possível compor uma compreensão sobre os ataques sistemáticos e os processos de silenciamentos que as escolas e seus intelectuais, as professoras e os professores, nos últimos anos em nosso país vem sofrendo, seja em relação a perdas salariais ou mesmo no que se refere ao trabalho pedagógico desenvolvido dentro da sala de aula. A exemplo podemos citar o movimento Escola Sem Partido, a implementação de projetos dentro das escolas públicas mediados por institutos e fundações privadas, tais como: o Instituto Ayrton Senna, Instituto Lemann, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco e o ICE- Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, entre outros. Sobre o Movimento Escola Sem Partido, Ramos (2016) diz que

“diferentemente do conceito de hegemonia gramsciano – ‘coerção revestida de consenso’ – em que a coerção, ainda que não deixe de existir, é velada, e se evidencia na criminalização do trabalho docente ao passo que consegue consenso na sociedade com o discurso de neutralidade do ensino” (RAMOS, 2016, p. 85), algo que não existe visto que todo trabalho pedagógico é guiado por uma filosofia, ou ainda podemos dizer em termos gramscianos, por uma concepção de mundo, uma ideologia.

Cabe-nos explicitar, a partir dos escritos de Marx e Gramsci, o que se efetiva de fato como ideológico, a fim de rebater a ideia de um pensamento neutro. Numa sociedade dividida em classes sociais antagônicas, marcada pela exploração da força de trabalho e concentração fabulosa de rendas, que acentua desmesuradamente a desigualdade social, é fantasmagórica a defesa da neutralidade axiológica (SCHLESENER, 2016).

Outro aspecto observado na política para o ensino médio em Pernambuco se refere a forma de financiamento e gestão, segundo Alves (2015, BDTD da UFPE) ela guarda estreita relação com o *ethos* empresarial e se expressa nas exigências colocadas como a elaboração de plano operativo, tendo como fundamento a tecnologia empresarial além das parcerias público-privadas, promovendo a mercantilização e financeirização da educação. Esses mecanismos de controle do financiamento são elementos importantes para consolidação da hegemonia burguesa, portanto, o modelo de gestão escolar proposto é baseado nos princípios da gestão empresarial com forte ênfase em elementos de controle e intensificação do trabalho docente.

Interessante notar que ao passo que essa lógica vai se materializando, paralelamente vai sendo reduzida a participação democrática. Isto porque não existe eleição direta para gestores das escolas que fazem parte do PEI e os professores convivem com a constante possibilidade de serem desligados do programa. Nessa perspectiva, a precarização pode ser identificada a partir da intensificação do trabalho docente, na falta de autonomia do professor, uma vez que todo o processo pedagógico, as atividades, os projetos, são pré-concebidos. Nessa lógica o professor se constitui como um executor de acordo com as diretrizes elaboradas pelo próprio programa.

Desse modo, os docentes são peças fundamentais para a concretização das políticas educacionais dos grupos dirigentes, pois estes como intelectuais desempenham uma atividade central no contexto social e político. Isto porque entre os “mecanismos de organização social estão às políticas públicas, fundadas em programas políticos a serem concretizados no curso de uma gestão onde as ações se efetivam por meio dos intelectuais [...]” (SCHLESENER, 2009, p. 97). A atividade intelectual se exerce ou para manter a estrutura social e hegemônica, ou para

transformá-la, por meio da organização política das classes dominadas na luta por novas relações de hegemonia. Para os trabalhadores, a formação de seus próprios intelectuais no curso da luta política permite também elaborar uma nova leitura da história para conhecer a realidade em que estão inseridos e dar respostas concretas às questões enfrentadas, e “é no âmbito da luta política que os trabalhadores compreendem a estrutura social e vivem um processo de educação permanente e de construção das condições de liberdade” (SCHLESENER, 2009, p. 97).

Nesse sentido, discutimos a função diretiva e organizativa dos intelectuais, e o papel central que esses assumem para que um grupo conquiste e mantenha sua hegemonia e, mais especificamente refletir sobre a atuação de professoras e professores do Ensino Médio, enquanto intelectuais que evidenciem formas de organização e enfrentamento a política educacional implementada em Pernambuco que apresenta características de controle e a intensificação do trabalho docente. Cada grupo social cria seus próprios intelectuais que lhes dão homogeneidade e organicidade, organizando o consenso em relação a sua concepção de mundo, a sua ideologia, ou seja, estrutura a hegemonia social desse grupo. Assim, nossa reflexão se direciona no sentido de saber se esses profissionais como intelectuais estão a construir uma nova hegemonia em torno dos interesses das classes subalternas ou contribuem, mesmo que não tenham consciência sobre, para organizar a hegemonia das classes dominantes a partir do trabalho desenvolvido nas escolas de ensino médio em Pernambuco.

4 IDENTIDADE DO ENSINO MÉDIO: RELAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS NACIONAIS E A POLÍTICA DE PERNAMBUCO

Neste capítulo realizamos uma contextualização histórica do ensino médio, dando ênfase em como essa etapa de ensino se desenvolveu no Brasil, relacionando as determinações internas e externas que contribuíram para a construção das políticas nacionais para o ensino médio em articulação com as políticas desenvolvidas em Pernambuco.

Em um primeiro momento realizamos uma reflexão sobre as políticas para o ensino médio que foram sendo construídas e implantadas ao longo do século XX, até mais ou menos a década de 1990. Depois focalizamos as políticas desenvolvidas para essa etapa de ensino nos governos do Partido dos Trabalhadores até a promulgação da Lei nº 13.415/2017 da contrarreforma do ensino médio, instituída pelo governo Temer no contexto do slogan “ordem e progresso”. E encerramos o capítulo fazendo uma análise sobre a produção acadêmica que versa sobre a educação integral no Brasil nos últimos vinte anos. Nesse sentido, essa contextualização é importante para a compreensão de nosso objeto de estudo, observando o desenvolvimento histórico que possibilitou a organização do Programa de Educação Integral em Pernambuco e as mudanças que vem ocorrendo no programa nesses últimos anos com a implementação das políticas citadas acima.

4.1 ENSINO MÉDIO E A BUSCA POR IDENTIDADE

No Ensino Médio há problemas que são históricos e compartilhados por vários países. Enguita (2014), falando no contexto da Europa, afirma que esse nível de ensino foi e é a encruzilhada estrutural do sistema educativo na atualidade. Em outro exemplo, na França no período entre 1985 e 1995 a expansão dos diplomas neste nível de ensino tem caráter de “democratização segregativa”, pois aos jovens pobres a oferta é de diploma tecnológico, sobretudo o profissional, sendo esse tipo diploma um vetor de desigualdade social (MERLE *apud* FERREIRA, 2017).

Existe um consenso sobre esta etapa de ensino ser considerada como a que gera mais controvérsias e disputas (KRAWCZYK, 2011; FERREIRA, 2017; KUENZER, 2017). Para compreendermos como o Ensino Médio vai sendo moldado no Brasil até a contemporaneidade é importante fazermos uma pequena incursão histórica. De acordo com os trabalhos de Nunes (2000); Rezende (2007); Viveiros Júnior (2013); Ferreira (2017); Marques (2018) entre outros,

podemos afirmar que esse nível de ensino é transpassado por variadas indefinições e contradições.

Nele, mais que em qualquer outro nível de ensino, expressaram-se de forma contundente as transformações de ordem social, econômica e cultural que afetaram profundamente toda a educação pública em diferentes países. Portanto, é na definição de políticas para o ensino médio que se têm dado os debates mais controversos, as constantes problematizações, os maiores impasses. (KRAWCYK, 2014, p. 15)

No Brasil, o Ensino Médio (EM) sempre foi palco de muitas disputas no que diz respeito a sua concepção e materialização, isto porque em certa medida, essa é uma “fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação” (NOSELLA, 2016, p. 70).

A função estratégica do ensino médio justifica-se também pela função estratégica do setor médio da estrutura social da nação. Existe uma íntima relação político-cultural entre escolarização média e a elevação social desse setor. A atenção dada a essa fase escolar por parte do Estado depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar. (NOSELLA, 2016, p. 71).

Nesse sentido, para o autor em tela, o Brasil precisa enfrentar com determinação e clareza essa problemática, já que historicamente as concepções presentes nas políticas para o ensino médio no país são pautadas em dois extremos: de um lado se tem uma perspectiva de escola que busca atender aos interesses das elites e de outro lado a necessidade de se construir uma educação que assuma as demandas do povo. As políticas desenvolvidas, no Brasil, para os amplos setores das classes subalternas ao longo da história possuem um cariz fortemente dependente de projetos de desenvolvimento econômico de diferentes regimes políticos. Assim, o acesso aos direitos formais estava bastante ligado a inserção no mercado formal de trabalho, ficando de fora importantes parcelas da força de trabalho nacional como os trabalhadores do campo, os informais e os domésticos.

Neste aspecto, as políticas de assistência antes da promulgação da Constituição de 1988, tinham suas ações determinadas por “valores e interesses que se confundiam com dever moral, vocação religiosa, sentimento de comiseração, ou, então, com práticas eleitoreiras, clientelistas e populistas” (PEREIRA, 2001, p. 64). Nesta época, segundo a autora, o que era predominante é o que denominamos assistencialismo, isto é, uma forma distorcida e perversa da assistência. Portanto, a “elite, de um lado, e povo de outro, utilizaram linguagens diferentes e antagônicas, pragmaticamente justapostas ou ‘acomodadas’ por políticas de caráter populista” (NOSELLA, 2016, p. 71).

Nesse sentido, historicamente o ensino médio foi disputado entre setores conservadores da sociedade, que tinham como premissa a concepção de educação como privilégio de classe,

em que a presença do Estado era reduzida, e as correntes mais progressistas que propagavam a democratização do ensino e detinham uma perspectiva do papel de Estado como estimulador da democracia. Em seu estudo Viveiros Júnior (2013) diz que esse embate esteve presente em vários contextos como a Reforma Francisco Campos (1931), Leis orgânicas do Ensino de 1942 e 1946 ou Reforma Capanema.

Outro aspecto que atravessa a história do ensino médio é o caráter dualista de sua oferta. Segundo a pesquisa de Nunes (2000), no Brasil, esta etapa de ensino sempre esteve relacionada com a preparação dos filhos da elite para o acesso à educação superior estruturada numa perspectiva dualista separando as dimensões formativas, propedêutica e profissional. De igual modo, Ferreira (2017, p. 296) afirma que a dualidade se expressa na oferta de “diversas modalidades e pela segmentação e diferenciação dos processos educativos que tratam diferentes classes sociais de forma desigual”. Esse caráter dual da escola média esteve presente, desde sua gênese, nas políticas para essa etapa de ensino em diferentes países do Ocidente. No Brasil, a dualidade é um caráter que atravessa toda constituição do ensino médio.

Nos diferentes países do Ocidente, a educação média surgiu com uma configuração dual e assim se manteve em quase toda a primeira metade do século XX. Em uma de suas modalidades, a que atendia a maioria da população escolarizada, cumpria a função de formar mão de obra qualificada; em outra, tinha por objetivo preparar as elites políticas e profissionais, com uma finalidade propedêutica e socialmente distintiva. Não se colocava em questão a apropriação diferenciada do conhecimento socialmente produzido. No caso específico do Brasil, o ensino médio (antigo curso secundário) constituiu-se como espaço de ensino das elites (KRAWCYK, 2014, p. 16-17).

Como resultado, a dualidade acompanhou as políticas educacionais voltadas para essa etapa de ensino no Brasil, conforme já assinalado. De modo que ela estava presente na Reforma Capanema em 1942, como também na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, esta última que apesar de reconhecer a integralidade entre ensino profissional e o ensino regular, proporcionando a continuidade dos estudos, demonstrava a permanência da dualidade estrutural uma vez que ainda existiam dois campos distintos de ensino. O que estamos chamando de dualidade ainda se expressou na Lei nº 5.692 de 1971, que estabelecia a profissionalização compulsória no segundo grau; no Parecer nº 76 de 1975, e na Lei nº 7.044 de 1982 que reestabeleceu a modalidade de educação geral (FERREIRA, 2017).

Da mesma forma, Cury (1998) define o ensino médio como portador de três funções clássicas: a formativa, a propedêutica e a profissionalizante, e por meio dessas funções explicita seu caráter dual e elitista. Embora, o sistema educacional brasileiro em sua história seja desigual e seletivo, ao ensino médio cobra-se uma definição sobre sua destinação social, o que torna sua

fratura “mais explícita e sua importância passa a ganhar mais relevo que antes” (*Ibidem*, p. 75). Várias são as definições sobre essa etapa de ensino: para uns uma etapa esquecida, para outros imprensado entre o ensino fundamental e o ensino superior considerados mais importantes e ainda para outros, lugar de discriminação sociointelectual e da reprodução de valores dominantes. Apesar disso, é muito difícil defini-lo fora daquelas três funções, muito embora se possa atribuir papéis hegemônicos a cada uma delas (CURY, 1998).

Segundo Viveiros Junior (2013) o caráter formativo do ensino médio é dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/1996), que afirma sua especificidade de terminalidade do ensino fundamental e sua identidade com ênfase ao aspecto formativo. A função propedêutica é atribuída por estar entre o ensino fundamental e a educação superior, definindo-o como etapa de preparação para estudos posteriores e, por fim, a função profissionalizante voltada para as classes populares, apresentando pouca densidade teórica com a finalidade de preparar os jovens estudantes para o mundo do trabalho.

Nesta perspectiva, se insere a Reforma do ensino médio na década de 1990, que não foi uma ação isolada do governo brasileiro, mas fazia parte de um processo de reformas educacionais que se intensificaram nessa época nos países latino-americanos, influenciados por organismos internacionais. A mudança no sistema de ensino permitiria aos países se inserirem de forma competitiva na nova ordem mundial (REZENDE, 2007). Ainda nos anos de 1990, no Brasil, importantes políticas educacionais foram instituídas, a LDBEN (9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM/1998).

A LDBEN no art. 35 traz o ensino médio como etapa final da educação básica tendo como finalidades: consolidar e aprofundar os conhecimentos construídos no ensino fundamental possibilitando o prosseguimento dos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; aprimoramento do jovem estudante como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1996).

No entanto, em sentido contrário ao prescrito na LDBEN, no ano seguinte é promulgado o Decreto nº 2.208/1997, pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, o qual não admitia a junção de oferta. Em consequência, o ensino médio assumiu caráter propedêutico aprofundando a crise de identidade desse nível de ensino. Para financiar essa reforma o governo pegou empréstimos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento

(BID), empréstimo efetivado por meio do Programa de expansão da Educação Profissional (PROEP). Os recursos desse programa foram destinados a três setores: o público federal, o público estadual e o comunitário. Nesse último, a sua definição serviu de alegação para transferência de dinheiro público para a iniciativa privada que atuava nessa área ou pretendia atuar, de modo que muitas dessas instituições não possuíam nenhum tipo de experiência nessa etapa de ensino o que acarretou resultados insignificantes (MOURA,2012). Interessante notar que a partir de 1997, inicia-se um processo de expansão da oferta de ensino médio profissional na rede privada de ensino, por um lado fruto desse movimento e de outro em decorrência da escassez de vagas na Rede Pública num cenário de elevados níveis de desemprego e de grande procura por qualificação profissional.

Já os PCNs traziam propostas detalhadas de conteúdo (conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes), além de apresentarem como novidade a interdisciplinaridade. E, por fim as DCNEM (1998) que propuseram uma base para organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar dos diversos sistemas de ensino em consonância com as orientações da LDBEN (1996). Essas mudanças ganharam forma e foram concretizadas em nome da qualidade ou da melhoria da qualidade do ensino médio, no entanto, segundo pesquisas citadas por Rezende (2007) isso não se materializou. Essa etapa da educação básica continuou sofrendo com a ineficiência do ensino, sem conseguir formar o jovem para o mundo do trabalho (KUENZER, 2000) e nem oferecer uma boa formação para o ingresso no ensino superior (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002).

Outro aspecto fundamental é o de que a qualidade é um conceito histórico, portanto socialmente construído, estando associado a uma concepção de mundo, a uma ideologia. Por conseguinte, a depender do projeto de sociedade que se realiza o significado do que seja qualidade muda. Assim, na perspectiva materialista histórica, na qual esse trabalho se insere, qualidade do ensino está intrinsecamente ligado à transformação social. Ainda sobre esse aspecto é importante ter atenção no fato de que a qualidade do ensino não deve ser transformada, apenas, numa questão técnica ou pedagógica. Pois, o que está inscrito aqui de forma mais profunda é de que os fundamentos da qualidade do ensino são principalmente ético-políticos (SPOSITO; SOUZA, 2014).

Seguindo a lógica de que, na prática, a melhoria da qualidade no ensino médio não se efetiva, os resultados apresentados por Marques (2018) apontam que os dados sobre esse nível são irrisórios. Segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Censo Escolar (2012) cada cinco jovens com idades entre 15 e 17 anos que ainda não concluíram o ensino

médio apenas três estão matriculados nessa etapa, um está cursando o ensino fundamental e um está fora da escola. A autora apresenta um estudo internacional realizado pela UNICEF que afirma ser essa etapa do ensino o principal desafio da educação brasileira quando se fala em direitos dos jovens. Logo, podemos afirmar que o objetivo da melhoria da qualidade do ensino no ensino médio proposto pelas reformas educacionais iniciadas na década de 1990 não se concretizou.

Em pesquisa recente feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgada no dia 11 de setembro de 2018 e publicada na BBC News/Brasil¹⁷, o Brasil aparece como um dos países com maior número de pessoas sem diploma do ensino médio, ou seja, mais da metade dos adultos (52%) com idades entre 25 e 64 anos não alcançaram esse nível de formação. A pesquisa aponta ainda um número relativamente baixo de alunos com mais de 14 anos matriculados, desses apenas 69% entre 15 e 19 anos e somente 29% dos jovens de 20 e 24 anos estão matriculados em instituições de ensino.

Conforme dito acima, o discurso sobre o ensino médio se desenvolveu em torno de três perspectivas orientadoras: deveria ser formativo; permitir o acesso ao ensino superior e preparar para o mundo produtivo. Isso sem considerar os aspectos pedagógicos. De modo que, nesse triângulo Sposito e Souza (2014, p. 43) afirmam que as “desigualdades sociais se articulam, não pela exclusão de uma de seus vértices, mas pela ênfase em cada um deles”.

Importante pontuar que um fundamento persistente presente nas políticas para o ensino médio ao longo das últimas décadas é a adaptação do projeto pedagógico a Teoria do Capital Humano e assim “a produtividade da escola na manutenção das relações sociais de produção se materializa na sua improdutividade” (FRIGOTTO, 1984, p. 173). Nesse sentido, a reflexão sobre essa etapa de ensino não pode estar deslocada da base material, ou seja, significa pensarmos que há uma relação orgânica e dialética entre a base e o terreno que forma o conjunto ideológico. Portanto é crucial o entendimento de que a estrutura econômica não é apenas a esfera da produção material, mas é o espaço onde os sujeitos estabelecem suas relações sociais de produção (GRAMSCI, 2004).

No entanto, Gramsci sempre demonstrou preocupação e era contra a profissionalização precoce da juventude em detrimento da formação geral. Em texto escrito e não assinado de 1916, “Homens ou Máquinas”, Gramsci “polemiza sobre a integração de conteúdos de cultura geral e profissionalizante na escola unitária” (NOSELLA, 2016, p. 85). Gramsci afirma que é

¹⁷ Disponível em: www.bbc.com. Acesso em: 17 jan. 2019.

preciso não esquecer que antes do operário existe o homem e, portanto, “não se deve impedir a possibilidade de movimentos do espírito para submeter depois à máquina” (GRAMSCI, 1976, p. 99) e nesse mesmo texto afirma:

Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada a criança a possibilidade de formar-se, de se tornar homem, de adquirir os princípios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido pré-estabelecido. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecânica. Também os filhos dos proletários devem usufruir de todas as possibilidades, todos campos livres para poder realizar a sua própria personalidade no melhor sentido e, portanto, no modo mais produtivo para eles e para coletividade. A escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e a mão firme. (GRAMSCI, 1976, p. 101)

Com isso, queremos destacar que as políticas que visam atrelar precocemente o futuro do jovem a uma profissão tendem a não superar o abismo que existe entre a educação para as elites e a educação das massas. Pelo contrário, a história nos mostra que essas políticas aprofundam as desigualdades e enfraquece a formação dos jovens das classes populares. Assim como Gramsci, Krupskaya em texto escrito em 1921, nos possibilita refletir sobre como as políticas para o ensino médio na atualidade são constituídas, ao fazer uma severa crítica a esse modelo dual da escola.

A burguesia aprendeu com a igreja como é possível, na escola, ensinar escravos. Mas, seus filhos se formam nas escolas especiais, onde se formam proprietários da vida. Nas escolas populares, aquelas escolas onde as crianças de operários e camponeses estudam, acontece a extinção sistemática do espírito. Aí ensinam-se crianças obedientes, servas do capital (KRUPSKAYA, 2017, p. 82)

Dito isto destacamos que ao longo dos últimos anos a organização da educação vem ganhando novos contornos que buscam atender as necessidades impostas pelo mercado, leiam-se pelos grandes empresários e corporações que compõem o cenário da economia global. No entanto, esse avanço não se dá sem resistência e luta e, desse modo, as críticas também vão sendo constituídas a partir de outra concepção do que seja e representa a formação da juventude. Portanto, em diferentes espaços como os movimentos sociais populares, os sindicatos, os setores progressistas das universidades etc., vão sendo construídas as críticas e as análises que visam superar a dimensão fenomênica evidenciando o caráter ideológico das políticas educacionais na perspectiva dos ‘homens de negócio’.

Nesse sentido, acreditamos que para legitimar as mudanças propostas no âmbito da educação escolar se irradiou um discurso de que os sistemas escolares públicos estão em crise e de que há uma necessidade urgente de promover reformas. Importante perceber que essa crise

da escola está intimamente associada a uma crise mais ampla que atravessa todo o tecido social. Nas palavras de Oliveira, D. (2009), a crise que hoje se vivencia entre os muros da escola é antes de tudo reflexo das mudanças que estão para além deles. Nesta perspectiva, Mészáros (2006, p. 275) afirma que “devemos considerar a crise da educação formal no marco do quadro mais amplo”, pois a educação encontra-se “profundamente integrada na totalidade dos processos sociais” (*Ibidem*) e, portanto, a crise da educação na atualidade é apenas a “ponta do iceberg”.

Dentro de quadro social mais amplo a educação é afetada diretamente pela crise econômica e, neste aspecto, Harvey (2011, p. 30) considera que o aumento da dívida está associado ao que ele chama de “problema de absorção de excedente de capital”, de modo que podemos dizer que a crise que se abate sobre o sistema é uma crise de acumulação e de como absorver um número cada vez maior de produção de bens e serviços. A solução encontrada para resolver esse problema são as privatizações, essas atingiram setores que antes eram controladas pelo Estado, como os serviços de utilidade pública – água, eletricidade, telecomunicação e transportes. E aqui se inserem também a saúde e a educação, que é central nesse trabalho.

Partindo do entendimento de que as crises são momentos de reconfiguração radical do desenvolvimento capitalista (HARVEY, 2011), logo setores que são essenciais para manter o “bom” funcionamento do capitalismo e preservar a hegemonia da classe capitalista precisam sofrer mudanças. Sob esse ponto de vista, é possível perceber que as constantes reformas impostas a educação têm como objetivo o realinhamento das forças econômicas e políticas para manutenção do *status quo*.

Se no passado a escola foi um espaço legitimado do conhecimento e de valores capazes de permitir àqueles que por ali passavam uma real possibilidade de ascensão social, na atualidade não é mais o único espaço de construção e distribuição do conhecimento e nem representa concretamente a possibilidade de mobilidade social (OLIVEIRA, 2009). Paradoxalmente, na atual organização da economia política do sistema capitalista, a escolarização é condição obrigatória para o acesso ao emprego e isso se deve muito a inserção da tecnologia no processo de produção que passa a exigir outro tipo de formação que capacite o trabalhador a operar com as novas tecnologias.

Além disso, na contemporaneidade a escola continua sendo uma referência para os jovens. Em pesquisa realizada com jovens estudantes do ensino médio em escola pública, na periferia de Maceió, Charlot e Reis (2014) afirmam que apesar dos problemas de aprendizagem ou mesmo das relações que acontecem dentro da escola, ela é apontada como lugar preferido

para 83% dos jovens estudantes da tarde e 78% dos estudantes do curso noturno. Nesse aspecto, a escola

[...] acaba se configurando na principal referência para eles. Podemos afirmar que a instituição escolar assume uma grande importância na vida desses jovens e adultos, importância esta que significa uma mobilização em relação a estar na escola, ao lugar deste espaço nas suas vidas, mas essa importância pode ou não se associar às questões de mobilização em relação aos estudos (CHARLOT & REIS, 2014, p. 80).

Hoje a centralidade da educação também é defendida pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO e CEPAL, governos nacionais e mercados locais como União Europeia e o MERCOSUL. Isso se justifica por dois motivos: primeiro porque a educação se tornou ela própria uma mercadoria com a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e o gerenciamento das práticas educacionais e segundo porque ainda é sua função formar a força de trabalho com competências necessárias para atender as exigências do mercado (MORAES, 2001, p. 8-9).

Diante do exposto, na tentativa de solucionar os problemas enfrentados pela juventude e como resposta ao discurso recorrente de que a Escola Pública está em crise, caracterizada pela ineficiência e incompetência dela na função de escolarização, as forças políticas e sociais buscam construir “novos” projetos político-pedagógicos, inclusive redimensionando as funções da escola. Como diz Schelesener (2009), com a crise têm-se atribuído à escola ações que não são específicas suas, e a incapacidade de desempenhá-las reside no fato de não possuir as condições e características necessárias para tal.

Todavia a educação escolar é uma importante ferramenta de formação dos indivíduos para aceitar um determinado modelo de sociedade estabelecido a partir de uma concepção de mundo, mas que, por outro lado, também pode ser um espaço privilegiado para a formação de resistência e construção de um novo modo de vida a partir da apropriação de conhecimentos socialmente produzidos, ou seja, a escola tanto pode ser reprodutora como libertadora. Portanto, a escola se traduz como campo de disputas entre diferentes filosofias que a depender da correlação de força, ora pode ter um caráter mais conservador, ora mais progressista. Situando a escola dentro de uma estrutura de profunda “desigualdade social a educação realiza-se de acordo com a inserção de cada uma na hierarquia social” (SCHLESENER, 2009), logo a compreensão sobre a educação deve se dar no contexto da luta de classes.

4.2 A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: AS RECENTES POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E OS NEXOS COM A POLÍTICA EM PERNAMBUCO

Em face do exposto, e como forma de solucionar os problemas educacionais, esses referentes à gestão escolar, os baixos índices nas avaliações, a formação dos docentes etc., vêm sendo implementados programas e projetos apresentados como inovadores e modernizantes. É importante compreender essas inovações considerando os antagonismos e as contradições de classe colocadas pelo modo de produção capitalista.

Assim, as políticas para o ensino médio que tem como princípio a ampliação do tempo escolar, também aparecem como um propósito a ser perseguido para se alcançar uma educação de qualidade. Nessa direção, é importante destacar algumas experiências de escolas de tempo integral no Brasil.

A primeira experiência de escola pública em tempo integral diz respeito ao Centro Educacional “Carneiro Ribeiro” (Escola Parque) na Bahia (final dos anos de 1950), materializada por Anísio Teixeira, baseada numa concepção pragmatista sob a ótica do pensamento de John Dewey, tinha uma visão de educação como “reconstrução da experiência”.

Em um momento de grande efervescência política e cultural, nos anos de 1960, foram vivenciadas no Estado de São Paulo as experiências dos Ginásios Vocacionais, consideradas inovadoras, onde muitos de seus professores e coordenadores tinham participado dos movimentos da igreja católica ligadas à Teologia da Libertação ou de movimentos políticos.

Esses Ginásios aproximavam-se de uma perspectiva de transformação social e do existencialismo cristão, preocupando-se também com a transcendência, a partir do entendimento da filosofia de Emmanuel Mounier¹⁸.

Entre as várias experiências de ampliação do tempo escolar, talvez a mais conhecida sejam os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), um projeto desenvolvido pelo antropólogo Darcy Ribeiro, considerada uma prática exitosa de educação integral. Em 1991, foram implantados os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), que tiveram como inspiração a experiência dos CIEPs no Rio de Janeiro. Esse programa envolvia educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer, esporte e iniciação ao

¹⁸ Para maiores esclarecimentos consultar: TAMBERLINI, Ângela Rabello Maciel de Barros. *Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador*. São Paulo: Fapesp, 2001.

trabalho, entre outros. A partir de 1992, o programa assume outros termos inclusive ganha uma nova sigla: CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança).

Entre os anos de 1986 e 1993, no Estado de São Paulo o Programa de Formação Integral da Criança (Profic) foi outra experiência de educação integral, sendo a primeira iniciativa no Brasil que buscou deliberadamente parcerias com o intuito de aproveitar recursos pré-existentes. Assim buscou-se parceiros no Terceiro Setor¹⁹, compreendendo este como iniciativa privada, e no nível mais descentralizado do poder, o município²⁰.

Apesar dessas experiências, o debate acerca da educação integral ganhou força a partir da década de 1990, em um momento em que cresciam as discussões sobre a inadequação do sistema de ensino para a formação da juventude que atendesse ao processo de reestruturação produtiva. Nesse sentido, a LDBN (9394/96) já conferia um embasamento legal, no entanto iniciativas com expressão nacional não aconteceram.

Em 2007 foi enviada uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC 134/2007) de autoria do Deputado Alcenir Guerra e outros, a qual previa que as escolas até o ano de 2020 deveriam implementar a jornada de sete horas ou promover atividades complementares fora da escola. Durante as audiências públicas em torno da PEC 134/2007, o Programa Mais Educação²¹ foi utilizado como exemplo que representava uma boa alternativa para resolver as dificuldades na implementação dessa proposta. Em 2014 foi aprovada a Lei 13.005 que fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE), apresentando um conjunto de Metas e Estratégias para ser alcançadas no período de sua vigência (2014-2024). Em sua Meta 6 propõe oferecer Educação Integral em no mínimo cinquenta por cento das escolas públicas.

Dentre as propostas de Educação Integral o modelo que vinha se destacando é o do Programa Mais Educação, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse programa vem sendo considerado como a “nova estratégia” de Educação Integral, especialmente por trabalhar com o entendimento da ampliação do tempo sem necessariamente transformar o funcionamento da escola em três turnos. Propõe integração comunitária com clubes, sindicatos, museus etc., de modo que a ampliação se dá fora do espaço escolar (SILVA, J.; SILVA, K., 2013).

¹⁹ Termo vinculado a uma tradição anglo-saxônica fortemente marcado pela ideia de filantropia. O termo terceiro-setor tem sido identificado ao universo das organizações sem fins lucrativos (FRANÇA-FILHO, 2012).

²⁰ GIOVANNI, G.; SOUZA, Aparecida Neri. *Criança na Escola?* Programa de Formação Integral da Criança. São Paulo, 1999.

²¹ Para maiores informações sobre o programa “Mais Educação” consultar SILVA, J. A. A; SILVA, K. N. *Educação Integral no Brasil de hoje*. Curitiba: CRV, 2012.

No que diz respeito ao Ensino Médio, no ano de 2013 foi instituído por meio da Portaria nº 1.140, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, e representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital para elevar o padrão do Ensino Médio. No primeiro momento duas ações estão articuladas: o redesenho curricular por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a formação continuada de professores do Ensino Médio. A versão mais atualizada do ProEMI está alinhada às diretrizes e metas do PNE (2014/2024) e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Esse programa foi criado no contexto de implementação das ações do PDE. Dentre seus objetivos se destacam o de promover a formação integral do jovem e o fortalecimento do protagonismo dos estudantes na oferta de atividades que favoreçam a educação científica e humanística, valorização da leitura e da cultura, entre outras, além do desenvolvimento de metodologias criativas e inovadoras²².

Diante do exposto, destacamos que ao longo dos oito anos e de dois mandatos, o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) desenvolveu várias iniciativas. Logo no início de seu governo o debate sobre educação e trabalho ganhou força, demonstrando a necessidade de mudanças nas orientações das políticas que até então eram assentadas na separação entre a formação, qualificação e certificação profissional (FERREIRA, 2017).

No período, o MEC realizou vários encontros sobre o ensino médio e educação profissional, envolvendo acadêmicos, sindicatos, os sistemas escolares públicos e privados. Durante o processo houve intensos debates e polêmicas do ponto de vista teórico e político, embora tenham sido momentos de amadurecimento das ideias sobre o tema. Ainda assim, nesses encontros se manteve as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). O resultado desses encontros foi o Decreto nº 5154/2004, que apontou a possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional, mas também manteve as formas subsequente e concomitante duas outras possibilidades já previstas no Decreto nº 2.208/1997.

Essas múltiplas possibilidades demonstram como a construção e implementação desse decreto ocorreu em meio a polêmicas. O decreto nº 5154/2004 posteriormente transformado na Lei nº 11.741/2008 alterou dispositivos na LDBEN (1996), “para redimensionar,

²² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 24 jul. 2018.

institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação profissional e tecnológica”.²³

Essa lei previa que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderia ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Sua promulgação foi considerada um avanço nas políticas para essa etapa do ensino no país e uma resposta à luta histórica dos profissionais da educação pelo estabelecimento de uma política de Estado para a oferta integrada de cursos com ênfase no processo de escolarização dos trabalhadores combinado com uma qualificação profissional (FERREIRA, 2017).

Entretanto, é possível verificar posições contrárias no contexto da sua criação, entre elas: a lógica presente no decreto que buscava atender as necessidades atuais do capital, garantindo uma formação humana fragmentada tendo em conta a flexibilização da força de trabalho; a integração que aparecia como uma entre três possibilidades de formas no oferecimento, permanecendo, portanto, itinerários formativos distintos para a classe dirigente e classe subalterna; e o fortalecimento da educação tecnológica em detrimento da educação geral, aprofundando, a cisão entre educação geral e profissional (COSTA, 2012).

Importante ainda situar que na tradição marxista, no Brasil, existe um forte debate sobre o conceito de politecnia. Nosella (2007) faz uma análise sobre esse termo do ponto de vista semântico, histórico e político. Para ele esse é um conceito que precisa ser atualizado, pois, é uma “expressão que não traduz, semanticamente as necessidades da sociedade atual”. E diz ainda que é uma “expressão insuficiente para explicitar os riquíssimos germes do futuro da proposta educacional marxiana” (NOSELLA, 2007, p. 150).

Portanto, para o autor, é de fundamental importância fazer algumas distinções entre três conceitos que sempre estão associados: o conceito de unitário, o de politécnica e o de unilateralidade. Mesmo que esses três conceitos “identifiquem no mesmo ideal de escola democrática, formativa e integral existem diferenças que só podem ser entendidas a partir de uma análise filológica e hermenêutica” (NOSELLA, 2016, p. 74). Como este não é o objetivo desse trabalho aponto uma breve análise sobre o conceito de politecnia com o objetivo de entendermos a concepção de educação integral na tradição pedagógica marxiana e de como as políticas educacionais implementadas no Brasil tem, fundamentalmente, a finalidade de atender aos interesses imediatos da produção.

²³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 24 jul. 2018.

Nessa direção, o tema sobre a formação humana sempre esteve presente nos escritos de Marx, embora ele não tenha se proposto a escrever um tratado sobre educação, mas em virtude de sua militância política este foi um tema sempre solicitado. As reflexões sobre a educação e a formação humana aparecem já em 1845 na terceira Tese a Feuerbach escreve: “A doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado” (MARX, 2009, p. 124).

Em 1866 redigiu uma nota para ser enviada ao I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, do qual não pôde participar por estar corrigindo o manuscrito definitivo do primeiro volume de “O Capital”. Dessas instruções, segundo Manacorda (2012), sobraram duas versões uma em inglês e outra em alemão, no entanto dessas duas versões surge um pequeno problema acerca do significado de ‘politécnico’, cuja compreensão é fundamental no pensamento de Marx. No ponto 4 com o título “Trabalho dos adolescentes e das crianças (de ambos os sexos)”, falava:

Por ensino entendemos três coisas: primeira, formação intelectual (*geistige Bildung*); segunda, educação física (*Körperliche Ausbildung*), como é ensinada em escolas de educação física e por exercícios militares; terceira, ensino adestramento politécnico (*polytechnische Erziehung*) que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso e na capacitação de manejar os instrumentos elementares de todas as profissões (MARX *apud* MANACORADA, 2012, p. 79-80).

Essa tripla proposta, será aceita pela internacional, contudo se considera que a palavra-chave “politécnico” necessita de uma explicação. Para isso Manacorda diz ser necessário recorrer ao escrito em “O Capital”, pois nessa obra Marx não usará o termo “politécnico”, para não correr o risco de identificar sua proposta com “instrução industrial universal”, isto é, pluriprofissional, preferida pelos burgueses e pelos economistas filantropos, utilizará em substituição a expressão “ensino teórico e prático da tecnologia” (MARX, 2017, p. 558). E o que significa essa pequena diferença entre o termo politécnico e tecnológico?

Significa que, com maior clareza que no “Manifesto”, Marx não entende uma instrução profissional pensada para os fins imediatos da indústria, como proposta de um ensino subalterno para as camadas populares, distinta daquela desinteressada para as camadas superiores, mas tem em mente algo diferente e mais humano: ensino formativo, cultural, entendido como união da ciência e da técnica, aos fins do homem, para todos os seres humanos, sem distinção de classe (MANACORDA, 2012, p. 81).

Dito isto, contrariamente à ideia de formação humana entendida como união entre ciência e técnica, no ano de 2009 foi instituída a Lei nº 12.061 considerada um avanço no âmbito do ensino médio ao alterar a LDBEN (1996) com vistas a garantir a universalização do ensino

médio gratuito, o que antes o Estado tinha o dever de assegurar a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade dessa etapa de ensino. Outro marco legal deste mesmo período foi Emenda Constitucional nº 59, que prevê a obrigatoriedade do ensino dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, inclusive sua oferta gratuita para todos que não tiveram acesso na idade própria²⁴.

Em 2011, assume a direção do Estado brasileiro Dilma Rousseff. Um dos grandes investimentos de seu governo foi à criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei 12.513/2011, tendo como o objetivo a ampliação e expansão da oferta de educação profissional e tecnológica de nível médio. Um marco legal importante foi à nova configuração curricular expressa nas DCNEM instituída em 30 de janeiro de 2012. As novas diretrizes representaram uma conquista ao reconhecer a integração entre a educação e as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura como base da proposta, destacando o trabalho conceituado ontologicamente, ou seja, numa perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Durante o processo de implementação das bases legais citadas cumpre dizer que o PNE (2014-2024) recebeu diversas críticas, entre elas que o plano não detalha as estratégias que visa o avanço qualitativo da educação; não estabelece critérios claros para a gestão dos recursos financeiros; promove a mercantilização da educação pública. Muito do seu texto foi fruto das Conferências Nacionais, Estaduais e Municipais de educação, em que o debate se deu em torno de diagnósticos e metas para a educação visando a consolidação do Sistema Nacional de Educação. Entre as metas, destacamos também a Meta 3 para o ensino médio. De acordo com os dados do PNAD Contínua 2017²⁵, a taxa de escolarização na faixa etária de 15 a 17 anos foi de 87,2% em 2017, porém a taxa ajustada de frequência escolar líquida foi 68,4%, indicando quase 2 milhões de estudantes com distorção entre a idade e série e 1,3 milhão de estudantes fora da escola.

A meta para o ensino médio, que não foi cumprida, seria a universalização do atendimento escolar para essa faixa etária até 2016, assim como a elevação, até o final de vigência desse plano da taxa líquida de matrícula nesse nível de ensino para 85%. Portanto, o desafio é imenso, visto que essas metas têm forte impacto sobre o financiamento da educação, tendo sido estabelecido na meta 20 que seja investido até 2024, o equivalente a 10% do PIB.

²⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 25 jul. 2018.

²⁵ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2018.

Esse desafio passa a ser quase impossível de ser alcançado depois da aprovação da PEC nº 55, em 2016, que congela os investimentos públicos por 20 anos em educação, saúde e assistência social.

Como exposto, nos últimos anos o Brasil vem passando por um processo de mudanças radicais que afetam diretamente a educação levando a uma reestruturação das políticas educacionais, construindo um novo escopo legal que embasam essas mudanças. No ano de 2016 a presidente eleita é destituída do seu cargo, sem prova intelectual ou moral de sua culpa, por um grupo com um projeto de sociedade diferente daquele que se vinha construindo no país. Esse grupo ascende ao poder por meio de um “golpe institucional” como aparece em publicação da CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) editada por Pablo Gentili (2016), baseado em uma “farsa”, ou seja, todo o processo foi baseado num esforço de aparentar legalidade e republicanism pelo fato de ter seguido todo o procedimento próprio de um processo de impeachment. Esse foi um momento histórico de grande complexidade, cujo entendimento só é possível quando desvelamos os interesses de grupos que disputam a condução do estado brasileiro, que busca avançar e consolidar a exploração capitalista fundamentado numa agenda conservadora e

[...] profascista articuladas na consolidação de um projeto garantidor dos interesses do grande capital internacional, notadamente a ciranda do capital financeiro, lastreado numa classe burguesa intolerante com as diferenças societárias, com os Direitos Humanos e absolutamente indiferente às brutais desigualdades econômicas e sociais. Vivemos um tempo que consagra a especulação, o acúmulo e a concentração de riqueza nas mãos de poucos e da mais abjeta miséria para a maioria da população: em 2017, 82% da riqueza mundial pertencia ao 1% da população mais rica do planeta; a metade mais pobre da população, 3,7 bilhões de pessoas, não ficou com nada (LOMBARDI, 2018, p. 83).

Em decorrência desse acontecimento o Brasil tem vivenciado toda sorte de retrocessos e perdas de direitos sociais. Vale ressaltar que ditaduras e golpes na nossa história ocorreram para salvaguardar os ganhos do capital e o golpe que se efetivou em 31 de agosto de 2016, tem em comum com os demais, “os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico” (FRIGOTTO & MOTTA, 2017, p. 365).

Ademais, para esses autores, esse golpe é mais profundo, pois demonstrou como a classe burguesa brasileira organizou-se de forma precisa em defesa de seus direitos, e já não precisou, explicitamente, das forças armadas. Essa organização se estruturou nas diversas esferas do Estado, ou seja, “parlamento, Ministério Público, parte ativa do Poder Judiciário em seu órgão máximo e na burocracia do Estado” (*Ibidem*, p. 366). No âmbito da sociedade civil ampliaram

suas organizações privadas, que são aparelhos de luta hegemônica e “intensificaram as disputas do projeto de sociedade e educação” (*Ibid.*) ficando evidente, por um lado uma sociedade com vistas a manter a hegemonia do capital e das classes dominantes e por outro uma sociedade que visa ampliar e aprofundar a democracia a partir da garantia de direitos da classe trabalhadora.

Nessa onda de reformas é instaurada a Lei nº 13.415/2017, que altera as Leis nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e nº 11.494/07, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Tal lei é instituída por meio de decreto presidencial sem a participação de professores/as, pesquisadores/as, estudantes ou a sociedade civil, que nesse sentido sofre diversas críticas, pois o que se apresenta como horizonte é um retrocesso e uma grande perda de direitos que estavam assegurados na LDBEN (1996), a começar pela revogação do inciso II do art. 4, que previa a universalização do ensino médio gratuito. Há, portanto, um consenso entre diversos autores (FERREIRA, 2017; KUENZER, 2017; FRIGOTTO & MOTTA, 2017; FERRETI & SILVA, 2017; CUNHA, 2017) de que a Lei nº 13.415/2017 foi instituída de forma autoritária sem participação democrática e que representa um retrocesso das políticas educacionais para o ensino médio, oficializando e aprofundando a dualidade histórica dessa etapa de ensino.

Nessa perspectiva, a reforma proposta na Lei nº 13.415/2017 representa um recuo a no mínimo três momentos da história das políticas educacionais para o EM: 1. A Reforma Capanema, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso ao ensino superior (agora com os cinco itinerários que supostamente devem ser ofertados pela escola, alarga-se o leque da não equivalência); 2. A Lei 5.692/1971, em plena ditadura empresarial-militar, em que o que estava posto era uma profissionalização precária²⁶; 3. Retorno ao ideário da política de Paulo Renato de Souza, ao rememorar o Decreto nº 2.208/1996, que aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. Portanto, fica claro que o MEC assume de fato uma divisão classista da educação (FRIGOTTO & MOTTA, 2017, p. 368).

Em qualquer país regido por princípios democráticos, mesmo que pese a necessidade de uma reformulação do ensino médio com vistas a uma melhoria na formação da juventude, não

²⁶ Na lei atual não se trata de livre escolha, mas compulsória, pois o caminho será completar a carga horária obrigatória e, quando houver ampliação do tempo escolar em condições estruturais precarizadas, dadas às condições que cada escola ofertará a formação profissional de acordo com o seu orçamento.

se justifica a imposição de uma lei. Essa atitude fere todos os preceitos das modernas democracias. Para justificar tal medida o Ministério da Educação expôs 24 justificativas para a proposta. Destacamos algumas dessas justificativas: 1) a necessidade de reorganização dos currículos; 2) ampliação progressiva da jornada escolar; 3) criação de política de fomento justificadas em razão da incapacidade da escola atingir resultados previstos para a etapa (principalmente em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB); 4) currículo superficial e fragmentado; 5) urgência em preparar trabalhadores para um País social e economicamente sustentável; 6) alinhamento às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e outro aspecto importante é embasar a proposta nos quatro pilares de Jacques Delors – aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver (BRASIL, 2016).

Neste aspecto, destacamos que do ponto de vista político-pedagógico a concepção de Educação e de Educação Integral dos empresários está em sintonia com esse ideário disseminado pela UNESCO por meio do Relatório Jacques Delors²⁷. Desde sua gênese a Política para o ensino médio em Pernambuco teve como eixo estruturador as quatro dimensões propostas no referido relatório: aprender a ser; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a aprender. Tendo como fundamento essas quatro dimensões, o Prof.º Antonio Carlos Gomes da Costa (2007) desenvolveu o conceito de educação interdimensional, o qual está presente na proposta curricular para o Ensino médio Integral no Estado de Pernambuco.

O termo “educação interdimensional” contempla ações direcionadas ao desenvolvimento das quatro dimensões do ser humano: *logos* (racionalidade), o *pathos* (afetividade), o *eros* (corporeidade) e o *mytho* (espiritualidade) (PERNAMBUCO, 2010). A proposta desse autor pressupõe a “criação de uma nova educação, que seja capaz de reequilibrar as relações do *logos*, o *mytho*, e o *eros* de forma mais inteligente e harmônica” (COSTA, 2008, p. 20)²⁸. No programa, a educação interdimensional, em conjunto com o conceito de Protagonismo Juvenil, é desenvolvida como forma de promover a valorização e autonomia dos estudantes. Portanto, na proposta curricular o termo Protagonismo Juvenil é compreendido enquanto laboratório de educação para valores. (PERNAMBUCO, 2010)

²⁷ Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors. O relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um tesouro a descobrir (São Paulo: MEC, Cortez, 1999).

²⁸ Esta proposta foi desenvolvida por Costa (2007) por meio de sua empresa Modus Faciendi, que presta consultoria a diversas instituições do Terceiro Setor, entre as quais o Instituto Ayrton Senna.

Desse modo, é possível inferirmos que assim como aconteceu em Pernambuco, o governo busca inspiração copiando as diretrizes gerais ditadas pelos organismos internacionais e os reformadores empresariais. Por isso, o paradigma do desenvolvimento humano, presente no Programa de Educação Integral e no relatório Jacques Delors também está na justificativa, da Lei nº 13.415/2017, enviada pelo então Ministro Mendonça Filho ao Gabinete da presidência. Segundo o referido programa, seu objetivo é formar o jovem para que esse adquira competências para enfrentar o mundo cada vez mais complexo, competências previamente estabelecidas e que atendam às necessidades de um mercado em constante mutação.

Uma proposta curricular assentada na ideia das competências, apesar de ser propagada como avanço permite um estreitamento não apenas curricular, já que busca incessantemente a objetividade na busca por resultados, mas também uma limitação na formação da juventude. Presa a um fazer lógico, permite a dominação por meio do conhecimento, na chamada economia do saber (MAUÉS, 2009)²⁹. Essa lógica interfere em todo funcionamento da educação escolar, por exemplo, a formação do professor também se limita ao mínimo, uma vez que a educação mínima para os jovens que serão futuros trabalhadores, requer professores com mínima formação. Assim, o objetivo das reformas propostas nessas últimas décadas é criar uma força de trabalho dócil.

A retórica de resultados escolares equânimes para grupos historicamente alijados do acesso a uma educação adequada deixa a qualidade da educação de lado e oculta o objetivo verdadeiro dos últimos vinte anos de reforma, de modo que os trabalhadores recebem não mais do que uma educação de oito anos, necessária para competir com outros trabalhadores por empregos que, podem, facilmente se mover de uma cidade, de um estado ou de um país. Os documentos do Banco Mundial baseiam-se em teses dificilmente articuladas com os países: dinheiro para educar trabalhadores além do mínimo necessário é um desperdício dos escassos financiamentos públicos; para trabalhadores minimamente educados são requeridos professores minimamente educados, cujo desempenho pode ser monitorado por testes padronizados (WEINER, 2013, p. 470). Portanto, seguindo essa lógica não é necessário o jovem ter acesso a um conhecimento crítico, e muito menos que estes compreendam os fenômenos da atualidade em suas muitas interações e determinações ou entendam que são parte de um processo histórico único e geral de desenvolvimento.

²⁹ A economia do saber está relacionada ao fato de que as competências estão sempre vinculadas a um objetivo, a um fazer prático e não aos conhecimentos que é preciso assimilar. A lógica da aprendizagem das disciplinas se desloca para o saber fazer, ou seja, o destaque passa a ser o saber executar (MAUÉS, 2009).

Dito isto, em linha geral, a nova Lei da Reforma do Ensino Médio se organiza a partir da flexibilização do currículo que segundo Kuenzer (2017) se insere numa perspectiva de aprendizagem flexível, que em sua versão especificamente pedagógica tem se referido ao aprimoramento das metodologias para a Educação a Distância (EAD). Como resultado desse encaminhamento da lei, as novas diretrizes curriculares para o ensino médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 07 de novembro de 2018, dizem que a carga horária dos estudantes do ensino diurno poderá chegar até 20% das atividades de educação à distância e até 30% no ensino noturno. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) poderá chegar a 80%.

Essa mudança tem provocado reações contrárias em diferentes setores da Sociedade Civil, entre elas entidades educacionais que se posicionaram a partir de manifesto em que se denuncia a precarização da formação da juventude e a desresponsabilização do Estado no que se refere à oferta do Ensino Médio, além de explicitar que isso apenas aprofundaria as desigualdades educacionais, algo tão presente na trajetória dessa etapa de ensino, além de abrir as portas para o desenvolvimento das escolas *online* privadas dedicadas ao EAD no ensino médio, conforme alerta Freitas (2018). Ainda segundo esse autor, escolas desse tipo em outros países como os Estados Unidos têm as piores avaliações.

A oferta de EAD no Ensino Médio também acarretaria o esvaziamento da formação crítica e ampla da juventude brasileira, já que significa uma considerável redução no currículo e, conseqüentemente um empobrecimento dessa formação. O que está posto na Lei nº 13.415/2017 é que apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias nos três anos, também é obrigatório ofertar uma língua estrangeira, mas do mesmo modo não há uma escolha, pois, a obrigatoriedade é da língua inglesa, as demais disciplinas passam a ter seus conteúdos diluídos em outras disciplinas. Fato, que levou Monica Ribeiro a chamar o novo Ensino Médio de “Líquido” em texto publicado em 17 de fevereiro de 2017³⁰.

Importante destacar que a aprendizagem flexível, segundo Kuenzer (2017), é a expressão do projeto pedagógico do regime de acumulação flexível cuja lógica continua sendo a distribuição desigual de conhecimento, no entanto a forma é outra. Nesta perspectiva, importa menos a qualificação do trabalhador o que está posto é a necessidade permanente desse trabalhador em se adaptar e, neste aspecto interessante notar que o que está em jogo é o controle

³⁰ Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com>. Acesso em: 20 fev. 2017.

das subjetividades, ou seja, o disciplinamento para lidar com a dinamicidade, instabilidade e fluidez.

4.3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ÁREA

Neste tópico, nossa análise se debruça sobre a produção acadêmica que versa sobre a educação integral no Brasil a partir do momento em que ganhou forma e força o aparato legal que fundamenta a educação em tempo integral. Para tanto com o objetivo de alcançarmos uma visão macro das pesquisas desenvolvidas no contexto da Pós-Graduação no Brasil em Educação acessamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações o que nos possibilita um olhar mais geral. Em contraponto, com a finalidade de conhecer e compreender como os trabalhos sobre Educação Integral no Ensino Médio vêm sendo produzidos no contexto local realizamos uma busca no Banco de Dissertações e Teses da UFPE/CAA-CE (Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste/Centro de Educação). Pensamos que esse exercício é imprescindível para realização de qualquer trabalho de pesquisa, visto que nossa investigação não está e não pode estar desvinculada do conhecimento científico já produzido.

Para a realização de qualquer trabalho de pesquisa é necessário buscar dentro do lócus científico aquilo que foi produzido acerca do objeto de estudo sobre o qual nos debruçamos. Isso é importante para compreendermos como o discurso e a realização prática da educação integral ganha força e aparece na contemporaneidade como consenso no sentido de solucionar os problemas da educação pública no Brasil.

Nesse sentido, de acordo com Kosik (1969) a primeira premissa fundamental da história é que ela é criada pelos seres humanos e igualmente fundamental é o fato de que essa criação precisa ter continuidade. Posto isto o autor afirma que a história apenas se realiza quando os sujeitos “não começam sempre de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes” (*Ibidem*, p. 218).

Assim, analisamos as pesquisas produzidas nos últimos vinte anos, pois conforme já indicado é nesse período que a discussão e os trabalhos desenvolvidos sobre Educação Integral ganham força. Além, do que nesse período por conta de maiores incentivos ocorre a ampliação nas pesquisas em educação no Brasil. Outro fator importante para essa escolha temporal foi a criação/ implementação de políticas educacionais que traziam em seus objetivos a ampliação do tempo/espço escolar.

Isto posto, destacamos que os estudos analisados representam um recorte do que foi produzido nos *loci* científicos, portanto, como forma de delimitar a busca realizamos escolhas orientadas a partir de alguns descritores – “Ensino Médio Integral”, “Professores”; “Escolas de Referências em Ensino Médio”. A escolha desses descritores nos permitiu uma aproximação com os trabalhos que trazem análises sobre as concepções de professores sobre Educação Integral no Ensino Médio. Desse modo, elegemos os trabalhos que traziam diretamente no título, resumos ou nas palavras-chaves um desses descritores.

Selecionados os trabalhos, nos debruçamos para identificar e compreender as aproximações e distanciamentos com nosso objeto de estudo, pois partindo da compreensão macro para um particular é possível perceber em que medida nossa pesquisa dialoga ou avança em relação àquilo que emergiu do conjunto das produções analisadas. Esse exercício é importante para a compreensão de que conhecer a totalidade dos fenômenos é perceber a realidade como um todo estruturado e dialético (KOSIK. 1969). Nesse sentido, esse exercício de partir da totalidade concreta para a particularidade, nos possibilita conhecer como o fenômeno do Ensino Médio Integral se materializa em Pernambuco percebendo suas singularidades em sua relação dialética com o todo.

Historicamente no Brasil a forma como a escola pública se materializa sempre foi parte constitutiva de intensos debates, que versam sobre sua ineficiência e desqualificação. Na busca de encontrar soluções para esses problemas uma alternativa apresentada é a ampliação do tempo e espaços escolares. Para além disso, também é colocada em pauta a necessidade da oferta de uma formação que considere as várias dimensões do processo educativo que ultrapassam o tempo de permanência na escola.

No entanto, importante destacar que numa sociedade atravessada pela luta de classes não há apenas uma concepção de educação integral. O que se coloca são concepções em disputa, que se concretizam ou não a depender do momento econômico, político e das relações de forças. Desse modo, Gramsci (2011, p. 263) afirma que se deve considerar “a base histórica do Estado”, isto é, nas suas palavras quando a sociedade civil se separa da sociedade política³¹, se tem um problema de hegemonia, a base histórica do Estado é deslocada e a sociedade política ganha

³¹ O conceito de Sociedade Política em Gramsci se refere ao Estado em sentido restrito, ou seja, aparelho governamental encarregado da administração direta e do exercício legal de coerção sobre aqueles que não consentem nem ativamente nem passivamente. Nos cadernos o termo Sociedade Civil é entendido, mais frequentemente, como “conjunto de organismos vulgarmente chamados ‘privados’”. Importante destacar a materialidade deste conceito, como faz Gramsci, utilizando de modo preciso (BIANCHI, 2008): o aparelho hegemônico de um grupo social sobre o resto da população (ou Sociedade Civil). (Cad. 6, §136, 2011) e “aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil”. (Cad. 6, §137, 2011).

extrema força: “ou para lutar contra o novo e conservar o que oscila, fortalecendo-o coercitivamente, ou como expressão do novo para esmagar as resistências que encontra ao desenvolver-se” (*Ibidem*). Nesse sentido, ao longo da história das ideias e práticas pedagógicas no Brasil, diversas concepções de educação integral estiveram presentes e assim a depender do momento histórico, apresentou elementos inovadores e transformadores ou conservadores e reguladores, o que é próprio das instituições em geral. (CAVALIERE, 2002).

Iniciamos analisando as dissertações e teses produzidas no âmbito da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esse portal de busca abrange todos os trabalhos defendidos nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa o que nos deu uma visão macro, pois não é possível compreender como a Educação (em Tempo) integral no ensino médio se materializa na contemporaneidade sem conhecer os processos de transformação social, política e econômica que interferem na forma e no conteúdo de como essas políticas educacionais se estabelecem.

Assim, destacamos que foram selecionados 21 trabalhos, sendo 18 dissertações e 3 teses que desenvolvem análises sobre a ETI no ensino médio. Nesse sentido, os temas que emergiram nos estudos foram os seguintes: Qualidade no Ensino Médio, Parcerias Público-Privadas, Concepções e percepções de professores no Ensino Médio, Gestão escolar no ensino médio integral, Escola regular e Escola de tempo Integral, O discurso do “novo” na formação de estudantes para as escolas de tempo integral, Concepção de Educação Integral, Projeto de vida como componente curricular, Intensificação do trabalho docente no PEI, Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da educação integral, Tempo escolar integral versus formação humana integral.

De acordo com o levantamento realizado podemos perceber uma variedade de temáticas. No entanto, observamos que os trabalhos de forma geral realizam análises mais amplas como, por exemplo, a implementação de políticas de Educação Integral, a qualidade no Ensino médio ou ainda comparar o desempenho entre escolas de tempo regular e escolas de tempo integral. Por outro lado, são poucos os trabalhos que têm como objeto de estudo as análises que privilegiam os aspectos voltados para as questões do cotidiano daqueles que estão diretamente envolvidos no processo implantação e efetivação das políticas de educação integral, como as professoras e professores. Sendo assim, como resultado desse inventário, constatou-se a escassez de trabalhos que analisam a prática docente na perspectiva de conhecer como esses profissionais percebem as políticas de educação integral e assimilam as suas diretrizes a sua prática pedagógica cotidiana.

Dito isto, destacamos que dentre os trabalhos que emergiram no levantamento feito na BDTD, seis (sendo cinco dissertações e uma tese) trazem como objeto de pesquisa a concepção de educação integral de professores (as), analisando além das suas concepções os impactos da política de educação integral sobre o fazer pedagógico. Esses trabalhos guardam certa aproximação com nosso objeto de estudo, no sentido que têm como finalidade trazer à luz a fala dos docentes que atuam no ensino médio em escolas de tempo integral.

Destacamos que dentro do espaço temporal analisado os trabalhos produzidos se apresentam de forma dinâmica, estabelecendo uma relação dialógica com o contexto social e histórico e as políticas educacionais em que foram construídos. Desse modo, os resultados obtidos por Gomes (2009) demonstram que a concepção de educação integral associada à equalização social está presente tanto nos documentos norteadores da política como no pensamento de professoras e professores que atuam no Programa de Educação Integral para o Estado de São Paulo.

O trabalho de Viveiros Jr. (2013) analisa as percepções de professores do Ensino Médio do curso de Formação continuada sobre o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Para o autor os retrocessos que os professores apontaram estão situados na própria estrutura do sistema educacional e se referem as demandas históricas, como a necessidade da profissionalização docente, melhores condições de trabalho, salários justos e gestão democrática. Seus resultados apontam que os docentes assumem os discursos oficiais e incorporam os conceitos presentes nos documentos norteadores como inovadores apresentando discursos díspares ora prevalecendo o formalismo, ora aparecendo ideias que se aproximam de um projeto de sociedade ou, ainda, são discursos com um viés mais prático.

Analisando o PEI em Pernambuco, Santos, E. (2015) enfatiza que umas das principais causas que levam professores a ingressar e permanecer no programa é a crença na proposta, apesar dos professores pontuarem as insatisfações em relação à formação desses profissionais, a falta de estrutura das escolas, alunos desmotivados, salário defasado. Nessa mesma linha de pensamento Babalim (2016) investiga a concepção de Educação Integral de professores do PEI em São Paulo em confronto com o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica desses profissionais. Conclui que os docentes acompanham o debate sobre Educação Integral e acreditam que houve mudanças significativas no trabalho pedagógico, sendo a experiência no programa relevante para os estudantes. Esses trabalhos dialogam diretamente com a nossa pesquisa trazendo pistas que contribuiriam para o entendimento de como docentes, sindicalistas e estudantes assimilam as políticas educacionais e se de alguma forma se organizam

coletivamente para influenciar e resistir as determinações postas pelo governo a partir da política para o ensino médio.

Já a tese de Barbosa (2016) busca conhecer o que pensam os sujeitos participantes do Programa de Educação Integral e quais ressignificações esses sujeitos fazem. Constatou que nas duas escolas pesquisadas a estrutura material e imaterial ofertada pelo PEI favorece e potencializa algumas características pessoais dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que são: bons ouvintes, capazes de trabalhar em equipe, criar laços com a comunidade e desenvolver atividades que atinjam os objetivos do programa de formar jovens autônomos, responsáveis e solidários.

Fechando esse bloco de trabalhos que analisam as concepções de educação integral de professoras e professores, a dissertação de Silva (2017) se propôs a investigar a partir das descrições de professores as mudanças provocadas na práxis escolar pela implementação do programa de educação integral. E suas conclusões dialoga com os trabalhos acima, isto é, a transição de uma escola de tempo regular para tempo integral é um processo que ao mesmo tempo em que envolve expectativas e esperanças, por outro lado expressam preocupações no sentido daquilo que consideram como perdas, se muda a identidade da escola e são descartados estudantes e profissionais que não se adequam ao perfil desse novo modelo.

A partir das análises e achados das pesquisas citadas acima é possível depreender das falas dos professores pesquisados que estes incorporam as ações e expectativas propostas pelas políticas de educação integral, no entanto também é possível extrair elementos de que denotam um olhar mais crítico por parte dos docentes quando estes inseridos nas escolas de tempo integral passam a conviver no cotidiano com as limitações devido à falta de investimento em infraestrutura, os baixos salários e a excessiva cobrança por resultados. Todavia, é muito recorrente nas falas dos professores, segundo os resultados apresentados por estas pesquisas, o entendimento da formação do jovem autônomo, solidário e competente, sendo necessário cumprir os princípios educativos do Programa, a saber: a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença, os Quatro Pilares da Educação para o século XXI e o Protagonismo Juvenil.

Também analisamos os trabalhos que em comum apresentam o estudo sobre gestão escolar. Deste modo, seis dissertações abordam aspectos relativos à gestão, seja de escolas de ensino médio integral ou das políticas que as instituíram. Nessa direção, Dutra (2013) estuda a implementação do Programa de Educação Integral em duas escolas estaduais de Pernambuco sob o prisma da gestão. A produção dos dados apontou que as ações desenvolvidas pela gestão

contribuem para a efetivação da referida política, e que isso acaba por influenciar os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE). Neste aspecto um dos elementos mais importantes neste novo modelo de gestão é a possibilidade de um acompanhamento mais de perto, ou seja, um “monitoramento voltado para os resultados”, os gestores devem agora “não apenas cumprir prazos, mas liderar o grupo de pessoas para o alcance dos resultados” com o objetivo é melhorar a qualidade da educação.

Na mesma perspectiva Beltrão (2014), analisa o desempenho das Escolas de Referência no litoral sul de Pernambuco com o objetivo de verificar as ações realizadas pelos gestores que possivelmente influenciaram os bons resultados nas avaliações externas. Para esse autor, os resultados positivos obtidos pelas EREMs da GRE litoral sul tem relação com as ações desenvolvidas pela gestão, especialmente a gestão pedagógica voltada para os resultados educacionais.

Já a dissertação de Santos, M. (2016), traz uma análise da “Pedagogia da Presença”, que em Pernambuco é utilizada como estratégia de gestão, cuja finalidade é a garantia da presença e sucesso escolar dos estudantes. As EREMs adotam a filosofia da Pedagogia da Presença desenvolvida por Antonio Carlos Gomes da Costa que prevê a presença intencional e deliberada do professor como o intuito de manter o diálogo com o educando como objetivo de desenvolver o respeito e a confiança.

Em contrapartida, a dissertação de Silva, V. (2013) realiza um estudo comparativo do desempenho de uma escola regular, localizada na zona rural de Quixaba, no sertão pernambucano, e uma escola de tempo integral, localizada na cidade de Timbaúba, observando os aspectos espaciais, sociais e econômicos. Em suas conclusões aponta que o modo de gestão escolar atinge níveis satisfatórios, mesmo em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano, se comparado com o modelo de gestão gerencial das escolas de tempo integral, apesar de receberem mais incentivos e apoio.

Já o trabalho de Guimarães (2015) traz uma análise sobre as injunções do gerencialismo empresarial na rede pública do estado do Rio de Janeiro. De acordo com o autor, os objetivos impostos pelo gerencialismo não permitem que a escola e nem seus profissionais tenham uma ação autônoma, pois todo trabalho é direcionado para atingir metas. E fechando esse bloco de trabalhos que analisam aspectos da gestão na educação integral, temos a dissertação de Santos, C. (2017) que investiga como os gestores de escolas participantes do PEI em São José do Rio Preto compreendem a avaliação de desempenho dos docentes, a “Avaliação 360”. Em suas conclusões indica que os gestores sentem necessidade de que essa avaliação faça parte do

projeto político pedagógico das escolas, para que assim possa se tornar uma cultura dentro das escolas, promovendo um trabalho de qualidade, mas continua sendo um desafio para os gestores porque além dos conhecimentos que envolvem acompanhamento e monitoramento do processo, eles precisam mediar os conflitos derivados dos seus desdobramentos no cotidiano escolar.

Estes trabalhos têm em comum a premissa de que as ações desenvolvidas pela gestão podem diretamente melhorar a qualidade da educação, apresentando a narrativa de que a má qualidade da educação pública está diretamente relacionada à má gestão dos sistemas, ideia que ganha força a partir das reformas de cunho neoliberal nos anos de 1990 cujos defensores afirmavam que a crise não era do capitalismo, mas do Estado. Mais uma vez o elemento que se destaca nesses trabalhos é o foco das políticas analisadas no controle sobre o trabalho docente. Tais mecanismos, presença/permanência do estudante; controle/responsabilização em função dos resultados estão presentes na proposta das políticas de educação integral hegemônicas.

Dessa forma, a teoria neoliberal se sustenta na tese do Estado mínimo, e este deixa de ser produtor direto de bens e serviços e passa a coordenar ações de iniciativa privada (CAMINI, 2013). Na esteira dessas reformas uma das premissas, é a incapacidade do Estado em desenvolver uma gestão eficiente e produtiva e para superar essa falha o caminho é a descentralização e a adoção da lógica gerencial como expressão da modernização dos aparatos estatais. Esse tipo de discurso passa a ser difundido como “poderoso mecanismo para corrigir as desigualdades educacionais” (AZEVEDO, 2002, p. 54). De acordo com ela, na educação, essas reformas recomendavam o ajuste do modelo de gestão da escola ao modelo gerencial em consonância com as indicações das agências externas de cooperação e financiamento.

Passamos agora a analisar os trabalhos que trazem diferentes abordagens sobre a ETI no ensino médio. Iniciamos apresentando a tese de Rezende (2007) que se propôs a analisar as diferenças e semelhanças na organização de duas escolas que fazem parte do Programa Escolas de Referência no interior de Minas Gerais. Os dados obtidos e analisados pela pesquisadora revelaram que as condições oferecidas às escolas pelo Programa não se configuram na prática como produtoras de um ensino médio de qualidade. Assim, a escola precisa ser o local primeiro da mudança e não de interesses alheios a ela, caso contrário os investimentos continuarão a não promover as transformações necessárias. Dessa forma, a escola terá qualidade na medida em que a formação dos professores seja uma prioridade.

Em outro âmbito o trabalho de Kolher (2014) analisa como o discurso do “novo” se materializa no documento que rege a Educação em Tempo Integral no Ensino Médio do Estado de Santa Catarina. Para a autora o documento apresenta um discurso que se estabelece como

um regime de verdade que tudo que é novo é para melhorar, mesmo que esse discurso já tenha sido utilizado em outras épocas e no ensino de tempo regular. Nesse sentido, pensamos que esse tipo de discurso de modernização cumpre o papel de demonstrar que a má qualidade da educação pública e sua precariedade é transitória e a superação desse limite se dará por meio de programas e políticas pontuais. No entanto, na realidade concreta em que os sujeitos são formados e constroem suas concepções de mundo e modos de estar no mundo, esse discurso não se materializa e termina por fortalecer os argumentos dos mais fortes.

O trabalho de Sardinha (2013) traz análises sobre as Parcerias Público-Privadas (PPPs). Esse trabalho apresenta importantes elementos para entendermos a dinâmica por traz dessas parcerias ao analisar a experiência do Procentro, um modelo educacional defendido por uma parcela significativa de empresários como, por exemplo, a Fundação Itaú Social. Uma das questões é de que as PPPs tornaram-se uma estratégia fundamental das frações de classe ligadas ao capital financeiro, indicando que a lógica e as ações privatizantes na escola pública no Brasil propagam um “*ethos* contrastante com as bases do ensino público, laico e universal”. Essa pesquisa aponta alguns elementos importantes para se compreender como a forma de se organizar a educação escolar vem se modificando ao longo dos anos, evidenciando que isso se deve ao modo de produção capitalista que passa a exigir um novo de tipo de sociabilidade.

Historicamente a escola é um potente instrumento de conformação das massas à sociabilidade da classe que exerce a direção e o domínio, ou seja, a hegemonia. Nesse sentido, a educação escolar tem importante papel na teia do Estado Educador em formar e conformar técnica e eticamente um determinado tipo de “homem coletivo” para atender à sociabilidade burguesa. Nas palavras de Gramsci (2011, p. 23) o fim da tarefa educativa e formativa do Estado é a criação de “novos e elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade”.

Considerando o dito acima podemos supor que as várias reformas que tem sido vivenciada, visam do “ponto de vista técnico a formação de um sujeito empreendedor, do ponto de vista ético-político um colaborador”. Desse modo, o aparato educacional sob a direção burguesa coloca a escola cada vez mais submissa aos interesses e necessidades do setor empresarial (NEVES, 2005, p. 105).

Sob outra perspectiva a investigação de Paixão (2016) analisa os projetos de educação integral conduzidos pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Integral, Cultura e Ação

Comunitária (CENPEC). Uma das suas conclusões indica que a base filosófica do projeto de “educação integral” “se relaciona a pedagogia do ‘aprender a aprender’ e a educação como instrumento de equalização social, demonstrando um caráter de formação unilateral sob os auspícios do neoliberalismo o que se contrapõe à perspectiva de uma formação omnilateral, no sentido de uma educação emancipadora.

Dentre os trabalhos analisados a dissertação de Oliveira (2017) trouxe como proposta analisar a intensificação do trabalho docente, fazendo um recorte de gênero, no Programa Escola Integral do Estado de São Paulo. Segundo a pesquisa, a política de bonificação e as promessas de melhores condições trabalho e de jornada integral em uma única escola funcionam como um artifício para legitimar o processo de trabalho cada vez mais intensificado. Além disso, demonstram as consequências da formulação da política educacional em que a condição de vida da mulher não é considerada, sendo essas as que mais sofrem com a intensificação do trabalho que é multiplicado e intercalado com o trabalho doméstico. Por fim, Silva, A. (2017) busca refletir sobre as contribuições do Projeto Político Pedagógico (PPP) para o desenvolvimento da Educação Integral, este visto como principal ferramenta que as escolas têm para construir uma proposta pedagógica na perspectiva inclusiva, dialógica e da educação integral com a finalidade do pleno desenvolvimento de todas as dimensões de adolescentes e jovens.

Já Ferreira (2017) investiga os documentos legais que orientam a implantação do Programa Novo futuro, em Goiás, buscando compreender a ideologia que sustenta esse Programa e que se mostra hegemônica no que se refere ao modelo de ensino médio de tempo integral baseado na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Procurando compreender os sentidos da categoria trabalho no referido programa, conclui que existe um alinhamento desse programa com as indicações dos organismos internacionais, concernente a implantação dos ideais neoliberais, dentre os quais a ascensão da racionalidade da gestão.

Em diálogo com o exposto acima, atualmente, os grupos privados exigem participar da gestão, em articulação direta com o Estado em sentido restrito, ajudando a manter as condições materiais e ideológicas de reprodução capitalista e seu modo de organizar a sociedade, e gerindo as atividades econômicas, sociais e culturais (SALES, 2003). Nesse sentido, o modelo de ETI ter como fundamento a TEO é um exemplo emblemático da simbiose entre governo e representantes dos interesses do grande capital, inclusive na gestão da Educação Pública. Finalmente, a tese de Marques (2018) analisa a Proposta curricular e o funcionamento do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo na gestão Alckmin (2011-2017), de modo a

verificar em que medida este promove a formação integral dos jovens estudantes. A análise mostrou que, se por um lado, passar mais tempo na escola contribui para a ampliação de possibilidades para os estudantes, por outro, a falta de infraestrutura física, pouco recurso financeiro e material e a falta de participação da comunidade escolar no planejamento e execução dificultam o funcionamento do programa.

De modo geral, os trabalhos discutidos aqui também trazem dados que colaboram com a afirmativa de que a materialização na prática das políticas de educação integral no ensino médio esbarra com problemas de diversas ordens.

Em relação as produções encontradas no banco de teses e dissertações da Universidade de Pernambuco nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Centro de Educação) e Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/ CAA), analisamos as produções que fazem parte do acervo da BDTD/UFPE, cujo objetivo é disponibilizar na íntegra as teses e dissertações produzidas no âmbito dos programas de pós-graduações da instituição. É importante destacar ainda que essas produções tratam especificamente da materialização do Programa de Educação Integral no estado de Pernambuco, responsável pela implantação das EREMs.

A análise dessas produções nos possibilitou uma visão voltada para os aspectos locais que mantém correspondência com o objeto dessa pesquisa. Importante destacar também que estão inscritos no universo da BDTD/UFPE as produções do grupo GESTOR-Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo livre, no qual esta pesquisa se insere e dialoga. Este desenvolve pesquisas que articulam temas como juventude e educação integral no ensino médio e políticas educacionais no estado de Pernambuco.

Nesta direção, destacamos que foram selecionados 07 trabalhos, sendo 05 dissertações e 02 teses que desenvolvem análises sobre PEI e as EREMs. A análise das produções da BDTD/UFPE nos revela uma variedade de temas, e assim como realizamos anteriormente, separamos os trabalhos de acordo com a aproximação dos temas pesquisados. Nesse sentido, os temas que emergiram nos estudos foram os seguintes: Trabalho como princípio educativo, Concepções de Educação Integral, Gestão pública e metas para educação, Gestão escolar no Ensino Médio Integral, Educação e Desenvolvimento.

Sobre a concepção de educação integral aparecem dois trabalhos de dissertação Silva, R. (2013) e Lima (2014). No primeiro trabalho, o autor, na busca de compreender a concepção de educação integral presente em uma das EREMs, utiliza as bases conceituais da Educação Integral e da Teoria de Ken Wilber, mais especificamente os Quatro Quadrantes do Kosmos

(interior e o exterior o singular e o plural de determinada situação), como forma de ampliar o entendimento sobre uma experiência cujo objetivo é a formação humana nos mais variados aspectos ou dimensões. No entanto, os resultados apontaram a complexidade tanto da compreensão quanto da implementação da Educação integral, o que se revela que no cotidiano escolar e na prática do professor este conceito não se materializa.

Lima (2014) também utiliza a ideia dos Quatro Quadrantes de Wilber, e acredita que refletir a integralidade proposta por esse autor ajuda os sujeitos a encarar as adversidades cotidianas com soluções criativas, integradas, harmônicas e pacíficas para os problemas de diversas áreas. Outro ponto de destaque nessa teoria é a participação do professor, pois a integralidade nesta perspectiva se expressa quando este planeja suas atividades, visando abranger todos os elementos do Mapa Integral (nível de desenvolvimento, estados de consciência, linhas de desenvolvimento, tipos e quatro quadrantes).

Outros dois trabalhos tratam da questão da gestão da ETI no ensino médio, Benittes (2014) e Alves (2015). No primeiro trabalho a autora destaca que a administração da educação pública guarda um profundo nexos com o processo de crise do capitalismo e com a reestruturação produtiva, política, social, ideológica e produtiva dela decorrente. Demonstra que em Pernambuco há um deslocamento dos objetivos educacionais de formação humana, produzidos pela contradição entre o caráter reformista do Programa de Modernização e o caráter híbrido da reestruturação curricular proposta pelo PEI. A política educacional desenvolvida para esse nível de ensino em Pernambuco permite um conjunto de mediações que favorece a adaptação dos jovens aos perfis formativos e a crescente desqualificação dos postos de trabalho no atual modelo de organização capitalista. Isto foi possível graças a uma reestruturação administrativa centrada no gerencialismo e no *accountability*.

Em outro momento Alves (2015) examina como se desenha a política de financiamento e gestão do Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco. A partir das suas análises demonstra que a concepção e os mecanismos de financiamento do Ensino Médio no estado guardam estreita relação com o *ethos* empresarial. Esses mecanismos de controle do financiamento são elementos importantes para consolidação da hegemonia burguesa, que no atual momento propõe um modelo de gestão escolar baseado nos preceitos da gestão empresarial com forte ênfase em elementos de controle e intensificação do trabalho docente.

Em comum esses dois trabalhos trazem um aspecto da gestão fortemente fundamentada nos preceitos empresariais, o que acaba por gerar um empobrecimento na formação humana, tarefa precípua da educação escolar. Portanto, diferentemente daquilo que Gramsci (1984) fala

sobre a tarefa de ampliar o horizonte cultural dos jovens, a adaptação desses a perfis formativos empobrece a formação que não desenvolve de forma equilibrada o trabalho intelectual e o trabalho manual. Nesse sentido, as escolas que privilegiam uma formação para atender interesses práticos imediatos, muito embora sejam propagandeadas como democráticas, nas palavras de Gramsci (2011), na realidade são destinadas a perpetuar as diferenças sociais. Assim, se faz necessário a proliferação de um tipo único de escola preparatória que seja capaz de conduzir o jovem até “os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2011, p. 49).

Na mesma perspectiva dos trabalhos acima, Silva, J. (2013) desenvolveu suas análises a partir da relação entre Trabalho e Educação com foco na gestão das escolas ligadas ao PEI em Pernambuco, demonstrando que a reorganização do Ensino Médio no estado guarda uma relação estreita com as reformas que ganharam impulso a partir da imposição do capital, como estratégia que os permitisse sair da crise. Além de apontar que a educação ofertada nas escolas contempladas com o PEI está distante de ser uma educação fundamentada na emancipação humana em relação ao trabalho alienado, mas se aproxima a vida produtiva capitalista nos limites atuais.

Por outro lado, a dissertação de Santiago (2014) cujo objetivo é desvelar os nexos existentes entre educação e desenvolvimento, confirmou o aprofundamento da visão empresarial nos desdobramentos da educação no Estado, bem como evidenciou um rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano (TCH), que no PEI, empreendeu uma adaptação dos fundamentos da TCH as demandas advindas da reestruturação produtiva. Neste contexto, o papel do Estado é de mediar a relação entre educação e desenvolvimento por meio de medidas que garantam a reprodução do capital. Esse modelo de Estado está subordinado ao que se denomina Neoliberalismo de Terceira Via.

Destacamos que este modelo de Estado (vinculado ao paradigma da Terceira Via) tem como objetivo promover mudanças de ordem política e econômica, tendo como limite a administração do capitalismo na direção de aprofundar a democracia (NEVES; SANT'ANNA, 2005). Seguindo o que esses autores afirmam, o Projeto Político da Terceira Via tem como importante princípio a “reinvenção da sociedade civil”, a partir do pressuposto das Parceria Público Privadas e da inserção dos princípios empresariais. De acordo com esses autores o tipo de “governabilidade proposto pela Terceira Via prevê a articulação entre a esfera estatal e a esfera privada (base e fundamentação do conceito de público não estatal)”, o que implicadizer

que “primeiramente o capitalismo não sobrevive sem o estado e em segundo lugar, o Estado está a serviço do capitalismo” (*Ibidem*, p. 51).

Por fim Silva, A. (2016) analisou a partir do ProEmi a implantação do ETI nas escolas de ensino médio de Pernambuco em conformidade com o diálogo estabelecido neste trabalho, a pesquisa anuncia que o PEI está ancorado tanto no aspecto organizacional quanto operacional nos princípios da Tecnologia da Gestão por Resultados, desse modo ocorre um movimento de afastamento dos sujeitos participantes da escola na formulação das práticas curriculares, além do que vem se constituindo um processo de silenciamento do significado político e social da escola pública e da perspectiva política do ato de ensinar.

Em um momento de intensas reformas do modo de organização social capitalista, todas as organizações e instituições da sociedade civil, os aparelhos privados de hegemonia (como a Escola), e as políticas educacionais são utilizadas para se construir um consenso em torno de novo modo de vida que atenda as atuais necessidades do capital. Nesse sentido, a precarização e a desqualificação do trabalho são a face mais evidente da crise capitalista, e aqui se insere o trabalho docente. Ademais para legitimar as reformas em favor do capital cria-se uma cultura do trabalho fundada em conceitos como empreendedorismo e competências (AMARAL, 2016) que chegam às escolas com força total. Pensamos que a cartilha empresarial que fundamenta a gestão não pressupõe participação democrática, mas uma receita que deve ser aplicada pelos sujeitos participantes das escolas com a intencionalidade de despolitizar o processo educativo, cujo objetivo é a construção de um consenso passivo em torno da nova sociabilidade capitalista.

Como forma de superar esse modelo e construir uma nova forma de sociabilidade pensamos que a formação das novas gerações também necessita se fundamentar em uma outra perspectiva que privilegie as diversas dimensões do ser humano, fornecendo conhecimento potencialmente emancipador que contribua na transformação da realidade dos estudantes das classes subalternizadas³².

Já no que diz respeito ao papel do professor no processo educativo que privilegie a integralidade, acreditamos que para além da forma como planejam suas aulas, ele precisa sim ser educado, mas na perspectiva de desenvolver uma prática revolucionária que contribua para a construção de hegemonia dos subalternos, pois assim como Gramsci (2004), consideramos

³² Realidade essa marcada por violências, desigualdades sociais e econômicas. Portanto, quando falamos de conhecimento potente, estamos nos referindo a um que forneça a esses jovens estudantes ferramentas para transformação de suas realidades e argumentos que os possibilitem questionar os fundamentos da sociabilidade capitalista, que é um sistema desagregador por natureza, que promove a desigualdade e a exploração. No campo do qual nos aproximamos, o desenvolvimento integral dos sujeitos só será possível com a alteração radical da base econômica que organiza o capitalismo.

que essa expressaria uma nova concepção de mundo pensada e vivenciada em todas as suas dimensões. Assim, evidenciamos a necessidade de uma direção consciente na formação do indivíduo ao invés da influência casual do ambiente, portanto essa direção voluntária deve estar voltada para ampliação do horizonte cultural das crianças e jovens (MANACORDA, 2008).

Nesse sentido, a análise desses trabalhos evidenciou uma série de estratégias utilizadas para consolidar um projeto de sociedade pautado nos preceitos empresariais orientados pela lógica da produtividade mercadológica. Assim, os achados dessas pesquisas demonstraram importantes elementos de hegemonia utilizados para a imposição e construção dessa ordem social, sendo os mecanismos de hegemonia que mais apareceram: o controle do trabalho docente, o gerenciamento como modelo de gestão, o silenciamento do significado político da escola pública e do ato de ensinar, o controle do financiamento, a intensificação do trabalho docente e as Parcerias Público Privadas.

Diante do exposto, observamos que existe um sistema muito bem articulado de controle do trabalho docente, em que o trabalho da gestão escolar cumpre um papel fundamental. Neste aspecto, uma questão se coloca: é possível dentro desse sistema de controle as professoras e professores construir estratégias de resistência? A partir do que os trabalhos analisados mostraram surgiu a curiosidade epistêmica de conhecer como esses profissionais se organizam e elaboram as imposições do Programa de Educação Integral em Pernambuco que se configuraram como elementos de resistência. À vista disso, percebemos a escola inserida num campo em disputa, se por um lado os trabalhos analisados demonstraram o avanço de interesses conservadores na educação, processo que pode ser observado em escala global; por outro lado, se coloca uma questão urgente: a organização política dos trabalhadores da educação para construir uma agenda alternativa a esse modelo que vem sendo implantado nas escolas de maneira avassaladora. Diante desse sistema de controle estabelecido pelas políticas de educação integral, a construção de uma hegemonia alternativa alinhada com as lutas populares – que de alguma forma tenta barrar uma série de mudanças que afetam tão fortemente os modos de vida e de reprodução da classe trabalhadora – se constitui em um grande desafio.

5 AÇÕES E ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES, ESTUDANTES E SINDICALISTAS NA DISPUTA POR HEGEMONIA NA POLÍTICA PARA O ENSINO MÉDIO

Esse capítulo analisa em que medida e de que forma professores, estudantes e sindicalistas disputam a hegemonia da política para o ensino médio em Pernambuco, examinando se as ações desenvolvidas por professores e sindicato se constituem como um movimento orgânico. Para tanto, analisamos o nível de interação entre a direção sindical e a sua base, identificando os processos de formação política no interior das organizações de classe investigadas. Buscamos, também, identificar os pontos de tensão postos pelos professores e sindicatos em relação à política estadual para o ensino médio.

Para alcançarmos os objetivos propostos, escolhemos alguns caminhos metodológicos, entre os quais a realização de entrevistas semiestruturadas com 27 docentes, 2 dirigentes do Sindicato dos Professores de Pernambuco, 1 dirigente da CNTE, 1 dirigente da UESPE e UESC e de forma complementar dialogamos com 2 estudantes que participaram do movimentos de ocupações das escolas de ensino médio em Pernambuco. Como fonte secundária, examinamos também, o documento “*Seminários Escolas de Referência: Qual escola queremos?*”, referente ao evento realizado pelo SINTEPE no ano de 2015. Com essas entrevistas realizadas surgiu a necessidade de se ampliar o número de entrevistas com professores da capital do Estado, Recife. Isto porque os professores entrevistados, inicialmente, citaram que os professores da capital participavam de forma mais efetiva das atividades e ações desenvolvidas pelo sindicato. No entanto, com o agravamento da crise sanitária devido à pandemia da Covid-19 pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), que provocou o fechamento das escolas, realizamos essas entrevistas por meio de questionários enviados via google forms. Dito isso, a seguir apresentamos a exposição e análise das entrevistas realizadas.

5.1 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: PONTOS DE TENSÃO ENTRE A GESTÃO DO PROGRAMA, PROFESSORES E ESTUDANTES

Uma primeira questão explorada pela pesquisa foi saber os consensos e dissensos dos entrevistados em relação à política para o ensino médio na rede estadual de Pernambuco. Quando perguntados *sobre os pontos de tensão* existentes em relação ao Programa de Educação Integral, os entrevistados apresentaram as seguintes respostas. Primeiramente, o que emergiu

dos depoimentos foi que no início do programa existia, de certa forma, um consenso maior sobre a eficácia do programa e sua capacidade de resolver os problemas do ensino médio em Pernambuco. Entre os docentes entrevistados 3 afirmam que as escolas de tempo integral são *excludentes no que se refere aos tempos escolares*, considerando que os estudantes da rede pública têm realidades diferentes. Nas palavras dos entrevistados:

Eu avalio assim, que ela é um bocado diversificada, então vai ter a parte regular que é só manhã, tem a parte que só... vai ter o EJA, tem uma diversificação. E eu acho que é interessante que haja essa diversificação porque contempla os diversos tipos de estudantes[...] (PROFESSOR 1)

O Estado tem que oferecer opções de acordo com a demanda do aluno. Tem alunos que trabalham um expediente que precisa de uma escola apenas em um turno como tem outros que dependem da escola em tempo integral. [...] (PROFESSOR 2)

Na nossa escola vai ser implantado um novo sistema que nós passaremos a ter 6 aulas para ensino regular e nossos estudantes, mesmo no período diurno, uma parte dele trabalha no contraturno, né. Isso também não vai ser possível de ser implantado pra o turno da noite. Ai o que o governo tá fazendo? Ele está acabando as turmas de ensino regular a noite pra ficarem só as turmas de EJA, as turmas de EJA é, existe uma idade que o estudante pode ingressar, se não me falha a memória, a partir dos 18 anos, então nós temos alunos que estão ainda na menor idade e são estudantes trabalhadores, aí como é que vai ficar a situação desses estudantes que precisam trabalhar alguns que estão por vir ainda. Então precisam trabalhar para ajudar na renda familiar, mas não tem como se enquadrar na modalidade de EJA Médio. Então é outro fator de tensão aí que o governo não tá observando, não tá sendo sensível. (PROFESSOR 12)

Em concordância com os docentes, os 3 Dirigentes Sindicais entrevistados também destacam a mesma questão:

Então, assim, o dia a dia é de muita crítica e uma certa decepção quem entrou no início do programa achava a mil maravilha, achava que era, era uma coisa assim, né. [...] que é até uma coisa natural que você que gosta de ensinar você quer tá num lugar, num espaço onde você possa fazer alguma coisa [...]. Então, assim no âmbito do estado essa questão dessa quebra da educação básica tem sido uma coisa com muita força e com prioridade e quase exclusivismo do estado nas políticas de educação de tempo integral, né, com prejuízo para as escolas de ensino regular, com prejuízo para o ensino noturno, com prejuízo para o EJA né. Então, assim, tem municípios onde você não tem mais escola regular, você só tem escola de tempo integral e aí para onde vão os alunos que são da classe trabalhadora e que tem que trabalhar por uma condição social e econômica. (DIRIGENTE SINDICAL 1)

Tem todas as críticas por conta e principalmente com essa reforma ai, porque segundo o sindicato pelos estudos que ele faz por tudo não é uma coisa boa, não vai, não é uma coisa de qualidade [...] [...] é uma política que exclui, ai faz aquele floreio, é muito boa a escola integral, porque isso, porque aquilo, mas não pensa nesse lado aqui, ele com 16, 17 não pode ir para EJA que é o que tem a noite que só pode ir com 18, muitas vezes ele sai da escola e nos municípios pequenos é que é real isso. Eu tive em Jataúba um tempo desse, era queixa dos meninos da EJA e do Fundamental, que é do município, né, que quando eles terminam o Fundamental eles vão para o Ensino Médio, só que só tem uma escola estadual, essa mesma é integral [...] (DIRIGENTE SINDICAL 2)

Então uma política que excluiu, e excluiu por que ao se transformar uma escola já existente que funcionava com 3 turnos com ensino médio de manhã, tarde e noite e

diz que essa escola vai virar escola de referência onde o turno é único de 8 às 4 da tarde você retira, você não cabe nessa escola todos os estudantes. Então você reduz o número de estudantes, você reduz a possibilidade de inclusão, porque boa parte desses estudantes além da escola trabalhavam para sustentar a família ou ajudar no sustento da família. Então você tem uma exclusão por que o alunonão pode ficar de 8 às 14 aí você coloca a perspectiva de ter no mínimo no município uma escola de referência e muitos municípios só têm uma escola de ensino médio. Considerando que 5 milhões de pernambucanos não concluíram o ensino médio, como se explica o fato de que diminuindo o número de escolas que ofertavam 3 turnos eu consigo atender toda a demanda dos jovens estudantes? Se considerarmos que nem todo jovem de 15 a 17 anos terminou a educação básica e os maiores de 17 anos estão fora da escola, a situação ainda é mais grave. Onde estão esses jovens que não estudam e nem trabalham. Fazendo a comparação com os dados do IBGE, em Pernambuco, o número desses jovens aumentou. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

De acordo com os entrevistados, em relação ao tempo escolar, o que acontece é que são escolas já existentes na rede que vão se transformando em escolas de tempo integral, deixando os estudantes matriculados sem opção. Ou se enquadram na mudança ou precisam procurar outra instituição. Porém nem todos os estudantes querem ou podem ficar o dia todo na escola e muitos deles são remanejados para o turno da noite. Ainda segundo as entrevistas, nos últimos anos o governo do Estado vem fechando as turmas de ensino regular a noite e deixando algumas turmas de EJA.

Pela lei existe uma idade mínima³³ para se matricular na EJA e no horário noturno, como muitos desses estudantes ainda não têm idade para EJA, o que está acontecendo é que eles estão ficando fora da escola, porque nem podem ficar no tempo integral e nem podem se matricular no curso noturno. Por esse prisma, o que pode acontecer é que teremos um número considerável de estudantes em idade escolar fora do ensino médio.

De acordo com os entrevistados, o que se observa também é que o número de escolas regulares está diminuindo, porque essas escolas são transformadas em escolas de tempo integral e por vezes estão ficando cada vez mais distante das moradias desses estudantes, sendo este outro fator que dificulta a permanência destes na escola. Em vista disso, segundo os dados do Censo Escolar, nos últimos 5 anos, o número de matrículas no ensino regular, na área urbana, tem diminuído, enquanto no ensino integral tem aumentado, assim em 2017, respectivamente foram 147.171 e 140.472 matrículas. Já no censo de 2021 esses números se invertem 104.117 matrículas no ensino regular e 170.539 no ensino integral³⁴.

³³ A Resolução nº 1 de 28 de maio de 2021 em seu artigo 28, diz que: “Observado o disposto no art. 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/1996, a idade mínima para matrícula em cursos da EJA e para inscrição e realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Médio (3º segmento) é de 18 (dezoito) anos completos”.

³⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em: 09 fev. 2022.

Nesse sentido, um dos dirigentes sindicais entrevistados, afirma que Eduardo Campos ao assumir o governo do estado de Pernambuco (2007) tinha a promessa de universalizar o ensino médio, o que não se efetivou. Pelo contrário, escolas que antes ofertavam ensino médio em 3 turnos, passaram a funcionar em único turno, tendo por consequência uma maior exclusão dos jovens do ensino médio. As falas dos docentes que participaram dos Seminários também reforçam os que os entrevistados afirmam sobre as escolas de tempo integral ser excludente. Segue o que diz o documento:

[...] as EREMs não atendem o direito de ‘educação para todos’, pois negligência, especialmente, os filhos dos trabalhadores, os quais são auxiliares do sustento familiar especialmente nos grandes centros urbanos e às vezes também na zona rural. (SEMINÁRIO EREM, 2015).

Em 2018, segundo dados do IBGE, em Pernambuco, 29,9% dos jovens entre 15 e 29 anos nem estavam estudando e nem trabalhando, um índice maior que a média nacional de 23%³⁵. Esses números são maiores entre as jovens mulheres, negros, moradores de periferia e jovens com pouca instrução, dados importantes para compreendermos as desigualdades de acesso e oportunidade para essa população. Esses números pioraram por conta da pandemia da Covid-19. Os resultados são piores na região Nordeste e Pernambuco, em 2020.4 (leia-se último trimestre) havia 35,43% de jovens Nem-Nem entre 15 e 29 anos, junto com Paraíba, Alagoas, Maranhão, Sergipe e Acre estão no topo da lista, conforme a pesquisa “Juventudes, Educação e Trabalho: Impactos da pandemia nos Nem-Nem” publicada em maio de 2021 pela FGV³⁶.

Outros 7 docentes entrevistados destacaram entre os pontos de tensão a *grande prioridade dada a português e matemática*, sendo essas disciplinas as mais trabalhadas nas avaliações externas, o que denota uma política voltada para resultados. Segue os depoimentos dos docentes:

Eu acho interessante esse tempo estendido, mas acho que se foca muito em português e matemática e eu acho que, talvez devesse haver, assim, uma diversificação um pouco maior, tipo, principalmente saindo um pouquinho de português e matemática entrando na parte artística mesmo [...] essas disciplinas conteudistas elas são bem cuidadas assim, têm bastante aula, mas se diversificasse mais um pouco acho que era interessante. (PROFESSOR 1)

Porque aí vem cobrança tanto com o currículo como eu já te disse quanto com projetos. [...] agora claro português e matemática estão sempre despontando porque o

³⁵ Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2019/06/20/quase-um-terco-dos-jovens-pernambucanos-nem-trabalha-nem-estuda-381418.php> Acesso em: 21 dez. 2021.

³⁶ Disponível em <https://cps.fgv.br/pesquisas/juventudes-educacao-e-trabalho-impactos-da-pandemia-nos-nem-nem> Acesso em: 21 dez. 2021.

holofote é maior sobre nós, já que nós é que damos os índices, né? Os índices são extraídos a partir do nosso desempenho. (PROFESSORA 3)

Então, por exemplo, quando a gente fala de avaliação externa quer queira ou quer não o peso maior é português, linguagens e exatas, matemática, primordialmente. E, nesse caso os professores além de dar conta do currículo que na maior parte das vezes não estão de acordo com essas avaliações externas, eles também se habilitam a concorrer contra o tempo e a dar diretrizes diretas, extra o currículo que seriam essas diretrizes vinculadas ao SAEPE, ao SAEB e a outros tipos de provas externas que surgem. (PROFESSORA 4)

Eu acho que a gente é muito cobrado por coisas que não são tão importantes, é muita burocracia é muita coisa que dentro da sala de aula é outro mundo do que eles pensam, entendeu? Às vezes vêm coisas que eles que não estão na sala de aula não sabem como funciona, aí manda demanda, demanda e a gente é um só pra dar conta de tanta coisa que a gente já tem um trabalho tão intenso dentro da sala de aula, né, que é preparar aula, é dar uma boa aula e ainda vem várias coisas de todas as demandas de cima [...] Demanda disso, demanda daquilo, principalmente pra gente que é professor de português e matemática. Tudo vem pra gente fazer [...]. (PROFESSOR 8)

Se privilegia muito ou se cobra muito em português e Matemática e não se não tem uma valorização das outras disciplinas. Tanto é que, por exemplo, você não vê um professor de outra disciplina dando Matemática e Português, mas você vê professores com várias formações lecionando as disciplinas de humanas, pegando para completar a carga horária, nesse sentido. (PROFESSORA 11)

Com relação às Escolas de Referência assim os colegas questionam muitas coisas também pelo seguinte, é só mais em cima de Português e Matemática a carga horária maior. É... Se visa muito essa questão de atingir... de superar aquela nota no SAEPE de Português e Matemática, o foco é sempre português e Matemática e as outras disciplinas ficam um pouco deixadas de lado. (PROFESSOR 12)

Exaustiva (9 aulas por dia), desigual (tirou a língua espanhola da grade curricular), desmotivante (sem reajuste salarial). Hoje, com aulas presenciais em plena pandemia... Não consigo pensar em nada de bom. (PROFESSORA 18)

Entre os Dirigentes Sindicais e a Dirigente Estudantil esse assunto também foi relatado.

Os entrevistados afirmam:

[...] a gente tem inclusive denúncias de estudantes nos fóruns da entidade que colocam que passam 4 horas tendo aulas seguidas de matemática, 4 horas tendo aulas seguidas de física, assim o que isso não traz de dano, inclusive psíquico no jovem de 15, 14, 13, 16 anos. (DIRIGENTE ESTUDANTIL)

É, o sindicato ele não [...] ele defende que os estudantes eles tenham um maior tempo de estudo, de ensino, que inclusive comprovação de pesquisas em relação como o maior tempo na escola contribui para uma formação mais ampla. É o que o sindicato faz críticas é ao modelo, né. Primeiro se questiona que não é escola de educação integral porque quando você vai é, pegar a perspectiva do currículo, é [...] alguns professores tem chamado de *pedagogia do confinamento*, porque os estudantes passam de 7:30 às 17:00 horas e eles não tem uma formação integral você teria que ter além de português, matemática das disciplinas básicas, você teria que ter algumas outras atividades né, aulas, projetos que dessem conta de uma formação mais ampla do ponto de vista ético, estético, enfim, você não tem aula de teatro, aula de dança, né, boa parte das escolas não tem quadra coberta então as aulas de Educação Física se resumem as aulas teóricas, enfim você não tem uma estrutura nas escolas que possibilitem uma educação integral. Então assim, a gente questiona muito esse termo que é usado Política de Educação Integral, porque não educação integral é escola de

tempo integral, então é aula de manhã e tarde, manhã e tarde em sala de aula os professores é que fazem um esforço e aí vem a responsabilização para o professor apenas, que o professor dê conta de aulas criativas o máximo possível o dia todo e todo mundo sabe que escola você tem um limite para a criatividade, entendeu? (DIRIGENTE SINDICAL 1)

Então você dominar Matemática e português para se destacar em um ranqueamento, né como foi essa lógica de Eduardo Campos, né, que era tirar Pernambuco do vigésimo terceiro lugar para ser o primeiro e se tornar uma referência nacional com esse programa, que eu já falei que é excludente e que não ajuda e que não traz perspectiva para nossa juventude. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

Esse foi, também, um destaque importante feito pelos professores no Documento “Seminários Escolas de Referência: Qual escola queremos?”³⁷ (Documento do SINTEPE, 2015). No referido evento, os docentes também denunciaram que outras áreas do conhecimento não são trabalhadas nas escolas. Por exemplo, como muitas quadras não são cobertas, a prática esportiva, se torna impossível, principalmente, no Sertão e no Agreste devido as altas temperaturas, apesar de tal prática ser tão importante para o desenvolvimento integral dos jovens estudantes. De acordo com o documento:

Professores (as) e estudantes não têm variação nas atividades didática e pedagógicas ficando-os submisso ao horário e não ao ensino e aprendizagens integrais. [...] Não são trabalhadas, na maioria das EREMs, por exemplo, esporte, cultura. Escolas que até têm quadra, mas não são cobertas e que o clima, principalmente no Sertão e Agreste são impraticáveis práticas esportivas necessárias a cultura do corpo. (SEMINÁRIO EREM, 2015)

Em decorrência disso, os professores entrevistados evidenciaram que o tempo é integral, mas formação não, já que para isso seria necessário uma série de atividades para além da sala de aula, que contemplem uma formação mais ampla do ponto de vista ético e estético. Com a ampliação do tempo escolar se amplia também a quantidade de aulas teóricas, de preferência das disciplinas básicas de português e matemática, enquanto outras áreas do conhecimento não recebem o mesmo tratamento. De acordo com a P18 a Portaria 637/2018³⁸, retira a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola da matriz curricular das Escolas de Referência e das Escolas Técnicas e determina a exclusão total do ensino de espanhol da matriz curricular do ensino médio, semi-integral e do Ensino Integrado. Destacaram também que os docentes

³⁷ A partir daqui chamarei Seminário EREM.

³⁸ Em 29 de janeiro de 2018 o governo do Estado de Pernambuco emitiu a Portaria 637/2018, seguindo a Lei 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio, que estabelecia a exclusão total do ensino da Língua Espanhola da Matriz Curricular do Ensino Médio. Lembrando que desde 2012 o Estado garantia a oferta de duas línguas estrangeiras, sendo a primeira obrigatória e a segunda optativa e a Língua Espanhola seria obrigatória se a comunidade assim o desejasse.

possuem uma concepção de educação integral diferente da concepção institucionalizada na rede estadual de ensino. Seguem os depoimentos de 7 docentes:

[...] tem que ser mais inserido dentro da escola não é apenas as questões de 9 aulas daquela matéria em si é ter mais outras alternativas para tornar essas escolas mais atrativas [...] devia ter mais oficinas, ter outras opções aí pra o aluno sentir a escola mais atrativa. (PROFESSOR 2)

Que seja uma educação primeiro libertadora, formadora e libertadora, a partir dos princípios da criticidade, a gente tenta formar nesse sentido de criticidade mesmo, além dos conteúdos formais previstos em currículos que a gente segue tanto nacionais quanto estaduais, a gente também tenta humanizar o aluno, eu gosto muito dessa palavra, a humanização do aluno, transformar, lapidar. (PROFESSOR 3)

[...]escola de ensino médio adequada é aquela que olha o humano por várias esferas, não só pelo complemento do currículo, mas também pelo complemento do ser como humano, como cidadão, do ser como participante social e de que isso seja feito de uma forma bem simples, mas que seja dado com organização estrutural, com profissionais capacitados, eu quero um sistema adequado a nível educacional eu tenho que trazer também o mínimo de qualidade e isso se refere a alimentação, a prática de atividades físicas, de esportes e de outras coisa mais e não só o cumprimento árduo de currículo que é o que se faz no ensino médio. (PROFESSOR 4)

Acho que o ensino médio deve formar primeiro a pessoa, o indivíduo como sujeito consciente autocrítico, transformador, mas também um cidadão e alguém que possa se inserir no mercado de trabalho. Que só teoria sem a questão prática ele tem que ter uma questão de inserção no mercado de trabalho. (PROFESSOR 6)

[...] gostaria muito que a concepção de ensino fosse mais voltada para o ser humano do que uma empresa, porque tudo é voltado para, infelizmente, o mercado. O mercado é quem banca essa política e a educação tem que fazer aquilo que o grande mercado, o grande capitalista quer. Aí se a gente deixasse de lado o capital e construísse realmente o ser humano, humanizasse esses alunos seria bem interessante. (PROFESSOR 7)

Uma concepção. Eu acho assim liberdade de expressão porque estamos lidando com vidas, então assim ele ter o direito de expor suas opiniões e nós como professores sermos os mediadores, é... essa...eles terem essa liberdade enquanto alunos, enquanto seres pensantes e nós só mediarmos. (PROFESSORA 14)

Na verdade, um dos embustes é esse, é a ideia de que momento que o aluno não tá na sala de aula, em relação ao [...] ao [...] tempo formal das disciplinas, no horário complementar é apenas a repetição do que já foi visto no horário regular. Com a finalidade óbvia de você treinar, literalmente, os estudantes pra passar em Enem e vestibular e ter número pra fazer propaganda. (PROFESSOR 27)

Para a DS2 o sindicato não tem uma concepção de ensino médio própria, construída coletivamente a partir das concepções dos docentes, que se possa contrapor à perspectiva oficial. Nesse sentido, o trabalho do sindicato é desenvolvido do ponto de vista de luta pela qualidade, pela estrutura das escolas e pela valorização profissional. Ao mesmo tempo a entrevistada afirma que o sindicato apresenta uma concepção de educação integral que vai para além da transmissão de conteúdos centrados nas disciplinas de português e matemática, sua concepção vai na direção de entender que a realidade e os sujeitos como produtos de “múltiplas

determinações”, portanto o princípio educativo se fundamenta na construção coletiva do conhecimento, considerando os conhecimentos a partir das vivências dos sujeitos que estão nas EREMs.

Contrariamente, o DS3 aponta que a concepção de ensino médio do sindicato tem como princípio o diálogo social e político. Na qual a escola tenha autonomia para elaborar seu PPP e definir seu currículo a partir das necessidades e singularidades de cada região onde a escola está inserida. Essa ideia, segundo o entrevistado, é contrária a posição do governo do estado que decidiu criar um currículo único em todo território sem considerar as especificidades de cada região. Adiante os depoimentos de 2 dos Dirigentes Sindicais entrevistados:

Não, eu acho assim o que bate muito na tecla é ter qualidade, e ter estrutura, ter valorização profissional que tudo isso tá fora, não é? Atualmente e há muito tempo, né. E cada dia fica pior [...] (DIRIGENTE SINDICAL 2)

[...] nós defendemos como princípio o diálogo social e político e a autonomia da escola para elaborar o seu projeto político pedagógico e definir o seu currículo eu acho que essa é a base que nós defendemos. O que vai na contramão da posição do estado, o estado decidiu criar um currículo único de ponta a ponta do estado de Pernambuco e nós achamos isso incoerente [...] (DIRIGENTE SINDICAL 3)

Relacionado ao ponto de tensão anterior, 5 docentes apontaram que as avaliações externas é o mecanismo que pressiona a priorização de português e matemática. Na fala dos entrevistados a cobrança em relação a essas disciplinas acontece porque são as que “dão índice”, ou seja, os índices são extraídos a partir do desempenho nestas disciplinas nas avaliações de larga escala. Seguem os depoimentos:

[...] dessas cobranças também, como essas avaliações, as provas externas que têm e também há o desenvolvimento, uma cobrança aí como se houvesse uma pontuação a partir do desenvolvimento de cada escola. (PROFESSOR 2)

[...] na maioria das vezes quem fundamenta esse currículo não está mais em uma sala de aula ou muitas vezes não se interliga qual é a política de avaliação externa. Então muitas vezes existe muitas coisas no nosso currículo que não tem nada a ver com a dinâmica do que é exigido em avaliação externa ou com a dinâmica do que é exigido na prática social do aluno como cidadão. (PROFESSORA 4)

Não, acho que estamos atendendo essas demandas, principalmente essa questão das provas externas, né. Que é tão visado na questão do ensino médio. (PROFESSOR 9)

Com relação às Escolas de Referência assim os colegas questionam muitas coisas também pelo seguinte, é só mais em cima de Português e Matemática a carga horária maior. É... Se visa muito essa questão de atingir... de superar aquela nota no SAEPE de Português e Matemática, o foco é sempre português e Matemática e as outras disciplinas ficam um pouco deixadas de lado. (PROFESSOR 12)

"A política de resultados" implementada no sistema educacional de Pernambuco transformou a escola num centro de treinamento para as provas externas. (PROFESSOR 25)

Nessa direção, 1 Dirigente Sindical também citou a questão das avaliações externas como um elemento norteador da política para o ensino médio na rede estadual. E acrescenta que há um contrassenso nestas avaliações externas, que é o fato delas serem aplicadas por organismos ligados a economia e não a educação, denotando que as metas a serem alcançadas são econômicas e não humanas e sociais. Segue a fala do entrevistado:

Eles fazem isso acusando que o ensino médio tem muitas disciplinas, ora o ensino médio tem as disciplinas exigidas pela LDB de 1996 coerente com formação humana. Então Quando ele fala que tem muitas disciplinas e aí retira Educação Artística, retira Filosofia, retira sociologia e retira Educação Física também nesse processo também. Ou seja, aquilo que complementa o ser humano fisicamente, mentalmente, culturalmente, socialmente e filosoficamente retirado porque você retira as disciplinas para focar, apenas na Matemática, no Português, no que é essencial na visão deles por conta de uma prova que é chamada **IDEB, que foi um equívoco do governo federal criar e apontar**, o Pisa que serve de referência mundial que não é aplicado por um organismo ligado a educação, mas um organismo ligado a economia, que é a OCDE, ou seja, você tem uma meta a ser alcançada e aí pauta os objetivos do ensino médio em cima de uma meta econômica e não social e não humana. (DIRIGENTE SINDICAL 3, grifos nossos)

A questão das cobranças nas avaliações externas também foi levantada pelos docentes que participaram dos Seminários Escolas de Referência, eles dizem:

[...] há uma preocupação exagerada com os números a ponto de comparar umas com as outras tirando muitas vezes do professor ter uma preparação individual e muitas vezes os alunos e professores deixa de ser vistos como pessoas capazes de dar este resultado; o foco nos resultados desvirtua a proposta de integralidade do sujeito, do ser holístico e se torna uma escola conteudista em tempo integral. As relações se desenvolvem de forma salutar, já as formações continuadas estão dando muita ênfase a conteúdos focados em resultados e não em relações. (SEMINÁRIO EREM, 2015)

Desse modo, os entrevistados demonstraram que as escolas de referência têm um ensino muito voltado para a preparação dos estudantes para as avaliações externas, com o objetivo de melhorar ranqueamento do estado e servir de propaganda política para o governo. O modelo de gestão empresarial com foco no empreendedorismo e no ranqueamento, fortemente criticado pelo sindicato, apresenta uma lógica encabeçada pelo “Todos pela Educação” e por diversos empresários organizados em suas fundações e institutos. Esse modelo traz um viés de muita competição e premiação para o espaço escolar que, deveria ser o lugar de construções coletivas solidárias e colaborativas. Em relação ao financiamento as escolas melhores ranqueadas recebem mais recursos, seja em materiais ou em estrutura, enquanto aquelas que têm os piores resultados recebem menos recursos, o que é um paradoxo. Segue depoimento do dirigente sindical 3:

Nós temos posição contrária, já externamos isso, até o novo secretário Marcelo Barros de que ele vem dessa área do empreendedorismo, dessa área de incentivar e nós que esse incentivo ao empreendedorismo é um grande equívoco. Essa é uma luta que o “Todos pela educação” [...] o tempo todo, o CONSED, que é o Conselho Estadual de Secretários Estaduais de educação tem muita ligação com o “Todos pela Educação” embarcam nesse processo de ranqueamento de [...] de empreendedorismo, ou seja, professor tem que ser empreendedor para ensinar a seus estudantes a serem empreendedores. [...] porque a escola não deveria ser esse espaço de competição, a escola não deveria ser esse espaço de premiação. Ah! Eu vibrei lá porque sou primeiro lugar e tudo mais. E o processo de solidariedade, da colaboração, da construção coletiva, né, que devemos desenvolver para toda a rede estadual de ensino e não para uma escola que foi primeiro lugar, segundo e terceiro e foram premiadas com mais recursos e quem ficou em último lugar como é que vai ser tratada, como é que vai ser a política para atender nessa gestão. Então é uma gestão equivocada, uma gestão de ranqueamento, de colocar recursos onde tem mais condições e não ajudar a quem não tem condições. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

Em resposta a essa crítica o governo justifica que os investimentos do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) têm que ir para as escolas com pior IDEB, no entanto essa verba é tão pequena que não chega a representar uma melhoria efetiva nessas escolas. Esse pequeno investimento só serviria para afirmar que essas escolas fazem parte do programa. Vejam o que diz do dirigente sindical:

Para rebater essa nossa crítica ao governo, não mais a política do IDEB ou do investimento lá do PAC, a política do PAC aponta que a ajuda tem que ir para as escolas com o IDEB menor, só que quando eu fico em primeiro lugar e tenho prêmios, esses prêmios seja dinheiro, seja estrutura, sejam computadores, sendo notebooks, sendo o que for equipar mais uma escola. O dinheiro do PAC quando vai ser distribuído ajuda a escola com o menor IDEB, é uma parte do PAC e muitas vezes menor do que fazer uma estrada dentro do município. Então aquele dinheiro vai ajudar em que? É só pra dar uma ajudinha e dizer que tá no Programa, que tá na gestão. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

As entrevistas com os representantes sindicais demonstraram que a entidade apresenta diversas críticas sobre a forma e o conteúdo do Programa de Educação Integral em Pernambuco.

Nessa direção, o sindicato se coloca contrário à forma como essa política vem sendo implementada no estado, sendo uma das principais críticas à forte presença das empresas privadas dentro dessas escolas. No entanto, nem todas as escolas do programa são assistidas por uma empresa, sendo comum acontecer da escola que possui uma empresa dando todo suporte, segundo seus interesses privados, apresentar boa estrutura e bons resultados, e aquela escola que o governo do estado, em tese, deveria atender com todo suporte pedagógico e material, se encontrar em situação precária, mesmo as duas fazendo parte do mesmo programa. Mais uma vez se passando a ideia de que todas as escolas estão no mesmo padrão de qualidade.

Para o DS3 os resultados positivos apresentados pelo Estado nem sempre na prática representa o avanço na formação da juventude. Por exemplo, a redução da distorção idade-série,

acontece devido a implementação de programas que encurtam o tempo de formação e não geram condições para os jovens estudantes enfrentarem a realidade. Logo o que acontece é que um curso que era para durar 3 anos é realizado em 1 ano e meio, e esses estudantes são certificados, com grande apelo na mídia, mas efetivamente não significa melhoria na condição de vida dos jovens estudantes. Pelo contrário esses têm sua formação precarizada e no mercado de trabalho não conseguem disputar as melhores vagas de emprego e muitas vezes ocupam postos com baixos salários e trabalho precarizado. Segue o depoimento:

Ah Pernambuco é referência no Brasil porque reduziu a distorção idade-série porque aí mais pessoas foram certificadas, eu trago o artista da Globo para poder certificar 60 mil, 70 mil estudantes como Programa Travessia, né, que reduz em 1 ano e meio o curso, né e dou diploma, que o diploma vai gerar emprego, mentira, diploma não gerou empregos, diploma não gerou conhecimentos, diploma não gerou condições da juventude fazer o enfrentamento a vida, né, tanto pessoal para se cuidar quanto do profissional. Então essa perversidade que nós do sindicato falamos que o governo promove contra a juventude. Um crime contra essa juventude e pressiona os seus profissionais para se integrar a esse programa neoliberal, um programa que já levou a falência o sistema francês, o sistema americano e que eles insistem em aplicar aqui no Brasil, uma proposta que não adianta e não resolve a situação da formação cidadã dos nossos estudantes. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

Como já discutido antes o programa incorpora a lógica neoliberal e pressiona os profissionais da educação a integrá-lo, uma proposta que já fracassou em outros países, mas que no Brasil se reveste como algo novo e capaz de mudar os rumos da educação no país. Os entrevistados demonstraram que há uma tensão em relação a forma como a política para o ensino médio vem sendo implementada, exatamente porque essa proposta não considera a condição de cada escola, ou seja, aquilo que é singular em cada experiência, portanto não se consideram as diferenças regionais, quando falamos em nível nacional, e em nível local as diferenças de inserção desses estudantes a partir das condições socioeconômicas.

Como já destacado, existe uma cobrança muito grande em relação aos resultados e índices nas avaliações externas, o que gera uma sobrecarga de trabalho, porque muitas vezes aquilo que é cobrado nessas avaliações não condiz com aqueles conteúdos presentes no currículo das escolas e os professores precisam criar estratégias para passar o mínimo do conteúdo, como citado acima. Assim sendo, se questionam se esses conteúdos são necessários ou contribuem para a formação desses jovens estudantes. Na mesma linha de pensamento, o P15 destaca que não existe uma preocupação nos currículos com a questão das diferenças regionais, fato importante a ser considerado do ponto de vista da construção de conhecimento, para o qual os sujeitos mobilizam suas experiências e vivências sociais e culturais. De modo que professores que trabalham os três turnos percebem que as necessidades dos estudantes são diferentes, mas o currículo é o mesmo. Em seguida o depoimento de 3 docentes:

[...] eu acho que os professores estão sendo mantidos tão ocupados que muitas vezes não estão pensando sobre as coisas que tem acontecido externas, se bem que eles sentem, inclusive, na questão da saúde, da qualidade de vida essa pressão que os professores do Estado têm sentido nos últimos anos. (PROFESSORA 10)

[...] quando o governo faz propostas diante, para educação não leva em consideração a condição de que o aluno está inserido. Assim, é feito um plano educacional pra o Brasil inteiro, mas tem as diferenças regionais, tem os contextos sociais diferentes. Eu acho que é o principal e às vezes é tão maquiado, é tão bonito no papel, tão bonito, tão bonito e como eu já falei, mas na prática é... a gente vê que não funciona. (PROFESSORA 14)

[...] porque eles fazem o currículo geral de tudo e assim falta a gente adaptar um pouco mais a realidade de cada região e de cada escola e na verdade era para ter uma reformulação também a questão dos turnos. Porque a gente trabalha três horários a gente vê que a realidade do turno da manhã é um, a tarde é outro e a noite é outro e o currículo é o mesmo. (PROFESSORA 15)

Na mesma direção 1 dirigente sindical afirma que:

[...] nós defendemos como princípio o diálogo social e político e a autonomia da escola para elaborar o seu projeto político pedagógico e definir o seu currículo eu acho que essa é a base que nós defendemos. O que vai na contramão da posição do estado, o estado decidiu criar um currículo único de ponta a ponta do estado de Pernambuco e nós achamos isso incoerente [...] (DIRIGENTE SINDICAL 3)

Ainda sobre os pontos de tensão, os entrevistados demonstraram uma certa inquietação em relação a forma como as políticas educacionais costumam ser implementadas, segundo eles na maioria das vezes os docentes não são consultados. Portanto, essas políticas chegam nas escolas e esses profissionais são responsáveis em fazer as adequações necessárias e pô-las em prática. Portanto, um importante ponto de tensão entre a categoria e a gestão da política é a *falta de gestão democrática*, visto que os docentes não são convocados a participarem das decisões sobre o modelo de ensino, eles só tomam conhecimento quando já vai ser implementado na escola e não recebem nenhum um tipo de formação/capacitação. Nessa perspectiva, afirmam que sua concepção de educação vai no sentido de que os docentes fossem ouvidos e, não apenas isso, mas que suas formulações e orientações fossem consideradas e vivenciadas na prática do cotidiano escolar. Isto porque eles vivenciam a realidade escolar no dia a dia reconhecendo assim todas as dificuldades contidas no processo de ensino-aprendizagem. Abaixo as falas de 5 docentes entre os entrevistados:

A gestão da política aqui fica mais como eu já disse, o sistema de ensino no caso secretaria por meio da GRE vem e impõe alguma coisa. Esse ato de impor não vem da GRE, é de uma política educacional que é criada [...] para diminuir os custos e aumentar os lucros para aqueles que estão, realmente, influenciando dentro desta politicagem [...] no caso o grande capital. Entre os professores tem alguns que, realmente, compactuam com esse sistema e tem outros que não. Agora se você não compactua com esse sistema [...] você é malvisto. Você tem que fazer o que o rei

mandou fazer se não faz então você é como se fosse um chiclete que após retirar tudo de você, você joga fora. Ai você tá fora e coisa e tal. (PROFESSOR 7)

[...] a escola participativa devia ser gestões que ouvissem mais os seus servidores, abrisse uma interlocução maior pra as necessidades, as carências, o servidor muitas vezes têm uma sobrecarga de atividade, até por questão de atender a sua vida financeira e isso aí quebra um pouco, uma certa... um foco maior desse servidor, né [...] (PROFESSOR 13)

[...] até porque assim, joga-se primeiro a notícia, né, pra depois vim o pessoal para esclarecer etc. Pronto a questão da implantação agora do novo Ensino Médio, a gente sabe que vai ser implantado, mas a gente não como vai acontecer, como é que vai, como é que fica e como é que vai ficar a questão de horário, nada. É, não, como é que vai... Como é que a gente vai conciliar os trabalhos da gente, porque o professor na maioria das vezes tem mais de um vínculo, então a gente tem o conteúdo, mas não sabe como ele vai ser aplicado. (PROFESSOR 15)

Que a voz do professor realmente fosse levada em consideração pois o mesmo conhece realmente uma sala de aula e sabe toda a dificuldade do aluno. (PROFESSORA 23)

A Política Educacional do Estado é extremamente opressiva do ponto de vista do trabalho docente, visto que, a estrutura administrativa posta não favorece o desenvolvimento pedagógico de forma democrática e reprime, de certa forma, as iniciativas que promovam uma reflexão crítica dos alunos acerca da realidade social na qual estão inseridos. (PROFESSOR 25)

Na mesma linha de pensamentos, 2 Dirigentes Sindicais e a Dirigente Estudantil apontaram a ausência de gestão democrática no programa, para os entrevistados:

Tem uma questão que é também, já é neste contexto que é a questão da gestão, o governo de Eduardo Campos quando ele assumiu existia eleição direta para diretor e isso aos poucos foi mudando passou a ser um programa onde o pessoal ia fazer uma seleção, fazia um curso e depois ia participar do processo seletivo, né. Embora as escolas que são EREMs desde o início já nasceu com a gestão com indicação, passou a ser indicação, cargo comissionado mesmo e não eleição direta como a gente tinha na rede, enfim essa luta um pouco [...] então a gente vai ter que ir para uma campanha mais ampla junto aos alunos, junto aos professores a retomada da eleição direta pra diretor que não dá conta do processo de democratização como um todo é verdade, mas é uma das condições, né. Então, como o processo de gestão ele é muito centralizado [...] (DIRIGENTE SINDICAL 1)

[...] porque você tem uma direção de escola que democraticamente não foi eleita pela comunidade escolar, é uma direção de escola, principalmente, dessa escola de referência que é do ensino médio indicada por decisão política ou “escolhida” por aquela [...] que eles criaram lá de você apresenta o currículo e de seu currículo eu vou escolher quem é a pessoa, ou seja, escolhida pelo seu mérito pessoal que é isso que agora as bases de diretrizes de direção tá colocando é mérito pessoal não é uma construção coletiva, não é decisão política coletiva, eu tô aqui porque eu consegui e se eu consegui e o governo que aqui para eu poder mostrar minha competência e os meus méritos eu vou usar do chicote pra poder interpor, as metas que IDG, IGDM aquela gestão privada que está dentro do Estado está colocando como meta, eu tenho que alcançar essa meta e eu vou brigar por ela e, então eu vou forçar vocês a alcançar essa meta. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

[...] a própria questão da gestão também que a gente sabe que a gente ainda caminha a passos muito curtos para a questão da gestão democrática. Então falta muito a questão da prática. (DIRIGENTE ESTUDANTIL)

Em consonância com o exposto no documento “Seminários Escola de Referência: Qual escola queremos?” os docentes relatam:

A democratização nas escolas ditas de referências, ainda é uma realidade muito distante. A postura autoritária, a falta de diálogo e respeito e de condições trabalho na maioria das escolas vem prejudicando as relações interpessoais comprometendo a saúde física e mental dos trabalhadores em educação. A maioria das pessoas no grupo colocaram assim: que era uma gestão vertical, ou seja, não existe uma participação dos professores e comunidade no processo de gestão, que os gestores viraram uma espécie de agentes fiscalizadores do trabalho do professor. Além de acumular funções esses gestores fazem com que os professores fiquem refém dessas gestões. O diretor da escola deveria ser eleito pela comunidade escolar e não precisar do aval do governador para ser empossado. Da forma como ocorre o diretor não tem autonomia. Na minha escola o Grêmio é bastante atuante no sentido de ser o apoio da gestão. No período da greve o Grêmio nos apoiou e foi ameaçado. (SEMINÁRIO EREM, 2015)

Assim sendo, os entrevistados indicaram que a “ausência de uma gestão democrática” provoca diversos problemas, como por exemplo, muitos casos de assédio moral em relação ao professor ou mesmo as dificuldades encontradas pelos estudantes em construir o Grêmio Estudantil. Nessa lógica, os docentes relataram não ter muito espaço para ação e questionamentos visto que, por meio da secretaria de educação, a política é imposta numa perspectiva de diminuir os custos.

Como discutido anteriormente, devido às pressões, os docentes têm adoecido, fator também associado à tensão existente em relação ao modelo de gestão gerencialista nas EREMs. A ausência de uma gestão democrática tem dificultado e até impedido que os professores participem e opinem sobre as decisões referentes a escola e ao programa. Sobre este aspecto, os docentes seguem afirmando que uma gestão verticalizada impede o pleno desenvolvimento de suas atividades, além do que em muitas unidades os gestores se tornaram fiscais do trabalho docente.

Com as entrevistas foi possível desvelar que essas políticas impactam de modo direto a vida dessas pessoas, não apenas em termos profissionais, mas em termos privados, quando eles são obrigados a rever seus horários e fazer escolhas, pois a maioria dos docentes têm mais de um vínculo empregatício, realidade concreta da maioria que devido os baixos salários precisam acumular mais de um emprego. Para a DS2 a implementação da política para o ensino médio em Pernambuco se deu de forma verticalizada, não houve debate mais amplo sobre os impactos desse modelo para o trabalho docente, o que em grande medida dificulta a avaliação da política. Segue seu relato: “Não muito fácil porque nesse caso que eu falei que veio todo o material dizendo da situação como era que ia ficar os perigos tudo isso e a gente encaminhou para o povo, mas não teve um debate, não teve.” (DIRIGENTE SINDICAL 2).

Outro fator destacado pelos entrevistados é que o programa em sua apresentação nos documentos legais é muito interessante, mas na prática é bem diferente, *escolas sem estrutura física* e muitas vezes sem professores para todas as áreas de ensino, ocasionando que professores atuem em áreas diferentes daquelas de sua formação, fazendo com que os profissionais sejam obrigados a trabalhar com um tipo de conhecimento completamente alheio a sua formação, que não tenham conhecimento ou não dominam bem. Para a maioria dos entrevistados o ensino médio, para além dos conteúdos formais deve ter como fundamento a formação do cidadão crítico e consciente, mas que ao mesmo tempo possa se inserir no mercado de trabalho. Segue os relatos de 6 docentes:

[...] precisava de uma estrutura um pouco melhor na parte de estrutura física da escola, mas também de profissionais, investir nesses profissionais qualificados para dar um suporte não jogar o professor que é formado mais na parte acadêmica pra dar uma coisa que ele não sabe, não domina bem. (PROFESSOR 1)

[...] o sistema integral, são colocados de qualquer forma, em qualquer ambiente sem estrutura adequada para lhes dar a qualidade mínima possível. [...] principalmente na questão do integral, hoje está um pouco abandonada e há uma escassez no investimento direto de infraestrutura, principalmente física. [...] uma das coisas que a gente mais crítica aqui, quando é uma escola que rende, quando é uma escola que aparece que mantém o nome, que dá dados estatísticos, eles não fazem grandes investimentos o que eu acho que deveria ser o contrário. [...] uma escola modelo de ensino médio seria feita, a que eles mantêm como padrão de publicidade [...] a nível do ensino médio seria uma escola que trouxesse uma qualidade estrutural devida para os alunos e que mantivesse também esses alunos em atividades curriculares, mas não apenas, nisso se for organizar uma dinâmica integral. (PROFESSORA 4)

Eu acho que a política é boa, o projeto integral é interessante. Só que assim no papel está mais bonito que na prática, não é. Falta estrutura para implementar a política pública. A política é interessante, o projeto é interessante, mas a estrutura é defasada. Talvez uma falta de, como é que eu falo, de implementação real do projeto. Existem escolas que têm alguns benefícios até estruturais, como a ETE que tem uma estrutura pronta para o projeto e escolas que tem que se tornar referência sem nenhuma base estrutural ou mesmo pedagógica. [...] porque assim, você agora é referência, pronto se vire não existe assim... sim e como é que vai ser, como é a gente vai aprendendo com o tempo, é complicado. (PROFESSOR 6)

Mas não dá tanta assistência quanto deveria, por exemplo, eu vou criar uma escola de tempo integral, aqui no Nicanor faz três anos que criou só mudou o nome, mas não fez toda uma estrutura antes, pra se tornar ensino integral, entendeu. Porque só colocar o nome é fácil, ela virou em tempo integral, mas a estrutura da escola para pegar esses alunos todos ficar de manhã e de tarde só com um banheiro. Tem toda essa estrutura que para um nome ele tem investido, mas não pra... no sentido firme mesmo da palavra, de investir mesmo em educação. Porque só colocar o nome é fácil, ela virou em tempo integral, mas a estrutura da escola para pegar esses alunos todos ficar de manhã e de tarde só com um banheiro. Tem toda essa estrutura que para um nome ele tem investido, mas não pra... no sentido firme mesmo da palavra, de investir mesmo em educação. (PROFESSOR 8)

Eu acho uma política muito deficitária, a minha visão falando em uma linguagem bem comum, é que... é na realidade é que não existe política, né na realidade as escolas têm funcionado como se fosse um depósito para estudantes. Porque os meninos ficam a maior parte do tempo na escola, mas as atividades não são diversificadas, eu não

entendo como também culpa da escola, porque a escola não tem estrutura, é uma luta para poder sobreviver, então a política do estado, embora os índices pareçam que está tudo muito maravilhoso, mas as coisas não são não como os índices têm mostrado não. (PROFESSORA 10)

Nos aspectos negativos podemos citar: Falta de estrutura física adequada para uma escola integral (salas muito quentes, poucas áreas para convivência, entre outros.) Poucas aulas destinadas para a criatividade e reflexão dos educandos. Falta de equipamentos tecnológicos para aulas mais interessantes, bem como, internet e computadores para os educandos. (PROFESSORA 20)

Da mesma forma 2 Dirigentes Sindicais e a Dirigente Estudantil apontam a falta de estrutura nas escolas de ensino médio:

[...] a gente tem várias escolas, por exemplo, que se diz de referência a gente chega no laboratório não funciona, a quadra não funciona [...] onde a gente foi várias vezes foi pra lá, encontrou larvas nos alimentos e a gente sabe que aquele estudante vai passar o dia todo ali, ele não tem outra opção, a própria política mesmo das escolas [...] escolas que estão parecendo mais presídios, onde os estudantes passam o dia todo ali se quiser ter algum lanche comprado precisa colocar a mão por um buraco que fizeram ali na parede da escola para adquirir seu alimento também. (DIRIGENTE ESTUDANTIL)

Eu hoje sou aposentada, mas eu não era da escola de tempo integral, mas é [...] eu era educadora de apoio e ficava também uma parte do dia e a gente tinha salas de aulas temáticas e ai tinha/tem professor que bota de seu próprio dinheiro pra você criar a ideia temática para sua aula, por exemplo, sua sala é sala de história, a professora de história botava de seu dinheiro, o professor de português e de literatura disse que não ia botar do seu dinheiro e também não tinha recurso pra fazer toda [...] criar o ambiente de aprendizagem a partir da perspectiva da sua área de atuação, então assim, até a criatividade do professor fica comprometida mesmo que ele tenha compromisso e criatividade por conta da questão das condições. E, estrutura do ponto de vista também de você passar o dia inteiro, às vezes, as escolas o aluno não tem onde ficar, é, é fica pela sala, dorme nas cadeiras, não tem onde você ter uma possibilidade de descanso, de respeito, né, [...] ao descanso. Os refeitórios assim, muito naquela assim de rearranjo, porque não foram escolas construídas pra o aluno passar o dia em tempo integral, né e houve uma pressa muito grande em transformar as escolas de ensino regular em tempo integral pra dizer que o Estado tinha, estava oferecendo, ofereceu em três quatro anos tantas escolas integrais que a gente chama de tempo integral então assim, muitas dificuldades do ponto de vista das condições de ensino aprendizagem, muita dificuldade do ponto de vista mesmo do tempo que está ali naquele momento e dificuldades estruturais, né. (DIRIGENTE SINDICAL 1)

Então só confirma a orientação e a discussão que o SINTEPE fazia na época, que essa proposta é uma proposta excludente, que não inclui, que exclui e ela é mentirosa porque ela não consegue universalizar, ela não consegue chegar em todas as escolas. Um exemplo forte disso é você pegar a escola Cícero Dias, lá em Boa Viagem, que está dentro do programa e que tem a OI, uma empresa privada atuando e pega a escola Vera Cruz em Jaboatão dos Guararapes onde está dentro do programa e durante o período do programa o teto chegou a desabar, não tinha banheiro suficiente para os alunos e nem refeitórios. Então são duas escolas no mesmo programa com tratamento diferenciado, uma porque uma empresa privada estava dentro de uma ajudando porque tinha interesses próprios, particulares e a outra que não tinha nenhum setor privado que pusesse ajudar e o estado não fazia os investimentos mesmo a colocando dentro do programa de escola de referência. Acho que são exemplos diretos e práticos que mostra aí a indecência desse programa aplicado de forma indevida. (DIRIGENTE SINDICAL 2)

Em Pernambuco, no ano de 2016, os estudantes secundaristas iniciaram a ocupação das escolas de ensino médio, esses processos começaram com demandas mais amplas, assim, a pauta principal era a luta contra a aprovação da Pec 241 (ou 55), que estabelece um limite para os gastos públicos por um período de 20 anos; contra a Reforma do Ensino Médio e contra o movimento Escola Sem Partido. Mas, também, existia uma pauta local relacionada à luta pela melhoria estrutural das escolas e a luta por uma gestão democrática que incentivasse a autonomia estudantil. A respeito desse assunto, os estudantes entrevistados explicam:

A nossa pauta a gente sempre foi bem claro que a gente estava ocupando primeiramente contra a PEC, contra a Reforma do Ensino Médio e a Escola Sem Partido, esses eram os principais, mas, além disso, a gente tava ocupando pela estrutura da escola, [...] além de física, a questão estrutural em relação ao ensino também, sabe? Em relação à verticalidade escolar, principalmente. A gente sempre, nas reuniões falava da questão da nossa autonomia, de onde essa nossa autonomia tinha se perdido ao longo do ano, sabe? E aí a gente começava a se questionar de que a gente tava ali submetido o tempo todo a uma gestão e que essa gestão não ouvia o que a gente tinha a dizer e essa foi a principal, em relação a verticalidade escolar essa foi a nossa principal, o nosso principal questionamento. (ESTUDANTE 1- OCUPAÇÃO)

A ocupação [...] como surgiu a ideia da ocupação assim, um grupo de alunos, né se reuniu e queria pensar como fazer alguma coisa, um ato, alguma iniciativa pra que a gente pudesse mostrar que a gente estava vendo os desdobramentos que estava acontecendo em 2016. Que estavam querendo instalar uma PEC que estavam se organizando pra ter a reforma do Ensino Médio e tal e a gente tinha que fazer alguma coisa pra mostrar que a gente sabia daquilo e que a gente estava contra aquilo. (ESTUDANTE 2- OCUPAÇÃO)

Nesse sentido, quando perguntado a Dirigente Sindical qual a posição do sindicato sobre as ocupações, ela afirmou que o SINTEPE teve o cuidado para não roubar o protagonismo dos estudantes no processo de ocupações, e faz uma crítica a atuação do sindicato nesse momento. Para ela o sindicato deveria ter participado com mais força do movimento. De modo geral, as ocupações tinham como principal característica a heterogeneidade, em que cada escola apresentou uma dinâmica própria de organização política, mas em comum tinham a postura de autonomia, não aceitando e impedindo a tutela de outros atores sobre o movimento. Assim, os secundaristas receberam apoio e solidariedade de diferentes grupos políticos – estudantil, sindical, partidário ou do movimento popular -, mas mantiveram a postura autônoma ao longo de todo processo de mobilização. Essa autonomia, o cuidado com o espaço público da escola e a criatividade nos métodos de luta desmontaram os aparatos de repressão e possibilitaram que o movimento ganhasse simpatia de amplos setores da sociedade. (MORAES e XIMENES, 2016, p. 1081)

Outro aspecto muito interessante, relatado pelos estudantes, por meio de vídeos e textos das ocupações³⁹, é em relação ao aprendizado de tomar a escola e mantê-la em movimento com a realização de palestras, debates ou mesmo no que diz respeito à organização da divisão das tarefas para manter o patrimônio da escola, algo que proporciona mais aprendizado do que a rotina de aulas.

Assim, ão a essa perspectiva as escolas em vez de serem lugares para livre expressão dos jovens funcionam, mais uma vez, como espaços de disciplinamento e adequação dos corpos jovens aos interesses do sistema produtivo e dos governos que o servem, isso numa perspectiva da formação de uma classe trabalhadora apática e disciplinada. Do ponto de vista da estrutura, as entrevistas demonstraram que a maioria das escolas que pertencem ao PEI não possuem estrutura para funcionar em tempo integral, pois o que acontece é que são escolas que vão se transformando em EREMs com a estrutura já existente.

Portanto, pensamos que para uma escola poder funcionar com horário estendido é necessário haver uma estrutura com vestiários, refeitório, laboratórios, quadras poliesportivas etc., para que haja, assim, uma perspectiva de desenvolvimento humano integral. Mas o que as professoras e professores e demais entrevistados relataram é que a maioria das escolas funciona com grande precariedade e não considera uma formação integral dos jovens estudantes, mas integral em relação ao tempo de permanência na escola. Nessa lógica, apontam que as escolas funcionam como lugares de treinamento para realização de avaliações externas e em alguns casos parecem mais presídios o que leva, segundo a DS1, os docentes a chamar o modelo de educação integral de “Pedagogia do Confinamento”.

Por outro lado, os docentes entrevistados citaram como ponto de tensão o *controle do trabalho docente* que no PEI assume uma configuração central e, para tanto, lança mão de diversos mecanismos e estratégias que passam a exigir de professores e gestores uma total integração ao programa, ou seja, parece que para dar certo é necessário que essas pessoas assumam a sua racionalidade. Essa ideia de total subsunção por parte dos trabalhadores apareceu como algo muito necessário ao seu próprio funcionamento. Sobre isto, o P.19 afirma que, apesar de Pernambuco ter bons resultados a nível nacional, isso não representa de fato a melhoria da qualidade da educação, de modo que o entrevistado associa os bons resultados a um trabalho excessivo que os docentes realizam. Desse modo, nas escolas de tempo integral o

³⁹ Em Pernambuco a história das ocupações das escolas secundaristas virou um filme. A ideia saiu do papel por meio de um projeto de extensão do Centro de Ciência Sociais (CCSA) da UFPE coordenado pela professora Soraia de Carvalho, em parceria com o Núcleo de Documentação dos Movimentos Sociais de Pernambuco (NuDoc), também da UFPE. Disponível em: www.marcozero.org. Acesso em: 14 fev. 2019.

professor é demandado a realizar muitas tarefas que não as próprias de seu ofício, aumentando o volume de trabalho e precarizando o trabalho desenvolvido em sala de aula. Dentro desse quadro os professores de português e matemática são cobrados e responsabilizados ainda mais pelos resultados, como já citado antes. Abaixo 5 docentes entre os entrevistados afirmam que:

Eu acho que a gente é muito cobrado por coisas que não são tão importantes, é muita burocracia é muita coisa que dentro da sala de aula é outro mundo do que eles pensam, entendeu? Às vezes vêm coisas que eles que não estão na sala de aula não sabem como funciona, aí manda demanda, demanda e a gente é um só pra dar conta de tanta coisa que a gente já tem um trabalho tão intenso dentro da sala de aula, né, que é preparar aula, é dar uma boa aula e ainda vem várias coisas de todas as demandas de cima [...]Demanda disso, demanda daquilo, principalmente pra gente que é professor de português e matemática. Tudo vem pra gente fazer [...] (PROFESSOR 8)

[...] a escola participativa devia ser gestões que ouvissem mais os seus servidores, abrisse uma interlocução maior pra as necessidades, as carências, o servidor muitas vezes têm uma *sobrecarga de atividade*, até por questão de atender a sua vida financeira e isso aí quebra um pouco, uma certa... um foco maior desse servidor, né, as tarefas são variadas, as exigências para se atingir as metas são necessárias e a gente tem que atender essas metas. (PROFESSOR 13)

Embora deixando muito a desejar, Pernambuco se destaca nacionalmente como provedor de uma educação formadora bem expansiva; O resultado das Avaliações Externas indica esforço descomunal dos profissionais. (PROFESSOR 19)

O sistema de Monitoramento (SIEPE)" funciona como um "cabresto" para regular a ação do professor, diminui as possibilidades de se tratar amplamente os conteúdos abordados e censura, em certa medida, as temáticas alheias ao currículo adotado. (PROFESSOR 25)

O programa tem como norte o 'lance' da escola charter e tem um negócio que é muito perigoso. Que para além de ser um programa, de uma concepção de educação integral pressupõe um nível de integração do professor, algo parecido como na época do fordismo. Qual era a lógica do fordismo? Que na linha de produção [...] o comportamento padronizado do trabalhador, tinha que ser de tal forma padronizado que até quando ele tivesse fora do trabalho ele [...] existia uma espécie de controle da sua ação, do seu gosto estético, como [...] ele não pode beber. Enfim, a lógica que permeava o fordismo ia para além do horário de trabalho, é uma coisa muito parecida com a lógica que permeia o Programa de Educação Integral. É [...] você não precisa [...] não basta ser só um técnico que vai executar algumas tarefas, você tem que assimilar uma determinada concepção de educação, de escola, de cidadania, de mundo, de ser humano. Você assimila, é como se fosse [...] isso [...] você assume uma capa, é como se isso fosse muito necessário para o funcionamento do programa. (PROFESSOR 27)

Considerando esse aspecto, *a responsabilização do trabalho docente* foi um elemento importante citado pelos entrevistados. Por esse ângulo 2 docentes demonstram que a responsabilização destes pelo fracasso ou sucesso nas escolas além de um elemento que provoca grande tensão nas escolas tem levado ao adoecimento da categoria. A seguir os depoimentos:

[...] se bem que eles sentem, inclusive, na questão da saúde, da qualidade de vida essa pressão que os professores do Estado têm sentido nos últimos anos. (PROFESSORA 10)

Muito, é adoecedor em todos os sentidos, desde o ponto de vista patológico, mesmo, de você se estressar de você mentalmente ficar cansado até do ponto de vista ideológico, do ponto de vista da sua condição de classe, você “adoece” no sentido de você [...] alguns colegas acabam não resistindo a tamanha pressão e se entregam e passam a reproduzir o discurso oficial de que de que a educação integral vai resolver e Pernambuco tem a melhor educação do Brasil etc. Toda propaganda do governo, muitos colegas acabam assimilando essa narrativa e reproduzem, eles mesmo tendo consciência de que isso é falso, mas chega-se num nível de depressão que você acaba se desarmando e se entregando, entendessee. (PROFESSOR 27)

Corroborando com essa questão 2 Dirigentes Sindicais dizem que:

A educação [...] quando a gente diz que a educação ela é estruturadora ela não acontece só, sem as outras políticas. Então assim, tem uma política, no estado, de muita responsabilização do professor, sabe? É ele que tem que dar conta, é ele que tem que fazer o menino passar, é ele que tem que fazer o menino aprender. E na escola eu sempre dizia isso que [...] fiquem [...] vocês tem que ficar tranquilos, que vocês deram o melhor de si, mas os 100% vocês não vão conseguir e não é porque vocês não deram 100% de si ou que vocês não tenham compromisso é porque o limite dado pela educação onde você não tem uma articulação com as outras políticas, então assim. Agora não é todo mundo que tem essa leitura e tem [...] e fica a pressão, fica o assédio, né. Isso é um ponto muito grande de tensão nas escolas e de insatisfação no cotidiano. (DIRIGENTE SINDICAL 1)

A outra parte os outros 54%, tem uma parte que, 1/3 sofre síndrome de Burnout, 1/3 desses 54% têm a síndrome da desistência. E essa Síndrome de Burnout, necessariamente não quer dizer que ele não vai trabalhar, ele vai trabalhar, ele assina o ponto, mas ele não se dedica mais. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

Por outro lado, a P22 expressa que os maiores pontos de tensão entre docentes e a gestão da política está *nos baixos salários* (Pernambuco é um dos Estados que pior paga ao professor no Brasil), na intensificação do trabalho docente e nas cobranças sem oferecer aos trabalhadores da educação as condições adequadas para que estes realizem o seu trabalho, essa realidade se agravou no biênio 2020-2021 devido à crise sanitária provocada pela pandemia de Sars-CoV-2. Entre os entrevistados 3 docentes citaram a baixa remuneração como o ponto de tensão, seguem os relatos:

[...] um aperfeiçoamento para o professor, nós precisamos disso aí, é pra isso também nós precisamos ter mais tempo e, conseqüentemente, ter um ganho melhor porque nós temos colegas aqui que atuam nas três redes, né, estadual, municipal, na Rede Particular, tem alguns casos de professores também que atuam nas universidades privadas também para complementar a renda, trabalham em cursinhos e nós precisamos, primeiramente, um salário melhor pra isso aí. (PROFESSOR 12)

Há vários. Não somente para o ensino médio, mas toda a educação básica. Destacamos a questão salarial e a desestrutura das unidades de ensino. (PROFESSOR 19)

Sim, os baixos salários, a intensificação do trabalho e a falta de condições adequadas para realizar o nosso trabalho (material didático, ausência de biblioteca, falta de estrutura nas escolas, falta de recursos para a escola, insegurança, agravamento das péssimas condições de trabalho nesse período pandêmico). (PROFESSORA 22)

Sobre os processos de intensificação do trabalho docente alguns entrevistados consideram que o grande número de alunos por sala de aula, entre 45 e 50 alunos, além de sobrecarregar o trabalho docente há prejuízo em relação aos processos de ensino aprendizagem que ficam comprometidos. Como se amplia a quantidade de trabalho, muitas vezes eles não conseguem realizar esse trabalho no seu horário regular na escola, precisando estender esse tempo de trabalho para sua vida doméstica, além do que é humanamente impossível que um professor consiga dar conta da demanda de tantos estudantes. Nesse sentido, para a P16 a sensação que se tem é que a escola e a educação têm os mesmos problemas que no passado, apesar de toda evolução tecnológica. Segue o que diz a professora:

E uma das coisas que eu, mas assim, questiono é o número de alunos por sala de aula. Então, o número de alunos por sala de aula não é que não se dá, mas fica a desejar o ensino e aprendizagem, porque termina não atendendo a todos e todas, então esse número de alunos por sala de aula deveria ser revisto porque turmas de 44 alunos, turmas de 50 alunos é muita gente num espaço só pra ter um diálogo, pra ter uma... buscar mesmo os questionamentos os discursões. Olha as críticas são as mesmas de desde que eu cheguei, desde que eu estava na sala de aula como aluna. É como se a escola tivesse sido congelada, o tempo evoluiu a tecnologia evoluiu, mas e a escola? A escola ficou concreto. (PROFESSORA 16)

Uma questão que emergiu da entrevista com a P1 foi o fato de que ao fazer a seleção e optarem por estar nas EREMs, pressupõe que esse profissional concorda com o modelo. Por isso não há questionamentos e que estes não possuem outra concepção de educação integral. Se isto por um lado possa se configurar, por outro é preciso considerar outras variantes, mesmo não concordando os professores podem querer participar do programa por conta de outras questões como, por exemplo, a gratificação, a possibilidade de ficar apenas em uma escola, ou porque diminui o número de alunos por turma etc. Em seguida o depoimento da docente:

[...] precisa lembrar que os professores fizeram uma seleção para estar aqui na escola então foi uma opção dos professores [...] vários, todos nós aqui, praticamente, fez uma petição, depois fez a seleção para estar aqui e, então de modo geral se tem esse entendimento que se concorda com essa... com o estilo da escola... dessa aqui que é integral. [...] essas normas da BNCC, que foi amplamente discutida, mas a gente sabe que digamos que é uma coisa que está no ideário mais cedo ou mais tarde será implementado de alguma forma. Então os professores têm essa... se propuseram a estar aqui né? Então por isso se questiona bastante, mas não tem muita ação efetiva assim contra alguma política dessas. (PROFESSORA 1)

De modo geral, segundo a pesquisa, observamos que existem aqueles que concordam, em número menor, com a política e há os que não concordam, mas que não conseguem se impor devido a diversos fatores, entre esses podemos citar as perseguições. Nessa dinâmica, há uma intensificação do trabalho docente provocando adoecimento, silenciamento e descontentamento com a profissão, como relatado pelos entrevistados. Em contrapartida, a P9 analisa que o fato

de que passar mais tempo na escola possibilita ao professor planejar melhor suas atividades e criar laços com os estudantes, o que poderia se configurar como um motivo pelo qual os professores escolhem atuarem nas EREMs. Seguem os depoimentos de 2 docentes:

[...] Essa proposta, essa política, para mim é muito boa. Porque dar tempo suficiente para nós trabalharmos o que nós temos que trabalhar de conteúdo e dar tempo de nós estreitarmos os laços com os alunos, porque eu acredito que é muito importante esse laço, né. Como a questão do ensino integral perpassa por essa questão da pedagogia da presença do protagonismo juvenil. Então, para mim eu gosto de trabalhar com isso, eu me encontrei. (PROFESSORA 9)

[...] em Pernambuco acho que a tentativa de fortalecimento foi com essas escolas de tempo integral e a partir daí busca-se uma metodologia de manter mais o aluno em sala de aula e cobrado também mais a interdisciplinaridade entre as matérias, e eu acho que o fortalecimento veio a partir dessas cobranças também, como essas avaliações, as provas externas que têm e também há o desenvolvimento, uma cobrança aí como se houvesse uma pontuação a partir do desenvolvimento de cada escola. (PROFESSOR 2)

Alguns professores identificam que a proposta da escola integral nos documentos legais pode ser considerada boa, mas na prática não se efetiva devido a diversos problemas de ordem estrutural e pedagógica. Na perspectiva da P14, uma proposta de ensino médio integral deveria incentivar a liberdade de expressão dos estudantes, de modo que eles pudessem desenvolver sua criatividade e os professores fossem mediadores nesse processo de construção de uma consciência crítica e da capacidade criativa.

Outro ponto de tensão bem aparente, como vimos, entre professores e o programa governamental é a questão da *aprovação dos estudantes* devido as metas estabelecidas. Portanto, não se considera a aprendizagem e desenvolvimento dos jovens estudantes, mas o alcance das metas, mesmo que de forma indireta os professores se sentem compelidos a encontrar estratégias que de alguma forma facilite a aprovação dos estudantes e os índices não sejam prejudicados, indicando assim que o aumento da média do estado nas avaliações externas não corresponde de fato ao aumento do nível de aprendizagem dos estudantes. Podendo, inclusive, demonstrar indícios de fraude para interferir de forma positiva nos resultados. Podemos associar essa questão ao que diz o P3 sobre a preocupação do estado na fiscalização do trabalho do professor para verificar se de fato as aulas estão acontecendo, se os conteúdos estão sendo trabalhados, e, por isso mesmo, eles recebem formação e sempre são incentivados a estudar com a finalidade de melhorar o trabalho em sala de aula.

No entanto, ao mesmo tempo que ele alega ser um ponto positivo, por outro lado, observamos que, de certo modo, essa fiscalização incomoda os professores tensionando o trabalho desses profissionais. Nesta lógica, para o P7 existe duas políticas para o ensino médio,

a da escola de tempo integral e a da escola regular. Segundo 3 docentes entrevistados, há uma cobrança para que os estudantes passem, sem necessariamente aprenderem, como forma de diminuir custos.

Tem uma parte que realmente é muito incômoda para todos os docentes que é a questão da facilitação de ter que aprovar o aluno as metas também estabelecidas que de forma indireta, mas tem que ter a aprovação do aluno mesmo que o aluno não tenha a competência de estar na série posterior e essa cobrança realmente incomoda, a gente se sente muito pressionado. (PROFESSOR 2)

[...] o governo do estado tem se preocupado, com a questão da fiscalização maior com o acontecimento das aulas em si na prática, no dia a dia. Quer dizer é uma preocupação maior com o professor em sala de aula e uma preocupação com qualidade, visto que a gente tem formações periódicas e a gente é de fato incentivado a se manter em estudo para poder oferecer o melhor que a gente possa aos nossos alunos. (PROFESSOR 3)

É tem duas políticas. Tem a política da escola de tempo integral que é quase como se fosse uma empresa, onde existe as reuniões e não sei se em todos os colégios são assim, mas acredito que sejam há uma certa cobrança para que o aluno realmente passe. Por que a política do Estado é o quê? Diminuir o custo e se há muitos reprovados então quer dizer que o investimento a ser feito no outro ano não vai ser o mesmo que é feito esse ano, vai aumentar né. Aí pra diminuir isso então o aluno passa-se dentro de um sistema que não é muito bom. Aí o conteúdo é diferente do que é dado aqui para o colégio da rede estadual, mas aos meus olhos o conteúdo do regular está mais por dentro do Enem do que o que é dado aqui nessa escola [...] (PROFESSOR 7)

Assim, como já indicado por outros sujeitos da pesquisa, os avanços promovidos pela implementação do PEI foram limitados, e esses avanços estão muito mais ligados ao fato de que durante anos a educação em Pernambuco esteve estagnada, com altos índices de analfabetismo, de evasão escolar, de distorção idade-série etc. Esses dados foram constatados pelo então governador Eduardo Campos (2007-2014). Segundo os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) a educação no estado apresentava, em 2006, índices baixíssimos nos indicadores de aproveitamento escolar. No entanto, em vez de garantir a retirada das condições que impedem que a educação pública avance em termos de qualidade, acrescenta mais exigências, não reconhece limites estruturais da ação da escola (FREITAS, 2018, p. 81).

5.1.1 Analisando os pontos de tensão e suas implicações na disputa de hegemonia

Conforme vimos na seção anterior a partir das entrevistas elencamos 8 pontos de tensão em relação a gestão da política para o ensino médio. Nesse sentido, neste tópico faremos a sistematização dos principais pontos de tensão encontrados, bem como analisaremos quais as implicações para a disputa de hegemonia em relação à política educacional em Pernambuco.

Assim sendo, o primeiro ponto de tensão apontado pelos entrevistados foi em relação ao *tempo escolar*, a principal política educacional para o ensino médio são as escolas de tempo integral, para eles essa política é excludente por não levar em consideração as especificidades dos estudantes do ponto de vista de que nem todo jovem pode passar o dia todo na escola, conforme discutimos antes. Além do que, vem acontecendo um movimento na rede estadual que é a transformação de escola de tempo regular em tempo integral, então o que se passa é que muitas vezes o bairro só tem apenas uma escola de ensino médio e ela se torna de tempo integral da mesma forma acontece em muitas cidades do interior do Estado e uma das metas do PEI é que em cada município tenha uma EREM, assim a única escola daquela localidade se torna uma escola de tempo integral. De modo que os estudantes que não podem ficar nessas escolas são obrigados a se deslocar para outros bairros mais distantes de suas residências.

Por isso, os entrevistados consideram importante que o Estado ofereça diferentes ofertas de escolas de ensino médio. Portanto, em coerência com o exposto, se considerarmos as desigualdades entre os grandes centros urbanos e as cidades do interior, a desigualdade será ainda maior, tanto na qualidade do ensino como na quantidade da oferta de vagas. De modo que, se antes estudar no turno noturno ou em uma determinada escola era uma demanda das necessidades dos estudantes em decorrência da condição socioeconômica ou de localização geográfica passa a ser uma política do estado, tratando-se da institucionalização da exclusão dos estudantes de mais baixa renda entre os mais pobres que são atendidos pela rede pública. De acordo com Vieira *et al.*, (2016, p. 58) “a necessidade de trabalhar, seguida da não adaptação ao regime das escolas integrais, são os maiores fatores de seletividade ou evitação de estudantes e estabelecimentos”.

Experiências como essa, que não consideram as diferenças socioespaciais, contribuem para o aumento e aprofundamento dessas desigualdades. No Brasil, pesquisas demonstram que a implementação desse tipo de política vem ampliando a segregação e deslocando os estudantes entre escolas. Em um estudo de Vieira *et al.*, (2016, p. 52) afirma que geralmente “as políticas públicas educacionais tendem a assumir uma natureza universalista, que desconsidera as especificidades das escolas localizadas em contextos marcados pela desigualdade socioespacial”. No entanto, o fato de ser universalista não significa que não possa se considerar as particularidades sociais, culturais, espaciais e econômicas, mas, no Brasil, não considerar esses determinantes foi um pressuposto apresentado pelos entrevistados.

Um segundo ponto de tensão que emergiu das falas dos entrevistados é em relação ao *foco nas disciplinas de português e matemática* que têm uma carga horária maior. Sendo assim,

os docentes e os dirigentes demonstraram que há uma cobrança maior em relação a essas disciplinas e que isso acontece porque esses componentes curriculares são os exigidos nas avaliações externas. Esse ponto de tensão está diretamente ligado a avaliação de larga escala. Portanto, as cobranças nos resultados têm promovido o empobrecimento da formação dos jovens estudantes. Importante destacar que o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi instituído durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva do PT com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes e estabelecer metas para melhorias do ensino.⁴⁰ Esse tipo de política faz parte do ideário dos reformadores empresariais, ligados a “nova direita” neoliberal, que inclusive disputou profundamente os rumos da educação brasileira nos governos da coalizão do PT (2003-2016) de dentro e de fora destes. (FREITAS, 2018, p. 14).

Se considerarmos a visão histórico-crítica das determinações da política, ela não representa de fato um fortalecimento dessa etapa do ensino, pois sua metodologia prevê que o estudante fique mais tempo em sala de aula e se cobra mais interdisciplinaridade, de modo que para ela o “fortalecimento” se efetiva a partir do maior tempo de permanência na sala de aula, das cobranças e das avaliações externas. Essa posição vem na contramão do resultado de várias pesquisas (FREITAS, 2018; RAVITCH, 2011; TREVIÑO *et al.*, 2018; GIROTTO & CASSIO, 2018) e reflexões em que os países que adotaram esse tipo de política não só não avançaram em relação aos resultados do ensino médio, como houve um aprofundamento das desigualdades e um empobrecimento na formação integral da juventude pois as escolas na busca pelos bons resultados nessas avaliações se concentram quase que totalmente nas disciplinas de português e matemática. Assim, os sucessivos estudos são suficientes para que, frente a essas políticas tenhamos muita cautela e cuidado.

A despeito dos números que os sucessivos estudos vão gerando, suficientes para nos acautelarmos frente a essas políticas, é preciso insistir que é uma batalha não só entre números, mas que envolve também concepções de educação e sociedade. A análise conjunta dos resultados práticos e das consequências formativas indica que os processos de privatização (por terceirizações provedores de educação com ou sem fins lucrativos ou por *vouchers*) eticamente não têm sustentação como uma alternativa, pelos graves problemas já apontados nos estudos atuais (não se caracterizam por resultados de aprendizagem significativamente superiores às atuais escolas públicas e aprofundam a segregação). (FREITAS, 2018, p. 74-75).

Desse modo, os entrevistados afirmaram que o tempo é integral, mas isso não corresponde a uma formação integral. Assim, para que de fato exista uma educação integral é preciso que além da estrutura física de cada unidade, também seja necessário um currículo que esteja de acordo com a particularidade de cada lugar voltado para a realidade concreta da

⁴⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> Acesso em: 23 fev. 2022.

comunidade na qual a escola está inserida, bem como uma formação de professoras e professores que contemple não apenas os conteúdos pedagógicos, mas uma formação ampliada que permita a esses sujeitos uma visão de crítica da realidade. Sendo o ensino médio um momento crucial da formação dos jovens estudantes, é preciso considerar que essa formação precisa ir além da teoria, uma vez que quando falamos de educação integral, estamos pensando as diversas dimensões do ser humano e da necessidade de aliar a teoria e prática para que esses jovens possam atuar e transformar as suas realidades, ou seja, é um processo de educação das novas gerações bem mais amplo, entendendo as relações pedagógicas para além dos muros escolares, mas que tem na escola um importante elemento para a formação das massas e, conseqüente, elevação do nível cultural. Nesta perspectiva, Gramsci considera que a educação deve ser pensada na sua relação dialética com a cultura, com a natureza, com a ciência, com o mundo do trabalho, com a política, com os problemas da realidade nacional e internacional. Então, para o comunista sardo ao desenvolver o conceito de escola unitária afirma que essa deveria introduzir os jovens estudantes “na atividade social depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e de autonomia na orientação e na iniciativa”. (GRAMSCI, 1986, p. 369)

Nessa lógica, Freitas (2018) diz que essa insistência em reduzir as aprendizagens escolares à “aprendizagem das disciplinas básicas” é uma coluna de sustentação dos reformadores empresariais e uma exigência antiga das classes dominantes assustadas com “a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso de tecnologia, ao demandarem mais instrução, acabem por ‘educar demais a mão de obra’, levando a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio *status quo*.” (FREITAS, 2018, p. 83).

Quando os docentes entrevistados demonstram que nas EREMs há um privilegiamento das aulas teóricas, especialmente, nas disciplinas de português e matemática nos leva a pensar, considerando o significado desse tipo de escola, que, as escolas de ensino médio são “escolas de ensino”. E sobre esse tipo de escola podemos dizer:

Na escola de ensino a atividade do estudante se reduz a escutar e memorizar aquilo que o professor falou. A essência da vida escolar, portanto fica mutilada e pobre. A criança não tem como exercitar a organização. (KRUPSKAYA, 2017, p. 121).

Essa análise da autora também está voltada para as escolas que comumente chamamos de tradicional, onde os conteúdos são transmitidos pelo professor sem uma participação ativa dos estudantes. No entanto, de acordo com as falas dos entrevistados nas escolas de ensino

médio o ensino se resume a transmissão oral dos conteúdos que serão cobrados nas avaliações de larga escala com intuito de melhorar os índices de cada unidade escolar. Nesse sentido, Marx (2011, p. 548) em seu tempo, escrevendo sobre as condições miseráveis em que crianças e jovens estavam submetidas no trabalho fabril na Inglaterra do século XIX, mostra como um dia unilateral, não produtivo e longo dos estudantes aumenta inutilmente o trabalho do professor, “enquanto desperdiça tempo, saúde e energia das crianças não só de modo infrutífero, mas absolutamente de modo prejudicial”. Gramsci (2011, v.2) também fala sobre a necessidade de uma escola que não limite a formação dos jovens. Para ele a crise no sistema escolar teria uma solução quando de forma racional se segue essa linha:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 2011, v.2, p. 33).

Desses fragmentos se extrai que uma educação que contemple uma formação integral dos sujeitos requer muito mais do que apenas aulas teóricas, é necessário ampliar o contato desses jovens com as questões do seu tempo, por meio do conhecimento das ciências, estudo dos processos de trabalho do ponto de vista técnico e social, estudo de todas as disciplinas em articulação com a vida prática, levando os estudantes a compreender os nexos entre os fenômenos conhecidos. Para isso as escolas deveriam possuir toda a estrutura de laboratórios, salas de artes, quadras poliesportivas, piscinas, bibliotecas, teatros etc., ou seja, necessitaria de uma transformação na organização prática de toda a escola.

Os entrevistados de modo geral possuem uma concepção de ensino médio diferente da que está presente no PEI. Observamos que a concepção de Educação Integral para esses sujeitos é aquela que considera as mais variadas dimensões humanas. Essa perspectiva apresentada pelos entrevistados se distancia da ideia de “confinar” as crianças e os jovens em uma sala de aula tendo como recurso apenas o quadro e a voz do professor. A percepção dos sujeitos de que a escola funciona como depósito está associado à precarização e falta de estrutura física das escolas. Assim sendo, expressam que a formação no ensino médio deveria ser uma educação que desenvolvesse nos estudantes sua capacidade crítica, na perspectiva de uma educação emancipadora.

Por conseguinte, uma educação que promova essa formação crítica vai além dos conteúdos formais presentes no currículo, o ensino médio deve privilegiar a formação humana, deixando de lado os interesses do capital. Nesse sentido, significa que a escola considere o

desenvolvimento humano sob diferentes aspectos, inclusive sua formação política do ponto de vista do cidadão, da participação social, que isso seja ofertado com qualidade.

Em consonância com o exposto, a falta de estrutura nas escolas foi outro ponto de tensão apontado pelos entrevistados. De modo geral os docentes e sindicalistas relataram que as escolas de tempo integral não possuem estrutura para funcionar com o horário ampliado e devido as condições práticas é possível inferirmos que essas escolas não oferecem uma educação de qualidade numa perspectiva de formação integral dos jovens estudantes. Outrossim várias pesquisas, dissertações e teses deram conta de evidenciar a questão da falta de estrutura nas escolas estaduais, especialmente, as escolas de tempo integral. Tais pesquisas foram analisadas e apresentadas no capítulo 4 deste trabalho. (REZENDE, 2007; GOMES, 2009; SANTOS E., 2015; SILVA, 2017; MARQUES, 2018). Em comum, embora as pesquisas tenham sido feitas em diferentes redes de ensino, elas apontam que a materialização na prática das políticas de educação integral para o ensino médio enfrenta problemas de diversas ordens, entre eles está a questão das condições ofertadas e, nesse aspecto a falta de estrutura é incompatível com a oferta de um ensino de qualidade.

Outro ponto de tensão que emergiu das entrevistas foi em relação ao modelo de gestão da política e a ausência de uma gestão democrática nas escolas de referência. Nas escolas de tempo integral o que prevalece é a lógica empresarial, ou seja, toda organização pedagógica é inspirada na empresa, não é à toa que o documento norteador dessa política é o Tear- tecnologia empresarial aplicada à educação (LIMA, 2009). Essa dinâmica da gestão empresarial presente no Programa se expressa também por meio do conceito de “protagonismo juvenil” com forte apelo ao empreendedorismo. Nos fazendo acreditar que esse modelo de escola valida a ideia da educação voltada para o mercado, e sendo assim o mercado é quem direciona o que vai ser desenvolvido pela escola. Desse modo, o TEAR pretende ser instrumento de apoio aos educadores no seu papel de líderes. Corroborando com a ideia da escola como empresa, o referido documento atesta que gestores ou docentes precisam compreender bem a proposta e “desenvolver uma atitude empresarial com a capacidade de ser humilde para reconhecer suas próprias limitações e os pontos fortes do liderado – educador ou educando; de trabalhar com espírito de servir e não de ser servido; de ter foco na parceria; confiar e conquistar a confiança, produzindo riquezas morais e materiais.” (LIMA, 2009, p. 33).

Importante destacar que o PEI nasce da parceria do estado com diversas empresas organizadas no interior do ICE, que participam não apenas de questões ligadas a infraestrutura das escolas, mas interferem, inclusive, no projeto político pedagógico incidindo diretamente no

modelo de gestão implantado nessas escolas. Dentro das escolas para o ensino médio os processos educativos são pensados e implementados a partir dos interesses de classe, nesse caso da classe dominante, e assim a educação tem como objetivo formar a classe trabalhadora adequada para o sistema capitalista, portanto, formar trabalhadores obedientes e apassivados que não sejam capazes de pensar criticamente a realidade questionando o que está posto. Isso está intimamente associado com a contradição entre aquilo que podemos chamar de finalidade fundamental da educação, a formação integral das novas gerações, e os interesses privatistas que estão cada vez mais presentes no ensino médio, nessa lógica a educação não passa de mercadoria que deve ser posta no mercado para processos de compra e venda.

A lógica impressa aqui é promotora e perpetuadora da desigualdade, ao limitar a formação dos jovens estudantes das classes trabalhadoras, para esses está destinado a adequação ao mundo do trabalho, um trabalho alienado e submetido aos desmandes do capital. Gramsci apresenta uma alternativa radical a esse modelo ao propor a escola única “que conduza o jovem até o limiar da escolha profissional, formando-o neste meio tempo como capaz de pensar, estudar, dirigir ou de controlar quem dirige”. (GRAMSCI, 1986, p. 379). A sua posição é clara a educação integral deve ir além da preparação para o trabalho, deve conciliar a cultura, ciência, política, a participação concreta na realidade, a formação de intelectuais do novo tipo, isto é, que participa ativamente da vida prática como construtor e organizador, ou seja, “dirigente” (especialista + político). (*Ibidem*, p. 382). Assim, a posição de Gramsci é fundamentada sobre uma ampla formação intelectual, pública, democrática e política. (SEMERARO, 2021, p. 136). Nesse sentido, é possível dizer que a ausência de uma gestão democrática dentro das escolas dificulta a auto-organização dos estudantes. Compreendemos que a participação dos estudantes em seus coletivos, também é um importante espaço de formação para os jovens. Na vivência com seus pares e na experiência de auto-organização aprendem e desenvolvem a sociabilidade e constroem suas personalidades. As vivências e as aprendizagens dentro das escolas vão para além da aprendizagem formal dentro das salas de aula.

Se estamos comprometidos com a democracia, todos os espaços da escola devem permitir a vivência da democracia; devem chamar os alunos para participação em seus coletivos, permitindo o desenvolvimento de sua auto-organização e seu envolvimento com a construção coletiva, com espírito crítico. (FREITAS, 2018, p. 128)

Em face disto, acreditamos que a conquista de uma escola pública, laica, gratuita, de gestão pública e de qualidade socialmente referenciada passa necessariamente pelo fortalecimento da gestão democrática, como forma de promover a autonomia de professores e gestores e fortalecer a ideia da escola como bem comum. Essa perspectiva se contrapõe a

cartilha da reforma empresarial que tem como categoria central a “privatização” da escola pública e, portanto, a não existência de uma gestão democrática e a inserção dos processos de organização empresarial nas instituições públicas permite que outro objetivo central do neoliberalismo seja atingido:

ao obter, pelo acesso à gestão, o controle do processo educativo da juventude, instala a hegemonia das ideias neoliberais- e permite, por exemplo, a atuação de movimentos como o da “escola sem partido” que coíbe as demais visões alternativas e críticas no interior das escolas. (FREITAS, 2018, p. 55)

Nesta perspectiva o autor ao elencar um conjunto de pontos que podem ajudar na organização da resistência as políticas educacionais de cunho neoliberal afirma que a gestão democrática deve ser valorizada pelos programas progressistas, incluindo aqui o apoio a “constituição de conselhos municipais de educação que funcione por meio de eleições, bem como valorizar os conselhos escolares” (*Ibidem.* p. 141) e outros instrumentos de gestão democrática.

Seguindo com a análise, agrupamos aqui dois importantes pontos de tensão relatados pelos entrevistados que estão diretamente ligados, são o *controle do trabalho docente* e a *responsabilização*. Subjacente a essa ideia reside a compreensão de que a qualidade do ensino depende do professor, o que nos parece ser um equívoco e “levou aos problemas de desintelectualização docente e proletarização do trabalho do professor” (SHIROMA e EVANGELISTA *apud* FREITAS, p. 184) “que expropria o docente da condição de sujeito de seu conhecimento” para torna-se “operário vulnerável à avaliação e controle” (*Ibidem*). Assim sendo, pensamos que o modo de organização do programa se aproxima do toyotismo, ainda que este pertença a mesma lógica de racionalização do trabalho do taylorismo/fordismo, o que supõe considerá-lo uma continuidade de ambos. Esse modelo tenderia, em contrapartida, a surgir como um controle do elemento subjetivo da produção capitalista que estaria posto no interior de uma nova subsunção real do trabalho ao capital (ALVES & ANTUNES, 2004, p. 346).

Nesse sentido, a forma de organização do programa impõe aos professores e gestores algo muito próximo de que esses assumam integralmente a concepção de mundo presente no programa. Isto significa dizer que a forma como as diretrizes do PEI se materializa nas escolas busca “instaurar, de modo pleno, a subsunção real da subjetividade” dos trabalhadores da educação a lógica do programa. Em concordância com Alves e Antunes (2004), penso que o toyotismo procura, mais do que nunca, “reconstituir algo que era fundamental na manufatura: o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado – a participação ativa da

inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho” (GRAMSCI *apud* ALVES & ANTUNES, 2004, p. 345).

Nesta lógica, o que está em jogo é a perda gradual da autonomia no processo de organização do trabalho docente. Cada vez mais o trabalho docente, assim como o trabalho na fábrica, “perde o domínio sobre o processo de produção e o acesso aos meios de trabalho fora do emprego” (MOREIRA, 2018, p. 39). Para compreender como professores e gestores, aparentemente, assumem as determinações da política quase sem resistência, dentro de um quadro de profundo controle, cobranças e responsabilização só é possível se entendida a relação com a subjetividade desses trabalhadores. Está presente aqui algo que Abílio (2014) chama “motivações subjetivas de consentimento”. Essas motivações podem estar relacionadas às questões de sobrevivência material, ou mesmo, no caso do PEI, as gratificações e bonificações que em certa medida compensa a ausência de uma política salarial justa. Mas, também tem relação com

[...] A indiferença como estratégia de sobrevivência psíquica está na base da ausência de resistência em face das injustiças sociais explícitas da atualidade. O medo, então constitutivo das relações de trabalho, está na raiz do consentimento em se tornar parte da engrenagem da “máquina de guerra” que se tornou o social. (ABÍLIO, 2014, p. 164)

Nesta perspectiva, os professores passam a conviver diariamente com altos níveis de cobrança para que as metas sejam alcançadas para que assim consigam receber as bonificações ou não percam o emprego, no caso dos contratos temporários. De modo que toda responsabilidade pela qualidade do ensino recai sobre os gestores e professores, que individualmente, precisam encontrar alternativas para que tenham melhores resultados, sem levar em consideração outros elementos que podem interferir na aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente melhorar os índices, desde questões de caráter mais interno da escola como falta de material, ausência de laboratórios e bibliotecas, má qualidade da merenda escolar, baixos salários, formação docente precária, salas super lotadas e sem as mínimas condições de funcionamento, entre outras; até questões exógenas como a desigualdade econômica e social, desemprego, violência, faltas de políticas públicas para juventude etc., ou seja, as condições de vida desse estudante.

Ainda segundo esse ponto de vista, Paro (2018, p. 112) ao analisar a atividade docente como processo de trabalho constata que o professor não educa sozinho, ao se equiparar o trabalho docente a qualquer outro trabalho, em que o fracasso nos resultados logo é atribuído ao trabalhador, nesse caso o professor, que não tem qualificação ou não se dedica o bastante. Para o autor em tela a culpabilização dos docentes tem funcionado como um álibi para ao

Estado, já que não oferece as condições objetivas adequadas ao trabalho dos professores e ao bom funcionamento da escola. Acrescenta, ainda, que, se o professor fosse o único responsável pelo ensino, não haveria necessidade de escolas.

O estudo da atividade docente como processo de trabalho possibilita a explicitação da singularidade dessa atividade e a compreensão de seus múltiplos determinantes e implicações, de modo a permitir a compreensão de que a função educativa escolar não depende apenas do professor, mas de toda a estrutura e funcionamento da escola, trazendo importantes subsídios sobre as condições de trabalho que precisam ser oferecidas para que a educação de fato, se realiza. (PARO, 2018, p. 113)

Então, professores e gestores convivem diariamente com o medo, este passa a ser “constitutivo das relações de trabalho”: o medo de não atingir as metas, o medo de perder as bonificações, o medo de sair do programa, o medo de perder o emprego, o medo da violência dentro das escolas etc. De modo, que esses trabalhadores são coagidos, de certa forma, a não criticar o programa, a “vestir a camisa” tal qual acontece nas empresas capitalistas. A lógica da gestão gerencialista, presente nas escolas de ensino médio em Pernambuco, segundo Paro (2018, p. 112) não é apenas nocivo do ponto de vista dos interesses dos trabalhadores, mas também em relação ao ensino, portanto é “dupla a violência da aplicação da gerência capitalista na escola”.

Os dois últimos pontos de tensão são os *baixos salários* e a *aprovação dos estudantes*. Importante dizer que a vinculação dos salários dos professores aos resultados dos estudantes nos testes padronizados é a pedra angular do ideário dos reformadores empresariais (FREITAS, 2018). De acordo com pesquisas⁴¹ realizadas em escolas norte-americanas onde foi implantada a política educacional dos reformadores empresariais, o sistema de gratificação e bonificação não representou avanços significativos na melhoria dos resultados dos estudantes.

A principal descoberta da pesquisa é que vincular os salários e outras decisões relativas a seu desenvolvimento profissional aos resultados dos alunos nos testes não teve nenhum efeito perceptível na melhoria dos resultados dos alunos, em suas pontuações e ou mesmo nas taxas de graduação nos distritos que participaram, em comparação com os distritos similares que não participaram da pesquisa. (FREITAS, 2018, p. 111)

Historicamente os baixos salários dos professores faz com que esses profissionais trabalhem nos três turnos e em diferentes instituições para poderem se manter. O que por outro lado não deixa tempo para que os professores invistam na sua formação ou mesmo possam usufruir dos bens culturais. Assim sendo, Pernambuco é um dos estados com menores salários no país, esses profissionais precisam desenvolver elevadas cargas de trabalho, além do acúmulo

⁴¹ *Rand Education e Research e o American Institutes for Research* (STECHEER *apud* FREITAS, 2018, p. 110) divulgaram importante relatório mostrando os resultados de um estudo de seis anos, financiado pela Fundação Bill Gates, chamado “*Intensive Partnerships for Effective Teaching*”.

de atividades exigidas pela política para o ensino médio, as exigências em relação as metas a serem atingidas e por isso sobre pouco espaço para que esses profissionais se organizem coletivamente ou participem das atividades propostas pelo sindicato.

Mas podemos inferir que este tipo política traz em seu bojo a concepção da necessidade de enfraquecer os organismos coletivos da classe trabalhadora, o que não se constitui em nenhuma novidade já que historicamente há uma tendência a impedir qualquer experiência revolucionária das classes subalternas ou mesmo avanço de possibilidades contra hegemônicas no próprio capitalismo (FONTES, 2017). Uma das principais táticas de desvio dessas experiências foi o estímulo a criação de organizações civis não partidárias, pois assim a energia revolucionária das experiências das classes subalternas seria desviada para outro foco. Em vista disso, surgem uma série de ONGs entre elas o ICE, uma sociedade civil empresarial com forte presença no PEI como já mencionado anteriormente.

Em relação a aprovação dos estudantes os docentes entrevistados consideram que existe facilitações para que os estudantes não fiquem retidos e sejam aprovados com o propósito de diminuir custos com vistas nos resultados. A política do Estado é diminuir o número de reprovados, e segundo os entrevistados nem sempre se considera de fato os processos de ensino-aprendizagem.

A partir da análise das entrevistas é possível identificar que os docentes identificam diversas contradições na política para o ensino médio e, nesse aspecto a propaganda veiculada pelo estado sobre a política para essa etapa da educação básica é bem diferente daquilo que é observado na realidade cotidiana dessas escolas, no sentido de que as mudanças propagadas não são sentidas no fazer diário. Essas contradições estão presentes desde a falta de estrutura das unidades escolares até o modelo político pedagógico desse programa, tanto na forma da organização do trabalho pedagógico, quanto nas questões referentes a organização do currículo que determina os conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula. Nesse sentido, o SINTEPE, apresenta algumas diretrizes gerais ou princípios sobre como pensam o ensino médio, mas que não se configura como uma concepção alternativa, mas já apresenta indícios de uma visão mais crítica e elaborada. Analisando os dados produzidos é possível identificar que existe uma relativa negação da proposta do governo, mas que não se revela como política, ou seja, que o ensino não seja descolado da vida prática dos jovens estudantes e valorize a formação integral dos sujeitos numa perspectiva de valorização das diferenças e da democracia como fundamento da organização social.

Em Relação a disputa de hegemonia esses pontos de tensão nos revelam que, de certa forma, dificultam a capacidade que esse grupo tem de se organizar e construir uma crítica vigorosa, capaz de impactar na disputa de hegemonia. A análise demonstrou que os docentes apresentam críticas à política para o ensino médio em Pernambuco, revelando que eles têm uma consciência crítica de que o programa não corresponde ao que é apresentado. Ainda é possível afirmar que a consciência desse grupo é engendrada pela existência, pela vivência concreta nas escolas.

Assim, apontam que a forma como a política chega nas instituições escolares retira a autonomia dos docentes sobre os conteúdos a serem trabalhados, que eles não participam de forma nenhuma da configuração da política e percebem que nem o sindicato consegue fazer esse enfrentamento de maneira efetiva. Além do que, o controle do trabalho docente, as cobranças em relação aos índices a serem alcançados nas avaliações externas, o aumento da carga de trabalho e sua precarização impedem que os docentes avancem em relação ao momento da consciência política em que se encontram, no sentido de contribuir na construção de uma proposta alternativa que possa se tornar o interesse de outros grupos da sociedade e seja capaz de entrar em luta e confrontar as ideologias anteriores.

Em Gramsci o conceito de hegemonia é construído a partir da metáfora do Centauro (inspiração em Maquiavel “boas armas e boas leis”) para definir hegemonia como o equilíbrio entre força e consenso, sem que a força não exceda em muito o consenso (GRAMSCI, 1999b, p. 30; p. 81). Desse modo, se cria uma série de mecanismos e estratégias para organizar e educar o consenso da sociedade como um todo. Nessa perspectiva, vimos que os docentes não conseguem avançar e fazer a disputa de hegemonia, ou seja, não conseguem romper com sua subalternidade, isso porque dentro da política para o ensino médio existe um conjunto de estratégias e mecanismos que é estabelecido pelos grupos hegemônicos, que asseguram o consenso das massas e impedem que os grupos subordinados avancem em relação a conquista da hegemonia. De uma forma mais ampla se tem os APHs, os institutos, fundações etc., que cumprem o papel na sociedade de organizar o consenso em relação a uma concepção de mundo, a uma ideologia permitindo que a classe que conquistou a hegemonia permaneça hegemônica e mantenha a direção do estado.

Dentro da política para o ensino médio, os mecanismos e estratégias vão desde a forma como a política se estabelece a partir dos programas e projetos até a ideia de priorização de determinados componentes curriculares em detrimento de outros, que do ponto de vista dos conteúdos que abordam, contribuem para a formação humana integral e colaboram para que

esses grupos possam tomar consciência sobre a opressão sofrida. Além do controle acentuado, da tecnologia que induz os professores ficarem conectados o tempo todo respondendo a escola, de modo que para ele não sobra muito tempo para pensar outras estratégias ou mesmo sobre sua formação política. Portanto, para manter o controle e preservar a hegemonia do grupo que está no poder, criam e recriam formas de consciência sem, necessariamente, usar de mecanismos explícitos de domínio.

5.2 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES NO SINDICATO E AS CONSEQUÊNCIAS PARA DISPUTA DE HEGEMONIA

Neste tópico nossa discussão vai na direção de examinar se as professoras e professores se organizam coletivamente, a partir do seu órgão de representação, e como eles participam das atividades desenvolvidas pela entidade.

Interessante lembrar que, até 1988, funcionários públicos não podiam se organizar coletivamente em sindicatos⁴². Para contornar essa situação eram formadas associações, que mesmo que, teoricamente, não pudessem negociar eram usadas para fazer a luta política no enfrentamento da ditadura civil-militar, nas décadas de 1970 e 1980, tanto que durante esses anos as greves eram grandiosas. A própria fundação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco acontece nos anos de 1990, podendo ser considerada uma entidade recente.

No início, o sindicato se estruturou a partir da comissão de base pelo local de trabalho, pelos delegados nos municípios do interior e núcleos regionais, sendo um em cada cidade que tem uma Gerência Regional de Ensino. Na Região Metropolitana do Recife, o sindicato se organiza a partir de 15 setores com 2 profissionais da educação os coordenando. Seu surgimento acontece em momento de grande debate nacional sobre a organização dos/as trabalhadores/as da educação, e tinham como uma das principais bandeiras de luta a conquista do Plano de Cargos e Carreira. De acordo com os dados de 2021, a entidade tem um total de 23.453 filiados, ativos e aposentados, entre professores e demais trabalhadores da educação.

⁴² Isto porque em 1930 Getúlio Vargas ao criar o Ministério do Trabalho em conjunto com outras normas, como o Decreto 19.770 de 1931, que estabelecia, entre outras coisas, a proibição da sindicalização dos funcionários públicos.

Retomamos esta parte das entrevistas perguntado se os docentes conhecem a *posição do SINTEPE em relação ao Programa de Educação Integral*. Segue o depoimento de 6 docentes:

Sabemos que é bastante crítica né? (a posição do sindicato) Mas não tem muito assim margem para é... de ação contrária a essa... porque parece ser um entendimento da sociedade que o governo também quer implementar algumas políticas de aumento de tempo na escola, por exemplo, se critica bastante as vezes a forma, mas parece que vai caminhando junto. (PROFESSOR 1)

Olha existe também um distanciamento em relação ao corpo docente das escolas integrais também com o próprio sindicato. Então tem questões que muitas vezes a gente resolve que deveria ser feito através do sindicato, mas como há esse distanciamento aí a gente fica meio sem acompanhar realmente o desenvolvimento, o que se planeja, o ponto de vista do sindicato realmente há um distanciamento. Fica, aparentemente assim, ou aparentando assim: que o sindicato preferia a escola com apenas um turno e não a escola integral. E questões diversas dentro da escola integral que a gente precisaria estar junto com o sindicato aí o sindicato não participa também, realmente a gente sente esse distanciamento. (PROFESSOR 2)

Não, conheço não. Eles nunca mais vieram aqui faz anos. Vieram aqui para... É de quando em quando a eleição? Pronto 4 anos atrás. Não eu tô muito na minha. Só faço pagar. (PROFESSOR 5)

Olhe o sindicato, pelo menos, aqui neste colégio, ele não está bem presente não. São raras as vezes que eles trazem algum informativo aqui sobre tratar... assuntos pertinentes a essa política educacional é mais quando está perto da campanha salarial, mas assim com relação a política educacional em si, não. (PROFESSOR 7)

Olha até onde eu sei eles são contra essa modalidade, né. Eles não têm visto assim com bons olhos isso aí. Eles acreditam numa coisa assim mais democrática. (PROFESSOR 12)

Pelo que é colocado em assembleias e debates com a categoria, é contrária à prática dos planos a serviço das ideias neoliberalistas. (PROFESSOR 17)

Sim. Vivenciamos a intensificação das políticas neoliberais e o processo de privatização da educação. Assim, achatamento salarial e falta de condições de trabalho fazem parte dessas concepções da gestão pública no estado de Pernambuco. (PROFESSOR 22)

De acordo com os depoimentos acima, os entrevistados reconhecem que o sindicato tem uma posição crítica em relação a forma e conteúdo da política para o ensino médio, mas não conseguem ter uma influência maior, apontam que a entidade está distante do cotidiano das escolas e que têm uma posição contrária às políticas de cariz neoliberal e aos processos de privatização da educação pública.

Quando perguntados se *participavam das atividades promovidas pelo sindicato e se organizava coletivamente*, os entrevistados embora reconheçam a importância da organização coletiva responderam que participam, mas não de forma organizada e por isso acreditam que não conseguem influenciar diretamente a política para o ensino médio em Pernambuco. Sobre

esse tema ainda foi destacado que há pouca adesão dos efetivos, a grande maioria dos que participam já são professores aposentados. Sobre isso, 10 docentes disseram:

Particularmente não. É a gente às vezes está sempre atento ao que ocorre participando assim de alguma atividade sindical, por exemplo, principalmente nessa parte instrutiva de reuniões a gente sempre participa, mas assim não muito ativamente. Acho que é importante pensar na coletividade, né? E é importante ser crítico a muitos pontos que o sindicato critica também são de um entendimento comum assim que são passíveis de crítica mesmo principalmente da minha parte também, concordo com várias críticas que são feitas. E eu particularmente participo bastante da parte instrutiva, mas não sou muito adepto de movimentos de passeatas, por exemplo, mas parei em respeito à coletividade e também concordo com partes das críticas, mas não sou... não tenho a tendência muito de ir pra passeata de rua não. (PROFESSOR 1)

A partir dos movimentos, quando tem os movimentos, é as plenárias eu participo. A gente busca acompanhar até porque a situação de representação da nossa classe a gente vem perdendo muito, então sempre que tem uma representação, um movimento na rua, uma plenária, inclusive até no sindicato eu procuro participar para estar sempre ciente do que está acontecendo e a partir daí tento também dentro da própria escola fazer essa política de conscientização pra não perdermos os nossos direitos. Acho que até a gente perdeu muito quando a gente tem o nosso direito sendo tirado com as reformas, com as condições que são impostas. Acho alguns órgãos que até nacional mesmo de conselho de representatividade da educação estão meio ausentes. Então a gente tem acompanhado, tenho participado pra buscar realmente defender nossos interesses. Eu participo sim. (PROFESSOR 2)

Porque eu não me sinto representada justamente porque eu acho que as lutas eles cessam [...] eles não têm uma dinâmica de luta pelo educador como eles deveriam ter, por exemplo, quando eu trabalhava na região metropolitana, que eu trabalhei lá por alguns anos, eu vim pra cá em 2017, mas 2016 eu tava lá. Eu ia às vezes para algumas reuniões, algumas assembleias a gente percebe que os próprios chefes ficam freando a categoria para não se ir à luta de coisas que são direitos nossos, então eu acho que isso não me representa. (PROFESSORA 4)

Sim, assim, vamos dizer assim, eu acho que pelo menos isso a gente tem obrigação de ir, né? O povo faz greve e fica em casa, não é, não é assim, não é você tem que mostrar sua ideologia, a não ser que você não tem ideologia, aí tudo bem? E é a maioria dos professores. Fui pra rua, fui pra rua, segui o carro lá do sindicato, cantei. (PROFESSORA 5)

Eu acho importante, eu participava mais ativamente até aqui também quando tem, eles fazem para fazer repasse das assembleias, geralmente eles fazem no Vicente Monteiro ou no Estadual eu também ia para lá. Mas também a quantidade de pessoas bem pequena mesmo assim e é importante estar a par e também a questão das votações que tem nas assembleias que a gente... Participei em todas tanto nas paradas como nas mobilizações de rua. Mas eu percebo também que dentro do sindicato, não sei se é regional, mas os professores da ativa eles não participam, quando você vai para a assembleia, congresso são só mais os aposentados que participam. O sindicato passa nas escolas avisando, publica que vai ter caravana que vai ter abono de falta quem quiser ir quando você chega no dia você só vê mais aqueles... os de sempre, né? Você não vê uma participação muito ativa. (PROFESSORA 11)

Sim, a gente aqui na escola alguns professores, não todos, mas os professores efetivos do turno da noite, especificamente, se organizam. Conversamos com o alunado, explicamos porque vamos parar, vamos para a rua com cartazes, convidamos o aluno, também, a participar junto conosco pra poder pressionar o governo de alguma forma a investir mais em educação e não tomar medidas que prejudiquem nem a gente e, principalmente, o estudante, né. (PROFESSOR 12)

Olhe eu pessoalmente, eu até o ano de 2010 eu ainda fazia parte do sindicato dos servidores do Estado em Educação, mas depois eu me desliguei, não foi por nenhuma questão de pensamento de gestão deles, mas assim eu tenho colegas aqui na unidade que tem esse contato maior e sempre nos passa pautas deles, né, contatos de questões de reajuste salarial, né, de demandas de questões várias da educação, mas assim eu não tenho assim um posicionamento, mas eu vejo que dentro dos limites de tudo, né, a gente vê que alguma coisa ainda caminha, o campo não totalmente ainda fechado, né. (PROFESSOR 13)

Não, como eu já falei sou muito passiva e, talvez assim, até uma falta, uma inexperiência, ignorância por não conhecer ou quais são os meus direitos enquanto educadora, os meus deveres sei assim o que eu devo fazer como profissional no ambiente escolar, mas assim acerca de política eu não, eu sou muito passiva. (PROFESSORA 14)

Não participo, porque na verdade eu não sou efetiva então a gente só participa da questão sindical do Estado quem é professor efetivo da rede. Parei em todas, mesmo com a questão de sendo contrato, aqui, pelo menos aqui na escola, não tem distinção, quando a gente resolve parar todos. (PROFESSORA 15)

Estou organizada no sindicato, porém acredito que é apenas uma linha de frente nesta luta o ideal seria ter organizações estudantis e o acompanhamento dos movimentos sociais em toda proposta educacional advinda do governo estadual. Sim, é uma forma de compreender o a concepção do sindicato e também para fortalecê-lo. (PROFESSORA 22)

Dos 10 entrevistados, 5 afirmaram que participam e outros 5 que não, por vários motivos: “não gosta de movimento de rua”; “não se sente representada, considera que os dirigentes freiam a categoria”; “se considera muito passiva”. Entre os depoimentos dos professores, foi dado certo destaque à participação dos professores aposentados e a pouca participação dos professores com contratos temporários. Este argumento ganha centralidade nos depoimentos dos dirigentes sindicais, como se pode ver a seguir:

A gente tem tido muita dificuldade pra uma coisa assim bem [...] Duas questões: primeiro um número muito grande de professores que participaram da década de oitenta das lutas, né, pela retomada, pela redemocratização, pela retomada dos sindicatos, contra a ditadura. Porque quem criou o sindicato foi esse pessoal que veio da luta contra a ditadura, no processo da década de oitenta, setenta e nove, esses já se aposentaram né, você tem muito poucos agora na rede e estão muito mais porque têm um segundo contrato que entraram depois e o outro é o número muito grande de contrato temporário a gente tem mais de 14 mil de contratos temporários. E esse questão dos contratos temporários, que os contratos temporários pela própria natureza da relação de trabalho eles se sentem mais fragilizados porque eles não têm proteção nenhuma de estabilidade então um número muito grande de contratos temporários dificulta a ação coletiva porque eles não vêm para uma greve, eles não enfrentam a direção da escola do ponto de vista das políticas autoritárias, eles não reivindicam participação no Projeto Político Pedagógico, na reformulação dos projetos nas escolas, né, da elaboração da política mesmo de educação na escola que ficam muito à mercê de quem colocou eles ali. (DIRIGENTE SINDICAL 1)

Faz sim, agora que aqui em Caruaru, interior eu acho muito fraco deles, do professor tá ligado ao sindicato pra tá combatendo isso, ele é até sindicalizado, mas ele tá lá no seu canto, não participa, não reclama, não se rebela, não reclama. É muito pouco, e isso é de uns anos pra cá, porque eu trabalhei aqui no sindicato, eu fui funcionária daqui por 10 anos, do ano 2000 até o ano de 2010 e era muito mais participativo o

povo, né, as plenárias, o povo na rua, o povo indo para o Recife indo para as assembleias, mas de uns anos pra cá ficou... eu não sei se isso tem a ver com esse tempo das escolas integrais (o PEI inicia-se no ano de 2008), coincidência, coincidência ou não, é justamente nesse tempo. E aqui em Caruaru tem muitas [...] (DIRIGENTE SINDICAL 2)

[...] hoje nós temos um quadro onde, como eu já falei aqui, quase metade é temporário que mesmo com o sindicato abrindo o seu estatuto e filiando contratos temporários, quem é contrato temporário pode se filiar ao SINTEPE, mas a filiação é baixa, porque aquilo que falei antes, a submissão, se eu me filiar eu corro o risco de perder o contrato temporário e ele pode ser rescindido de forma unilateral. Então se eu me filio eu posso perder meu contrato, se eu for a uma assembleia convocado pelo sindicato eu posso perder meu contrato, se eu participar da greve que o sindicato chama eu posso perder meu contrato. Então você tem aí quase metade dos que atuam sobre esse medo de perder o seu contrato e o seu vínculo e você tem uma categoria pulverizada. Hoje estamos numa situação de o número de sindicalizados ao sindicato é maior entre os aposentados do que entre os ativos, por diversos motivos. Esses aposentados estavam na luta de 70, de 80 e sabem a importância do sindicato para sua categoria e essa relação política com o governo. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

Como se pode observar há uma dificuldade em relação a participação dos docentes por conta do grande número de contratos temporários e o maior número de sindicalizados são aposentados, além disso os docentes do interior não costumam participar das ações. Outro aspecto destacado nos depoimentos acima é que a participação era maior até o ano de 2010 e isso poderia ser porque a partir de 2008 é implantado o programa de educação integral.

Este fato se apresentou quando da minha observação de uma assembleia do sindicato na cidade do Recife. O sindicato regional Caruaru organizou transporte e alimentação para os professores se deslocarem, mas a adesão foi pequena e quase todos os docentes eram aposentados, o que não foi diferente na assembleia.⁴³ Participaram, dessa assembleia cerca de 450 professores, dos quais a maioria eram aposentados. Não diferente das questões que emergiram nas entrevistas, durante a assembleia os docentes demonstraram preocupação em relação a pouca mobilização da categoria que naquele momento, 03 de julho de 2019, estavam em estado de greve e tinham como uma das estratégias o não preenchimento do SIEPE e pediam ao sindicato que visitassem as escolas e orientassem os professores, para além da greve e paralizações, sobre o não preenchimento do SIEPE⁴⁴.

Por outro lado, os professores participantes da assembleia avaliaram que a categoria se engajou nas lutas coletivas no 1º semestre de 2019, mesmo considerando que naquele encontro

⁴³ Antes de definir os sujeitos de realizei uma pesquisa exploratória. Para isso uma das ações foi participar de uma assembleia organizada pelo sindicato na cidade de Recife que ocorreu no dia 03 de julho de 2019.

⁴⁴ SIEPE: Sistema de Informações da Educação de Pernambuco, plataforma disponibilizada pelo governo do estado em que se tem acesso a determinadas informações, como as notas, a frequência, planejamento etc. Também faz parte o Diário Escolar móvel.

o número de participante era baixo levando em conta o total de docentes na rede. Corroborando com esse dado vários professores entrevistados disseram não participar das assembleias promovidas pela entidade, alegando vários motivos para isso, como por exemplo não ter tempo, ter medo de perseguição ou mesmo por acreditar que as posturas do sindicato estão alinhadas com o interesse do governo estadual.

Portanto, as entrevistas mostraram que o número alto de professores temporários tem se constituído com um importante elemento que dificulta a mobilização da categoria frente a política para o ensino médio em Pernambuco e, por isso, o enfrentamento as tensões acontecem de formas diferentes, visto que quase a metade desses profissionais possuem contratos de trabalho temporários e por isso mesmo acabam aceitando as pressões e as cobranças, apesar de muitas vezes não concordar com o programa. Sobre isso 3 docentes relataram:

[...] eu percebo que tem havido de maneira planejada com certeza uma estratificação muito forte dos professores, digamos aí tem o professor contratado, tem o professor que é concursado, tem o professor da rede municipal, estadual, particular. Então essa estratificação muito forte, digamos, talvez devesse todos os profissionais da educação, mas já se nota diferença entre os... pessoal de secretaria e professores todos trabalham na mesma escola né? Mas uns param outros não. Então a estratificação é muito, muito, muito forte e essa estratificação contempla também uma vulnerabilidade dos professores contratados que fica velada, não é direta, mas fica velada numa...é... aquela vulnerabilidade deles...não é bem... talvez até ameaças assim de descontinuar o seu trabalho. (PROFESSOR 1)

Eu acho que a questão da quantidade de contratos também faz com que não haja muita resistência ao... quando tem uma fala no meio dos outros é uma resistência muito pequena, acho que a maioria acho que por conta dessa questão do vínculo também. Não sei se esse medo de retaliação não é. Também volta aí a questão dos contratos, não é. Você vê quando tem uma paralização geralmente só param os efetivos, mas mesmo que... não se percebe a força que tem, acho que não se percebe e se rende ao medo que se impõe assim. Aqui a gente tem, no turno da noite pelo menos, a maioria é efetivo, aí quando tem paralização geralmente à escola funciona de manhã e de tarde e à noite para todo mundo. É forma de desmobilizar, dividir para perder a força. (PROFESSORA 11)

Nós temos uma certa fragilidade aí, nossa escola tem professores contratados e o vínculo deles tem uma certa fragilidade. Então se eles forem pra rua protestar junto conosco eles podem ter o contrato rescindido a qualquer momento e isso daí vem dificultando. É uma realidade em nossa escola como na Rede Estadual como um todo. É na nossa escola também nós temos no turno diurno professores que tem, mesmo sendo efetivos, têm um certo receio por falta de conhecimento da própria lei, então são professores leigos nesse sentido também e isso aí acaba dificultando. (PROFESSOR 12)

Nesse sentido, os professores que são efetivos se sentem mais seguros em se sindicalizar e participar das atividades desenvolvidas por este. Diferentemente, de como se evidencia nos depoimentos acima, os professores com contratos temporários sofrem ameaças, muitas vezes veladas, condicionando a sua participação no sindicato ao fim do contrato de trabalho, portanto, o isto revela que existe a vulnerabilidade desses profissionais. Para o DS3, essa questão é um

dos principais desafios para a organização sindical, pois enfraquece e desmobiliza a categoria, na medida em que esses contratos são frágeis e podem ser rompidos unilateralmente, dificultando que esses profissionais se organizem e participem das atividades sindicais, mesmo que o sindicato tenha mudado seu estatuto permitindo que os contratos temporários possam se filiar.

Outra questão levantada pela a DS1 foi sobre como os docentes das escolas de tempo integral eram impedidos de participarem do sindicato. Segundo a entrevista, isso acontecia muito devido ao processo centralizador de escolha da gestão dessas escolas, que desde o início do PEI os gestores das EREMs são indicados para o cargo comissionado sem realização de eleição direta.:

Então, como o processo de gestão ele é muito centralizado no início teve muita resistência como se o sindicato não tivesse o direito garantido pela constituição de estar presente no local de trabalho, mas isso eu acho que já é uma coisa superada e é prerrogativa do sindicato ir em todos os locais de trabalho. (DIRIGENTE SINDICAL 1)

Dessa forma, compreendemos que a fragmentação da categoria é uma das estratégias utilizadas pelas políticas neoliberais para enfraquecer aquele grupo que seria capaz de barrar os avanços do desmonte na educação, nesse caso os docentes organizados a partir da sua entidade de classe. De modo que o assédio moral, as cobranças, a responsabilização, a competição se tornam potentes estratégias de gestão. Não por acaso os entrevistados demonstraram tanto desconforto em relação a forma como a política para o ensino médio se materializa nas escolas do Estado. Por outro lado, emergiu das falas docentes uma *certa insatisfação entre os docentes em relação ao distanciamento do sindicato em relação as escolas de tempo integral*, o que impede que esses profissionais acompanhem o desenvolvimento das atividades do sindicato. Neste aspecto, 4 docentes relataram o seguinte:

Olha, existe também um distanciamento em relação ao corpo docente das escolas integrais também com o próprio sindicato. Então tem questões que muitas vezes a gente resolve que deveria ser feito através do sindicato, mas como há esse distanciamento aí a gente fica meio sem acompanhar realmente o desenvolvimento, o que se planeja, o ponto de vista do sindicato realmente há um distanciamento. Fica, aparentemente assim, ou aparentando assim: que o sindicato preferia a escola com apenas um turno e não a escola integral. E questões diversas dentro da escola integral que a gente precisaria estar junto com o sindicato aí o sindicato não participa também, realmente a gente sente esse distanciamento. (PROFESSOR 2)

Eles nunca mais vieram aqui faz anos. Vieram aqui para... É de quando em quando a eleição? Pronto 4 anos atrás. Não eu tô muito na minha. Só faço pagar. (PROFESSOR 5)

Olhe o sindicato, pelo menos, aqui neste colégio, ele não está bem presente não. São raras as vezes que eles trazem algum informativo aqui sobre tratar... assuntos

pertinentes a essa política educacional é mais quando está perto da campanha salarial, mas assim com relação a política educacional em sim, não. (PROFESSOR 7)

Eu não posso falar do que eu não conheço. Minha percepção é essa, eu acho um pouco falho, eles não estão muito presentes na escola, vem na escola, mas assim quando tem alguma ação, para dar alguns informes e eu acredito que isso deveria... eles deveriam estar mais presentes conosco no dia a dia, claro que eu não queria que eles estivessem aqui todos os dias, mas que fosse mais presente na nossa vida, essa é a percepção que eu tenho. (PROFESSORA 9)

Já outros 2 Dirigentes Sindicais declararam:

[...] a gente vai, visita muitas escolas aqui, Caruaru a gente vai muito e outros também, né, todas as regionais, eu falo Caruaru porque é onde eu tô, a gente vai com frequência nas escolas, nos municípios, porque Caruaru é muito grande, tem 14 municípios e tem... Jataúba que é mais longe, 90 quilômetros daqui pra Jataúba e só tem uma escola lá, mas a gente sempre tá indo pra as escolas pra passar tudo. (DIRIGENTE SINDICAL 2)

E isso se dá pelo processo que a gente procura trabalhar, ou seja, a pauta de reivindicação fazemos questão que ela comece a ser discutida no local de trabalho, qual a demanda de fato que tem o local de trabalho e sua pauta de reivindicação. [...] Então toda essa atenção permanente que a gente mantém de atendimento a categoria tanto nas negociações com o governo que é uma ação coletiva, quanto nesse atendimento individualizado, localizado na escola a gente mantém e em todo Estado. Tem diretores nossos que precisam ir para o interior, viajar por que tirar a regional, mas [...] que seja um diretor lá para acompanhar. Então tem diretor viajando, fazendo esse trabalho, então esse vínculo que a gente cria [...] (DIRIGENTE SINDICAL 3).

Conforme os docentes relataram o distanciamento do sindicato das escolas de referência, acontece devido a fatores como: histórico de proibição de sindicalização; o gestor não é eleito pela comunidade escolar; pressão em relação aos resultados e várias denúncias de assédio moral. Entretanto os dirigentes sindicais relatam que atendem a todas as escolas independentes de EREM ou regular.

Perguntados e desafios e limites para organização coletiva dos professores, 7 entre os entrevistados destacaram que muitos *dos professores estão desencantados por conta dos poucos avanços da luta, sentem que não há conquistas a partir dessas lutas, vão desistindo e aceitando as imposições de maneira mais passiva e sem oferecer maiores resistências. Segue os depoimentos:*

É bem complicado em relação a isso, porque até no período que houve greves que sempre participamos, a gente ver que no início uma boa quantidade até adere e quando e depois o movimento enfraquecendo e as pessoas dizem que não resolve nada e vão desistindo parece que há sim um descrédito uma falta de esperança que vai mudar que vai acontecer algo. Eu vi, inclusive, o que me preocupa mais que em alguns movimentos que eu participei vários colegas estiveram presentes e quando foi em outros momentos já não estavam, nem as mesmas pessoas estavam, faltava várias pessoas eu procurei entrar em contato e questionar por que você não estava presente, vamos pra próxima e as pessoas diziam é porque não resolve nada. Então parece que as pessoas não estão acreditando muito no movimento fora aquelas pessoas que ainda têm medo de represálias. Os movimentos em defesa dos nossos direitos parecem que não são muito bem-vistos pelos governantes e isso de certa forma também pressiona

os nossos colegas a não participarem além desses outros como eu citei antes, não acreditar que possa acontecer quando a gente sabe que toda revolução só aconteceu quando o povo botou a cara mesmo para participar e enfrentou e foram as ruas e foram protestar dizer que não aceitavam aquela condição. (PROFESSOR 2)

Não, não conheço. Eu não sou sindicalizado. Acho que aqui quase ninguém é, talvez um ou dois. Talvez por esse desencanto com o movimento sindical. (PROFESSOR 6)

A desunião realmente... Eu acredito que a desunião vem justamente no ponto financeiro, não é? Vai indo, vai indo, vai indo, falou em cortar o ponto, aí depois volta todo mundo. E, assim como nas últimas greves não teve, realmente, nenhum ganho pra gente, faz com que caia aquele desânimo e que não acredite mais em nada, aí eu acredito que esta seja a maior causa dessa desunião que está ocorrendo na educação. Existe um exército de professores do lado de fora que estão desempregados prontos pra entrar aqui ganhando menos do que a gente ganha. Ai isso também causa esse estresse no que se refere a unidade da categoria. (PROFESSOR 7)

[...] se você ver mesmo uma parada, todo mundo para da escola, mas quando você vai olhar lá tem 3,4, 5 professores, numa parada que é reivindicações da gente, ou por desmotivações, não sei o que é. (PROFESSOR 8)

[...] tem dentro da categoria uma descrença muito grande que não vai conseguir ou que aquele ato no final não vai atingir os objetivos que propõe e acho que a participação mesmo dos professores eu não sei assim, você não percebe muito. (PROFESSORA 11)

[...] outros, mesmo tendo conhecimento da legislação, mesmo sendo colegas politizados percebendo isso desanimam e a partir disso daí não vão mais para as lutas. (PROFESSOR 12)

[...] não sou ativa e tem medo, medo porque são opiniões e você vai escutar muita coisa, tem medo de você expor o que você realmente tá passando, tá sentindo quer falar, você tem medo de punições eu acho que é mais isso. (PROFESSORA 14)

A partir desses depoimentos podemos perceber que os docentes têm desanimado da luta e não se sentem motivados a participarem das ações e atividades sindicais. Para eles isso acontece devido a alguns fatores, entre eles, a “desilusão em relação aos ganhos possíveis”, já que a categoria “sofreu derrotas sucessivas” nos últimos anos em relação a suas reivindicações. Diretamente ligado a essa questão do desencanto com a luta é a *perda de credibilidade do sindicato*, os docentes não percebem o sindicato como forte aliado, sendo também um fator de desilusão. Essa perda da credibilidade tem feito com que muitos profissionais não se sintam encorajados a se sindicalizarem, apesar de reconhecerem a importância da luta coletiva, desenvolvida por seus órgãos representativos. Nesse mesmo sentido, a P21 considera que o SINTEPE tem uma postura omissa em relação as decisões do governo, portanto, considera o sindicato “pouco combativo”. Já o P6 diz que o desencanto com o sindicato e com a luta como motivo para não participação das ações do sindicato e para não sindicalização, a P23 relatou que não acredita em sindicatos. De modo que, 6 professores citaram que o sindicato, em alguns momentos, *estava mais alinhado com o governo do que com a própria categoria*.

Eu conheço muito pouca coisa da questão sindical e até já tentei me encaixar nem sindicalizada eu sou, porque já tentei até me encaixar tudo mais, mas eu acho o sindicato pernambucano muito político, e aqui a gente não percebe isso, eu já trabalhei durante 4 ou 5 anos... Político no sentido de que é, o sindicato que era pra ser representante legal do funcionário muitas vezes representa entre aspas esse funcionário para priorizar algumas coisas que o Estado quer. Então eu acho que peca muito com relação a isso. Claro que você como líder sindical ou representante sindical você muitas vezes luta e não consegue, isso eu sei de fato, mas outras vezes a gente não sente essa luta. A gente sente que se dão as mãos sindicato e estado[...], porque eu não me sinto representada justamente porque eu acho que as lutas eles cessam [...] eles não têm uma dinâmica de luta pelo educador como eles deveriam ter, por exemplo, quando eu trabalhava na região metropolitana, que eu trabalhei lá por alguns anos, eu vim pra cá em 2017, mas 2016 eu estava lá. Eu ia às vezes para algumas reuniões, algumas assembleias a gente percebe que os próprios chefes ficam freando a categoria para não se ir à luta de coisas que são direitos nossos, então eu acho que isso não me representa. (PROFESSORA 4)

Eu não sou sindicalizado. Acho que aqui quase ninguém é, talvez um ou dois. Talvez por esse desencanto com o movimento sindical. A gente se organiza como possível, é discutindo, debatendo e alguns movimentos a gente participa para poder construir alguma coisa, mas não existe uma coisa organizada não. (PROFESSOR 6)

Não, no momento não, a última vez que eu participei foi logo quando eu entrei no Estado. Chamaram a gente, eu fui para uma reunião lá do SINTEPE Recife [...] E o que eu vi lá foi um sindicato que estava valorizando as ações do governo Eduardo Campos, que era o governador na época, aí desse dia para cá eu fiquei afastado do SINTEPE, não concordo muito não. Porque um sindicato é pra ficar a favor da gente e não para fazer a defesa de uma proposta que, na época, não tinha nada de bom pra gente, como o sindicato fez. (PROFESSOR 7)

Esse é um aspecto que eu nunca parei para pensar, assim, sobre. Mas, muitas vezes quando eu escuto as conversas na sala dos professores, que sai muita coisa, é a luta do sindicato tem sido desacreditada e muitas vezes os professores acreditam que os sindicatos têm ligações, inclusive, com as organizações governamentais. Talvez seja esse um dos motivos por que as coisas sejam tão silenciadas, mas como nunca fui me debruçar sobre não posso falar. (PROFESSORA 10)

Existe casos de professores que entraram em um movimento de luta, mas foram cooptados com cargos, com uma pequena gratificação e acabaram indo embora, outros mesmos tendo conhecimento da legislação, mesmo sendo colegas politizados percebendo isso desanimam e a partir disso daí não vão mais para as lutas. (PROFESSOR 12)

A postura sindical, geralmente é de omissão aos mandos governamentais. Sendo pouco combativa. (PROFESSORA 21)

A direção do sindicato tem posição dúbia em relação ao modelo de gestão. Principalmente pela proposta de ser um sindicato de parceria com o governo estadual. Isso é incoerente principalmente considerando a opinião da maioria dos professores. (PROFESSOR 26)

Nunca participei, pois não dou credibilidade e nunca confiei em sindicato. (PROFESSOR 23)

Outro ponto comum entre vários professores é a participação nas paralisações e greves, no entanto, isso não reflete na organização coletiva da categoria por meio do sindicato. Seis entre os docentes entrevistados *preferem as conversas em suas escolas e decidem a*

participação ou não nas paralisações e greves mesmo esses profissionais não tendo participado das assembleias ou mesmo não sendo sindicalizados.

[...] a gente tem se organizado, tem se reunido constantemente pra discutir justamente isso e vêm orientações da própria secretaria de educação, vem reuniões, vem pautas já prontas para que a gente possa deliberar sobre pronto a escolha da BNCC a gente participou efetivamente. Acredito que se não todas, pelo menos a maioria das escolas do estado de Pernambuco também, da rede estadual. Então a gente, assim tem constantemente se encontrado para discutir isso. (PROFESSORA 3)

Falta de ideologia, ninguém tem não, pelo menos aqui na escola, pouquíssimos pensam a nível se sociedade pensam a nível pessoal, né? Acho que falta uma ideologia. (PROFESSORA 5)

Não, não costumo fazer, até porque como não sou sindicalizado, então é muito raro eu participar de alguma coisa assim. A gente parou aqui de forma geral não em todas, mas sim em algumas. Selecionou, qual a que a gente vai participar, para não ficar parando muito, até porque tem uma agenda a cumprir, a gente selecionou a que dar para parar e que não dar para parar. (PROFESSOR 6)

Assim, tem alguns professores aqui e que a gente sempre comenta um com o outro e aí a gente trabalhar com o aluno a sua conscientização política, porque se ele se torna consciente politicamente falando ele vai ser um sujeito crítico [...] (PROFESSOR 7)

Não, geralmente não participo não. Os convites às vezes nem chegam e muitas vezes quando tem as reuniões eu nunca fui não. Embora eu faça leituras, é desenvolva pesquisa, debata com os colegas, mas é tudo muito de uma forma bem informal. Mas, a gente está sempre conversando, observando o cenário, fazendo leituras por fora e discutindo com alguns professores da escola, não todos. Eu aderi às últimas paralizações da categoria. Só foi a paralização. (PROFESSORA 10)

Procuo me manter em contato com grupos políticos e de pesquisas. (PROFESSORA 21)

Não muito. Às vezes, em debates junto aos dirigentes e colegas de profissão. (PROFESSOR 24)

Ainda sobre as dificuldades para a organização coletiva da categoria, afirmam o seguinte:

Engraçado a gente está falando sobre isso agora, que ontem eu discutia sobre isso a desunião da nossa classe, da nossa categoria com um colega. [...] infelizmente a gente constata isso em várias outras situações do cotidiano escolar, não existe muita unidade não. E eu acho que quando parte pro político menos ainda, apesar... Além da divergência política que a gente tem, não deveria diante desse quadro político que a gente tem no país hoje. (PROFESSORA 3)

Falta de ideologia, ninguém tem não, pelo menos aqui na escola, pouquíssimos pensam a nível se sociedade pensam a nível pessoal, né? Acho que falta uma ideologia. (PROFESSORA 5)

Acho que para nós falta uma consciência de classe desde a base da formação, mesmo acadêmica. [...] consciência de classe como profissionais. Ainda existe uma visão meio de missão de ensino e que a gente não pode exigir... Sem contar a questão de priorização da profissão do ponto de política pública e sociedade. (PROFESSOR 6)

Eu acho que tipo uma classe muito desunida, como ela é desunida não vai pra frente nada que a gente pensa então eu acho que o primeiro passo é a união dessa classe que é muito desunida é. Mas tipo é muito desunido, eu que tô chegando agora, não entendo muito dessas coisas não, mas eu quero ser ativo, se for pra protestar eu quero está lá

protestando, porque são coisas pra minha melhoria profissional, mas eu acho que a desunião da classe é o que é o limite, a gente tem que quebrar isso, se a gente quebrar essa desunião, se unir mais acho que a gente vai pra frente. (PROFESSOR 8)

Eu acho assim, o principal é a falta de politização do professor. Tem professor... o professor precisa ler mais, o professor precisa conhecer bem mais da legislação que rege a educação para a partir daí poder se organizar. (PROFESSOR 12)

[...] eu vejo que os professores em si, a categoria é uma categoria desorganizada, não são unidos, por diversos motivos ou por não entrar em consenso do que querem, têm um objetivo, sabem... Todos lutam por uma causa só, por exemplo, sermos mais reconhecidos financeiramente ou [...]. Mas, ninguém luta por isso, porque ninguém luta ou porque estão politicamente sendo beneficiados, talvez, ou pela passividade [...] (PROFESSORA 14).

De acordo com as entrevistas acima, as dificuldades na organização dos professores são por conta da “falta de unidade ou desunião”, “despolitização”, “falta de consciência e identidade de classe”, “melhoria individual”, “falta de ideologia”. Já na perspectiva dos sindicalistas, os principais desafios para organização coletiva da categoria são os seguintes:

Trazer, tirar eles das escolas para participar das coisas, não participam. É o desafio maior é tirar o povo da escola para se formar, para se fortalecer, para enfrentar toda essas dificuldades que têm, mas não saem. (DIRIGENTE SINDICAL 2)

Os limites que apontam e, também pelos desafios são na minha leitura os mesmos do princípio desse novo sindicalismo, eu falei que nós nos organizamos com Comissão Sindical de Base, ou seja, a representação sindical por cada local de trabalho, mas nós não conseguimos consolidar isso até hoje. Cada direção que muda a gente tenta trabalhar isso. Eu acho que na minha última gestão nós recebemos relatório só de 70 escolas e olha que só da rede estadual são 1.162 escolas só 70 escolas devolveram a ata e dessas 70 só 20 ou 26 que escolheram uma comissão sindical de base. Então você veja num universo 1.162 só 26 fez a escolha da Comissão Sindical de Base. Eu acho que isso aí é uma ação limitadora da nossa organização porque você perde a voz direta no local de trabalho, uma pessoa que leva mensagem, que traga mensagem da categoria para direção, que defenda a ação coletiva, que se tiver dúvida seja um interlocutor para chamar alguém da direção para ajudar no diálogo. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

Outra proposta que não se consolidou foi a dos delegados municipais, e se deu por falta de interesse dos profissionais em desempenhar essa função. Esse é um importante desafio já que quanto mais profissionais participando, trazendo ideias, organizando etc., os processos de organização e resistência fluiria melhor em termos de uma pluralidade maior de ideias. Outro ponto colocado pelo entrevistado como um desafio é que o SINTEPE possui uma secretaria de formação sindical, um coletivo de formação, tem um na CNTE, um na CUT e outro no SINTEPE, que é formado por alguns representantes regionais e setoriais, no entanto isso não chega à base. Para ele, só é possível chegar as escolas formando coletivos municipais com as escolas da rede estadual de ensino. A Secretaria de Política e Formação Sindical é um espaço para “discussão, colaboração e aprendizado da diretoria, dos núcleos Regionais, dos Setoriais e

da base ativa e aposentados”, sendo essa uma conquista importante para o fortalecimento das lideranças sindicais e da categoria, segundo consta no site da entidade. Segue o depoimento do dirigente sindical:

A própria ideia dos delegados municipais nas cidades do interior quando a gente olha o quadro ainda hoje várias cidades não têm algumas alegam que não tem quem queira ser candidato, não queira fazer essa representação, outros não dificultam esse processo de fazer esse encontro e a escolha. Então eu [...] que a ausência da execução da Comissão de base tem um desafio para todos nós, porque se temos mais pessoas envolvidas, mais pessoas participando, organizando, discutindo, levando ideias, trabalhando isso você tem [...] flui mais em termos de conteúdo também de ideias esse é um elemento. O outro também que limita e está pendente e fica como desafio para nós e eu desde a época que era secretário de formação sindical dizia isso, gente nós temos um coletivo de formação no SINTEPE, tem um na CNTE, tem um na CUT e tem no SINTEPE esse coletivo de formação é formado por alguns representantes regionais e setoriais, tá, e quando é que a gente chega na base? O coletivo, ele é CUT que são as entidades da federação, da CNTE o SINTEPE participa que sou eu, quando eu faço o coletivo no SINTEPE quem participa são os coordenadores de núcleo e quando é que chega na escola? Então na minha cabeça a gente só chega na escola fazendo coletivos municipais, né, com as escolas do Estado ali, e coletivos, eu nem chamo coletivo eu falo grupos de estudos dentro da escola. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

De acordo com a DS1 e a DS2 nos últimos 10 anos a participação dos docentes tem piorado bastante. Eles suspeitam que isto se deve a renovação do corpo docente e a implementação das escolas de tempo integral. Segue o que disseram os sindicalistas: Então assim, são duas coisas que dificultam demais a ação, a ação sindical, primeiro essa renovação muito grande assim e essa renovação muito grande trouxe também um professor menos preocupado com as lutas coletivas, é um perfil muito de estar na escola e aí como, a gente já tá o quê? No governo de Eduardo, 2002, né. A gente tem dez anos, dez anos muitos professores entraram nessa rede e entrou nessa gestão com essa visão. Era assim, era como [...] pra você explicar que o diretor não pode pegar você como um pacote e dizer eu vou lhe devolver é criação de uma cultura de autonomia que quem entrou mais recente não tem e que entrou na década de oitenta já tinha isso, entendeu? Então assim, esses novos que entraram eles ainda não consolidaram uma concepção de atuação mais coletiva, muitas, muitas dificuldades de trazer e muito assim, muito impedimentos nas escolas, né. Que a gente pela lei o professor ele pode participar de congresso, de conferência, leva declaração e não leva falta, mas tem muita pressão na escola pra ele não sair da escola, né, uma tarde, então isso dificulta uma ação mais coletiva, entendeu. (DIRIGENTE SINDICAL 1)

É muito pouco, e isso é de uns anos pra cá, porque eu trabalhei aqui no sindicato, eu fui funcionária daqui por 10 anos, do ano 2000 até o ano de 2010 e era muito mais participativo o povo, né, as plenárias, o povo na rua, o povo indo para o Recife indo para as assembleias, mas de uns anos pra cá ficou... eu não sei se isso tem a ver com esse tempo das escolas integrais (o PEI inicia-se no ano de 2008), coincidência, coincidência ou não, é justamente nesse tempo. E aqui em Caruaru tem muitas. (DIRIGENTE SINDICAL 2)

Nesse sentido, manter as pessoas participando de todo processo é um grande desafio que é dificultado pela falta de contato mais direto com a base em seus locais de trabalho. O DS 3 ainda destaca que ideologicamente o projeto neoliberal avança nas escolas públicas e é preciso reconhecer que as EREMs estão dentro deste contexto. Segundo o entrevistado a organização sindical foi perdendo força porque essa política foi aplicada pela força, ou seja, sem consultar

docentes, sindicatos e comunidade escolar em geral. Ainda de acordo com entrevistado, o sindicato é contra essa política, mas se tem uma base que defende e for maioria, vai levar a posição para o sindicato, então o desafio é trazer a massa para a luta coletiva organizada pelo sindicato.

Então ideologicamente perdemos para o projeto neoliberal, né porque já perdemos na força porque sempre aplicaram pela força, mas o que a gente tem que lutar é pelo conhecimento, entender que o projeto dessa escola de referência tá dentro do contexto neoliberal. Nós defendemos ou nós somos contra o sindicato é contra, mas se tem uma base que defende isso e for maioria, então vai trazer para dentro do sindicato essa posição da maioria e a gente é derrotado a gente trabalha com essa linha. Então isso que eu estou insistindo muito vamos levar isso porque tem uma posição a militância, o sindicato e não ter a massa junto conosco acompanhando não tem por que são contra, não tem por que não têm conhecimento. Não trazem, certamente essa questão. Então essa tarefa é um desafio para nós, né e é isso que limita a nossa mobilização política. (DIRIGENTE SINDICAL 2)

Já as *entidades estudantis pesquisadas* organizam os estudantes e estimulam a participação política deles a partir de um contato cotidiano por meio de passagem em sala de aula, de reuniões, formação de grêmios etc. Esse contato permanente com os estudantes possibilita o exercício da escuta e do diálogo a partir do qual as demandas e necessidades do movimento estudantil são definidas. Desse modo, por exemplo, foi decidido a necessidade dos estudantes se posicionarem contra a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) por entenderem que essa lei representa um retrocesso em relação as políticas para essa etapa de ensino retirando a autonomia dos jovens estudantes e restringindo ainda mais a democracia no interior das escolas.

Então a gente teve essa luta dentro das escolas, ocupamos, inclusive, as escolas e, é [...] contra essa política, essa reforma porque era algo retrógrado, era algo que inviabilizava, nós enquanto estudantes de sermos autônomos de termos mais liberdade. Enfim, democracia dentro da escola. (DIRIGENTE ESTUDANTIL)

No entanto, apesar do trabalho de base intenso, qual seja, passar em sala, diálogo com os estudantes, formação de grêmios, organizar os jovens para os atos de rua etc., ainda persiste uma dificuldade em organizar e mobilizar os estudantes para a luta política. Para a DE isso acontece devido a própria forma de organização social na contemporaneidade que valoriza o individualismo e a meritocracia, além do que as novas gerações apresentam um certo nível de alienação no que concerne a importância da organização coletiva na luta por direitos sociais.

[...] os desafios para nós assim são muito gritantes, porque primeiro assim do contexto social, a gente vive numa sociedade que estimula a gente desde que nasce ao individualismo, a uma conduta social de que “farinha pouca o meu pirão primeiro”, meu pai sempre dizia isso. [...] tem outro aspecto que para nós é um agravante porque nossa base a maioria é de menor, então os pais não deixam, as vezes o menino tá muito a fim de ir para o ato, ele quer ir muito, a menina também muito mesmo, mas o pai e a mãe não deixam. As vezes tem também a própria questão da escola [...] do quanto é difícil um estudante secundarista de 13, 14, 15 anos ir para um ato, por todo esse

contexto social que ele está envolvido, do individualismo que a gente é estimulado, por nós ainda não termos uma gestão democrática dentro da escola que persegue a nós entidade, que persegue os estudantes e pelo aspecto também de ser de menor [...] (DIRIGENTE ESTUDANTIL)

Diante disso, a participação dos estudantes, segundo a DE, ainda pode melhorar bastante, isto se observarmos o quantitativo geral de estudantes matriculados. Junte-se a isso o fato de que a maioria desses jovens são menores de idade e precisam da autorização dos responsáveis para participar dos atos organizados pelas entidades. Outro elemento que tem se colocado como desafio para a organização estudantil é a falta de gestão democrática nas escolas, o que dificulta a entrada da entidade nos espaços escolares e a organização dos grêmios estudantis, conforme explicitado na fala acima.

5.2.1 Analisando a organização docente a partir da sua participação no sindicato

Nesse tópico analisamos os relatos dos entrevistados sobre organização e participação política dos docentes. Dessa forma, quando questionados sobre a organização coletiva para influenciar a política a maioria dos entrevistados respondeu que a categoria é pouco organizada e não conseguem ter uma influência mais efetiva sobre a política para o ensino médio. Ainda quando questionados se conheciam a posição do sindicato em relação à política para o ensino médio, os entrevistados expressaram não conhecer devido ao distanciamento da entidade em relação as escolas, especialmente as de tempo integral. No entanto, afirmaram que o sindicato tem uma posição crítica em relação à política, apesar de não conseguir fazer um enfrentamento a política para o ensino médio em Pernambuco. Já para o sindicato, mesmo que a entidade seja contra a política se a base defende e for maioria o sindicato será derrotado. Neste aspecto, é interessante analisarmos o papel do sindicato em termos gramscianos. Para esse autor os sindicatos, assim como os partidos, têm a função de organizar e dirigir a sua base, isto é, uma função educativa que vai para além da luta econômica-cooperativa. Nesse sentido, se considerarmos o sindicato como um intelectual coletivo, este teria a função de contribuir para uma reforma moral e intelectual, ou seja, a questão da formação de uma concepção de mundo coerente e unitária. Assim sendo, isso é de fundamental importância na disputa de hegemonia pois o sindicato pode contribuir na mediação da passagem do momento econômico-cooperativo ao ético-político, universal. Dessa forma, o sindicato deveria “criar as condições objetivas nas quais as classes não mais podem existir nem renascer” (GRAMSCI, 2021, p.101), isto é, o

sindicato como um dos responsáveis em criar as condições necessárias para conquista da hegemonia.

Assim, é interessante pensar que a luta por aumento salarial, mesmo sendo importante e indispensável, não promoverá a mudança necessária para que os docentes saiam dessa condição de subordinação estrutural, o interesse da classe trabalhadora precisa se desenvolver no campo da luta pela transformação estrutural da sociabilidade capitalista, nas palavras de Gramsci isto consiste “na transformação do grupo subordinado em grupo dominante” (GRAMSCI, 1999). Nesse sentido, importante afirmar que o sindicato, devido a sua própria natureza concorrencial, não é comunista (Ibidem, 2021) e não pode ser o instrumento de renovação radical da sociedade, mas deveria atuar como intelectual coletivo organizando e dirigindo a categoria construindo assim o caminho para que os docentes pudessem romper com a sua subalternidade.

Dito isto, claro que entendemos as lutas por direitos são fundamentais a partir das necessidades de uma época histórica, isto é, elas são definidas a partir das demandas surgidas neste tempo histórico como consequência do desenvolvimento capitalista. No entanto, tendo como pressuposto que os sindicatos, os partidos políticos, as associações de classe etc., deveriam desempenhar um papel de formação política da classe trabalhadora, nesse trabalho especificamente o sindicato docente poderia atuar como mediador na formação política de sua base criando as condições necessárias para o desenvolvimento de uma consciência de classe, ou seja, a consciência de seu ser histórico, trabalhador que, na contradição capital-trabalho se encontra do lado da classe trabalhadora. E, portanto, a luta é a transformação da condição de subalterno em relação ao grupo dominante. Com a análise é possível inferir que o grupo pesquisado se encontra na fase mais elementar da consciência política coletiva que é o momento econômico-corporativo e dessa forma não consegue influenciar a política para o ensino médio em Pernambuco.

Nestes termos, a função do sindicato é bem mais ampla do que convocar a categoria para as assembleias ou mesmo fazer a luta econômica, mas de despertar e organizar a vontade coletiva do povo que se encontra disperso e pulverizado. (GRAMSCI, 1999, p. 14). De forma contraditória o sindicato realiza seminários, em 2015, em todo estado para discutir a questão das escolas de tempo integral, recebem uma série de denúncias, entretanto os resultados não foram divulgados e não deu nenhuma consequência prática a pesquisa realizada. Por que o sindicato não fez a divulgação desse documento ou não desenvolveu ações com base nas denúncias feitas pelos docentes?

Para responder este questionamento não temos dados suficientes, no entanto, há um forte indício de que os intelectuais ligados ao SINTEPE eram aliados políticos do PSB e do governo Eduardo Campos, que em 2008 criou o Programam de Educação Integral com a Lei 125/2008. Os achados da pesquisa de Barbosa (2021), por exemplo, demonstraram que a Deputada Tereza Leitão (PT-PE) e uma das fundadoras do SINTEPE, foi favorável à criação do PEI, sendo autora do parecer 139/2008 recomendando sua aprovação na Comissão de Educação e Cultura da ALEPE. A referida deputada teve a mesma posição favorável à criação pelo PSB da política de bonificação educacional, o BDE. Em sua tese Barbosa (2021) apontou que a deputada mantinha fortes críticas em relação ao Procentro, política desenvolvida no governo Jarbas Vasconcelos, conforme já tratada anteriormente neste trabalho e destaca que o BDE é expressão concreta da racionalidade empresarial tão fortemente criticada pela deputada.

Em consonância com nossa pesquisa Barbosa (2021) também não identificou uma proposta alternativa do SINTEPE a política de educação integral implementada pelo PSB, mas mobiliza o sentimento de justiça, para dentro dos marcos da própria racionalidade empresarial mais justa.

Os docentes foram questionados sobre a participação nas atividades organizadas pelo sindicato, dos 27 docentes entrevistados 14 expressaram que costumam participar das paralisações e greves organizadas pelo sindicato, no entanto, 13 docentes indicaram não participar dos atos de rua e nem das assembleias e reuniões instrutivas onde são repassadas as informações mais gerais sobre as ações e atividades do sindicato. Contudo entre os 27 docentes, 16 não são sindicalizados e nas suas falas foi recorrente o fato de não se sentirem representados pela entidade ou por serem passivos em relação a questões políticas. Entre os que responderam que participavam desse tipo de atividade destacaram a importância do pensar na luta coletiva mais ampla, da classe como um todo e por isso participam Nesta mesma direção em pesquisa realizada por Oliveira e Vieira (2014) também constataram que os docentes participam mais de “greves e paralisações” e “campanhas salariais do que reuniões, congressos, seminários e debates.

Nesse sentido, os entrevistados citaram alguns fatores que dificultam ou impedem que participem mais ativamente das ações desenvolvidas pelo SINTEPE, sendo a primeira o alto número de contratos temporário na rede estadual de ensino. Quando uma mesma categoria, que deveria ter o mesmo plano de cargo e carreira sofre uma estratificação em relação a garantia de direitos, ou de tipos de contratos, isto pode ser um importante elemento para desarticulação desses profissionais enquanto classe. Outro elemento de desarticulação é o próprio modelo das políticas neoliberais na educação que possuem uma lógica de responsabilização e competição

entre sujeitos e entre escolas ao adotar uma política de premiação e punição atrelada aos resultados das avaliações externas.

Os docentes das EREMs evidenciaram que há um certo distanciamento do sindicato em relação a essas escolas e, isso também se configura como uma dificuldade para a participação dos professores. Importante destacar que no início da implementação das escolas de referência, os docentes destas escolas não participavam das ações organizadas pelo sindicato, apesar de não encontramos nada documentado sobre isso, mas nos parece um acordo tácito, no qual também está implícito que os professores não faltem e participem de formações fora de seu horário de trabalho, até mesmo no final de semana. Hoje parece que isso não é mais uma realidade, pelo menos para os professores efetivos. Porém, esse direito não se estende para os contratos temporários, que são coagidos a não participarem com a ameaça de ter seus contratos rompidos. O exame dessa questão nos mostra que isso ocorre, porque no início do programa existia um forte elemento de controle político dos professores, em que eles não podiam fazer greve e nem se sindicalizar.

Por outro lado, mesmo que hoje isso não seja tão forte, continua sendo algo que os professores das escolas de tempo integral incorporaram em seu comportamento. Os professores efetivos se sentem mais à vontade em participar das ações do sindicato e não sofrer ameaças de perder o emprego ou sofrer perseguição e mesmo por ser um professor com bastante tempo de serviço, como no caso do P2, e que pode ter uma formação política mais consolidada, a partir de um tempo em que os sindicatos eram fortes e atuantes. Sua participação efetiva no sindicato se dá também por compreender as dificuldades de organizar o sindicato, nessa lógica podemos considerar que essas dificuldades se agravaram nos últimos tempos devido às políticas reformistas de cunho neoliberal, nas quais os sindicatos e organizações coletivas de classe sofreram profundos ataques, isso não é aleatório existe uma intencionalidade com a finalidade de alcançar o seguinte objetivo:

a destruição do mais estável e potencialmente poderoso defensor da educação pública de massas. A existência contínua do sindicalismo docente está ameaçada – se o que definimos como “existência” são organizações que possuem a capacidade legal para barganhar benefícios econômicos significativos, e defender os direitos da categoria para exercer o juízo profissional sobre o que ensinar e como ensinar (WEINER, 2013, p. 470).

Neste aspecto, os sindicatos ainda se constituem como o mais expressivo obstáculo para implementação da agenda neoliberal na educação.

Sobre o distanciamento em relação às escolas os dirigentes sindicais relataram que os limites e desafios hoje são os mesmos do princípio do “novo sindicalismo”, pois a ideia era a

organização a partir de cada local de trabalho por meio da Comissão Sindical de Base, mas essa proposta não foi consolidada, o que fez com que se perdesse a interlocução direta com a escola. A cada nova diretoria se tenta implementar essa proposta sem sucesso, em sua última gestão à frente do sindicato a entidade só recebeu as atas de formação dessa comissão de apenas 70 escolas de um universo de 1.162 escolas estaduais e dessas algo entorno de 25 escolas escolheram uma comissão sindical de base. Sendo isso uma ação limitadora da organização sindical.

Outro ponto levantado pelos docentes foi o “medo” citado como um sentimento que impede a participação e organização coletiva dos professores. Retomo aqui a reflexão sobre a categoria medo, iniciada anteriormente. Interessante que Dejours (2003) pesquisando e analisando o sofrimento causado nos trabalhadores a mudança na organização das indústrias automobilísticas diz que um dos principais elementos que geram, nos sujeitos, certa apatia e a inexistência de movimento coletivo é o medo.

Por ora, consideramos que os trabalhadores submetidos a essa nova forma de dominação pela manipulação gerencial da ameaça de precarização vivem constantemente com medo. Esse medo é permanente e gera condutas de obediência e até de submissão. Quebra a reciprocidade entre os trabalhadores, desliga o sujeito do sofrimento do outro, que também padece, no entanto, a mesma situação. (DEJOURS, 2003, p. 52)

Ao examinar esse trecho é possível reconhecer que da mesma forma professores estão submetidos a processos de intensificação e precarização do seu trabalho que geram medo e insegurança. A convivência constante com o medo tem como consequência uma série de comportamentos que afetam a própria subjetividade dos trabalhadores da educação, gerando apatia e desencanto com a luta. Nesse aspecto, os docentes apontaram que esse desencanto ocorre devido às constantes derrotas nas lutas travadas pela categoria e do ponto de vista de considerarem que em diversos momentos o sindicato parecia mais alinhado ao governo.

Como vimos no tópico anterior, os docentes consideram que a atuação do sindicato se alinha as posições do governo do Estado, e que em diversas situações mais parecia que a entidade estava tentando frear a categoria que desejam radicalizar as ações. Como visto acima, a tese de Barbosa (2021) elucidou a relação entre o PT e o PSB e dos intelectuais do SINTEPE numa perspectiva reformista em relação à política para o ensino médio. De modo que, esses elementos trazem alguns indícios e por isso mobilizamos um conceito trabalhado por Gramsci ao analisar o Risorgimento e o fascismo como expressão de uma revolução-restauração ou revolução passiva, isto é, o conceito de *transformismo* como forma histórica desses períodos.

Em momentos históricos específicos este assume diferentes conteúdos, podendo ser molecular quando se refere a indivíduos ou de grupos inteiros. Nos interessa compreender que o conceito de transformismo se refere ao fato de intelectuais, ou grupo de intelectuais e lideranças de uma classe se incorporam e assumem o programa do outro grupo. Ou melhor dizendo as lideranças e intelectuais são cooptados pela classe dominante reproduzindo seu programa, nesse sentido não representa de fato a classe à qual pertencem. Esse fenômeno é uma forma de manutenção do domínio da classe no poder, essa utiliza de todas as formas para impedir a sublevação violenta dos subalternos, há aqui uma inversão da fórmula da hegemonia, ou seja, o domínio não pode ser mais caracterizado como um aspecto da direção, mas o contrário a “direção política torna-se um aspecto do domínio” (GRAMSCI, 1999).

Nesse caso, funcionam como disciplinadores das lutas das classes contrárias, neste aspecto para os entrevistados o sindicato enfraqueceu a luta dos professores se alinhando as ações do Estado e barrando a possibilidades desses sujeitos construírem uma luta mais forte e radical contra a política imposta. De modo que, assim, as classes subalternas têm sua formação política sempre prejudicada, não havendo uma reforma moral e política capaz de estabelecer um outro modo de vida. Nesse constante processo de transformismo, vivenciam permanentes processos de apassivamento em que são sempre aliados dos espaços de poder.

A organização política das classes subalternas e a transição para o socialismo são interditas na medida em que os intelectuais orgânicos, dirigentes políticos, organizadores da classe, têm sua formação dificultada por recorrentes processos de transformismo, isto é, a tutela do Estado e a absorção no interior de sua burocracia, num recorrente processo de apassivamento, isto é, de conformação política para a subalternidade. (ALIAGA, 2020, p. 129)

Nessa mesma lógica os entrevistados destacaram o fato de que quando docentes assumem cargos de gestão mudam o comportamento em relação aos companheiros de categoria, ou seja, para os entrevistados a “cooptação” desses sujeitos aconteceria devido à sua pouca consciência política e se evidencia também como uma forma de desmobilizar a luta coletiva. Esses fenômenos consistem precisamente no enfraquecimento e na paralisia do antagonista. Assim, esses docentes consideram que o sindicato em vez de apoiar e assumir uma função educativa e diretiva, ou seja, de intelectual da classe, na realidade assume a função de disciplinador das lutas que naquele momento eram colocadas pela base. E, por isso não se sentem representados por seu sindicato. Portanto, o transformismo é a prova da força hegemônica que o grupo dirigente tem nos aspectos intelectual, moral e político (KANOUSSE E MENA, 1985, p. 98).

Os docentes também relataram que a categoria não possui identidade de classe e por isso não se organizam coletivamente. Nesse sentido, destacamos que a identidade não é algo que se constrói individualmente e de forma unívoca, ela se constrói a partir das vivências sociais dos sujeitos a partir das suas relações com outros sujeitos, suas crenças e concepções de mundo, ou seja, não implica apenas sua experiência objetiva enquanto docente. Assim, Mills *apud* Rêses (2015) diz que além do contato direto, das várias opiniões que esses sujeitos têm sobre os variados problemas a influência exercida pelos meios de comunicação de massa é a que determina seu-padrão de realidade, seu padrão de experiência. Para além, da consciência de classe é preciso analisarmos a correlação de forças o que no momento é desfavorável para os sindicatos de um modo geral e não é diferente com o SINTEPE. Sobre esse aspecto, é fundamental considerarmos que sob a sociabilidade capitalista o ponto nodal é precisamente a subordinação do trabalho ao capital, portanto essa é a essência do conceito marxiano de consciência de classe e da teoria das classes.

A essência da teoria de classes e da consciência de classe de Marx é precisamente esse conceito de subordinação estrutural necessária do trabalho ao capital na sociedade de mercadorias. E nenhum aumento nos salários-pois salários são apenas salários, nada mais poderia mudar isso. (MÉSZÁROS, 1993, p. 92)

Nesta perspectiva, mesmo que as conquistas trabalhistas elevem os salários, melhore as condições da reprodução da força de trabalho a condição essencial, no capitalismo, de subordinação do trabalho ao capital não altera. E nesse aspecto só é preciso uma crise, como a que vivenciamos, para que esses direitos se percam e a classe trabalhadora sofra o rebaixamento da condição de trabalho e da vida. Logo não é diferente com os docentes, mesmo em relação aos professores das EREMs, que supostamente, teria uma condição melhor, nos últimos anos vivenciaram o rebaixamento nos valores das gratificações e bônus que ao longo dos anos perdeu seu poder de compra, devido à inflação. Além do que, houve piora nas condições de trabalho, por exemplo, o aumento do número de estudantes por sala, o acúmulo de projetos a serem desenvolvidos, aumento dos casos de assédio pela gestão, preenchimento do Diário de Classe *online*, ênfase nos resultados etc., todas essas questões emergiram das entrevistas realizadas e são fatores relacionados ao controle do trabalho docente que limita a capacidade de organização da categoria.

Por fim, os entrevistados apontaram que há uma maior participação dos aposentados nas ações desenvolvidas pelo sindicato, nesta perspectiva também se coloca uma questão geracional do ponto de vista da organização da categoria. Essa mesma constatação foi feita pela pesquisa

sobre o trabalho em educação em Pernambuco realizada por Oliveira e Vieira (2014) que aponta o seguinte:

O tempo de trabalho dos docentes apresenta relação com a filiação. A maioria dos sindicalizados tem 30 anos ou mais de trabalho na educação (80%) e 66% trabalham na educação há mais de 20 anos e até 29 anos. A menor proporção de filiados está entre os que têm até 9 anos de trabalho (12%). (OLIVEIRA e VIEIRA, 2014, p. 119)

Com a análise foi possível observar que é uma categoria fragmentada, o que impacta a ação política promovida pelo sindicato e na sua aproximação com a base. A destruição dos direitos trabalhistas em curso nos coloca frente a outra problemática, para além da diferenciação dos tipos de contratos, em que temos professores com direitos diferentes, as novas gerações que ingressam na profissão docente já possuem menos direitos, por exemplo. Analisando sob o ponto de vista do tempo de serviço e geracional podemos perceber que ao longo dos anos devido o avanço das políticas neoliberais pautadas na perspectiva da perda ou no encolhimento dos direitos sociais, professores que iniciaram a carreira mais recentemente já começam com menos direitos que as gerações anteriores. E, portanto, se fragiliza a luta política desses profissionais e por outro lado precariza e intensifica o trabalho, além do que o professor sem estabilidade perde a autonomia, sofre um rebaixamento da condição de trabalho e da vida material.

Interessante destacar que hoje os sindicatos têm grandes desafios para fazer o enfrentamento do avanço dessas políticas e do capital. Sobre este aspecto, o atual estágio de desenvolvimento capitalista exige cada vez mais estratégias para sua expansão e para isso busca construir no senso comum uma consciência no sentido de incorporação e universalização da ideologia dominante difundidas pelos múltiplos Aparelhos Privados de Hegemonia. Nesse quadro, é fundamental sublinhar que essas ações se dão numa dimensão global e age sobre todos os aspectos da vida social e como já discutido neste trabalho a educação e todos os processos envolvidos nela passaram a ocupar um lugar estratégico para essas classes manterem sua direção e domínio.

A partir da análise sobre a *organização e participação política dos professores* foi possível perceber como a destruição da estabilidade e da carreira afeta diretamente a capacidade dessa categoria ter força para o enfrentamento do avanço de políticas, que afetam e controlam a carreira docente por meio de cobranças, assédio, intensificação e precarização do trabalho e da ação dos governos. Em espaços onde há um forte controle e cobrança, o assédio funciona como uma estratégia de gestão para que os fins propostos pela política encontrem sua plena realização.

Espaços de trabalho propulsores de altos índices de desempenho e produtividade, estruturados com base em exigências que cada vez mais extrapolam as capacidades

física e mental humanas, não conseguem se manter senão por meio de diferentes e sofisticados mecanismos de controle e coerção. O assédio moral é parte dessa engrenagem. As práticas dessa natureza são ferramentas de gestão voltadas para garantir, por meio da pressão institucionalizada, tanto o aumento constante da produtividade como isolamento e a exclusão daqueles que se constituem como “barreiras” para sua plena realização. (ANTUNES, 2020, p. 153)

O que está se criando, nos termos de Gramsci (1999), é um novo nexos psicofísico de um nível bem superior ao anterior que pressupõe a quase total subsunção dos professores ao programa, retirando desses profissionais a autonomia e o controle sobre seu processo de trabalho. A tecnologia tem um papel importante ao gerar uma convicção de que por meio de seu uso a educação possa ser totalmente gerenciada de acordo com “critérios técnico-científicos e financeiros”, possibilitando:

(1) Obter controle sobre o processo de trabalho dos professores; (2) subordinar a escolarização à criação de uma força de trabalho mais diferenciada e rotinizada; e (3) privatizar a educação pública (ou ao menos apoderar-se de tanto quanto for possível de maneira a não encontrar grande resistência). (FOSTER, 2013, p. 99)

Ainda segundo o autor em tela, o eixo desse processo é que toda concepção da prática pedagógica seria retirada das mãos dos docentes e controlado por superiores, conforme a administração científica clássica (Ibidem). Assim, os docentes não passariam de mero executores de programas e projetos. Esse nível de controle só é possível devido aos avanços tecnológicos.

Portanto, os desafios são grandes e variados no que diz respeito a participação e organização dos docentes por meio de seu sindicato. Do ponto de vista da disputa de hegemonia é possível afirmar que as estratégias e mecanismo utilizados pelo governo podem criar fortes obstáculos à organização coletiva dos professores. Bem como os indícios de processos de transformismo e a incapacidade do sindicato, enquanto intelectual coletivo, de dirigir e organizar a luta dos docentes no contexto das políticas gerencialistas, contribuindo para a elevação moral e intelectual desse grupo, tem dificultado e impedido que os trabalhadores em educação avancem do momento econômico-corporativo da consciência política para o momento em que uma concepção de mundo mais avançada seja consolidada.

5.3 DIRETRIZ POLÍTICA E AÇÕES DOS ORGANISMOS DE CLASSE: ORGANIZAÇÃO E AÇÕES POLÍTICAS DAS ENTIDADES DE REPRESENTAÇÃO DOCENTE

A análise desenvolvida neste tópico vai no sentido de compreendermos *as diretrizes políticas traçadas pelo sindicato docente, como são definidas as ações e as bandeiras de luta*. Nesse sentido, as questões norteadoras das entrevistas buscaram aprofundar o exame das diretrizes e principais bandeiras de luta do SINTEPE.

Em vista disso, quando questionados sobre as *principais bandeiras de luta do sindicato nos últimos dez anos*, destacaram que a principal é a campanha salarial, sendo essa uma bandeira histórica dos sindicatos docentes. Pontuaram que recentemente o sindicato defendeu bandeiras de lutas mais amplas, a exemplo a luta contra a reforma da previdência e o Projeto Escola Sem partido. Seguem os depoimentos de 12 docentes:

A previdência [...] salário, qualidade da estrutura para possibilitar as aulas [...] políticas, principalmente, recente, essas políticas de... digamos essa “Escola sem partido”, essas políticas que as vezes, não chegaram a ser implementadas, mas tem ativado o sindicato a falar sobre isso a combater, a ir pra rua [...] (PROFESSOR 1)

Salário, basicamente. [...] Basicamente é salário, essa redução de horas aulas por semana, só, é reajuste salarial e isso. (PROFESSORA 3)

Quase nenhuma né. Porque se fala em bandeira salarial, se fala em relação a currículos, mas se fala, se fala, mas não sai do lugar. É porque as propostas que vem salarial eles se rendem as propostas do governo. Abrem mão de muita coisa, não temos grandes conquistas. [...] (PROFESSORA 4)

O aumento do salário. (PROFESSOR 6)

O sindicato, ele só tá atrelando a questão salarial, ultimamente, agora tem algumas bandeiras, que é a diminuição de alunos por sala de aula, que tem colégios que... aqui não, que são 40 alunos, por aí, mas, tem colégio que é 50, 60 alunos e o nosso Estado todas as vezes diz: não tem condição. Porque se pegar, vamos dividir aqui, pronto 40, 35 por sala de aula tem que contratar mais e tudo que é falando em contratar ele esquece. Melhor estrutura nas escolas [...] é, mas o Estado não tá querendo investir absolutamente nada [...] (PROFESSOR 7)

Eu acho que é questão de salário. Toda vez quando [...] (PROFESSOR 8)

Não tenho nenhum conhecimento. Eles falam a questão do salário, né, do salário base, não é isso? (PROFESSOR 9)

A questão salarial e eu não acho que não se discute também a questão da política [...] é mais a questão salarial mesmo e de carga horária a questão de aula atividade que houve uma redução, e agora tão querendo tem a conversa que vão diminuir a quantidade de aula atividade [...] (PROFESSOR 11)

Eu vejo a questão do piso salarial e da questão do Plano de Cargos e Carreira, o PCC da Rede Estadual, que na medida que o tempo passa a nossa gratificação, que é a gratificação horizontal ela não evolui como deveria evoluir. [...] Então é uma das principais lutas é essa daí, outra luta também é a questão de concurso. (PROFESSOR 12)

A questão salarial, né. A questão da aposentadoria agora é o que a gente mais vê ultimamente [...] (PROFESSOR 15)

Melhores condições de trabalho, garantia de direitos e valorização salarial, dos trabalhadores em educação, entre outras. (PROFESSORA 20)

Sim, principalmente a pauta econômica, bem como a pauta da garantia do SASSEPE. (PROFESSORA 22)

Reajuste do Piso salarial para todos. - Autonomia sindical. - Respeito à categoria por parte do governo. (PROFESSOR 24)

Desse modo, os docentes citaram como principais bandeiras de luta a “qualidade da educação”, “redução da carga horária”, “diminuição do número de alunos por sala”, “piso salarial”, “Plano de Cargos e Carreira”, “condições de trabalho” e “autonomia sindical”. Sobre essa questão os dirigentes sindicais responderam o seguinte:

Valorização profissional, o salário que entra as duas coisas aí, estrutura nas escolas é uma das bandeiras que fica a vida inteira se pedindo isso, se reivindicando [...] São muitas coisas que se reivindica, tanto é que as pautas das campanhas são imensas até que todo ano vamos resumir, vamos enxugar para não ficar tanta das questões, vamos juntar em poucas, mas praticamente impossível porque os problemas são muitos. O Piso que nunca é cumprido [...] (DIRIGENTE SINDICAL 2)

Então é toda uma movimentação aí, de dinâmica e de trabalho [...] então você vai por essa carreira com vínculo único então são essas bandeiras e elas permanecem e permanecem por quê? Porque nós não conseguimos consolidar. Quando você ver salário digno, que foi o Piso, quando o Piso foi conquistado era uma alegria completa, por quê? Porque a gente pensou o seguinte, a gente vai botar o Piso e quando o Piso for pra carreira aí meu salário vai dar condição de eu ter um único vínculo. Aí o que é que fez o Estado pegou o Piso, aplicou o Piso e achatou a carreira. Hoje o Piso é para o nível médio, mas o de Pernambuco paga para o nível superior. Quem estava lá no topo da carreira teve um achatamento salarial. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

Assim como os docentes, destacaram que as principais bandeiras de lutas são referentes a “valorização profissional”, ou seja, a construção de um plano de cargas e carreira que possibilite ao docente ter seus direitos respeitados e uma carreira que os permitam viver dignamente. Atrelado a isso está a luta para que a Lei nº 11.738 de 2008, que institui o piso salarial do magistério da educação básica e se refere ao “valor abaixo do qual a União, os Estados e Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica”, seja respeitada. Apontaram que o sindicato também tem como bandeira de luta a “melhoria das estruturas das escolas”, sendo esse aspecto bastante citado também pelos docentes pesquisados, no sentido de que as escolas de tempo integral, em sua maioria, não possuem estrutura para funcionar em jornada ampliada, isto é, a maioria das escolas não possui quadras cobertas, laboratórios, vestiários ou refeitório.

Os entrevistados expressam que as bandeiras de luta históricas continuam, pois não foram consolidadas. Assim, as cinco principais são: “o ingresso no sistema público por meio de concurso”, “formação inicial e continuada”, “piso salarial e carreira”. Essas precisam ser aplicadas de forma simultânea para que as melhorias sejam efetivadas de fato. Atreladas a essas

lutas têm a “gestão democrática” e “condições de trabalho”. Como essas bandeiras não foram consolidadas, especialmente porque quando o governo de Pernambuco instituiu o piso achatou a carreira, ou seja, o piso é para quem tem o ensino médio, mas Pernambuco paga para quem tem o nível superior, assim quem estava no topo da carreira não obteve progressão.

Ao mesmo tempo que citaram as principais bandeiras de luta, 11 docentes consideram que essas lutas não avançaram, especialmente, por considerarem que o Sindicato acaba por as diretrizes colocadas pelo governo. Na fala de um dos entrevistados, o P2, aparece esse descontentamento da categoria com seu órgão de representação, ao chamar o sindicato de “pelego”, nomenclatura bastante usada para definir aquele sindicato que aceita facilmente, se alinhando ao que é proposto pelo outro lado na negociação que se apresenta. Seguem os relatos dos docentes:

Na verdade, eu vejo o sindicato meio pelego nesses últimos dez anos, que a gente tem tanta coisa que a gente tem sido prejudicado dentro dessa política de governo do Estado, que sinceramente eu não vejo como uma atuação do sindicato como está possa melhorar muito tem que mudar bastante [...] (PROFESSOR 2)

É porque as propostas que vem salarial eles se rendem as propostas do governo. Abrem mão de muita coisa, não temos grandes conquistas. Eu acho que o nosso sindicato é muito político. E que ele caminha muito diante de partidarismos, ou de uma diplomacia de relações políticas muito grande o que não deveria ser. O sindicato deveria ser neutro em relação a essas questões políticas e deveria usar de uma diplomacia na conquista e busca de lutas em relação aos nossos direitos, mas eu o acho muito político o sindicato atual. (PROFESSORA 4)

Falha. Mais presente, eles deveriam conhecer mais nossa realidade. Eu acho muito vago. (PROFESSOR 9)

Eu acho que ele poderia ser mais incisivo, ele poderia atuar mais, porém a questão de tá mais próximo de um partido e esse partido ter ocupado por muito tempo, no caso o PT, né... é... o poder, então o sindicato deixou de lado certas prioridades que eram importantes e isso aí arrefeceu um pouco da luta. Então quando se precisa do professor hoje é existe várias dificuldades e isso aí envolve um certo descrédito no que se refere ao sindicato. Então isso aí dificultou muito a nossa luta e ainda dificulta. (PROFESSOR 12)

A minha visão sobre o trabalho que eles fazem. Bem como eu falei até o ano de 2005, 2006, 2007 onde eu participei de uma grande greve, era um trabalho abnegado, uma entidade que sempre procurava ouvir, procurava levar a pauta ir até as últimas situações, condições jurídicas, né, havia as greves, havia as paradas e eu creio que assim que um sindicato, pelo menos o SINTEPE, porque você sabe todo sindicato, é feito um partido político, né, tem as posições lá dentro, né, uns dizem que pode avançar, outro diz que tem ser mais moderado, né, feito um partido político, tem as ideologias ali, o seu modo de pensar, mas eu creio que o sindicato como representante de uma categoria tem essa postura, de pelo menos tentar manter a representação. (PROFESSOR 13)

Pouco combativo, e sem muito diálogo com os professores. (PROFESSOR 21)

Acredito que o cenário atual não contribui para uma luta que beneficia a classe trabalhadora e há uma parte do sindicato que a sua Central é vinculada ao partido político da vice-governadora. (PROFESSORA 22)

Não tenho opinião nenhuma pois não acredito em sindicato. (PROFESSORA 23)

Conivência com a política do Governo Estadual, Só procura o filiado para votar e para as festas do dia do trabalhador, dia do professor, São João, fim de ano... (PROFESSOR 25)

Há uma crise de identidade e representatividade do SINTEPE que se reflete no abandono das principais bandeiras de lutas dos trabalhadores em educação. Por exemplo, a convivência do sindicato com a falta de concurso, a convivência do sindicato com o fechamento de escolas etc. (PROFESSOR 26)

Um dos pontos que dificulta muito isso é a crise do sindicalismo docente, o SINTEPE é um cadáver insepulto, é um sindicato atrelado, inclusive você tem é [...] a grande figura que [...] no meio parlamentar que é Tereza Leitão, que tem origem nos professores, tem origem no SINTEPE que por diversas vezes teve vínculo com o governo do PSDB, então tudo isso dificulta [...] (PROFESSOR 27)

Nesse sentido, os docentes alegaram que o “o sindicato é pelego”, “nos últimos 10 anos os professores foram prejudicados pelo governo”, “muito político, partidário”, “proximidade com o PT”, “uma ala do sindicato é ligada ao partido da vice-governadora” “pouco combativo e sem diálogo com a categoria”, “não acredita no sindicato”, “convivência com a política do governo estadual”, “abandono das principais bandeiras de luta dos trabalhadores da educação”, “sindicato atrelado”. As entrevistas demonstraram que em certa medida os docentes consideram que o sindicato se omite em relação as ações do governo, como já apareceu em outros tópicos, aqui o elemento novo é que os docentes apontam as relações que o sindicato mantém com alguns partidos políticos que são da base do governo do PSB que implementou a política de educação integral em Pernambuco, como por exemplo, o PT e o PC do B, sendo este último o partido da vice-governadora, Luciana Santos, citado pelo P22.

Nessa lógica, os docentes, em vários momentos das entrevistas, vão tecendo uma opinião sobre o alinhamento do sindicato as propostas do governo. Mais uma vez os docentes citam essa questão, fazendo emergir um forte indício de “transformismo” na entidade o que impede que as lutas avancem. Os docentes ao longo das entrevistas foram deixando indicativos do descontentamento com a entidade, seja ao revelarem que o sindicato não está presente no cotidiano da escola, seja por considerarem que o sindicato assume as propostas do governo ou quando expressam que não são sindicalizados por não confiar nas ações da entidade. É possível entender que seja isso uma das principais razões que levamesses profissionais a desacreditarem da entidade e que não se sintam animados a participar das ações promovidas por eles ou até mesmo se filiarem.

Sobre o *distanciamento do sindicato da escola*, o DS3 afirmou que o SINTEPE desenvolveu algumas ações para se aproximar cada vez mais da base, entre elas a organização de festas como carnaval, São João e a festa em comemoração do dia dos professores, além da colocação de um *stand* na Bienal do livro, fazendo a disputa do espaço com a Secretaria de Educação. Segue o depoimento:

Nós fizemos uma pesquisa na CNTE, no SINTEPE, e duas coisas que a gente colocava na gestão, e o pessoal ficou olhando assim meio atravessado foi o SINTEPE fazer grandes festas nos clubes que a gente não fazia, a gente fazia aquela coisa restrita, mas eu não, carnaval vamos fazer na rua grande, São João, festa dos professores em outubro são três festas grandes que é no Clube Português, no Internacional e outra foi colocar uma estante na feira, na Bienal do livro, né. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

Seguimos perguntando aos entrevistados *como as prioridades da luta sindical são definidas*. Assim, 14 docentes relataram sobre como as prioridades são definidas, 6 responderam não saber e 7 não responderam. Seguem os depoimentos:

Eu não tenho conhecimento de como é que eles se organizam, mas percebo que muitas vezes é reação [...] a essas políticas de previdência [...] a tirada de direitos de professores também. (PROFESSOR 1)

[...] deveria ser mais participativo e escutar mais o colegiado para tomar essas decisões porque quando acontece muitas vezes eu já vou participar de uma plenária, mas já tem decisões que são tomadas e ali é apenas comunicada aquela decisão. (PROFESSOR 2)

[...] Eu acho que é pressão, pressão da categoria, eu acho que é mediante pressão da categoria sim. Eu acho que fazem reuniões, escutam como também são professores eles sentem na pele essa falta de reconhecimento financeiro e a questão da carga horária também que é exaustiva [...] (PROFESSORA 3)

[...] Eles definem que a prioridade são os profissionais da educação, eles definem isso, mas de fato eles deixam essa prioridade muito de lado [...] até há, principalmente na região metropolitana você percebe que há. Agora o problema é que essas prioridades são definidas com a categoria, mas depois elas ficam no caminho. Até se deixam a democracia entrar para participar, mas depois elas são travadas elas não são levadas adiante. O grande problema do sindicato na atualidade é isso. Até se lança propostas, mas não se caminham com as propostas, elas são travadas elas ficam no meio do percurso e se deixa o profissional participar deixa, mas depois cala esse profissional no andamento do projeto porque não se leva adiante. (PROFESSORA 4)

Faz uma reunião, uma assembleia, né e ali na assembleia eles elencam alguns assuntos para serem tratados. Agora é que nem sempre os assuntos que a categoria quer, o sindicato leva em consideração, que existe sei lá, pode ser que eu esteja errado, mas pelo que eu vejo aí, uma harmonia sindicato e governo, você não sabe onde começa a esfera estatal e onde começa a esfera sindical, é como se desse as mãos enganassem o povão, que no caso é a categoria. (PROFESSOR 7)

As prioridades devem ser referentes a educação de qualidade, fazer esse suporte ao professor esse ajuste, mas muitas vezes não temos percebido isso não, pelo pelas conversas que eu escuto. (PROFESSOR 10)

Eu não sei como eles definem lá em Recife, né, mas aqui quando a gente tinha as plenárias que a gente tinha as plenárias que se fazia quem ia dizia o que poderia entrar dentro da pauta. Tanto é que a gente discutia aqui não vamos fazer uma pauta muito

grande não, porque se a gente fizer uma pauta muito grande o governo pega aqueles pontos que ele acha mais fácil de cumprir e os principais acabam ficando de fora, dele acatar os que a gente pedia. Então a gente fazia isso se reunião em Regional cada Regional fazia as suas plenárias, faziam sua lista de mobilização e aí era enviado para Recife, aí lá eu não sei como eles fazem a seleção. (PROFESSORA 11)

Olha eu não tenho assim acompanhado as assembleias ultimamente em Recife, [...], mas isso aí geralmente é decidido em assembleias. Então quais são as pautas que são mais prioritárias assim é decidido em assembleia. (PROFESSOR 12)

As prioridades da luta sindical, olhe há assembleias, né, no caso quando há os dissídios salariais anual. As assembleias vão votar a proposta do governo, a contraproposta [...] (PROFESSOR 13)

Consultas e debates com os anseios da categoria. (PROFESSOR 17)

São decididas em Assembleias. (PROFESSOR 19)

As prioridades devem ser definidas pelos trabalhadores em educação, e o sindicato deverá acatar após votação. (PROFESSOR 20)

Sim, normalmente em assembleia com as propostas decididas pela direção. (PROFESSORA 22)

As prioridades imediatas são definidas em assembleias. As de caráter político são definidas em congresso. (PROFESSOR 26)

Desse modo, indicaram que a definição das prioridades da luta acontece durante assembleias organizadas pelo sindicato, no entanto, destacaram que nem sempre o que é definido é o que realmente a categoria deseja. Ainda relataram que é “reação às políticas implementadas”, “as decisões já chegam na assembleia definidas”, “são definidas a partir da pressão da categoria”, “são decididas com a base, mas se perdem pelo caminho”.

Os 3 dirigentes sindicais responderam que as prioridades da luta sindical são definidas em assembleias. O DS3 destacou ainda, que as bandeiras históricas de luta não foram consolidadas. A seguir o seu depoimento:

Então é toda uma movimentação aí, de dinâmica e de trabalho que [...] então você vai por essa carreira com vínculo único então são essas bandeiras e elas permanecem e permanecem por quê? Porque nós não conseguimos consolidar. Quando você ver salário digno, que foi o Piso, quando o Piso foi conquistado era uma alegria completa, por quê? Porque a gente pensou o seguinte, a gente vai botar o Piso e quando o Piso for pra carreira aí meu salário vai dar condição de eu ter um único vínculo. Aí o que é que fez o Estado pegou o Piso, aplicou o Piso e achatou a carreira. Então são bandeiras que continuam, são as bandeiras principais da gente desde o princípio e elas continuam aí colocadas essas lutas porque não foram concretizadas. Quando a gente conseguiu avançar na lei os governos achavam um jeito na prática de achar uma vírgula, uma palavra, distorcer o que nós havíamos conquistado e reduzir a nossa perspectiva de avanço. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

Outro questionamento feito aos entrevistados foi sobre como eles avaliam a *atuação do sindicato*. De modo que, 3 docentes pontuaram “a pouca participação e apoio dos trabalhadores

em educação enfraquece o sindicato”, 4 entrevistados citaram, mais uma vez, “a relação do sindicato com partidos da base governamental” e 4 docentes avaliaram que a atuação do sindicato é positiva e necessária, por ser o órgão que representa a categoria docente. Outras respostas de 5 docentes se diferenciaram das apresentadas acima. A P5 avaliou que a atuação do sindicato é neutra, porque não faz nada. O P16 alegou não ter conhecimento sobre a atuação da entidade e por isso não poderia fazer uma avaliação, a P23 disse não ter opinião, por não acreditar em nenhum sindicato. Já o P24 avaliou como razoável e o P26 como muito ruim. Seguem os depoimentos de 22 dos docentes entrevistados:

Como eu não tô muito próximo assim, mas percebo que ele tem uma agenda de mobilização, talvez devesse [...] vir mais vezes a escola é uma sensação que passa sei que realmente eles talvez devessem estar mais presentes nas escolas mesmo, também entendo que são muitas escolas e talvez fisicamente não dê. Mas eles têm uma pauta sim, de...e importante que precisa ser levada tanto a conscientização como talvez a mobilização, compreendo mesmo essa mobilização mesmo não fazendo parte delas. (PROFESSOR 1)

[...] eu acho que o sindicato deve estar mais fortalecido, não apenas, a questão do núcleo lá daquelas pessoas que são eleitas, mas nós professores também temos nossa obrigação até de fortalecer o sindicato, porque com falhas, com limitações, mas é o órgão que representa nossa classe, que tem um poder maior de mobilização. Então, eu acho que o sindicato precisa fortalecer e os professores, também, nós professores temos que fazer a nossa parte. Nós temos que estar mais presentes, temos que estar atuando, temos que ter vez e voz nas decisões de classe e aí tem que se unir realmente o sindicato com todos os componentes, na realidade com todos os funcionários, os prestadores da educação, pra gente dentro de uma grande rede conseguir as mudanças que a gente almeja. (PROFESSOR 2)

É nessas questões como eu te disse de reajuste salarial, eles têm se mobilizado, vez ou outra, eu recebo um post do pessoal de Recife. Eu percebo que na capital o SINTEPE, citando o órgão de lá é mais ativo que o daqui eu percebo isso, sabe? [...] Acho que falta maior conexão com os professores, acho que falta maior abertura, está mais junto, visitar as escolas. Eu acho que o critério deveria ser esse, partir daí desse corpo a corpo com a prática, com o que acontece nas escolas de fato e não ir só pedir voto como acontece quando está prestes a ter eleição aí eles aparecem. (PROFESSORA 3)

Eu acho que o nosso sindicato é muito político. E que ele caminha muito diante de partidarismos, ou de uma diplomacia de relações políticas muito grande o que não deveria ser o sindicato deveria ser neutro em relação a essas questões políticas e deveria usar de uma diplomacia na conquista e busca de lutas em relação aos nossos direitos, mas eu o acho muito político o sindicato atual. (PROFESSORA 4)

Veja como eu não participo, não sou sindicalizado não posso dizer com propriedade. A gente sempre recebe visita de alguém do sindicato. [...] assim, a gente vai se reunir em tal lugar, é isso assim, vai ter mobilização em tal lugar, mas nunca houve um trabalho, por exemplo, umas capacitações aqui nunca há alguém do sindicato pra debater sobre nos representar diante da proposta do Estado, da GRE não há isso. A gente tá aqui sozinho e é isso. (PROFESSOR 6)

Olhe em alguns pontos ele não me representa, porque, infelizmente, esses tiveram o quê algumas grandes paradas aqui, vamos pra rua coisa e tal e assim o SINTEPE pega “bigu” nas outras instituições, outras organizações que estão ali realmente lutando pra ter uma melhora. A gente não ver aqui na nossa cidade uma participação do SINTEPE

muito boa. [...] Em Recife, como lá existe um maior laço devido à proximidade, né lá é mais forte, mas aqui na nossa cidade falta isso, a representação do SINTEPE que até agora não mostrou pra que veio não. (PROFESSOR 7)

Ver eu tô aqui há dois anos e nunca vi eles passarem aqui na escola. Eu estou há bem mais tempo em questão de escola, nunca vi uma visita deles, eu como professor novo eles podiam vir aqui: oh você já ouviu falar de sindicato... Eu nunca vi, então eles são dispersos, são afastados, não sei, não têm essa preocupação de “eita! vamos lá dar uma visitar nessa escola, vamos falar sobre nosso projeto, o que que a gente tá pensando, vamos puxar mais professores pra gente”. (PROFESSOR 8)

Falha. Mais presente, eles deveriam conhecer mais nossa realidade. Eu acho muito vago. (PROFESSORA 9)

Eu acho que o sindicato já conseguiu muitas coisas para a categoria, mas também acho que a categoria dos professores é uma categoria bem desorganizada. E, todo mundo, assim, faz essa comparação. Tem “enes” motivos pelos quais os professores não resistem tanto. (PROFESSOR 10)

Não sei, em Recife acho que ela é mais efetiva assim eu, geralmente em todas as mobilizações de rua seja da educação ou não o sindicato ele está presente, levantando as bandeiras e apoiando até outras bandeiras de luta, mas aqui na Regional, e eu acho que Caruaru é um caso sério, assim, para questão de mobilização tanto é que quando tem ato em Recife ou assembleias a gente percebe que vai mais gente do sertão do que de Caruaru que é mais próximo de Recife. Então a questão aqui acho que é regional mesmo, assim, de participação. (PROFESSORA 11)

Eu acho que ele poderia ser mais incisivo, ele poderia atuar mais, porém a questão de tá mais próximo de um partido e esse partido ter ocupado por muito tempo, no caso o PT, né... é... o poder, então o sindicato deixou de lado certas prioridades que eram importantes e isso aí arrefeceu um pouco da luta. Então quando se precisa do professor hoje é existe várias dificuldades e isso aí envolve um certo descrédito no que se refere ao sindicato. Então isso aí dificultou muito a nossa luta e ainda dificulta. (PROFESSOR 12)

A minha visão sobre o trabalho que eles fazem. Bem como eu falei até o ano de 2005, 2006, 2007 onde eu participei de uma grande greve, era um trabalho abnegado, uma entidade que sempre procurava ouvir, procurava levar a pauta ir até as últimas situações, condições jurídicas, né, havia as greves, havia as paradas e eu creio que assim que um sindicato, pelo menos o SINTEPE, porque você sabe todo sindicato, é feito um partido político, né, tem as posições lá dentro, né, uns dizem que pode avançar, outro diz que tem ser mais moderado, né, feito um partido político, tem as ideologias ali, o seu modo de pensar, mas eu creio que o sindicato como representante de uma categoria tem essa postura, de pelo menos tentar manter a representação. (PROFESSOR 13)

É ele é de extrema importância, porque nós precisamos ter nosso direito adquirido e através do sindicato, do papel que ele faz, às vezes, muitas vezes é despercebido. Ninguém dar ouvidos, ninguém dar ouvidos, ninguém dar atenção e passa assim. O sindicato eu vejo que... esse o SINTEPE é, ele tem uma luta mais, sabe, que vai em cima, que vai não temos que ser, vamos lutar e o pessoal vai se mobilizar e vai em busca, eu vejo, apesar de estar pouco tempo na rede do ensino médio, né, então eu não posso falar com mais precisão, mas o pouco que eu vi é assim eu vejo que tem muitos professores daqui foram para as reuniões em Recife estão engajados e eles vão e brigam mesmo [...] (PROFESSORA 14)

Eu avalio de forma positiva a participação deles, eles sempre vêm aqui na escola, eles sempre conversam assim eu não faço parte do quadro efetivo, mas eu sei que o pessoal

do concurso, desse último concurso que teve só entrou esteve bem presente lutando pra que eles fossem nomeados e eles sempre estão buscando [...] (PROFESSORA 15)

Vejo como fruto da pouca participação e efetivo apoio da categoria. (PROFESSOR 17)

Poderia estar mais presente nas escolas. (PROFESSOR 18)

Considero muito juridicamente inconsistente. Qualquer decisãozinha do Poder Judiciário leva à ilegalidade de qualquer movimento. Ficamos de mãos atadas. Em Pernambuco o Judiciário governa junto com o Executivo, atendendo suas vontades. (PROFESSOR 19)

É muito importante a atuação do sindicato para representar e fortalecer a categoria. (PROFESSORA 20)

Pouco combativo, e sem muito diálogo com os professores. (PROFESSORA 21)

Acredito que o cenário atual não contribui para uma luta que beneficia a classe trabalhadora e há uma parte do sindicato que a sua Central é vinculada ao partido político da vice-governadora. (PROFESSORA 22)

Conivência com a política do Governo Estadual, Só procura o filiado para votar e para as festas do dia do trabalhador, dia do professor, São João, fim de ano... (PROFESSOR 25)

[...] a organização do sindicato tem que ser a vanguarda, tem que provocar, articular a luta dos trabalhadores docentes. Mas, o SINTEPE é um cadáver. O SINTEPE [...] a tempo que o SINTEPE deixou de fazer esse tipo de articulação assim, então isso é mais um fator que dificulta essa organização coletiva. O SINTEPE deveria tá nas escolas ouvindo e provocando os professores a reagir. (PROFESSOR 27)

As respostas foram bem variadas e elas são, “a necessidade de uma maior presença do sindicato nas escolas para fortalecer a categoria e realizar debates sobre as políticas que estão sendo implementadas”, “o sindicato é mais forte em Recife do que no interior”, “imobilização do sindicato do ponto de vista das lutas”, “inconsistência jurídica” da entidade, que sempre “perde as ações judicialmente, em Pernambuco o Judiciário governa junto com o Executivo, atendendo suas vontades”.

Ao que tudo indica, o conjunto de questões que os docentes entrevistados apontaram, vem se consolidando já há algum tempo, uma vez que também aparecem no relatório do “Seminário Escolas de Referência”, evento este realizado no ano de 2015, como já apontado anteriormente. Seguem as declarações registradas no referido evento:

O sindicato deve fazer seminários, palestras. Lutar por concurso e se libertar da política partidária, se libertar da CUT, que é um órgão corruptível; Ser mais ativos em processos judiciais, procurar resolver e esclarecer o mais breve possível todas as demandas decididas em assembleia e problemas com os filiados; O sindicato deve se fortalecer para ganhar credibilidade perante a classe que representa; Aparecer mais, buscar mais adesão dos funcionários. Fazer uso de uma política de divulgação das ações desenvolvidas pelo sindicato. Ser mais presente nas escolas, promover ações que justifiquem a existência do órgão; Estar mais presente nos municípios (escolas)

mobilizando os educadores, mostrando as vantagens dos mesmos em se filiarem ao sindicato, motivando os que já são filiados para a participação mais ativa e engajada. (SEMINÁRIOS EREM, 2015)

Quando perguntados sobre a avaliação que faziam do sindicato 2 dirigentes sindicais fizeram os seguintes relatos:

Eu acho assim, o sindicato ele é o único órgão que encaminha as reivindicações, tá muito difícil a cada ano vai piorando a situação por dessas questões mesmo do professor que não sai do seu canto, da sua zona de conforto, a própria dificuldade econômica, política, financeira do país tudo isso dificulta, mas ele ainda tá né lutando, lutando, com muita garra. (DIRIGENTE SINDICAL 2)

Então mesmo com essas debilidades que nós levantamos aqui eu faço uma avaliação, ainda, positiva. Porque mesmo, nós somos muitos, não conseguimos chegar próximo dos 100 nessa mobilização, mas o que nós temos, né. Se você pegar o nosso índice de sindicalização nosso, a média, é em torno de 52%, né dos sindicatos lá em média, no geral ainda estamos longe porque a gente fala que temos em torno de 3 milhões e meio de trabalhadores, 1 milhão e meio são sindicalizados. Então você vê que tem um espaço a percorrer importante. Mas quando você pega desses 1 milhão e 100 você tem uma vibração ainda de participação. O fato de sermos servidores públicos e a nossa contribuição sindical, nós nunca vivemos de imposto sindical, sempre recusamos aquele imposto obrigatório, nós vivemos das contribuições voluntárias. Então nós temos uma tendência de mesmo tendo uma taxa assim, Pernambuco somos em torno de 30 mil filiados e a base é de 62 mil um pouco menos da metade, menos que 50%, mas esses 30 mil filiados contribuem financeiramente que mantém o sindicato contribuindo com a CNTE, com a CUT fazendo a luta acontecer. Então por tudo isso eu avalio como positivo, como forte a nossa atuação. Claro que a gente que está à frente da luta a gente quer chegar a 100% de participação, a gente quer ter todo potencial nosso trabalhado. Temos que ainda percorrer isso, mas com as dificuldades e quando a gente muda nosso estatuto para filiar contratos temporários, por que se o governo encheu de contrato temporário, ele encheu com ... pensando em nos fragilizar. Então nós alteramos o Estatuto, traz mais trabalho? Traz porque, querendo ou não, são vínculos de INSS, é outro vínculo é outra dinâmica que vai exigir de nós outro estudo, outra preparação, assessoria jurídica que também atenda essa demanda. Mas é preciso fazer isso para gente poder continuar resistindo e fazendo a luta. Então, além de avaliar como positivo, eu avalio que os sindicatos de educação, o SINTEPE de Pernambuco ainda é uma referência, como a gente tinha atrás, né, os bancários, em 70 o sindicato dos metalúrgicos que era aquela coisa, né. Eu acho que o frisson agora é a educação. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

Como se vê, mesmo com todos os desafios, para o DS3 os sindicatos da educação ainda são referência na luta e organização coletiva. Assim, apesar das dificuldades o entrevistado avalia como positiva a atuação do SINTEPE, destacando que no ano de 2020, em plena pandemia da Covid-19, a entidade conseguiu puxar uma mobilização em defesa da manutenção do Fundeb, e isso aconteceu devido ao número de filiados, em Pernambuco esse número é 23.453 e a base é de 62 mil, mas esses contribuem financeiramente de forma voluntária, a entidade não utiliza a verba do imposto sindical.

Outro ponto trabalhado nas entrevistas foi sobre as *ações desenvolvidas pelo sindicato*. Neste enfoque, os entrevistados em geral indicaram que, para além da organização da categoria

para as paralisações e greves, as principais ações desenvolvidas pelo sindicato são as assembleias para consulta da categoria sobre as estratégias a serem desenvolvidas. Assim sendo, 12 docentes responderam a essa questão. A seguir os relatos dos docentes:

[...] conscientização, mobilização e tem outra parte, não sou sindicalizado, mas tem também sei que tem a parte social também de alguns atendimentos que eles possibilitam mediante seu cadastro, a filiação e tem final de ano agora teve também uma parte cultural [...] (PROFESSOR 1)

[...] eu vejo o sindicato mais se posicionar só praticamente na questão, quando vem falar na questão aumento salário e tem outras questões inerente que o sindicato tem que tá presente quando muitas vezes a gente ver uma medida que vai prejudicar a gente hoje, vai prejudicar a gente futuramente, eu falo, por exemplo, como o congelamento dos recursos do governo federal, são medidas que não tem como não prejudicar todo mundo. Então a gente está mais atento a isso, as questões como o fim da estabilidade do servidor, então tem muita luta para o sindicato abraçar e está mais presente, tô sentido assim ele meio apático em relação a essas questões. Então a gente tem que tá junto com o sindicato e cobrar também essas posições pra melhorar a defesa da nossa classe e a gente ficar mais estruturado em nossas defesas. (PROFESSOR 2)

[...] quando está prestes a ter alguma decisão importante com relação a nossa categoria eles costumam vir à escola, vem à escola informam ou quando vai ter uma assembleia de importância maior também informam, fora isso eu não vejo outra participação efetiva deles não. (PROFESSOR 3)

Eles fazem assembleias, aí nessas assembleias eles discutem termos privilégios e depois aí eles fazem encontros com a gestão política e tentam fazer uma (como é que eu posso dizer) fazer uma [...] Tentam buscar um apoio político pra organização dessas diretrizes que são traçadas pela categoria, mas na maior parte das vezes esse apoio político não há e eles se rendem a isso e terminam assinando o que de fato vem como proposta da política pública e não como proposta da educação, dos professores como um todo. (PROFESSOR 4)

É mais uma questão de visita quando vai ter uma paralização, colocar um cartaz. (PROFESSOR 6)

Atualmente eu acredito que nenhuma. Pelo que eu saiba encerrou o período de conversas com o governo com relação a campanha salarial aí morreu. Do jeito que ele coloca aquela coluninha semanal nos jornais, mas nem todo mundo na era da informática vai ficar com o jornal de lado. Mandasse para escolas (sobre a falta de informação a respeito do Congresso do SINTEPE, realizado em novembro de 2019). (PROFESSOR 7)

Acho que lutam pelas melhorias da gente, os professores. Questão de salário, questão de trabalho mesmo, suportar o trabalho, acho que só isso, só isso não, mas que eu conheço. (PROFESSOR 8)

Que eu conheço só as paralisações que eles incentivam né? Nos apoiam nessa questão. (PROFESSORA 9)

Reunião, discussões, reivindicação por salário, condições de trabalho. (PROFESSOR 10)

As principais ações, tem as plenárias para fazer os repasses, eles vão nas escolas. E eu acho que a outra chapa do sindicato que era a que eu participava mais, ela tinha uma atuação maior, por exemplo, junto à questão dos estudantes que essa agora não tem tanto. Então quando tinha mobilização mesmo de rua a gente via o sindicato se juntar com os grupos estudantis, a UESC pra fazer, puxar os estudantes, por exemplo, para

mobilização, mas essa eu não vejo tanto assim, eles participam, mas geralmente é só aquele grupinho, não tem mais... (PROFESSORA 11)

É, o sindicato ele oferece certos cursos assim para lidar, por exemplo, questão de ideologia de gênero, como lidar com essa situação quando o profissional é perseguido pela própria escola, por pais de estudantes. Então, o sindicato costuma fazer cartilhas para orientar nesse sentido, pegando isso aí como exemplo para orientar os professores, oferece uma assessoria jurídica também, debates, convida profissionais em congressos, profissionais ligados ao direito pra falar sobre a legislação e orientar os professores também. Então ele atua dessa forma. (PROFESSOR 12)

Olhe aqui em Caruaru eu gostaria que fossem mais porque como Caruaru é uma cidade interiorana aqui de Pernambuco é tudo mais focado no Recife [...] Mas eu creio que eu posso afirmar o sindicato ele tá aberto, né, a associar, as pessoas se vincular ao órgão e ele faz a sua defesa lidando com o governo que tem aparelho gestor na mão, né, e esse sindicato vai até onde pode como representação [...] (PROFESSOR 13)

[...] paralizações, né, o aumento do salário assembleias onde o professor tem voz e ele faz de seus questionamentos e lá, pelo que eu vi e observei é ouvido. (PROFESSORA 14)

Paradas, assembleias, de tudo eles fazem um pouco até festas [...] (PROFESSORA 15)

Em suas falas evidencia-se que as/os professoras/es acreditam que suas demandas e decisões não são levadas adiante pelo sindicato e que muitas vezes ele assume as propostas do governo sem oferecer muita resistência. Demonstraram que a principal ação do sindicato é a campanha salarial e, como já dito, a entidade se mostra muito paralisada em relação a outras lutas que a categoria julga importante. Sobre essa questão 2 dirigentes sindicais relataram que:

As ações, olha são tantas coisas, tem as questões, essa questão da escola integral, né, que é uma eterna dificuldade, tem as escolas técnicas também que é outra dificuldade, eles lá penam, os professores. Teve até um encontro lá, uns meses atrás aí, só com escolas técnicas. Reclamação demais da conta de carga horária maior de trabalhar muito absurdamente, de não ser remunerado de forma correta, de perseguição na própria escola, né, é pelos diretores, muito deles são uns nazistas, se esquecem que ele é professor, que ele tá ali passando. (DIRIGENTE SINDICAL 2)

Por agora estamos nessa batalha contra a pandemia, nós produzimos um documento sobre a pandemia, a situação lá no começo. Foi o documento que orientou a discussão com o Estado de Pernambuco colocando a [...] foi o primeiro sindicato, a CNTE, a produzir esse documento sobre a pandemia para debater com o governo estadual e agora produzimos um documento em relação as regras trabalhistas porque com as atividades remotas o nosso povo e a pesquisa nós fizemos em junho mostrou isso houve uma intensificação do nosso trabalho e com a exigência da atividade presencial ficaram muitas dúvidas porque eu ia para a atividade presencial tinha lá 4, 5 alunos e quando chegasse em casa tinha que fazer remota para os demais. Então, tinha em casa o equipamento, energia equipamento, a cadeira que eu vou ficar tudo isso está me causando doenças na coluna e nos ossos. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

Assim, segundo os depoimentos as ações estão relacionadas com o momento atual, a crise sanitária que vivenciamos nestes últimos dois anos (2020/2021). A forma como a escola e os docentes precisaram se adequar as novas formas de organização pedagógica trouxe

diferentes demandas tanto para a entidade quanto para os docentes. Logo, com o modelo híbrido de ensino houve a intensificação do trabalho docente, além de gerar uma despesa maior e causar mais adoecimento a categoria. Outro aspecto a se considerar é a questão trabalhista pois há toda uma mudança em relação a seguridade social, caso esse modelo se estabeleça.

No que se refere a capacidade que o sindicato teria de *influenciar a política para o ensino médio no estado*, 6 não souberam responder; 14 dos entrevistados acreditam que a entidade não consegue influenciar, pois “quando o governo lança a proposta parece que ela já está pronta e acabada não deixando margem para ações externas, e quando de alguma forma o sindicato consegue ter alguma influência é sobre questões menos relevantes” que não promoverá algum tipo de mudança substancial na política para o ensino médio. Seguem alguns depoimentos daqueles que acreditam que o sindicato não consegue influenciar a política para o ensino médio:

Sinceramente eu acho que não porque parece que o governo lança uma ideia, essa ideia vai tomando corpo e vai, é... e aí as críticas às vezes são feitas então pequenos ajustes muito pontuais, mas no ponto de vista da crítica também né? Mas geralmente aquilo, geralmente, tende a ser implementado o que é colocado da parte do governo. (PROFESSOR 1)

Deveria conseguir, não é? Deveria, afinal acho que é uma das funções do sindicato é interferir na forma de pensar e de fazer política pública para a educação, não é? Deveria, acho que falta também, é... se preocupar não só com o salário, a questão salarial, mas também com a qualidade do ensino que tem sido praticada, além também... para além do integral. Porque no integral nós temos olhos sobre nós de todo mundo, mas e o regular e aquela escola regular que está lá apontada como, que a gente chama de escola prioritária e as escolas prioritárias que tá olhando, quem tá cuidando para que aquele ensino melhore e essa falta de melhoria do ensino é devido a incapacidade do professor, será? Não é? (PROFESSOR 3)

Não, não vejo ele muito como influenciador não, acho que poderia ser mais, principalmente, na luta na organização de uma infraestrutura, na organização direta de uma carga horária mais dinâmica para o ensino médio, não só mais rotulada a técnica, você ver, por exemplo, no ensino médio se fala de laboratórios que não existem na maior parte dos locais que são fantasmas. Então acho que o sindicato deveria entrar mais nisso em investimento, em apoio, em busca de infraestrutura e você não vê muito ele nessa luta não. (PROFESSORA 4)

Ele poderia vir a ser um auxiliador dos profissionais da educação, mas infelizmente ele não está fazendo isso. Ele poderia cobrar pra que houvesse uma melhor estruturação nas escolas, para que os professores tivessem, realmente, um tempo disponível para se dedicar a outras atividades. Que são o quê? 26 horas do regular, do integral você pode ter 26, 28 até 32 horas e faltou um professor imediatamente você vai cobrir aquilo ali, né. Tem semanas que a gente passa de 30, 35 quase 40 horas por semana a semana passada como faltaram alguns na segunda – feira eu tenho todas as 5 aulas em disponibilidade, só fiquei com uma. Na quarta a tarde do mesmo jeito e na quinta de manhã eu tenho uma e essa foi ocupada e a tarde eu tenho duas e uma foi ocupada e na sexta que o pessoal foi para uma conferência em Recife as três que eu tinha livre da manhã, foi pro beleleu, em suma, $9 \times 5 = 45$ aulas na semana que passou, aí no mês todo são 130 aí em uma semana você deu quase que metade das aulas. Aí o sindicato poderia rever isso aí também e assim tem uma gratificação irrisória aí, que já tá engessada há mais de 10, 12 anos, que ainda era com Eduardo Campos. É o

mesmo valor que acaba sendo uma ilusão essa gratificação que não conta para sua aposentadoria. (PROFESSOR 7)

Eu acho que de uma forma muito forte eu acho que não influencia, por quê? Porque a participação de quem era para realmente que está na ativa para dar as opiniões de realmente do que tá acontecendo agora e o que quer mudar a participação é pequena. A maioria da participação do pessoal do sindicato são dos professores aposentados e aí é outra realidade que eles viveram não é essa da gente, né? Em 10 anos que eu tô no Estado tanta coisa que mudou as cobranças, a pressão essas coisas mudaram muito de um tempo pra cá. (PROFESSORA 11)

Se ele pode influenciar as políticas? Ele tem uma pauta que se baseia por uma LDB, muitas vezes uma própria lei nacional de educação quando foge um pouco da letra da lei o sindicato se pronuncia, né, e o servidor quando se vê de alguma forma lesado em alguma situação dentro do seu trabalho cotidiano recorre ao órgão uma assessoria jurídica um apoio nesse sentido. (PROFESSOR 13)

Se o SINTEPE de fato estivesse na luta, seria hoje uma forte trincheira de luta contra essa proposta retrógrada de novo ensino médio. Hoje a presidência da CNTE está sob a responsabilidade do ex-presidente do SINTEPE, Heleno Araújo. Isso diz muito sobre o papel que cumpre o SINTEPE com a sua política de conciliação. (PROFESSOR 26)

Consegue não, o SINTEPE tem uma ação sindical muito burocratizada. É um sindicato distanciado da base, que não faz trabalho de formação política. É o típico sindicato burocratizado, então ele não tem capacidade de articulação para ter força e de fato influenciar na política educacional. Então toda discussão que eles fazem sobre a política de ensino médio em Pernambuco é muito superficial e sempre distanciado da base. Então ele não tem, zero. (PROFESSOR 27)

Por outro lado, 8 docentes disseram acreditar que o sindicato consegue influenciar, mas de forma parcial e limitada. Abaixo seguem 6 depoimentos:

Eu acho que consegue agora eu acho que o sindicato tem que ter essa postura de ouvir os diversos seguimentos educacionais, [...] acho que o sindicato tem que estar mais próximo. Acho que ele tem o poder de influenciar, agora tem que ouvir mais os professores em qualquer seguimento escolar, em relação ao seguimento da forma de ensino pra aí dentro de um diálogo como deve ser um sindicato representativo [...] (PROFESSOR 2)

Eu acho que deve influenciar de alguma forma porque eles paralisam, eles negociam, mas eu não posso dizer com certeza porque eu não estou por dentro do movimento sindical. (PROFESSOR 6)

Eu acho que ele consegue, mas ainda é muito pouco pelo fato dos sindicatos com a Reforma Trabalhista é, agora eles estarem sem aquela contribuição que era obrigatória. Sim, ele consegue mais de uma forma mais limitada né, na nossa cultura assim o povo não tem um hábito de se filiar a um sindicato e isso aí acaba atrapalhando também, enfraquecendo de certo modo muitos não se filiam até por não acreditarem no sindicato, mas que isso daí envolve um pouco de desconhecimento da legislação. E eu acredito, também, que o sindicato somos todos nós profissionais, nós é que devemos indicar os caminhos que o sindicato deve seguir, pressionando. É mostrando por qual caminho seguir, cobrando o caminho é esse [...] (PROFESSOR 12)

Muito pouco devido ao enfraquecimento sindical por parte das políticas de governo e a pouca participação da categoria. (PROFESSOR 17)

Sim! De reforço no que está posto, a exemplo, a mobilização para os contratados receberem o computador que os efetivos poderão adquirir, promovendo, inclusive, a

figura de Tereza Leitão para outro mandato parlamentar, negligenciando esse estado de terror que estamos vivendo e acalentando a capacidade de reflexão de quem de quem deveria promover a reflexão. (PROFESSOR 25)

Nessa perspectiva, mesmo considerando que o sindicato tem alguma influência na política, os docentes alegam é “muito pouco devido o enfraquecimento sindical”, “que o sindicato tem que estar mais perto”, “influência para reforçar a política do estado”, “essa influência não é maior devido a pouca participação da categoria”. Neste sentido, o próprio representante sindical considera, também, que a influência do sindicato nas questões da implementação da política para o ensino médio acontece de forma pontual. As interferências são no sentido de mudar uma palavra, uma frase. Segue seu depoimento:

Sim, temos, não consigo avançar, influenciamos, fazemos algumas alterações, nós participamos do debate do currículo que foi apresentado no Conselho Estadual de Educação e depois foi feita uma rodada de conversas, nós estivemos lá presentes fazendo debate, fazendo a discussão. Claro que a gestão do Estado nós discordamos e ele termina, mesmo que você altere ou tenha influência em termos de conteúdo ou abra espaço para o diálogo, para o debate, nós insistimos muito para os companheiros que estão na escola possam conhecer o documento antes dele se tornar oficial, porque se ele não conhece também não adianta de nada. Então em alguma medida a gente tem uma influência pelo menos para trazer a participação, fazer o debate com os companheiros, companheiras que estão na sala de aula, fazer todas as observações. Mas ela ainda é pouca porque a gestão imposta ali dar o rumo, dar o caminho. Então nós alteramos uma palavra, uma frase, um procedimento, um encaminhamento momentâneo, mas a essência nós não conseguimos ainda alterar porque é um projeto de governo, tá seguro nisso e vai impondo. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

Conforme o depoimento acima, o DS admite que, mesmo conseguindo alguma influência, em termos de conteúdo, ou de abrir espaço para o debate na intenção de que os profissionais tenham conhecimento sobre o que está sendo implementado, essa influência não acontece nas questões mais essenciais, e, apesar da entidade não concordar com a gestão do PEI, não conseguem interferir de forma mais contundente, já que a gestão imposta no programa dita as diretrizes.

Conforme já apresentado neste trabalho, no ano de 2015 o sindicato promoveu encontros em diversas cidades do estado de Pernambuco, promovendo debates com docentes das EREMs, ouvindo esses sujeitos sobre as condições de trabalho dentro das escolas de referência. O público-alvo desses seminários eram os trabalhadores e trabalhadoras em educação, técnicos das GREs, dirigentes sindicais da executiva do SINTEPE, coordenadores das regionais do sindicato, no total participaram 406 pessoas. A metodologia dos encontros consistia em momentos de registros escritos e debates sobre as concepções, as vivências e gestão das EREMs, além de reflexão em grupos e plenárias ampliadas a partir da seguinte pergunta norteadora: “Qual escola queremos?”

Como produto desses encontros foi organizado um documento intitulado “Seminários Escolas de Referência: Qual escolas queremos? Sobre esse documento todos os professores entrevistados relataram não ter conhecimento dele. Para o P7 a não divulgação desse documento demonstra como a entidade assume as estratégias do governo, para ele seria de suma importância o conhecimento e o debate amplo sobre esses encontros, como vemos: “E é quando a gente vê que eles compactuam com esse governo, porque esse documento aqui é de interesse público, porque ficar lá guardado. Assim... então há um certo acordo aí, eu acredito que haja esse acordo, em que se vocês fizerem o de vocês aí certinho então vocês vão ganhar alguma benesse mais à frente”.

Entre os entrevistados, apenas o DS3 relatou ter conhecimento sobre o documento, segue o seu depoimento:

Ah, interessante essa lembrança aí. Eu participei até de alguns, era gestão lá. A ideia era fazer escuta e ajudar a mobilizar as Escolas de Referência. Quando as Escolas de Referência começaram a ser criadas os companheiros não participavam das atividades do sindicato. Não fechavam, não participavam de greve e tudo mais. Aí nós e aí nós decidimos fazer esses seminários, essas escutas para poder sentir e ajudar nos processos de mobilização. Eu acho que houve falha nossa de não ter sistematizado o material para publicação, nós fizemos muitos relatórios, mas não produzimos um caderno que deveria ajudar nesse processo. Mas nós conseguimos o objetivo de mobilizar esses companheiros. E aí a partir dessas conversas, dessas escutas, desses seminários, nós tivemos uma maior participação das Escolas de Referência, nas greves, nas mobilizações, nas paralisações. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

No entanto, durante os seminários foi feito o seguinte questionamento aos participantes: *O que o sindicato deve fazer?* Em vista disso os docentes responderam que o sindicato deveria “continuar com esses seminários”, “construir um dossiê a partir das questões que foram discutidas”, “visitar as escolas de referência para observar empiricamente as condições dessas escolas”, “promover mais fóruns de debates descentralizados”, “fazer seminários, realizar palestras e formação sindical”. Os problemas expostos são legítimos e fundamentam o diálogo do sindicato com o governo. Esses relatos demonstram que os docentes, de diferentes regionais, queriam que esses seminários e o resultado deles tivesse alguma consequência, mas isso não aconteceu e, conforme os docentes entrevistados a realização dos seminários, bem como a sistematização e divulgação dos resultados não foi consolidado.

As entidades pesquisadas desenvolvem ações práticas relacionadas as demandas de ordem mais imediata, como por exemplo, as ações desenvolvidas durante a pandemia da Covid-19, como a crítica ao modelo de aulas remotas, as quais uma grande quantidade de estudantes das escolas públicas não teve acesso, o que evidenciou ainda mais a desigualdade social e

econômica no país e de como ela se reflete nas condições de acesso e permanência dos jovens na escola.

5.3.1 Diretrizes e ações dos organismos de classe: um exame sobre a ação do sindicato em Pernambuco

Nesse item, analisamos as diretrizes e ações desenvolvidas pelo sindicato, a partir das entrevistas realizadas com docentes e os representantes sindicais. Para tanto fizemos um exame das principais bandeiras de luta da categoria, de como avaliam a ação do sindicato e se de alguma forma a entidade consegue ter uma influência em relação à política para o ensino médio.

Desse modo, nos foram apresentadas cinco bandeiras de luta históricas da categoria, que são definidas a partir da realidade concreta e nas assembleias promovidas pelo sindicato. A primeira é o ingresso por meio de concurso público, ter formação inicial no ensino superior. Essa é uma pauta fundamental, pois como vimos em tópicos anteriores um dos principais problemas da rede de ensino estadual é o grande número de contratos temporários. Como os entrevistados relataram também um grande empecilho para organização da categoria, devido a própria fragilidade desse tipo de contratação, além de contribuir para precarização e intensificação do trabalho docente, pois não há estabilidade e nem garantia de direitos. Os processos de intensificação e precarização, em sentido político, se materializa na quebra da organização e resistências coletivas.

Outra questão importante a se pensar, é como a própria nomenclatura define, são contratos temporários que nos remete a expressão “trabalho temporário permanente” (ABÍLIO, 2014, p. 139). Portanto, esses professores já ingressam na rede sem os mesmos direitos dos professores efetivos e sem garantias de continuidade na rede em que a integração pelo trabalho já não se realiza fundamentada na segurança (Ibidem). Logo esses profissionais convivem com a incerteza e o medo constante de não permanecer trabalhando. A lógica empresarial inserida dentro da educação concebe o trabalho docente, assim como a escola, inserida na racionalidade do livre mercado, que associa os salários aos resultados, sem direito à estabilidade e sem sindicalização se assim for possível. Em vista disso, Freitas (2018, p. 109) afirma: “Estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediram o mercado de produzir ‘qualidade’ na escola. Em sua visão, o professor trabalhará mais se estiver com sua cabeça a prêmio todo dia”. Tais condições de trabalho não consegue produzir qualidade na educação escolar e é acompanhada da desvalorização do trabalho docente. Além de

promover um desencanto com a profissão fazendo com que muitos profissionais desistam ou se tornem indiferentes como estratégia de preservação.

Relacionada a pauta da realização de concurso, está a segunda bandeira histórica de luta, que é a formação continuada, tema muito importante no que se refere a constituição dos docentes como intelectuais fundamentais na formação da nova geração. Segundo Gramsci, ao abordar no Caderno 9 as diferentes possibilidades das pedagogias modernas, o desafio é a necessidade de “criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel dirigente na sociedade, como conjunto e não como indivíduos isolados”. (GRAMSCI, 1986, p. 92)

Nesse sentido, a formação docente é algo mais complexo do que possa parecer, ela vai além da apropriação dos conhecimentos curriculares, em uma concepção crítica de educação ela é intrinsecamente política, pois a formação dos docentes com valores e condutas numa perspectiva democrática ocorre ao longo da vida, nas vivências e relações que estabelecem em diferentes âmbitos da vida. De modo que, em consonância com Gramsci pensamos que a formação dos indivíduos acontece em relação direta com a realidade, com as vivências concretas, ou seja, nas relações sociais, políticas, culturais, econômicas, de trabalho, estéticas, logo não acontece de forma individual, mas de forma coletiva e, nesse sentido temos um grande desafio a ser superado, visto que o tipo de formação ofertado tem um caráter utilitarista baseado no modelo empresarial aplicado a educação com vistas a formar os indivíduos que atendam às necessidades imediatas da produção capitalista. Esse entendimento de formação humana numa perspectiva coletiva podemos constatar na VI Tese sobre Feuerbach: “Mas a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (MARX; ENGELS, 2009, p. 121).

Já a terceira bandeira histórica se refere a gestão democrática que, de acordo com os entrevistados, não se consolidou na rede de ensino estadual. Este é um aspecto importante para o modelo gerencialista na educação do ponto de vista do controle das decisões que são tomadas para a instituição e escolar e para controle do trabalho docente com vistas a alcançar os índices nas avaliações externas. A partir dos dados produzidos foi possível perceber que a ampliação do tempo de trabalho e a cobrança para cumprir metas se configura como uma estratégia de gestão em Pernambuco. Ao examinar a racionalização do programa, podemos inferir que ele exige um comprometimento de “novo tipo” por parte dos docentes. Estaria inscrito aqui uma adaptação psicofísica as necessidades da política para o ensino médio, o que por vezes é feito a

partir de pressão coercitiva, como por exemplo, a perda das gratificações e bonificações, assédio moral por parte dos gestores etc.

Com a adoção dos métodos gerenciais na educação, os professores das EREMs, mas não apenas, são obrigados a trabalhar com metas e bonificação, e para isso se cria um clima de vigilância constante em que os próprios colegas de trabalho, incluindo aqui as equipes gestoras que se tornam vetores desse controle, acabam exercendo esse papel de vigilância. Assim, para atingir a meta, que se materializa com o recebimento do bônus (BDE), os professores passam a cobrar e exigir que todos preencham o SIEPE, e desenvolvam ações pedagógicas para melhorar o desempenho dos estudantes.

Dessa forma, como um dos docentes entrevistados frisou, o programa se aproxima da lógica presente no fordismo no sentido de conservar, fora do trabalho, um equilíbrio psicofísico para garantir as condições fisiológicas do trabalhador. Gramsci faz uma análise acurada sobre o fordismo, no qual destacou a necessidade de uma adaptação psicofísica as condições de trabalho, inclusive destacando que esse controle se estendia a diversas dimensões da vida humana, por exemplo, fala do interesse de Ford sobre a vida sexual de seus funcionários e, em geral pela organização familiar. Diz ele:

[...] a aparência de “puritanismo” assumida por este interesse (como no caso do proibicionismo) não deve levar a avaliações erradas; a verdade é que não se pode desenvolver o novo tipo de homem exigido pela racionalização da produção e do trabalho enquanto o instinto sexual não for adequadamente regulamentado, não for também ele racionalizado. (GRAMSCI, 2011c, p. 252)

Como já demonstrado, o Programa de Educação Integral propõe um nível de envolvimento dos docentes que reconfigura os padrões de organização do trabalho docente, chegando a ameaçar sua autonomia pedagógica. O docente passa a ser um mero executor das diretrizes presentes no programa, sendo submetido à diversas formas de controle e vigilância, que se materializam por meio do SIEPE, do AEG, do BDE, a exemplo do que acontece com outras categorias de trabalho como as operadoras de telemarketing e os motoristas de caminhão. O controle do trabalho e as cobranças, sem limites, de resultados nos índices de desempenho aprofunda a alienação desses profissionais do produto do seu próprio trabalho, o conhecimento. Pois esta passa a ocupar uma posição secundária no processo de ensino-aprendizagem, se aproximando do que Marx (2011, p. 416) diz sobre o operário como “acessório da oficina capitalista”, ou seja, a divisão do trabalho no capitalismo teve como consequência os trabalhadores empregarem todo seu tempo na execução de algumas operações simples que não exercitem suas capacidades mais avançadas. Essa analogia nos permite

entender como os professores estão submetidos a processos de trabalho profundamente alienados, eles são muitas vezes “meros executores” de programas e projetos que chegam as escolas.

As duas últimas bandeiras históricas são: condições adequadas de trabalho e a luta pelo piso salarial. Em relação à primeira, os docentes entrevistados demonstraram que na maioria das escolas da rede de ensino estadual elas não são adequadas, especialmente, naquelas escolas que tem horário ampliado. Desse modo, é difícil desenvolver uma prática pedagógica que possa ser considerada de qualidade e que permita o avanço na formação dos jovens estudantes.

De modo geral, para compreendermos como se materializa o processo de trabalho dos professores dadas as condições concretas, precisamos observar os processos de trabalho de forma mais ampla. Marx (2017, p. 256) expõe os elementos que de modo geral compõem o processo de trabalho: “Os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios”.

E, nesse sentido, destaca que, sem as condições necessárias para a realização do processo de trabalho, elas não entram diretamente no processo, o trabalho não se realiza ou se realiza de modo incompleto. Segue a sua análise:

Num sentido mais amplo, o processo de trabalho inclui entre seus meios, além das coisas que medeiam o efeito do trabalho sobre seu objeto e, assim, servem de um modo ou de outro como condutores da atividade, também todas as condições objetivas que, em geral, são necessárias à realização do processo. Tais condições não entram diretamente no processo, mas sem elas ele não pode se realizar, ou o pode apenas de modo incompleto. (Ibidem, p. 258)

Dessa análise mais ampla sobre o processo de trabalho é possível pensar o processo de trabalho docente, na medida em que podemos deduzir que esses elementos identificados por Marx fazem parte de quaisquer processos de trabalho. Mais adiante Marx (Ibidem) afirma que o trabalho humano, com ajuda dos meios, transforma o objeto de trabalho segundo um objetivo que foi definido anteriormente. Nesta perspectiva, a qualidade da educação está intrinsecamente relacionada às condições objetivas que possibilitam a realização do trabalho.

Diretamente associada as condições adequadas está a luta pelo piso salarial, a maioria dos entrevistados citaram a campanha salarial como principal bandeira de luta do sindicato. Para examinar esse aspecto, buscamos a análise que Gramsci faz sobre as relações de força, em um parágrafo intitulado “Relações entre estrutura e superestrutura” (GRAMSCI, 1999a, p. 167). O autor chama atenção para o uso recorrente que se faz da expressão genérica “relação de forças favorável ou desfavorável” (Ibidem, p. 169) assim genericamente não significa nada ou quase

nada. E continua dizendo ser preciso distinguir as diferentes etapas ou graus, inscritos nessa expressão “relação de forças”, Gramsci distingue três fundamentais:

Uma relação de forças sociais estreitamente ligada à estrutura objetiva, independente da vontade dos homens, que pode ser mensurada com sistemas das ciências exatas ou físicas; 2. O momento seguinte é a relação das forças políticas, ou seja, a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais; 3. O terceiro momento é o da relação das forças militares, imediatamente decisivo em cada oportunidade concreta. (GRAMSCI, 1999a, p. 169-171)

Ao caracterizar o segundo momento, Gramsci afirma que este pode ser analisado e diferenciado em vários graus, que “correspondem aos diversos momentos da consciência política coletiva” (Ibidem, p. 169), sendo o primeiro e mais elementar o “momento econômico-corporativo”, em que a luta e a solidariedade são com o grupo profissional ao qual pertencem, portanto, sendo a questão salarial considerada a principal bandeira de luta, além dos interesses mais imediatos da categoria. Neste aspecto, importante destacar que os sindicatos são o tipo de organização específico do atual momento histórico dominado pelo capital e por isso podemos inferir que esse grupo sente a “unidade homogênea do grupo profissional e o dever de organizá-la, mas não ainda a unidade do grupo social mais amplo” (GRAMSCI, 2011c, p. 41). Dessa forma, o grupo analisado se encontra no momento da luta econômica-corporativa, apesar de desenvolver outras lutas mais amplas nas quais disputam e tensionam a forma e o conteúdo da política para o ensino médio.

O segundo momento é aquele que em que se alcança a consciência da solidariedade entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo unicamente econômico e o terceiro momento é aquele que se adquire a consciência de que os interesses corporativos superam esse círculo meramente econômico e tornam-se interesses universais, seria a passagem para a fase de uma hegemonia ético-política.

Portanto, quando examinamos a as principais diretrizes e bandeiras da luta sindical dirigida pelo SINTEPE, concluímos que ela está limitada na fase mais elementar, voltada para as questões econômicas, ou seja, a luta salarial. Desse modo, compreendemos que ainda existe um longo caminho para se percorrer do ponto de vista da organização, direção e formação dos docentes numa perspectiva política de construir e consolidar uma concepção de educação e de mundo alinhados com as classes populares e que ajudem a categoria a superar sua condição de subalternidade. Importante destacar que o sindicato, como já pontuado, não pode ser instrumento da revolução social, devido a sua natureza concorrencial no capitalismo, pois como diz Gramsci ele é determinado e não determinante, mas pode construir as condições “psicológicas e objetivas nas quais se torne impossível qualquer conflito e qualquer dualismo

de poder entre vários organismos em que se encarna a luta proletária contra o capitalismo”. (GRAMSCI, 2021, p.104) Nessa lógica, o sindicato pode atuar como um organismo que a partir da organização e direção de uma categoria crie as condições subjetivas e objetivas para romper com a sua condição de subalternidade além de, ser um organismo de preparação revolucionário. No artigo intitulado “Sindicatos e Conselhos” escrito em 1920, Gramsci faz a seguinte análise sobre o sindicato e a sua relação com os conselhos de fábrica:

Se os filiados estabelecerem uma disciplina revolucionária no sindicato, uma disciplina que apareça para a massa como uma necessidade para o triunfo da revolução operária e não como servidão ao capital, essa disciplina será indubitavelmente aceita e assumida pelo conselho, será a forma natural de ação executada pelo conselho. Se o secretariado sindical se torna um organismo de preparação revolucionária e aparecer à massa como tal pela ação que desenvolvem, pelos homens que o compõem, pela propaganda que realiza, então seu caráter centralizado e absoluto será visto pela massa como uma grande força revolucionária, como uma condição a mais (e das mais importantes) para o sucesso da luta travada até o fim. (GRAMSCI, 2021, p. 207)

Por conseguinte, pensamos que a organização coletiva dos trabalhadores por meio de seus sindicatos e partidos é muito importante para que os interesses das classes subordinadas não se limitem mais ao plano econômico-coorporativo, podendo se confrontar com os interesses das classes dominantes e prevalecer, ou pelo menos uma única combinação entre as ideologias em luta, surgindo a partir daí uma ideologia que possa se irradiar de forma universal, ou seja, que se estabeleça a hegemonia ético-política de um grupo fundamental sobre a sociedade como um todo.

No entanto, mesmo tendo citado que luta econômica era a principal bandeira de luta do sindicato, os docentes relataram que não conseguem avançar, principalmente, por considerarem que o sindicato tem um alinhamento com as propostas do governo. Neste sentido, é importante analisarmos que as relações que estabelecemos socialmente são políticas, porque carregam em si uma concepção de mundo, uma consciência da nossa posição social. De modo que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são também elas, fatos políticos. É importante termos consciência de que a neutralidade política não interessa para a classe trabalhadora, no nosso caso, os profissionais da educação. Isto porque na extremidade oposta está a classe dominante que não renuncia à sua ideologia, ou seja, “os adversários criam a hora deles e preparam a sua plataforma para a luta de classes” (GRAMSCI, 1976, p. 66). E, exatamente por isso a classe trabalhadora não deve permanecer sendo um expectador imparcial, permitindo que outros determinem o seu momento, mas é preciso que os trabalhadores como classe construam e preparem sua plataforma para o enfrentamento na arena da luta de classe.

Este aspecto torna-se ainda mais importante se considerarmos que as classes subalternas são induzidas a não se interessar pela luta política e por isso é muito mais fácil ser conquistados. (GRAMSCI, 1976). Nessa direção, significa dizer que esses grupos podem assumir a ideologia dominante, seja por submissão e/ou subordinação intelectual. Dito isto, compreendemos que, não existe política neutra e todos os intelectuais sejam eles da classe burguesa ou da classe trabalhadora pela própria concepção de mundo, de sociedade se ligam a uma classe. Sendo assim, é fundamental que esses intelectuais da classe trabalhadora não se afastem daqueles os quais representam, para que seja possível a construção de outra hegemonia a partir da perspectiva das classes subalternas, ou seja, a concepção de mundo dessas classes assim como todo o conjunto de normas adequadas a essa concepção.

Importante salientar que nossa análise sobre a importância do partido não está atrelada a lógica de que as entidades representativas das classes subalternas devam se aliar e responder a um determinado governo, atendendo aos interesses desse em detrimento dos interesses da categoria, como dito pelos entrevistados. O que estamos falando aqui é a ideia de “partido” como entidade que aglutina e organiza a ideologia de um grupo social capaz de se irradiar por toda sociedade, criando assim a hegemonia desse grupo. Ou seja, um “partido” capaz de organizar uma vontade coletiva com possibilidades de se tornar universal e total, portanto, não pode ser uma pessoa em concreto, um indivíduo, mas um organismo.

O moderno príncipe, o mito-príncipe não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto, só pode ser um organismo; um elemento complexo da sociedade no qual já tenha tido início a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada parcialmente na ação. Este organismo já está dado pelo desenvolvimento histórico e é o partido político, a primeira célula na qual sintetizam germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais. (GRAMSCI, 2011c, p. 16)

Frisamos que vontade aqui entendida como “consciência operosa da necessidade histórica, como protagonista de um drama histórico real e efetivo” (*Ibidem*, p. 17) e nessa lógica significa examinar se existe as condições necessárias para a construção dessa vontade coletiva, para tanto Gramsci orienta a empreender uma análise histórica do país que se pretende estudar, no seu caso a Itália, para nós nos cabe indagar se em algum momento da nossa história houve as condições para isso e se é possível dizer que existe as condições necessárias para criar e desenvolver a vontade “coletiva nacional-popular”? Qual é a relação atual entre as condições e as forças contrárias? São indagações fundamentais feitas pelo autor, mas que também são fundamentais para compreendermos o atual estágio da luta de classe.

Pensamos que seja essa a finalidade de um partido organizado a partir das demandas dos subalternos, ou seja, dirigir e organizar capaz de criar uma vontade coletiva original que

supere as relações de exploração capitalistas. Dito isto, é possível o sindicato se configurar como esse intelectual coletivo capaz de organizar e construir as condições necessárias para que professoras e professores rompam com sua subalternidade. Outro elemento fundamental é saber se o sindicato possui as condições de oferecer uma formação política que contribua com a reforma intelectual e moral da categoria. Essa formação passa, necessariamente, pela socialização do exame crítico das formas contemporâneas de dominação e de coerção que se expressam no modelo de gestão e controle do trabalho docente sob a orientação gerencialista. Nesse aspecto, as evidências levantadas em nossa pesquisa demonstraram que o controle do trabalho docente e as relações de poder embarreiram a organização das professoras e professores no sindicato, e desse modo a reforma intelectual e moral passa pela negação dessas relações de poder contemporâneas.

Em toda obra de Gramsci está inscrita a preocupação de que para romper a subalternidade deve ocorrer a elevação do nível de consciência das massas. Para o autor essa reforma deve ser encampada pelo intelectual coletivo, o qual chamou de o “Moderno Príncipe”, ou seja, o partido comunista, em suas palavras:

Uma parte importante do Moderno Príncipe deverá ser dedicada à questão de uma reforma intelectual e moral, isto é, à questão religiosa ou de uma concepção de mundo. Também neste campo encontramos, na tradição, ausência de jacobinismo e medo do jacobinismo (a última expressão filosófica desse medo é a atitude malthusiana de B. Croce em face da religião). O moderno Príncipe deve e não pode deixar de ser o anunciador e organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa, de resto, criar o terreno para um novo desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular no sentido da realização de uma forma superior e total de civilização moderna. (GRAMSCI, 2011c, p. 18)

Nesse aspecto, o sindicato pode criar as condições para a ascensão das classes subalternas ao conscientizar sobre, por exemplo, a urgência do controle do trabalho pelos trabalhadores, que deveria compor as bandeiras de luta do sindicato. Assim, embora a luta sindical seja mais setorial, referente a uma categoria, as suas bandeiras de luta podem ter uma expressão universal, mesmo que no horizonte dessa luta não esteja a questão da revolução social e a implementação de uma sociedade comunista. Em oposição a análise acima, os professores entrevistados apontaram a aproximação do sindicato a alguns partidos políticos (particularmente o PT e PC do B, aliados do governo do PSB) e que, por isso, acabava por atender as necessidades desses partidos e, nessa direção reclamavam uma maior autonomia da entidade. Neste aspecto, os entrevistados apontaram que esse fato poderia ter impedido que a entidade publicasse o documento “Seminários Escolas de Referência: Qual escola queremos?”

ou mesmo desenvolvido algum tipo de ação baseada nas denúncias feitas pelos trabalhadores da educação que participaram desses seminários.

Mas, diante das evidências que as entrevistas demonstraram, vimos como o sindicato está permeado por ações de transformismo e cooptação, o que dificulta e pode anular a possibilidade da organização de um organismo político tal qual pensa Gramsci. Nesse contexto, os sindicatos na contemporaneidade enfrentam desafios em diversas frentes, mas podem ter um papel fundamental no processo de resistência, de luta e de transformação social se do ponto de vista estratégico,

forem capazes de unir laços de solidariedade e o sentido de pertencimento de classe, conjugando suas ações, as entidades representativas dos trabalhadores poderão, mas do que qualquer outra força social, demolir efetivamente o sistema de metabolismo societal do capital e sua lógica destrutiva e, assim, também começar a desenhar um novo modo de vida. E os sindicatos de classe ainda poderão ter um papel de destaque nesse processo, se forem capazes de entender o século XXI e, em especial, a nova morfologia do trabalho. (ANTUNES, 2020, p. 156)

Desse modo, pensamos que os sindicatos continuam sendo a principal entidade de defesa dos direitos dos professores, e, por isso, têm sofrido vários ataques, no sentido de desmobilizar e desacreditar esses órgãos. Diante do exposto, consideramos que a formação política e a luta coletiva possam avançar contra as políticas neoliberais que pretendem o desmonte da educação pública. De acordo com o analisado neste tópico, podemos inferir que do ponto de vista da disputa de hegemonia, o sindicato não consegue avançar de forma coletiva, tanto na elevação moral e cultural da categoria quanto na perspectiva de uma alternativa concreta ao modelo de ensino médio proposto pela rede estadual, a fim de superar a subordinação da categoria ao que é imposto pela política, e por isso as bandeiras históricas de luta permanecem porque não foram consolidadas.

5.4 INTERAÇÃO SINDICATO/BASE E PROCESSOS DE FORMAÇÃO POLÍTICA: COMO PROFESSORES E DIREÇÃO SINDICAL AVALIAM A RELAÇÃO ENTRE A ENTIDADE E A CATEGORIA E COMO SE CONFORMAM OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO POLÍTICA

Neste tópico trabalharemos com duas categorias que visam conhecer e compreender como os docentes definem a *relação entre o sindicato e a categoria*, e se o sindicato promove a *formação política da categoria*. Nessa direção, quando perguntados até que ponto se *sentiam representados pelo sindicato*, entre os entrevistados, 3 docentes não responderam, 3 se sentem

parcialmente representados, 8 se sentem representados e 13 não se sentem representados pelo sindicato. Em seguida o depoimento dos docentes:

É eu acho que eles fazem as coisas na medida do possível também concordo que eles poderiam tá mais nas escolas, mas a pauta também é muito difícil. Também entendo que lutar contra as determinações do governo assim é a margem de manobra não é tão não, entendo também que a peleja é realmente grande. (PROFESSOR 1)

Não, não me sinto bem representado. Eu acho o sindicato meio ausente, como eu disse antes até por conta da talvez escola integral. Não estou dizendo que o sindicato não deva defender o ensino regular, que eu também falei antes que tem clientela que só se adequa bem dentro do ensino regular, mas eu acho que o sindicato ficou meio distante dos professores do ensino integral. (PROFESSOR 2)

Eles têm se movimentado, não é? Como eu te disse principalmente o da capital do Estado tem se movimentado e aquela história o que eles conseguem lá, já que o de lá é mais ativo acaba respingando em nós é até meio covarde de minha parte dizer: ah, eles conseguem a gente ganha também, mas não é porque como o daqui não é tão ativo, a meu ver, que pelo menos o de lá seja, o de lá [...] Tem até uma máxima na educação (que tu debes conhecer) se fizerem alguma coisa Recife para na hora porque os de lá são muito mais politizados do que os nossos, os professores de cá, não é? Então, enfim, pelo SINTEPE geral me sinto. (PROFESSORA 3)

Não. Assim, porque realmente a gente aqui, eles só aparecem para pregar um panfleto quando é uma parada nacional somente, pelo que eu vejo aqui, não tem nada. (PROFESSORA 5)

Veja eu não posso dizer que me sinto, porque eu não sou sindicalizado. Então não posso nem criticar o sindicato se não me sindicalizo. (PROFESSOR 6)

Não, não me sinto. Eu acharia que o sindicato ele deveria ser apartidário. Como assim apartidário? Levanta uma bandeira? Levanta. Só que se o candidato dele for o que ganhou a eleição ele não deve compactuar. Deve ter uma linha ali que separe ação sindical aqui e o governo ali e faça as mesmas cobranças que fosse de um da oposição, aí deveria ser desse jeito, mas infelizmente não é. (PROFESSOR 7)

Eu fico assim preocupada em fazer as afirmações porque o conhecimento tá assim, raso em relação ao sindicato, mas eu acho que diante das coisas que nós temos presenciado eu acho que poderia ser melhor. (PROFESSOR 10)

Não, acho que falta alguma, não sei formação ou informação para quem tá nas regionais também, por que muitas vezes quando você tem alguma dúvida ou você precisa de alguma coisa você tem que entrar em contato com alguém de Recife, você fala com o pessoal da regional e você não, muitas vezes, não obtém uma resposta de alguma dúvida que você tem. (PROFESSORA 11)

É, em parte eu me sinto e em outra parte ele deixa um pouco a desejar porque eu acredito que ele poderia ser mais atuante, ele poderia ser mais crítico aos governantes e as críticas deveria ser mais, vamos dizer assim, severas mesmo [...] (PROFESSOR 12)

Mas eu acho assim me sinto representado e torço que o sindicato se fortaleça, né, embora o momento atual no nosso país houve uma diminuição desse poder sindical, né em vários segmentos como representação, mas eu acho que o sindicato é sempre uma representação de categoria não deixa de ser [...] (PROFESSOR 13)

Sim, o SINTEPE sim, apesar, como eu já falei, né, eu não estou dentro não sei como é a organização eu só observo e velo comentários de alguns colegas meus enquanto professores, sabe? Que eles não têm... Sempre tem aqueles que falam o SINTEPE

deveria fazer mais isso, isso e isso, mas já têm outros que não eu me sinto representado. Então é questão de opinião, né? (PROFESSOR 14)

Olha eu creio os professores sim. Eu não vejo aqui ninguém falando não. Eu creio que sim, eu já escutei alguns momentos eles se mobilizando a respeito disso, porque são muitos contratados, é preciso que haja um concurso para efetivar o pessoal que tá aí, até porque questão salarial que a gente ganha menos e trabalha a mesma carga horária e não tem, vamos dizer garantias nenhuma né? (PROFESSORA 15)

Entre os docentes que se sentem representados, alegam que “poderia ser melhor”, “o sindicato tem uma margem pequena para desenvolver suas ações”, “houve uma diminuição do poder sindical, mas é sempre uma representação”. Já para os docentes que responderam negativamente os argumentos foram que o sindicato deveria estar “mais presente na escola”, “sindicato distante da escola integral”, “só aparece para panfletagem”, “falta formação dos dirigentes regionais”, “ressalvas à regional Caruaru”, “deveria ser apartidário”, “separação entre a ação sindical e o governo”, “deveria ser mais crítico ao governo”. Aparece aqui, mais uma vez, a questão do “atrelamento ao governo”, mas com o argumento de que o sindicato não deveria ser ligado a nenhum partido político e que deveria ser mais crítico ao governo.

Os dirigentes sindicais quando questionados se a categoria apoia as ações da entidade, responderam da seguinte forma:

Não aqui, você quando vai pra Recife você ver, é muito, é cheio as plenárias, as assembleias, mas o interior eu acho muito difícil, até pra gente levar o povo pra fora ai Recife já diz assim: se o interior não estiver aqui vai ter pouca gente, mas Caruaru não é essa referência não a gente não consegue levar 15 pessoas minha gente, é raro quando a van vai cheia, é. E outra coisa muitos deles são aposentados, não são aqueles que estão na ativa que estão ali pensando, né, eles estão pensando, mas eles não saem. Parece que tá feito os escravos com aquela bola e aquela corrente. (DIRIGENTE SINDICAL 2)

Sim, né. Naqueles termos que nós falamos, é você tem quase, um pouco mais da metade que são efetivos, uma parte importante filiadas e desses filiados uma parte militante e esses militantes você tem a capacidade de se reunir 1.500, 2.000 numa assembleia e que são do Estado todo e que vão à luta depois para passar as informações. Então é para o tamanho essa participação ainda é pouca, mas pelas militâncias que tem ainda é forte esse retorno, essa atuação que tem uma incidência muito forte ainda e uma capacidade de mobilização intensa porque como estamos em todos os municípios a gente consegue ainda chegar. E quando tem uma dedicação maior tem um impacto forte [...] (DIRIGENTE SINDICAL 3)

Assim, os dirigentes sindicais entrevistados apontaram que no “interior não há a mesma participação que na capital”, reforçando o que os docentes relataram. Segundo eles, “os que mais participam são os professores aposentados”, e apesar do “grande número de contratos temporários, a militância é forte”, conseguindo mobilizar e ter um impacto significativo nas ações.

Outro questionamento que fizemos aos docentes foi como *eles avaliavam a relação entre a direção sindical e a base*. Dos 26 docentes que responderam a essa questão, 17 afirmaram que não existe uma boa relação, 6 disseram que existe uma boa relação, 2 não conhecem e 1 disse que era indiferente. Segue os depoimentos de 10 docentes:

Assim há críticas, né? É... algumas delas que eu percebo conversando com os professores, colegas: ah o sindicato só aparece aqui é duas vezes por ano, só em campanha, mas entendo também que é grande o número de escolas. O sindicato em termos de pessoas, número de pessoas não é tão grande. Então entendo que há dificuldades, mas é eles fazem um trabalho importante e um trabalho possível, que é possível fazer. (PROFESSOR 1)

Vejo meio distante [...] inclusive é quando tem movimento, como essa semana mesmo vai ter a gente que ligou, que procurou saber. Então isso mostra um distanciamento que poderia não acontecer então o sindicato, as pessoas, os dirigentes é... buscar uma forma de estar mais juntos. (PROFESSOR 2)

Eles são muito relapsos. Às vezes a gente sabe das coisas por terceiros ou então quando eles vêm, eles vêm muito rápido, parece que é um vulcão. Eu sei que eles têm muita coisa pra dar conta, muitas escolas, mas eu os acho muito... Essa interação não acontece muito não, não é muito eficaz não. (PROFESSORA 4)

Como eu disse a única relação que eu tenho visto é de visita, né. Eles vêm aqui dizem alguma coisa, coloca o cartaz e vão embora assim. Não há nada mais sistemático, não vejo algo sistemático em rede, não vejo, nunca vi. (PROFESSOR 6)

Eu acredito que os docentes da rede têm o mesmo sentimento que eu, não existe essa boa relação e muitos desacreditaram em decorrência disso que há uma certa ligação, aproximação entre o governo do Estado e a direção desse sindicato. (PROFESSOR 7)

Tem professores que eles são bem ativos, são bem próximos, que eles gostam de estar nessa... que estudam essas leis, que têm acesso ao sindicato. Eu não tenho. Então assim eu só posso responder por mim, né. Não tenho acesso com eles. (PROFESSORA 9)

Eu vejo o sindicato muito raro aqui na escola, às vezes, só quando é pra trazer algum panfleto, ou algum anúncio de alguma paralização de alguma mobilização. Mas, em outros momentos eu não vejo o sindicato não. Não vejo uma relação muito estreita, nem nas outras escolas que eu lecionei não. (PROFESSOR 10)

[...] a relação é boa eles têm uma relação muito próxima de outros cargos não é a direção de fato, mas é o núcleo que participou eu acho que a relação é boa. Agora a direção em si mesmo, o diretor tal não sei acho que é uma coisa meio distante. (PROFESSORA 11)

[...] é positivo assim, eles recebem bem o professor quando o professor precisa eles vão na escola quando tá tendo algum tipo de perseguição, mas eles poderiam, assim, se organizar melhor pra é... pra trabalhar isso ai. A Delegacia Regional aqui, essa chapa que foi eleita, ela é formada em sua maioria por profissionais já aposentados, né e quando o profissional ele tá aposentado ele perde um pouco o que está acontecendo no dia a dia na escola porque ele não tá na escola. (PROFESSOR 12)

[...] no contexto de sindicato eu creio, né e eu, as pautas que eu venho vendo nesses 15 anos de gestão... de funcionário público eu vejo que 70% foram atendidas, né. Só que nesse patamar atual tá tendo um certo... assim enrijeceu, parece que os sindicatos ficaram meio fechados, né, acho que arrefeceu um pouco ali aquela energia maior, né, diante das coisas. (PROFESSOR 13)

Nos depoimentos acima destacam-se os argumentos que relataram que a relação entre direção e base é negativa: “distante”, “visitas rápidas as escolas”, “não existe relação porque a maioria dos professores não são sindicalizados”, “direção atrelada ao governo”, “diretoria distante da base”, “melhorar a ação em relação as perseguições”, “diretoria regional formada por aposentados”, “enrijecimento no contexto atual”, “a categoria não se aproxima do sindicato”, “autocrática e distante”, “falta democracia”.

Já os dirigentes sindicais entrevistados quando questionados sobre a relação com a base, responderam que a entidade tem uma boa relação com a base. Os dirigentes sindicais responderam o seguinte:

Eu acho que existe uma boa relação. Porque, por exemplo aqui, a gente faz muitas visitas a gente comete um erro, a gente não fez plenárias, mas a gente vai muito nas escolas. Nas escolas a gente vai com frequência, disso eles não podem reclamar, mas também a gente vai lá, como é que tá aqui, são poucas as que dizem tá acontecendo isso e isso, são poucas as que reclamam, parece que tá tudo uma maravilha. (DIRIGENTE SINDICAL 2)

Olha a gente sempre tem esse debate entre nós, sempre estamos avaliando a conjuntura e a relação direção e base. Eu considero que é positivo, por que eu entrei no sindicato pela votação da base em agosto de 1996, então fui eleito lá e depois fiquei sendo reeleito como secretário de formação sindical, fui reeleito como vice-presidente e três vezes como presidente da entidade e o sucessor também eleito. Então a relação da direção do sindicato com a base eu vejo positiva por tudo isso que nós falamos aqui, pelo esforço, pelo trabalho, pela dedicação que nós colocamos tanto para questões coletivas quanto individuais. Então isso traz um respaldo para esses membros da direção mesmo que a gente faça renovação, que a gente faz renovação mudamos um ou outro tudo mais, os setoriais. Mas nós continuamos a frente com o aval da nossa categoria. Então consideramos que é uma relação positiva, forte que eu me sinto tranquilo porque eu sinto que a base acredita na minha palavra no que eu falo. Nunca ouvi dizer que era traidor, que tomei postura diferente nessa linha. Acho que isso é importante. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

Dessa forma, a DS2 aponta que “a regional Caruaru desenvolve poucas ações”, “faz muitas visitas às escolas”, contrária a posição dos docentes. Por outro lado, o DS3 disse que o grupo que estar na direção do sindicato sempre faz “avaliação da conjuntura e a relação direção e base”, “reeleição é o termômetro da boa relação”, também ressaltou que a boa relação existe porque desenvolvem um trabalho com “esforço e dedicação”. Para ele “reeleição da diretoria” seria uma expressão dessa boa relação.

Quando perguntados se conseguem *influenciar as decisões do sindicato*, as respostas foram: 12 sim, 3 parcialmente, 10 não, 1 não sabe. A seguir, o relato de 13 docentes:

Eu acho que o sindicato tem uma sintonia interessante com os professores né? Tanto é que são professores que estão ali né? Então eles têm essa sintonia. Então o que eles fazem é o que é possível se fazer também mediante a... a gente sabe que tem uma maioria política e tem as dificuldades colocadas por cada governo que esteja lá no poder né? Então tem aquelas dificuldades, tem as demandas dos professores que são é... e encaixar isso aí não é tarefa fácil. (PROFESSOR 1)

Os professores até conseguem se estiverem também atuando dentro do sindicato. Agora o professor ficar ausente e não participar aí também fica até difícil de cobrar as coisas dentro do sindicato. Então o professor tem o poder de participar de tomar as decisões junto ao sindicato desde que esteja presente. (PROFESSOR 2)

Acho que pressionando, só conseguem se pressionar, por exemplo, já houve uma situação de nós pedirmos olha venham aqui, haveria movimentação para parada, pra paralização, venham aqui, venham explicar a gente encontrou no centro (da cidade) eu e outra colega encontrou essa amiga nossa do Sintepe dessa gestão atual e disse vão lá na escola informar ao pessoal a necessidade e aí de fato na semana seguinte ela trouxe um grupo, mas aí novamente vem aquela questão tinha conhecimento pessoal. Eu não sei se nas outras escolas eles têm essa [...] não sei entendeste. (PROFESSORA 3)

Não tanto, porque muitas vezes, por exemplo, quando é para ceder numa greve, numa paralização eles cedem porque eles acharam interessante ceder, às vezes, a maior parte (eu via muito lá. (em Recife), a maior parte da assembleia dizendo não abre isso para ceder, vamos continuar e ele não vamos ceder agora, e vamos parar agora. Então eles tomam as decisões e eles não escutam a maior parte não. (PROFESSORA 4)

Não, deveria. Porque quando você vai para uma assembleia eles fazem algumas anotações lá e colocam lá as proposituras aí, os professores que ali estão vamos escolher tal propositura. Só que o próprio sindicato fica jogando uma água fria naquela propositura ali, como se o povo deveria escolher, realmente, o que o sindicato quer. Aí nesse ponto aí que eles pecam, também, porque eles mostram a parcialidade deles e acabam influenciando não o professor ao sindicato, mas o sindicato aos professores. (PROFESSOR 7)

Eu acho que conseguem, porque se eles escutarem, tipo tem uma reunião e vai os professores para lá, a maioria tá pedindo uma coisa, eles vão escutar e pedir essa reivindicação no caso, então acho que conseguem influenciar devido a demanda dos professores que estão pedindo. (PROFESSOR 8)

Se a categoria fosse mais unida, estivesse mais junta, mais discussão acredito que sim, mas diante da minha visão distanciada e do... eu acho que a influência não tem sido como deveria. (PROFESSOR 10)

Não sei, acho que é assim se você pegar o sindicato do Litoral ao Sertão é um grupo só, não tem muita pluralidade de ideias. Se eu não me engano, se eu não me engano a única chapa de oposição era a de Caruaru na eleição passada e agora a chapa que ganhou também tem ligação é a mesma linha política, é. Então, eu acho que o debate também de ideias de coisa, fica meio restrito assim. E como, quando a gente vai para as assembleias só tem mais aquele pessoal mais antigo, né, da luta sindical mesmo. Geralmente quando a direção do sindicato joga a proposta, né, isso vai entrar tal. Eu acho que ela consegue influenciar os votos nas assembleias. (PROFESSOR 11)

Eu acredito que consiga com muita luta pressionando muito porque se não for assim o sindicato não caminha, porque como eu falei os sindicatos somos nós, nós é que elegemos eles como representantes nossos e já que nós os elegemos, nós temos que pressioná-los para eles lutarem de uma maneira mais incisiva pra nós obtermos as vitórias, então tem essa questão aí que envolve a cobrança do professor de chegar junto mesmo. (PROFESSOR 12)

Então acho que o professor tem um peso, uma enorme função, né, e um peso grandioso na questão do organismo sindical andar, né. Aí cabe a eles, realmente está junto em assembleias em passeatas públicas, né, em pauta... apresentar uma pauta, exercer seu poder de decisão porque tá na mão dos próprios membros, né, dos que estão. (PROFESSOR 13)

Eu acredito que sim, por ser um órgão que nos represente então ele tem que ouvir o que o professor está passando em sala de aula, até porque é o professor que está na ativa, então deveria ser assim, não é? Eu acredito que sim. (PROFESSORA 14)

Aí eu acho que sim, porque já é mais próximo, é uma ligação mais próxima os professores e o sindicato. Eu acho que ai eles conseguem sim, até porque eles movem... eles vestem a bandeira dos professores, né? Então, eles não podem querer uma coisa própria se ele é voltado direto para questão dos docentes. (PROFESSORA 15)

Hoje em razão da gestão antidemocrática e muito burocrática não há nenhuma forma de os professores pelos meios regimentais e estatutários influenciarem politicamente a direção do SINTEPE. (PROFESSOR 26)

Dentre os docentes que consideram que a categoria influencia as decisões do sindicato, os depoimentos apontam “as assembleias como o local onde essa influência pode acontecer” e, em segundo lugar, “através das cobranças e pressões junto a direção”. Os que não, argumentam que “as assembleias não são democráticas”, que os “dirigentes não dialogam com a base”, que a “correlação de forças é entre governo e direção sindical”, e devido a “gestão antidemocrática e burocrática”. Os que consideram que influenciam parcialmente, afirmam “que os professores opinam”, mas não chegam a influenciar, “não existe relação de pertencimento entre base e sindicato”.

Os dirigentes sindicais quando questionados se a categoria influencia as decisões sindicais responderam o seguinte:

Influencia, tanto é, por exemplo, nas greves, né, é uma briga de foice nas assembleias porque quando a categoria não quer determinada coisa eles têm que ser muito artista para poder convencer do contrário, por exemplo, tem muita gente que defende muita greve, vamos entrar em greve, vamos entrar greve, mas o sindicato já não defende tanto a greve e eu apoio, porque se o povo não vai para uma plenária o povo vai parar para a greve, principalmente, as escolas integrais, que vem uma enxurrada de ameaça para o professor, lá, de perder a gratificação de perder isso, de perder aquilo outro. (DIRIGENTE SINDICAL 2)

Essa segunda pergunta mostra isso essa posição da base influencia claro na postura da direção. Por que a direção ela tem que tá de fato sintonizada[...] porque se a direção leva uma posição que tá totalmente sintonizada e outra coisa ser democrático, porque você tem direção de sindicato que não chama assembleia toma as decisões e vai tocando, nós chamamos assembleia, defendemos lá, perdemos muitas vezes, perdemos, levamos a nossa posição e perdemos encaminhamos o que a assembleia determinou, nós não perdemos a eleição, ah perdemos uma posição da direção não vamos encaminhar, não, a gente encaminha, porque foi uma decisão de assembleia. Ah, mas o sentimento lá da categoria era outro, era, mas se quisesse falar deveria ter ido para assembleia para defender porque se você não for quem define é a assembleia. Então essa postura democrática que a assembleia é soberana as nossas criações e até hoje nós executamos, né, porque sabemos que tem um sentimento, mas quem vai na assembleia que decide e essa é a dinâmica do sindicato e o que a assembleia decide é o que a gente encaminha. Claro que a gente ganha maioria das propostas, sempre ganhamos a maioria das propostas porque a gente consegue regular esse sentimento e trazer para dentro da categoria e aquela que perdemos, perdemos muitas vezes no

fervor das greves, a gente queria acabar a greve porque não tinha mais para onde ir, tanto é que quando acabamos as vezes alguma greve lá na frente foi com ganhos menores do que o que tínhamos no começo. Porque em assembleia o professor ficou resistindo, resistindo e o governo foi tirando, tirando, tirando. (DIRIGENTE SINDICAL 2)

Dessa forma, apontaram que os docentes conseguem influenciar as decisões do sindicato “muitas vezes a posição da direção é derrotada”, mas ao mesmo tempo afirmaram que “ganham a maioria das propostas porque consegue regular o sentimento da base nas assembleias”. Essas respostas revelam que existem contradições entre docentes e sindicalistas, dos 27 docentes entrevistados 13 disseram não se sentir representados pelo sindicato e 17 que não há uma boa relação, não conseguindo influenciar as decisões do sindicato. Já os representantes sindicais consideram que a categoria consegue influenciar, mas que ganham a maioria das propostas pois conseguem regular o sentimento da base. Nesse aspecto, nos parece que a comunicação entre direção e base é problemática, além do que, o que emerge das falas é que os docentes não se sentem contemplados pelas decisões da direção sindical e isto pode ser porque nas assembleias o que prevalece o ponto defendido pela entidade, mesmo que o sindicato tente “regular o sentimento da base”.

Sobre os *processos de formação política*, os docentes foram questionados se o sindicato promove esses momentos e se os docentes costumam participar. A maioria dos docentes entrevistados, 13 afirmaram que o sindicato promove formação política, 3 docentes não responderam, 1 disse que raramente acontece e 10 relataram que não tem formação política. Dos 27 docentes, apenas 5 disseram que participam ou já participaram. Seguem os depoimentos:

Olhe não há convite em relação a isso. Se promove, eu desconheço por que não tive nenhum convite. Até que eu acho muito importante, muito importante, mas desconheço se houver esse movimento de formação política não conheço deveria a gente ser comunicado, ser convidado. (PROFESSOR 2)

Promove, à medida que ele nos convida a aderir, por exemplo, uma paralização eu acho que isso é trabalhar a política da gente, o lado político da gente o crítico, político é cutucar para que a gente se mova, se mostre, se imponha e lute. Eu acho que isso já é uma [...] acho, acho, nem todos aderem, não é nem todos têm esse lado mais comprometido. Muita gente diz: ah eu vou fazer meu trabalho, vou receber o meu no fim do mês e pronto, mas a gente não pode só pensar no hoje, né. (PROFESSORA 3)

Eu já participei mais, mas não na atualidade. E eu vejo que eles fazem muito pouco hoje, não sei se é porque eu me afastei disso. Mas, eu acho que eles fazem muito pouco na atualidade sobre essa questão da formação política do professor, eu os vejo muito afastados dos docentes como um todo. (PROFESSOR 4)

No Recife, tem essa formação em algumas escolas, mas aqui no interior não existe que seria interessante para fazer com que muitos professores tivessem uma maior participação dentro da política e não apenas a política que diz respeito ao sindicato, no que diz respeito a escola, mas a política como um todo. (PROFESSOR 7)

Eu acho que tem, as vezes tem, geralmente aparece um cartaz ali sobre encontro que vai ter essas coisas, geralmente eles fazem esse tipo de coisa. Mas formação aqui na escola nenhum sindicato venho pra fazer formação com a gente. (PROFESSOR 8)

Não. Não. Eu não ia não minha santa, a não ser que realmente fosse um tema, ou algo que eu soubesse que iria influenciar na minha didática em sala de aula, na minha docência, mas assim para apenas luta por direitos não. (PROFESSORA 9)

Na realidade eu nem conheço muita formação que o sindicato tenha ofertado aos professores, mas acredito que é um instrumento também de formação para os professores. (PROFESSOR 10)

Promove, promove, então, pronto essa semana teve o congresso do Sindicato. Então eu já participei de alguns, aí tem, vem sociólogos, antropólogos vem historiadores as formações são muito boas, né. Agora pronto outra questão, porque às vezes o sindicato ele diz que vai ter o congresso dos delegados quem quiser ir dê o nome ou procure a Regional e você também não vê uma quantidade grande de professores participando e são muito bons os Congressos do Sindicato de formação, tanto a formação que você participa lá com as pessoas, como é um momento de você vê outras realidades de outros lugares, conversar com outras pessoas, né. (PROFESSORA 11)

Até onde eu sei ele ainda tá promovendo essas formações eu não costumo participar, não tô participando ultimamente por uma questão de conciliar o meu horário né. Então acontece isso aí também só que em certos eventos que acontecem tem profissionais que enxergam aquilo ali como uma forma do professor ir pra se divertir, não ver como algo que é muito positivo, algo que é proveitoso pra o professor. (PROFESSOR 12)

Eu desconheço é... o que eu vi já assim vai ter pelo sindicato é com relação a previdência que houve, pronto o sindicato tá chamando porque vai ter é... uma reunião sobre a reforma da previdência. As últimas reuniões que eu soube é com relação a isso. (PROFESSOR 16)

Isso é dever da entidade sindical, então, esse, certamente é um dos fatores. Com a entidade sindical não faz isso, abriu mão de fazer isso, não é? E a gente vive numa conjuntura de recuo, então isso dificulta mais ainda de tal forma que acaba só restando a resistência pontual, localizada, cotidiana com perspectiva de que isso melhore em função, como eu te disse, da [...] do reconhecimento financeiro ele ter se reduzido. (PROFESSOR 27)

Os docentes consideram que não há muita divulgação para esses encontros. Nessa direção, os argumentos utilizados pelos docentes que responderam sim foi que “o Congresso do Sindicato” e o “convite as paralisações” são espaços de formação política, “que na capital tem essa formação no interior não” e por fim “já participou antes, mas atualmente não”. Já os que responderam não argumentaram que, “desconhece, nunca recebeu convite”, “não houve divulgação nos últimos anos”, não há uma preocupação em relação a isto” e “o sindicato abandonou essa prática”. Portanto, para alguns docentes, o sindicato não tem pauta que contemple a formação política da categoria, sendo este um dever da entidade e como ela abre mão dessa função dificulta ainda mais a organização coletiva e o que fica é a resistência pontual.

Nessa mesma lógica, quando questionados se a entidade promove a formação política dos docentes e se eles participam, a resposta dos dirigentes sindicais entrevistados foi a seguinte:

Promove e participa, agora Caruaru não. O Congresso é uma instância do estatuto, né do sindicato a cada dois anos têm, aí é também um lugar de deliberações, de muito conhecimento porque tem palestrantes muito bons, muitos debates tudo ligado a atualidade, a política, a economia, a realidade nossa. É uma instância de deliberação, uma das principais instâncias é o Congresso, tem as Conferências também, que me parece também, que é a cada dois anos e fora esses estudos que têm assim normalmente, né. Durante o ano tem várias coisas. (DIRIGENTE SINDICAL 2)

Essa é outra característica importante nossa, acho que você puxou bem aí. Olha nós já fizemos, já estamos na 13ª, 14ª Conferência de Educação do SINTEPE. Então isso mostra que esse espaço de formação educacional por [...]. As conferências de educação, plenárias de educação, o próprio congresso que é a cada dois anos que acontece. Congresso é uma instância deliberativa, a maior instância deliberativa, mas o nosso congresso ele é sempre meio a meio a gente toma as decisões políticas e outra parte é formação educacional, formação política, então esse conjunto. E aí quando você pergunta sobre o envolvimento da categoria é interessante porque se você abre vaga para as conferências, nossas conferências geralmente eram 400 pessoas e rapidinho acabava as inscrições. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

Os dirigentes sindicais afirmaram que o sindicato realiza este tipo de ação, principalmente, por meio das “conferências de educação, das plenárias e do próprio congresso” que, mesmo sendo uma instância deliberativa há espaço para a formação educacional e política. Consideram que os temas escolhidos para formação estão em sintonia com os interesses da categoria e isso se expressaria na “ocupação de vagas nas atividades”. Portanto, nos últimos cinco anos o sindicato organizou a luta política no sentido de “barrar as reformas, como a da previdência, do ensino médio e a reforma trabalhista”. Para os entrevistados a “preocupação com a formação política da categoria é uma característica desse grupo que está à frente do sindicato”. De acordo com o site do SINTEPE, essa preocupação é algo característico do novo sindicalismo, a formação política em temáticas fundamentais para a militância sindical e, por isso, a entidade tem garantido, por meio da Secretaria de Política e Formação Sindical, esse “espaço para a discussão, colaboração e aprendizado da Diretoria, dos núcleos Regionais, dos Setoriais e da base da ativa e aposentados e aposentadas”.⁴⁵

As Conferências citadas pelo entrevistado foram realizadas nos anos de 2015 e 2018 respectivamente. Segundo o site da entidade um dos objetivos desses encontros é ampliar o debate sobre as conjunturas políticas, econômicas e educacional. Os encontros acontecem em espaços como hotéis onde os participantes ficam hospedados durante os dias do encontro, a programação consta de apresentações culturais, mesa política de abertura e mesas temáticas

⁴⁵ Disponível em <https://sintepe.org.br/> Acesso em: 26 fev. 2022.

onde são realizados os debates sobre os temas específicos escolhidos para cada conferência. A 13ª Conferência Estadual de Educação além dos debates sobre questões étnicas e de gênero foram retirados encaminhamentos para as lutas do movimento sindical, já a 14ª Conferência teve como tema “A educação como prática da liberdade” em comemoração aos 50 anos do lançamento do livro “Pedagogia do Oprimido”⁴⁶.

Quando perguntados sobre se os *temas abordados nas formações estão em sintonia com os interesses dos professores*, dos 27 docentes 7 responderam que sim, 9 que não e 11 não souberam responder. Os docentes consideram importante que a entidade ofereça momentos de formação política para a categoria. Segue abaixo os depoimentos de 10 entrevistados:

Sim, sim. É são bem antenados assim, concordo e a crítica dos professores com relação ao sindicato é essas que eu já aponte que entende também os dois lados que é aparecer pouco na escola é... muitos dos cursos que são oferecidos também os professores as vezes não comparecem e é assim a vida. (PROFESSOR 1)

É eu acho que para estar ele tem que ter uma representatividade maior, tem que comunicar a todos, tem que convidar, tem que buscar essa participação porque eu mesmo gostaria de participar, mas como falta esse convite, falta essa divulgação, melhor dizendo, aí a gente fica ausente também. (PROFESSOR 2)

Acho que não, acho que não porque a formação, sinceramente eu não vejo muita no sentido de formação não, muitas ações no sentido de formação não. Eu vejo mais de informação, eles são mais informativos do que formativos de fato. (PROFESSORA 3)

Não, de forma alguma, muitas vezes está em sintonia com os interesses próprios da cúpula sindical, eles olham mais isso do que os interesses diretamente dos professores como um todo. (PROFESSORA 4)

Não, muitos anos que não... é o que o governo quer, eles nem mexem só essas paradinhas que... dar quantas pessoas? Umas 200? Ai mistura trabalhador sem-terra que não tem nada a ver, que eles deviam tirar, tem nada a ver trabalhador sem-terra com professor. Mas só que pra sociedade trabalhador sem-terra é péssimo a visão deles. (PROFESSORA 5)

Eu acredito que não na realidade não, que algo muito de lei e muitas vezes o que nós precisamos é algo diretamente que interfira no nosso trabalho ali, no nosso dia a dia. Não que a gente não deva ter e saber e está ciente de nossos direitos, talvez seja uma falha minha não está ciente dos direitos que eu tenho, para poder mais tarde, não sei, reivindicar algo, mas assim hoje eu não vejo importância. (PROFESSORA 9)

Às vezes sim, às vezes não. Eu vejo, quando o sindicato aparece por aqui, um representante ou outro a questão da mobilização em relação aos ajustes salariais, as condições de trabalho, mas muitas vezes quando fala de sindicato fala só do salário, né. (PROFESSOR 10)

Está. Os temas trazidos, pelo menos nas últimas que eu participei, eles são bem presentes na... (PROFESSORA 11)

Acredito que sim só que não totalmente, né, não totalmente eles poderiam oferecer uma formação melhor, não saberia dizer assim como, mas pra politizar, muitos

⁴⁶ Disponível em <https://sintepe.org.br/> Acesso em: 15 jan. 2022.

professores precisam de uma politização, precisam do básico mesmo, começar de lá de baixo para eles poderem ter uma noção melhor, né. Tem professor que não está atento as decisões que vêm sendo tomadas no âmbito nacional quanto a carreira do magistério e o sindicato deveria tá atento para isso aí, pra chegar junto é... conscientizar esse profissional e esse trabalho no meu ponto de vista ele não vem sendo feito da maneira como ele deveria ser. (PROFESSOR 12)

[...] havia essa necessidade da gente está mais junto do órgão, das assembleias no Recife, as vezes o sindicato disponibilizava até transporte, é uma forma de você se engajar [...] quer dizer a gente ver que o eixo da educação hoje deveria ser isso, né, uma seguridade de carreira, uma valorização desse profissional e os meios para que esse profissional se sinta produtivo, se sinta, realmente, que a sua função tá sendo no mínimo satisfatória, está atendendo as demandas, mas eu acho assim que em termos da questão da nossa categoria eu tô assim muito cético [...] (PROFESSOR 13)

Entre os docentes que responderam sim, os argumentos apontaram que os temas estão “antenados”, “bem presentes”, “que os professores as vezes não comparecem”, “mas não vem sendo feito da maneira que deveria”, “os professores precisam participar mais das ações do sindicato”. Já entre os que responderam não os argumentos foram que, “falta representatividade”, “falta convidar a categoria”, “são mais informativos”, “prevalece o interesse da direção sindical”, “é o que o governo quer”, “a formação deveria ser pedagógica” e o que respondeu que a formação acontece parcialmente afirmou que sempre está relacionada “a questão salarial”.

Para além dos congressos, segundo os seus dirigentes, o sindicato desenvolve, ao longo do ano, várias atividades de formação política. Nessa direção, os dirigentes sindicais afirmaram que:

[...] com certeza porque tudo que o sindicato oferece em sintonia pra, né, melhorar a situação do funcionário em geral, do professor, do assistente, do analista, né. Isso é uma crítica muito, da gente assistente, do analista também, que diz só faz para o professor, mas na verdade não é, a gente que tá lá de dentro sabe que é para todos [...] (DIRIGENTE SINDICAL 2)

Então esse interesse da categoria pela formação e ocupação das vagas em nossas atividades mostra aí essa sintonia também dos conteúdos que nós colocamos que chama atenção para orápido preenchimento das inscrições. (DIRIGENTE SINDICAL 3)

Desse modo, apontaram que “tudo que o sindicato oferece está em sintonia com a categoria”, pois o objetivo é a melhoria da situação do funcionário em geral; “há sintonia porque há interesse da categoria em participar”.

Por fim, perguntamos aos docentes quais os *temas mais importantes das formações promovidas pelo sindicato e como eles são definidos*. Dentre os 27 docentes entrevistados 11 não tinham conhecimento e 8 não responderam. Na sequência o depoimento dos 4 entrevistados que responderam à questão:

Não sei os temas mais importantes. Geralmente, ultimamente é esses que estão na pauta, nessa pauta mais conservadora, mais à direita e a gente ver que tá...os governos têm jogado no...ventilador aí...as vezes não é nem...às vezes é uma proposta né, mas o sindicato agarra essas coisas pra fazer uma...ter uma atitude mais combativa. Particpei. A possibilidade de não renovação do Fundeb que vai ficar...tá em voga até 2020 e não tem havido um movimento ainda político, especificamente, da classe política para reativar, para renová-lo e a gente sabe que como vem recurso da iniciativa privada. O governo atual não tem essa preocupação nenhuma em reativar. Então precisa...entendo aí a importância, a urgência dessa... do sindicato nesse ponto acertadamente elaborou uma boa pauta pra reivindicação e para mobilização. (PROFESSOR 1)

Os que têm sido contemplados são: formação continuada, reajuste salarial e luta por direitos, por manutenção de direitos, que a gente tem aí vários direitos na berlinda hoje, não é? Eu acho deve-se continuar pensando nisso e pensando também na formação crítica de informar mesmo, em que pé estamos a BNCC, o Novo Ensino Médio que a gente não sabe exatamente quem vai abarcar, não é? Quem vai ser [...] como ficará nossa situação na prática enquanto trabalhadores com relação ao aumento de carga horária, se haverá corte de profissionais, de professores por conta das áreas que não são contempladas no novo currículo, não é? (PROFESSOR 3)

Os temas mais importantes, geralmente, são temas de dimensão política, de (...) fala-se da questão dos direitos dos educadores e eles são definidos muito em assembleia ou reuniões fechadas entre a cúpula sindical. (PROFESSORA 4)

Olha eu, eles são definidos em assembleias esses temas e, ultimamente eu não tenho acompanhado, mas eu ouço falar que são temas envolvendo a questão da reforma da previdência, da Reforma do Ensino Médio, mas principalmente, da Reforma, envolve a questão da Reforma da Previdência. São feitas cartilhas, cartazes para serem expostos na escola, é... nas Redes Sociais do sindicato também... dessa forma. (PROFESSOR 12)

Desse modo, os docentes responderam que, atualmente, os temas abordados foram a “Reforma da Previdência”, “Fundeb”, “reajuste salarial”, “história sindical”, “manutenção dos direitos”. Assim, apontaram que há uma política em curso que visa retirar direitos conquistados pelos trabalhadores por meio de seus processos de luta, e, sobre esses temas o sindicato produziu cartilhas informativas. Se por um lado os docentes afirmam ter formação política, concordando com os representantes sindicais, por outro uma parte significativa disse não conhecer ou não saber, de modo que, podemos inferir que não há ampla divulgação nas escolas. Fato que corrobora com a indicação de alguns docentes sobre o distanciamento da entidade das escolas.

Os professores também apresentaram *temas que segundo eles seriam relevantes para sua formação política*. Dos 27 entrevistados apenas 9 indicaram quais temas gostariam que fizesse parte da formação organizada pela entidade. Seguem os depoimentos:

Eu acho que dentro da formação política sindical, eu acho que o sindicato devia buscar os professores pra cada um ser um ponto de divulgação dentro de suas escolas e um ponto de agregação entre os outros professores. Devia passar essa formação, como o professor... Buscar uma forma de convencer os demais colegas a importância da luta sindical, que vem desde o início da luta dos professores em educação há muitos tempos e tem conseguido algumas conquistas. Agora era importante demais essa

formação pra que cada um professor fosse um multiplicador dentro das suas escolas. Isso aí eu acho que é um ponto principal que deve ser pensado. (PROFESSOR 2)

Eu acho que é a valorização, o professor perceber... existe quase que uma mitologia que o professor é miserável, que o professor é pobre, professor não tem tempo de estudar e isso é horrível. Acho que o ponto principal seria essa valorização [...] (PROFESSOR 6)

Do ponto de vista político, principalmente para colocar alguns pontinhos nos is desse neoliberalismo hoje que está presente nessa nossa sociedade e como esse neoliberalismo está influenciando dentro dessa escola aqui. Não só dessa integral aqui, mas de todas as integrais, porque eles querem, realmente, fazer com que aja digamos dois tipos de escolas, as particulares de onde saem as cabeças pensantes que vão mandar le as escolas públicas onde saem a mão de obra, então como eu disse a você aqui existe um conteúdo programático que é totalmente... que eu não concordo com esse conteúdo da forma como está distribuído. (PROFESSOR 7)

Eu acho que temas como gênero seria importante. Mas trabalhar racismo, que a gente precisa ter propriedade para falar sobre racismo, coisas que envolvam o conhecimento... o amadurecimento do ser humano, racismo, preconceito, bullying que a gente sofre muito aqui na escola, não aqui na escola, mas na escola em sentido geral, o bullying sai da escola, né e muitos alunos sofrem com isso depressão até chegar num nível maior de suicídio então a gente precisa ter formação para falar sobre isso também, então assim seria temas que seriam temas importantes. E no caso da minha disciplina matemática, como ativar esses temas na minha disciplina como eu poderia fazer isso. (PROFESSOR 8)

Eu não conheço, mas acho que seria interessante falar sobre as políticas públicas do nosso estado, condições de trabalho, segurança, porque na minha concepção professor se tornou uma profissão de risco, a questão salarial e uma política de fato de formação continuada para os professores que quisessem continuar avançando, não é. Então eu acho que esses temas são... teriam muitos temas, mas eu acho que esses seriam temas mais atuais. (PROFESSOR 10)

Eu não sei como eles são definidos, mas, por exemplo, a questão de trabalhar a questão das discriminações dentro da escola, então já tive formação dentro do sindicato de professores discutindo a questão da homofobia, do racismo. Com pesquisas mesmo, com teses e livros para falar sobre, né? (PROFESSORA 11)

Acredito que sim só que não totalmente, né, não totalmente eles poderiam oferecer uma formação melhor, não saberia dizer assim como, mas pra politizar, muitos professores precisam de uma politização, precisam do básico mesmo, começar de lá de baixo para eles poderem ter uma noção melhor, né. Tem professor que não está atento as decisões que vêm sendo tomadas no âmbito nacional quanto a carreira do magistério e o sindicato deveria tá atento para isso aí, pra chegar junto é... conscientizar esse profissional e esse trabalho no meu ponto de vista ele não vem sendo feito da maneira como ele deveria ser. (PROFESSOR 12)

Educação a serviço do neoliberalismo, educação libertadora, Paulo Freire.... (PROFESSOR 17)

É papel, sobretudo da organização classista, sindical provocar a formação política dos professores para eles entenderem que não se trata de um programa de educação apenas, há ali uma concepção de educação, de sociedade, de mundo, há valores, há perspectivas ideológicas por traz de tudo aquilo. Trata-se da reprodução mecânica da lógica da empresa capitalista para dentro da escola pública e isso pressupõe uma visão de mundo, valores uma série de concepções que os professores precisam ser alertados em relação a isso. Que o professor quando vai pra um encontro de formação, por exemplo, de educação interdimensional, ele tá indo pra se imbuir da lógica da empresa

capitalista transferida pra escola, ele está indo pra, literalmente, é passar por um processo de lavagem cerebral neoliberal pra que ele assuma não só as suas tarefas, mas que assuma uma determinada moral, entendesse, do programa que pressupõe desarmar-se completamente e esquecer as contradições, então cabe a organização sindical provocar os professores na formação política pra que eles percebam isso. O que é que é neoliberalismo? O que é que o neoliberalismo discute pra educação? Qual a relação do programa integral com as concepções neoliberais, com a teoria do capital humano e outras e outras coisas que permeiam a formação do programa. (PROFESSOR 27)

De forma geral, os docentes teceram uma crítica a forma e ao conteúdo das formações políticas promovidas pelo sindicato, no entanto, apontaram que muitos dos cursos realizados pelo SINTEPE eles não participam. Nesse sentido, os docentes citaram os seguintes temas: “o avanço das políticas neoliberais na educação”, “valorização profissional”, “formação política para conscientização”, “questões de gênero”, “racismo”, “bullying”, “homofobia”, “condições de trabalho”, “segurança nas escolas” “relação do programa com a teoria do capital humano”, “política sindical”, “importância da luta sindical”, “discriminação na escola “carreira do magistério”.

Com esses depoimentos podemos observar uma preocupação por parte dos docentes com o avanço das políticas neoliberais na educação que vem provocando uma série de problemas, como a perda direitos sociais e trabalhistas, a gestão gerencialista transposta da empresa para a escola, privatização da educação pública etc. Temas que, segundo os entrevistados, precisam ser considerados pelo sindicato com o objetivo de ampliar a consciência crítica da categoria contribuindo para o avanço das lutas coletivas. Portanto, essas falas demonstram que os docentes sentem necessidade de uma articulação maior entre os temas propostos para a formação com as questões do cotidiano escolar, que causa sofrimento na categoria, relacionados as novas formas de controle do trabalho docente. Do ponto de vista das entidades de representação coletiva consideram que a formação política é um papel importante que deve ser desempenhado por elas.

Em relação ao movimento estudantil, a DE afirmou que a entidade promove a *formação política dos estudantes*. Em seguida o depoimento da dirigente estudantil:

Sim, a gente promove[...] a gente acredita que a nossa educação tem que ser uma educação popular, não podemos ter uma educação elitista [...] Tem que ser... que possibilite oportunidades de cada um desenvolver suas potencialidades, a gente vive em um país que quer ser meritocrático, fala muito da meritocracia, mas a gente não tem nem 2% de chance de desenvolver todo nosso potencial, a gente ver aí países que possibilitam isso o quanto eles, quer dizer, ganham em todas as áreas, né, porque a educação é a base de tudo e aí nesse sentido é a gente acredita que como é que eu posso dizer, nesse aspecto mesmo da educação como esse princípio inalienável, [...] Então uma vez por mês a gente tem reunião de diretoria, acredito, eu digo acredito assim porque também varia de tempo em tempo, mas a gente sempre faz reunião com os grêmios, então a gente faz, não é porque uma escola tem grêmio que eu não vou

fazer o CRT porque eu também quero ouvir esse estudante que não é gremista.
(DIRIGENTE ESTUDANTIL)

Assim, a formação acontece mediante a realização de reuniões e encontros organizados pelas entidades de representação estudantil, nesses encontros a entidade propõe o estudo e análise de textos e debates sobre a conjuntura política e suas implicações sobre a educação e a vida do estudante. Nesses encontros e reuniões assim como durante a passagem em sala é que são definidos os temas para a formação dos jovens estudantes. Sobre isso, disse o seguinte:

Temos também uma atenção toda especial as escolas que é do estudante protagonista porque a gente sabe que essa política de protagonismo veio, também, para meio que abafar os grêmios porque sabem o papel que os grêmios cumprem. Porque essa política do governo do estudante protagonista, é uma política que foi imposta a gente sabe pela política de Eduardo Campos em 2008 e a gente chega na escola e está o estudante como porteiro, tá o estudante sendo merendeiro. Então isso não é um papel de um protagonista, isso não é um papel de um gremista. Então enfim a gente tem esse processo de formação, sempre nas reuniões a gente começa com estudo [...] (DIRIGENTE ESTUDANTIL)

Na sua percepção, essa política serviu para dificultar as ações do Grêmio devido ao papel que este tem nas escolas, ou seja, o programa de protagonismo pode servir ao apassivamento dos estudantes se considerarmos que as atividades que os jovens desenvolvem nas escolas, na realidade, são direcionadas pela gestão escolar. A seguir faremos uma discussão analítica sobre os dados apresentados neste tópico. De modo geral, pudemos identificar alguns pontos em comum entre a luta dos docentes e a dos estudantes, dentre elas, a questão da falta de estrutura das escolas, condições de ensino e aprendizagem, a preocupação com o avanço das políticas neoliberais e a mercantilização da educação, o modelo de gestão gerencialista e a presença da iniciativa privada nas escolas de ensino médio e, também, a inquietação do ponto de vista de promover uma formação política com vistas a ampliar a consciência crítica da base. Por outro lado, existe uma pauta que é bem específica dos jovens estudantes, como a luta pela meia entrada, gravidez na adolescência, entre outras.

5.4.1 Relação direção e base e processos de formação política de professores e estudantes: analisando o dito e o vivido

Neste ponto, analisamos os dados produzidos a partir dos relatos dos docentes e representantes de entidades coletivas sobre a relação entre direção e base e os processos de formação política da categoria.

Nesse sentido, os docentes falaram sobre o sentimento de representação em relação ao sindicato. A maior parte dos entrevistados disse não se sentir representados pela entidade, em

contraposição a essa percepção os sindicalistas indicaram que sim, existe uma boa relação e justificaram usando como argumento a reeleição do mesmo grupo e o fato de nunca ter sido chamado de “traidor”. No entanto, isso pode não significar muita coisa, pois existem outros fatores que podem permitir que um grupo permaneça na direção da entidade, como, por exemplo, o baixo índice de sindicalização, a grande quantidade de contratos temporários que não votam, entre outros.

Para parte significativa dos docentes entrevistados, o sindicato não os representa exatamente porque a entidade não mantém uma presença sistemática nas escolas, sendo que só visitam as instituições de ensino para fazer alguns informes ou em períodos eleitorais, além da relação que o sindicato tem com partidos políticos que fazem ou fizeram parte da base do governo de Pernambuco, conforme indicaram. Esses fatores, na atualidade, podem estar contribuindo para que os docentes estejam desacreditados e descontentes com o sindicato e por isso não demonstram interesse em se filiar e/ou participarem das ações desenvolvidas pela entidade.

É preciso salientar que, do ponto de vista de gramsciano, essas entidades de representação da classe trabalhadora devem assumir uma função de organização e direção, numa lógica de formação política que tem com finalidade de promover “a reforma moral e intelectual das massas”, para criar o terreno para o desenvolvimento posterior de “uma nova concepção de mundo”, ou seja, de uma nova hegemonia contrária a hegemonia burguesa. Para o autor não há uma definição pronta e acabada do que seja o sindicato: “O sindicato torna-se uma determinada definição, isto é, assume uma determinada figura histórica porque as forças e a vontade operárias que o constituem lhe imprimem uma direção e impõem à sua ação uma finalidade que são afirmadas na definição.” (GRAMSCI, 1977, p. 161)

De modo que, os docentes deveriam indicar a direção a ser tomada pelo sindicato e, para tanto, a categoria precisa participar em grande número das lutas, se sentir representada pela entidade e saber que esta defende seus interesses e que não renuncia a um conjunto de bandeiras que contribuem para o progresso da categoria, não apenas, do ponto de vista da luta econômica, mas para contribuir e avançar na construção e consolidação da hegemonia dos grupos oprimidos e também pelo controle coletivo de seu próprio trabalho, juntamente com a comunidade escolar. Para Gramsci (Ibidem), a conquista da legalidade industrial foi uma conquista para classe trabalhadora do ponto de vista da melhoria das condições materiais dos trabalhadores, mas não é perpetua. Ela é necessária até que a correlação de forças seja favorável aos trabalhadores. Portanto, o sindicato tem como finalidade dirigir todas as suas forças para melhorar a relação

de forças em sentido que favoreça a classe trabalhadora para no momento determinado, “iniciar uma ofensiva vitoriosa contra o capital e submetê-lo à sua lei, então o sindicato é um instrumento revolucionário e a disciplina sindical, mesmo quando é dirigida para fazer respeitar aos operários a legalidade industrial, é disciplina revolucionária.” (GRAMSCI, 1977, p. 162)

Assim sendo, podemos inferir, que o não sentimento de representação dos docentes está relacionado a própria crise do sindicalismo nas últimas décadas, ou como Antunes definiu “a crise contemporânea dos sindicatos” (2006, p. 67). O autor discute que parte dessa crise ocorre em função da metamorfose no mundo do trabalho que afeta o modo de ser da classe trabalhadora como um todo, sendo uma das expressões dessa crise é a diminuição da taxa de sindicalização a partir da década de 1980 (Ibidem, p. 67-68). Outro aspecto da crise é a diferenciação entre trabalhadores “estáveis” e “precarizados”. Em relação ao objeto de estudo deste trabalho, a diferenciação entre tipos de contratação, isto é, professores efetivos e professores com contratos temporários, inicialmente isto já provoca a divisão da categoria e a quebra de unidade, além de ser um fator central do ponto de vista da desmobilização dos docentes em Pernambuco.

Destacamos que o sindicalismo recente, no Brasil, ou “novo sindicalismo” como convencionou-se chamar na literatura, vem se transformando gradativamente saindo de uma tendência de confronto e passando para uma práxis mais negocial, cedendo espaço para parcerias, negociações e incentivo aos pactos sindicais (ANTUNES, 2020.) Assim como o novo sindicalismo em geral, uma das principais centrais sindicais do país, a Central Única dos Trabalhadores, nas últimas décadas vem passando por esse mesmo processo de mutação, isto acontece devido a diversos fatores como as transformações no mundo do trabalho, o avanço das políticas neoliberais, a eleição de um operário para a presidência, entre outros. Desse modo, essa corrente contemporânea da práxis sindical tinha, e ainda tem,

na negociação seu instrumento de ação predominante e acentuava a propositura de que não bastava ao sindicalismo assumir tão somente uma conduta de rejeição às iniciativas dos patrões e governos, mas procurar, face aos dilemas enfrentados pelos trabalhadores, construir alternativas “propositivas” consideradas mais viáveis e realistas. Rejeitando fortemente em sua prática a estratégia conduzida durante a década de 1980, a CUT passava a defender e executar um sindicalismo moderado, resultado a um só tempo das diretrizes político-ideológicas da tendência hegemônica no seu interior, a articulação sindical – e em sintonia com o cenário de refluxo da atividade sindical durante esse período, tanto no âmbito internacional, quanto no Brasil. (ANTUNES, 2020, p. 203)

Mobilizamos essa discussão com o intuito de compreendermos por que os docentes não se sentem representados pela entidade e fazem a crítica em relação ao atrelamento do sindicato ao governo do estado, sendo este um dos principais fatores do distanciamento dos docentes em relação ao sindicato. Destacamos que o SINTEPE é afiliado a CUT. Trazemos esse dado para

pontuar que a linha política estabelecida por essa central sindical deve ser assumida por todas as entidades que buscam se filiar a ela. De modo que as orientações já estão presentes no seu estatuto, que diz em seu art. 6º § 2º que ao se filiar à central, em conformidade com o estatuto, as entidades sindicais integram-se à estrutura da CUT e no art. 7º expressa que: “A adesão ao estatuto da CUT implica subordinação à proposta política da Central e às suas instâncias organizativas e decisórias”.

A partir da análise das entrevistas inferimos que, apesar de ter uma posição crítica em relação à política para o ensino médio, o sindicato não possui uma concepção de ensino médio alternativa ao que está posto, sugerindo um alinhamento com o governo do ponto de vista do conteúdo e a crítica que se estabelece é em relação a forma como a política se materializa. Portanto, não se trata de uma crítica radical, o que fica evidente na entrevista do DS3, ao afirmar que a “proposta é excludente e mentirosa porque não consegue chegar em todas as escolas”. Essa mesma lógica está presente no texto “IDEPE: não podemos tratar a rede por uma referência”, escrito pelo então presidente do SINTEPE, Heleno Araújo, onde afirma que “o modelo de ensino integral é positivo porque reforça o estudo de algumas disciplinas e aumenta a concentração em conteúdo”. E, considera que “o sistema é excludente já que não é aplicado em todas as unidades da rede”⁴⁷.

Embora críticos das direções, alguns docentes apontaram a necessidade de fortalecer a entidade para o enfrentamento das lutas e ataques que a categoria vem sofrendo. Nesse sentido, para que as professoras e professores possam imprimir uma direção e impor determinadas ações é necessário de fato que estes se sintam representados, que se sindicalizem e participem das ações sindicais. Já em relação a formação política dos docentes, podemos depreender que se trata de um elemento essencial para a compreensão das políticas de cunho neoliberal que avançam sobre a educação ditando suas diretrizes. Conhecer o real interesse dos empresários ao fazer a disputa pela organização das escolas públicas e de como elas afetam o trabalho docente e de forma mais ampla a formação das novas gerações para se adequarem a um determinado tipo de sociedade é muito importante para o fortalecimento da luta coletiva. Ao mesmo tempo que é fundamental para entender as implicações do programa, em Pernambuco, com as políticas neoliberais e de como está em jogo a própria concepção de educação numa perspectiva de formação humana. Como diz Freitas (2018, p. 35): “Entender os objetivos finais

⁴⁷ Disponível em: <https://sintepe.org.br/2018/08/10/idepe-nao-podemos-tratar-a-rede-por-uma-referencia/> Acesso em: 28 fev. 2022.

desse processo e os meios de destruição da escola pública que são postos em marcha é fundamental para que se possa organizar a resistência”.

Nesse sentido, pensamos que o avanço das políticas de cunho neoliberal provocou uma mudança substancial na forma de organização da escola de educação básica. Em diversos países os governos assumiram políticas educacionais cuja preocupação é a formação de sujeitos econômicos e não cidadãos, e, nessa lógica têm a empresa como local de formação. Venco (2017), analisando o profundo trabalho analítico da socióloga francesa Lucie Tanguy, sobre o avanço das políticas de descentralização na Europa e que foi aos poucos sendo incorporadas pela França, e o programa miniempresa dedicado ao ensino fundamental II e ao ensino médio e que também é vivenciado no PEI (Programa Miniempresa da Junior Achievement), afirma que a intencionalidade é atender aos interesses do capital e fortalecer valores necessário para a manutenção do capitalismo.

A intencionalidade é nítida no programa: a construção dos valores caros ao capitalismo e a exclusão de questões envolvendo as condições de trabalho, os direitos do trabalhador, a representação sindical e outras formas de coletivos no ambiente de trabalho. (VENCO, 2017, p. 528). Em vista disso, como comprova diversas pesquisas (DEJOURS, 2003; AMARAL, 2006; OLIVEIRA; VIEIRA, 2014; PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015), os impactos dessas políticas no mundo do trabalho e na educação pública vão no sentido do aumento da exploração do trabalhador, da perda de direitos, do aumento do assédio moral etc. Se o modelo para a organização da escola é a empresa, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle”. (FREITAS, 2018, p.29).

Nessa direção, destacamos a importância de se combater o modelo gerencial na educação e isso se faz com a consolidação das bandeiras de luta como salário, gestão democrática, carreira e formação. Por outro lado, e somando-se a essa análise sobre a centralidade da formação política e da necessidade de as bandeiras de luta avançarem organicamente, os docentes destacaram a importância de determinados temas relacionados a questão de gênero, homofobia, racismo, bullying, violência, entre outros, que fazem parte do cotidiano escolar e que são fundamentais. Nesse sentido, o que se evidenciou foi que as temáticas das formações são definidas em assembleias, com a participação da categoria, por isso os docentes frisaram a importância de que um contingente maior de professores participe das assembleias e encontros promovidos pela entidade, mas também apontaram que os temas podem ser definidos pela diretoria da entidade, sugerindo a não participação da base nessa

escolha. E aqui citamos mais uma vez que os resultados obtidos no Seminários Escolas de Referência foram abandonados, a partir deles nenhuma ação foi concretizada.

Sobre a formação política dos estudantes observamos que a entidade promove encontros, reuniões e ações nas escolas, mantendo contato com os estudantes por meio da passagem em sala e da organização dos grêmios nas escolas. Nesse aspecto, foi possível inferir que o conceito de protagonismo juvenil trabalhado no PEI dificulta o processo de formação dos grêmios e de certa forma retira a autonomia estudantil. No PEI, o conceito existe como ação prática, os estudantes protagonistas acabam por realizar tarefas que seriam destinadas a algum funcionário, como portaria, ajudar na merenda etc., demonstrando que o Estado não oferece as condições necessárias para que as escolas do programa funcionem. Esse conceito foi desenvolvido pelo professor Antônio Carlos Gomes da Costa e faz parte da concepção de educação interdimensional na qual o Protagonismo Juvenil é um dos pilares, segundo o autor este termo enquanto ação educativa tem a ver com a “criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas a solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.” (COSTA, 2007, p.7).

Nesta perspectiva, a educação não deve ser conteudista sendo os professores seus transmissores, o maior impacto reside no fato de que os valores mais do que transmitidos devem ser vividos. Em pesquisa realizada anteriormente (MORAIS, 2013) constatamos que a definição do conceito de protagonismo juvenil traz em seu bojo uma variedade de conceitos como, autonomia, empreendedorismo, projeto de vida, competência, que ao invés de aprofundar a formação desses jovens, na verdade a fragiliza, pois, esse hibridismo pode ser tudo, mas ao mesmo tempo pode ser nada.

Ao organizar esses momentos de formação consideram que a educação pública não deve ser elitista e que possibilite oportunidades para que os jovens da classe trabalhadora possam desenvolver suas potencialidades e, por isso privilegiam a leitura e debate de autores que se inserem numa perspectiva crítica e revolucionária. Nesse sentido, quando Gramsci estava discutindo o sistema educacional na Itália chamava atenção para o fato de se observar que as escolas do tipo “desinteressada e formativa” (GRAMSCI, 1986, p. 367) estavam diminuindo em quantidade restando apenas algumas para que os filhos das elites pudessem estudar e para as classes trabalhadoras crescia o número de escolas profissionais, o autor já evidenciava o quanto esse tipo de escola prejudica e condiciona a formação dos jovens das classes subalternas aos interesses imediatos da produção capitalista pré-determinando seu futuro.

Enfim, na perspectiva gramsciana a construção da hegemonia de uma classe ou fração de classe para acontecer depende que essa classe seja capaz de desenvolver sua visão de mundo, que se contraponha e se diferencie das demais classes sociais, alcançando o conjunto da sociedade. Aqui está imbricado a ideias de reforma moral e intelectual, e desse ponto de vista as classes fundamentais precisam desenvolver seus aparatos de hegemonia, bem como formar seus intelectuais e que esses sejam orgânicos a sua classe de origem, para dessa forma possa construir e sedimentar os fundamentos dessa nova sociedade, mesmo antes da conquista do poder político, pois de acordo com Gramsci uma classe pode e deve converter-se em dirigente antes de ser politicamente dominante (1999, p. 107).

Nesse sentido, é possível inferir que a fragmentação da luta dos docentes e a incapacidade do sindicato em dirigir e organizar a categoria em conjunto, nos faz pensar que na disputa de hegemonia o sindicato e a classe à qual representa não consegue, ainda, estabelecer uma concepção de educação alternativa a concepção empresarial presente no PEI, que sirva de lastro para que a visão de mundo dos subalternos possa se difundir por toda sociedade. Portanto, enquanto o sindicato não fundir a luta social, a luta política e a luta econômica, não conseguirá fazer o enfrentamento ao imposto pela política. Pois para que a reforma moral e intelectual aconteça não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica, como aponta Gramsci (1999b) porque só assim poderá cultivar o terreno no qual se desenvolverá uma nova hegemonia, uma vontade coletiva nacional-popular e, assim fazer a disputa pela hegemonia e se tornar hegemônica.

6 CONCLUSÃO

Iniciamos a pesquisa com o objetivo de investigar de que forma os professores das Escolas de Ensino Médio e seu organismo representativo tem contestado e se organizado na disputa de hegemonia da política para o ensino médio em Pernambuco e qual o alcance dessas ações. Para isso, analisamos os pontos de tensão entre os gestores do Programa de Educação Integral e professores; a organização e participação dos docentes no Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Pernambuco (SINTEPE); as diretrizes e ações destes organismos de classe; a relação entre direção e base; e os processos de formação política promovidos pelo sindicato.

Como procedimentos metodológicos realizamos entrevistas com 33 sujeitos, sendo 27 professoras e professores do ensino médio; três dirigentes sindicais, sendo duas do SINTEPE e um da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); uma representante da entidade representativa dos estudantes secundarista (UESPE e UESC); duas estudantes que participaram do movimento de ocupações das escolas em 2015. Essas entrevistas, junto com a análise do documento “Seminários das Escolas de Referência: Qual escola queremos?”, relatando um seminário realizado pelo SINTEPE em setembro de 2015, nos trouxeram vários subsídios, possibilitando a compreensão de como, no estado de Pernambuco, os trabalhadores em educação percebem a política para o ensino médio e como se organizam coletivamente a partir das suas entidades de classe e de que forma isso acontece.

A política para o ensino médio em Pernambuco, tem sua expressão principal nas Escolas de Referência em Ensino Médio, por meio do Programa de Educação Integral (PEI). A partir das entrevistas conseguimos elencar 8 principais pontos de tensão, quais sejam: o tempo escolar; a priorização das disciplinas de português e matemática; a ausência de gestão democrática; falta de estrutura; o controle do trabalho docente; a responsabilização dos professores; os baixos salários e a aprovação compulsória dos estudantes.

Nesse sentido, constata-se que a expansão das escolas de tempo integral, está implicando na exclusão de jovens que precisam trabalhar, uma vez que a medida está acompanhada do fechamento de escolas de turno único e do turno da noite. Além disso, como são escolas já existentes que vão se transformando em tempo integral, esses estudantes vão sendo remanejados para escolas cada vez mais distantes de suas casas e, em vista disso, são excluídos da escola tanto em relação aos tempos escolares quanto em relação à localização geográfica.

Como se observou, o governo criou o PEI com a finalidade de difundir o ensino médio integral para todas as microrregiões do estado e havia um compromisso governamental do sentido de universalização dessa etapa de ensino. Mas o que hoje acontece, passados 13 anos, é que o número de escolas que ofertavam três turnos diminuiu. Em muitas cidades do interior, que só possuem uma escola estadual e essa é transformada em escola de tempo integral, a exclusão é ainda mais explícita. Na prática, estamos longe da universalização do ensino médio em Pernambuco.

No aspecto curricular, outro ponto de tensão é a priorização das disciplinas de português e matemática, com o objetivo de preparar os estudantes para as avaliações externas. Assim, a ênfase nos resultados nos índices de desempenho (IDEB e IDEPE) gera a intensificação das cobranças, o aprofundamento do controle do trabalho docente, a sobrecarga de trabalho, o adoecimento, o medo e uma rotina exaustiva e desmotivante para os professores. Nessa perspectiva, a lógica da educação integral não se aplica, já que outras áreas do conhecimento importantes para a formação humana são desconsideradas. O termo, na prática, se materializa como integralidade do tempo com ênfase nos conteúdos curriculares nas áreas citadas.

No que se refere a gestão, a pesquisa evidencia tensões em relação ao princípio da gestão democrática na medida em que os sujeitos apontam que as políticas e programas são implementados de forma verticalizada, além de não existir eleição direta para gestores das escolas, sendo estas escolhas feitas no gabinete do governador, o que contribui para o aumento dos casos de assédio e das cobranças impostas aos professores. Aliás, é possível afirmarmos que o assédio e a cobrança por resultados passaram a ser importantes estratégias de gestão para que as metas sejam alcançadas. Desse modo, as formas de coerção e de controle do trabalho docente, sob a orientação da gestão gerencial por resultados se expressam na intensificação do controle e da responsabilização de professores e gestores.

Atualmente, na rede estadual de educação de Pernambuco, vivencia-se um aprofundamento do modelo gerencial de gestão por meio da implementação da Lei nº 15.973 de 2016, que institui o AEG (Adicional de Eficiência Gerencial) e da criação do SIEPE (Sistema de Informação da Educação de Pernambuco) e do aplicativo SIEPE, que é um diário de classe móvel para o professor, possibilitando que as avaliações, frequência dos alunos e consultas a conteúdos curriculares ministrados sejam registradas pelos professores sem a necessidade de estarem conectados com a rede de computadores. Assim sendo, a questão da avaliação e monitoramento, de imediato, aprofunda o controle do trabalho docente, diminuindo cada vez mais a autonomia do professor e por outro lado tem a questão da expansão do tempo de trabalho,

já que o aplicativo permite ao professor realizar as observações sobre os alunos sem a necessidade de conexão direta com a internet, ou seja, “todo tempo é potencialmente tempo de trabalho” (ABÍLIO, 2014, p. 173).

Essa lógica se insere naquilo que Alves (2010) caracteriza como “alteração da troca metabólica entre espaço-tempo da vida e espaço-tempo de trabalho”. O que acontece é uma “desmedida” da jornada do trabalho que invade todos os espaços-tempo de vivências genéricas dos professores, “aprofundando, desse modo a autoalienação” desses trabalhadores. Ou seja, a indistinção entre tempo público e tempo privado empurra as tarefas laborais para dentro de casa e para a vida privada. Essa indistinção se efetiva por meio das tecnologias que permitem essa flexibilidade de acesso sem a necessidade de um espaço de trabalho público, denotando a disponibilidade dos trabalhadores para além da jornada estabelecida.

A eliminação dos limites públicos é materialmente definida do mundo do trabalho foi relacionada a trabalhadores informais, temporários, trabalhadores domésticos, entre outros. Mas, isso se aplica perfeitamente aos trabalhadores de alta qualificação tornando-os “pessoa jurídica” (ABÍLIO, 2014, p. 173). Pensamos que compreender a eliminação dessas barreiras definidas no mundo do trabalho entre tempo de trabalho público e a vida privada é um caminho de análise muito produtivo ao considerar que o SIEPE, mas não apenas (podemos aqui incluir os aplicativos de troca de mensagens), acabam por cumprir o papel de aprisionar professores e gestores que permanecem conectados o tempo todo para resolver questões associadas ao trabalho.

Estes dispositivos tecnológicos amplamente utilizados na rede estadual sugerem que o controle do trabalho docente se aprofunda, retira do coletivo de professores as decisões pedagógicas e as transfere para “experts” que elaboram os currículos e os sistemas de avaliação, a partir das exigências do mercado. Essa lógica se contrapõe aos princípios descritos neste texto, que se refere a necessidade urgente de uma educação qualitativamente superior e, nesse sentido é fundamental que os docentes, coletivamente, possam tomar as decisões sobre sua prática pedagógica e desenvolver a consciência e a autoconsciência sobre a relevância da sua atividade particular na transformação mais ampla. (MÉSZÁROS, 2008). Dessa forma, é premente a organização coletiva da classe trabalhadora a fim de superar a sociedade capitalista. Assim, Mészáros aponta que,

Somente por meio da educação concebida como a autoeducação radical dos indivíduos sociais, no curso de sua “alteração, que só pode ter lugar em um movimento prático, em uma revolução”, somente nesse processo podem os indivíduos sociais tornarem-se simultaneamente educadores e educados. (MÉSZÁROS, 2007, p.314)

Dito isto, inferimos que ao adotar o modelo gerencial na educação dois elementos são essenciais: o controle e a responsabilização. Nesse sentido, a organização pedagógica é pautada no controle do trabalho docente para alcançar resultados positivos e atingir as metas, quando isso não acontece os professores são responsabilizados. Essa política de controle e responsabilização tem gerado fortes tensões para os trabalhadores em educação e provocado o adoecimento da categoria. Além do que, os baixos salários, historicamente, levam os docentes a trabalhar em escolas e horários diferentes provocando tensão, desgaste, diminuindo o tempo para formação e minorando a possibilidade de organização coletiva da categoria. A pesquisa também constata que os docentes são frequentemente pressionados para facilitar a aprovação dos estudantes, mesmo não havendo aprendizagem, sendo esse um ponto de tensão que está relacionado a questão dos resultados, já que um dos critérios das avaliações é o percentual de aprovação escolar.

Seguindo na análise dos pontos de tensão observamos que os docentes possuem uma concepção de educação integral diferente da institucionalizada. Assim, compreendem que a formação humana deve contemplar os sujeitos em sua totalidade, superando a ideia de uma formação baseada, apenas, no conhecimento teórico. Portanto, para o desenvolvimento de uma educação que considere as várias dimensões da formação humana e que oferte tempo integral é necessário que se observe a questão das condições estruturais, pois sem as condições materiais adequadas não é possível desenvolver uma educação de qualidade que atenda às necessidades reais dos jovens estudantes e da sociedade em sua totalidade.

O que podemos constatar, ao longo do exame dos pontos de tensão entre professores, dirigentes sindicais e estudantes em relação ao PEI, foi que os entrevistados sentem as consequências e têm relativa consciência de suas principais contradições, mas devido a forma com a política se materializa na escola, sem a participação dos professores ou do sindicato, não conseguem fazer o enfrentamento ao imposto pela política para o ensino médio. Por conseguinte, todas as questões levantadas impedem ou dificultam a capacidade de organização coletiva da categoria, fazendo com que docentes e sindicato não consigam avançar e fazer a disputa de hegemonia, porque dentro da própria política existe um conjunto de estratégias e mecanismos que asseguram que esses grupos não construam uma concepção de educação para o ensino médio capaz de se opor a concepção dominante. Logo, o controle do trabalho docente, as cobranças em relação aos índices a serem alcançados nas avaliações externas, os baixos salários, o aumento da carga de trabalho e sua precarização impedem que os docentes avancem em relação ao momento da consciência política em que se encontram, no sentido de construir

uma alternativa que possa se tornar o interesse de outros grupos da sociedade e seja capaz de entrar em luta e confrontar as concepções dominantes em curso.

Em relação a forma como os profissionais da educação se organizam e participam politicamente das ações desenvolvidas pelos sindicatos, diversos aspectos importantes foram destacados como dificuldades e/ou impedimentos para que estes participem de forma mais orgânica dessas ações. Dentre os principais se encontra a grande diferenciação entre os tipos de contratos de professores para atuarem na rede estadual de ensino. Como vimos, quase 50% dos docentes da rede estadual de ensino de Pernambuco são contratados temporariamente e estes, sem estabilidade, se sentem pressionados a não se organizarem ou participarem das lutas por direitos. Assim, mesmo que o SINTEPE tenha aberto seu estatuto para permitir a filiação desses profissionais, eles não se sentem seguros, pois sofrem ameaças “veladas”. Assim, os representantes sindicais e os docentes revelaram que a fragmentação dentro da categoria dificulta e enfraquece a organização e participação dos professores e professoras.

A pesquisa demonstrou que existe uma distinção geracional entre os docentes em relação a garantia de direitos, ou seja, os que estão ingressando na profissão mais recentemente já não possuem os mesmos direitos dos mais antigos por conta das políticas neoliberais baseadas na redução dos direitos sociais que precarizam o trabalho docente. Além do mais, a diferença geracional também resulta da inexperiência dos “novatos” em relação a organização sindical e política o que fragiliza e dificulta a luta coletiva da categoria.

Conforme discutimos em parágrafos anteriores, o próprio modelo das políticas neoliberais na educação que possuem uma lógica de responsabilização e competição entre docentes e entre escolas, numa lógica de premiação e punição vinculada aos resultados das avaliações externas, também é um importante fator de desarticulação da luta coletiva. Esse modelo de políticas possuem um forte elemento de controle político sobre a categoria e, nesse aspecto, as gratificações e bonificações não se trata de valorização financeira, mas de um elemento fundamental de controle subjetivo desses sujeitos, que incorporam todas as normas prescritas na política para o ensino médio. No entanto, de acordo com as análises dos dados, os docentes apresentam um entendimento diferente das concepções de educação integral do programa, demonstrando assim que as contradições estão presentes.

Ainda sobre a organização e participação política de professoras e professores, dois elementos emergiram das falas dos entrevistados, o medo e o desencanto com a luta. O medo está muito associado a insegurança em relação a contratação, ou seja, o medo de perder o emprego e a cobrança para alcançar as metas estabelecidas. Já o desencanto foi relatado como

uma consequência de sucessivas derrotas do ponto de vista das lutas organizadas pelo sindicato. Na percepção dos entrevistados, as lutas não avançam além do que são, muitas vezes, fortemente reprimidas, inclusive com uso da força de segurança estatal, o que gera medo e apatia na categoria. O desencanto também está relacionado com o fato de o sindicato parecer está atrelado ao governo, despertando desconfiança entre os docentes sobre sua capacidade de intervir em favor da categoria.

Em relação a disputa de hegemonia, é possível afirmar que os indícios de processos de transformismo e a enfraquecimento do sindicato, como intelectual coletivo, para organizar e dirigir a luta dos docentes no contexto das políticas gerencialistas, tem dificultado e impedido que o movimento docente rompa a subalternidade e que se desenvolva adiante do momento econômico-corporativo da consciência política para que as suas lutas possam ter uma expressão universal, como por exemplo, conscientizar a base sobre a necessidade do controle do trabalho pelos trabalhadores. Digo isso para destacar o seguinte: mesmo que o sindicato não possa encaminhar uma luta universal, as suas lutas e bandeiras podem compor o campo superestrutural, subjetivo do sindicato e do grupo que dirige a entidade e assim ter uma expressão universal. No entanto, temos consciência que assim como diz Gramsci (2021, p. 98) o sindicato por sua natureza “concorrencial não é comunista e não pode ser instrumento de renovação radical da sociedade [...]”. Diante do exposto, vimos que diversos fatores são impeditivos para que as professoras e professores se organizem e participem coletivamente das ações desenvolvidas pelos seus organismos de classe.

Outro ponto analisado foi sobre as diretrizes políticas traçadas pelo sindicato docente e como são definidas as ações e bandeiras de luta. Portanto, quando examinamos as principais diretrizes e bandeiras da luta sindical dirigida pelo SINTEPE, concluímos que ela está limitada na fase mais elementar, econômica, isto é, a luta salarial. Assim pensamos que em relação a perspectiva da construção de uma concepção de educação alternativa, segundo a necessidades dos subalternos, ainda existe uma longa jornada a ser percorrida. No entanto, a luta corporativa dirigida pelo SINTEPE, salarial, carreira, concurso, formação tem expressão ético-política, mas parece estar fragmentada, desarticulada da luta pelo controle do trabalho pedagógico, da gestão democrática das escolas e da concepção de educação, hegemonizada pelos princípios neoliberais. Como consequência, do ponto de vista da disputa de hegemonia, o sindicato não consegue avançar de forma coletiva, tanto na elevação moral e intelectual da categoria quanto na perspectiva de uma alternativa concreta ao modelo de ensino médio proposto pela rede

estadual, com a finalidade de superar a subordinação da categoria ao que é imposto pela política, e por isso as bandeiras históricas de luta permanecem, visto que não foram consolidadas.

Um dos nossos objetivos foi analisar se as ações promovidas pelas entidades representativas dos docentes e estudantes conseguem exercer algum tipo de influência sobre a política para o ensino médio em Pernambuco. A análise das entrevistas demonstrou que devido a conjunto de múltiplas determinações o movimento sindical não consegue ter influência efetiva sobre a política para o ensino médio, entre elas, o distanciamento da entidade das escolas, logo, o sindicato não consegue criar uma relação de confiança com a categoria para realizar ações mais consistentes e orgânicas. A pouca participação dos docentes que estão em sala de aula sofrendo as pressões e perseguições, que se aprofundaram nos últimos dez anos, dificulta esse tipo de ação. A fragmentação da categoria que dificulta a participação docente e a suspeita de atrelamento dos dirigentes sindicais ao governo, que em certa medida serve como instrumento de apassivamento da categoria. Nesse sentido, até que ponto a aliança com os partidos da base do governo impede que as ações da entidade avancem e que a crítica que está sendo construída ganhe força no enfrentamento à política imposta é tema a ser aprofundado.

Como vimos, o sindicato organizou um seminário para discutir os problemas nas escolas de referência em ensino médio, entretanto, o documento produzido a partir desses encontros não foi objeto de nenhuma ação ~~mais~~ efetiva, os resultados não foram publicados e nem apresentados servindo de base para formação de professores e estudantes, ampliando o debate sobre essa questão. Os resultados desses seminários corroboram com a posição crítica que os docentes têm em relação ao gerencialismo.

Por fim, analisamos a interação entre direção sindical e a sua base, identificando os processos de formação política desenvolvido pela entidade, por considerarmos ser esse um importante fator para a participação coletiva dos docentes. Neste aspecto, as evidências demonstram que a baixa participação de professores ativos nas assembleias, encontros e ações organizadas pelo sindicato dificulta o debate relativos à organização pedagógica da escola, como organizar as ações de enfrentamento do ponto de vista do controle, da responsabilização, das condições estruturais das escolas e dos casos de assédio relatados pelos docentes, visto que são eles que estão no cotidiano da escola.

Isto posto, conseguimos identificar que apesar de todo processo de controle, os professores e o sindicato, fazem a crítica ao programa nos espaços de formação docente, durante os encontros promovidos pela entidade e no cotidiano escolar, muito embora não tenha sido possível perceber um movimento coletivo mais articulado. O que a análise demonstrou é que a

crítica vai sendo feita a partir das vivências cotidianas e no interior das escolas e não nas assembleias e ações do sindicato, a partir das situações que esses profissionais vão sofrendo e sentido do ponto de vista das cobranças, da falta de estrutura, da intensificação do trabalho etc. Mas não no que se refere a construção de uma crítica coletiva que gere um movimento organizado capaz de superar o estágio econômico-corporativo e avançar na luta política.

Dessa forma, recuperamos aqui as bandeiras centrais do sindicato, quais sejam: gestão democrática, condições adequadas de trabalho, piso salarial, formação continuada e concurso público. Com a análise dos dados percebemos que, de algum modo, a luta se fragmenta ganhando prioridade a questão econômica. Se cada uma dessas questões se consolidasse, como um conjunto orgânico, o sindicato poderia avançar na construção de uma concepção de ensino médio própria, autônoma contribuindo para a realização de uma hegemonia contrária a hegemonia empresarial. Importante ressaltar que essas bandeiras não se consolidam porque a forma como a política se materializa cria obstáculos, como já referido antes.

Dessa forma, reafirmamos nossa tese de que a categoria docente e sua organização sindical, como representante legal e político, não conseguem disputar a hegemonia da política para o ensino médio, uma vez que não possui uma concepção de ensino médio orgânica e uma prática política que funcione como antítese do Programa de Educação Integral, muito embora exista a consciência sobre os prejuízos da política que se expressam no retrocesso em relação aos direitos conquistados e no sofrimento vivenciado pelos docentes. Nesse sentido, os depoimentos apontaram que o conjunto de bandeiras principais (econômico-corporativas) da agenda sindical não avançaram e as demandas relativas ao modelo de ensino médio (em tempo) integral sob bases gerenciais, também não estão sofrendo a influência do sindicato e nem são priorizadas por ele, embora as engrenagens do Programa de Educação Integral criem fortes obstáculos para a mobilização da categoria na luta em defesa das bandeiras prioritárias, uma vez que fragmentam, desmobilizam, cooptam os diretores de escolas, intensificam o trabalho docente etc. Neste caso, o movimento do sindicato na disputa de hegemonia da política para o ensino médio, por mais que seja de dito que é de discordância, na prática, tem funcionado como subordinado pela direção intelectual e moral dos dirigentes da política para o ensino médio. Portanto, a hegemonia empresarial é exercida por meio de processos de saturação da consciência das pessoas entorno de uma concepção de educação, ou seja, esse grupo teve a capacidade de organizar e educar o consenso da maioria e conseguiu criar um programa escolar que interessa aos setores mais homogêneos e numerosos dos intelectuais.

Importante destacar que a construção dessa hegemonia, em contexto nacional, está relacionada com o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado a partir dos resultados de dois conceitos: o fluxo escolar (censo) e as médias de desempenho nas avaliações SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica); e ao PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), uma ferramenta gerencial de controle do trabalho na escola a fim de atingir os objetivos, avaliar e adequar suas ações em um ambiente em constante mudança. Esses dois instrumentos, ajudaram a estruturar o sistema de avaliação em larga escala, foram criados em parceria com os empresários, aglutinados no movimento Todos pela Educação. Esse modelo passou a ser consenso, inclusive entre setores do campo progressista no Brasil. Nesse sentido, a política educacional desenvolvida durante o governo do PT, tendo Fernando Haddad à frente do MEC, tinha uma aproximação teórico-prática com a política desenvolvida no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Na gestão do PT foram introduzidos o IDEB e a avaliação censitária que resultou no aprofundamento da desigualdade e não garantiu a aprendizagem para todos os estudantes. Tais políticas inspiradas no neoliberalismo, já vigentes em países como a Inglaterra e Estados Unidos, não tinham como objetivo a inclusão, mas sim a implantação de um mercado educacional que demonstrou ser excludente e com um viés privatista.

Iniciamos nosso trabalho com a discussão de que as políticas de cunho neoliberal representam perda de direitos sociais e um retrocesso em relação a carreira docente do ponto de vista da perda de autonomia, do estreitamento curricular, do controle do trabalho e de novas formas de coerção etc. Essa situação gerou críticas e algumas ações foram desenvolvidas pelo sindicato e por estudantes. Nesse sentido, conforme já sinalizado na introdução, nosso interesse foi analisar o alcance dessas ações, estratégias e mecanismos que os professores desenvolvem, ou seja, até onde chegam as críticas que estão sendo construídas. A intenção foi saber se o alcance dessas ações pode se caracterizar como um movimento orgânico de classe, se configurando como contraponto às imposições do Programa de Educação Integral em Pernambuco e, ao mesmo tempo, apresentando uma perspectiva alternativa mais alinhada as lutas políticas dos subalternos, ou se trata apenas de “subversivismo esporádico e inorgânico”, como diria Gramsci (1984, p. 231). Cabe aqui analisarmos se esses movimentos serão capazes de romper a lógica do capital e se os profissionais da educação serão os sujeitos portadores de uma “vontade nacional popular”.

Nesse sentido, mesmo que haja dificuldades em relação à organização coletiva dos trabalhadores em educação é interessante observar que nos últimos anos estamos vivenciando alguns processos de lutas coletivas que podem ganhar força. Por exemplo, as greves iniciadas

pelos professores nos Estados Unidos contra as reformas educacionais cuja categoria principal é a privatização como já dito antes neste trabalho. E, em 2015 os estudantes secundaristas iniciaram um processo de ocupação das escolas do Ensino Médio e do Fundamental II, esse processo começa com as escolas no Estado de São Paulo em luta contra a “Reorganização Escolar” imposta pelo governo de Geraldo Alckmin.

Sobre as ocupações é importante mencionar que não foi à primeira vez que, na América Latina, aconteceu esse tipo de movimento nas escolas. Em 2006, no Chile, a chamada “Revolta dos Pinguins” mobilizou muitos secundaristas. Os protestos tinham pautas bem específicas como transporte gratuito, isenção das taxas de acesso à universidade e se expandiram para as lutas mais amplas como a reforma educativa e o questionamento do sistema educativo, lembrando que o Chile foi um dos países que implementou as reformas de cunho neoliberal que introduziu na escola a lógica empresarial fundamentada na gestão gerencial. Em 2011, nova onda de protestos estudantis explode no Chile.

Na Argentina também os estudantes utilizaram da estratégia de ocupações das escolas para dar visibilidade as suas pautas de luta. Embora as ocupações em São Paulo “tenha sofrido variações e ritmos diversos” tiveram a sua inspiração na cartilha preparada pelo Coletivo Mal-educado, a partir da tradução de um documento escrito pela Frente de Estudantes Libertários da Argentina, cujo objetivo era registrar as experiências do movimento. (CORTI; CORROCHAMO; SILVA, 2016, p. 1168).

De modo geral, as ocupações tinham como principal característica a heterogeneidade, onde cada escola apresentou uma dinâmica própria de organização política, mas em comum tinham a postura de autonomia, não aceitando e impedindo a tutela de outros atores sobre o movimento. Assim, os secundaristas, mesmo recebendo o apoio de diversos grupos políticos, mantiveram a atitude autônoma durante todo o processo de ocupação. Devido à forma como os estudantes organizaram e cuidaram do espaço público da escola, os métodos de luta fizeram com que os estudantes ganhassem a simpatia de amplos setores da sociedade e desmontaram os aparatos de repressão (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1081). O desafio tanto no movimento estudantil quanto no sindical é unificar as lutas por meio do partido, este entendido na sua concepção mais ampla como organizador e dirigente, que, segundo Gramsci (1999b, p. 15), “é a primeira célula na qual se agrupam gérmenes de vontade coletiva que tendem a se tornarem universais e totais”.

Outro aspecto muito interessante, relatado pelos estudantes por meio de vídeos e textos das ocupações⁴⁸, foi em relação ao aprendizado de tomar a escola e manter ela em movimento com realização de palestras, debates, ou mesmo no que diz respeito à organização da divisão das tarefas para manter o patrimônio da escola proporcionando um maior aprendizado do que em dias normais de aula. Esse processo coletivo de organização da dinâmica da ocupação, a divisão de tarefas e responsabilidades coaduna com a tese de Krupskaya (2017) de que o trabalho coletivo tem maior caráter educativo. Dessa forma, pensamos que o maior ganho do movimento de ocupação foi justamente o processo de formação política dos jovens estudantes, que se deu na vivência prática da organização e participação nas ocupações. Experiências dessa natureza contribuem de forma expressiva para o desenvolvimento de uma consciência mais crítica e da capacidade de agir e pensar coletivamente.

Os jovens sentiram, talvez, pela primeira vez, a escola como algo que pertence ao coletivo de estudantes. Vivenciaram ali uma experiência real e efetiva de protagonismo juvenil, muito diferente da ideia de protagonismo presente no PEI. A perspectiva do protagonismo vivenciado nas ocupações se aproxima muito do conceito de auto-organização pensado por Krupskaya e pelos educadores soviéticos nos anos de construção da Educação Socialista após a Revolução de 1917. Sobre auto-organização a autora afirma:

Ela deve ser parte integrante da vida escolar. Com a ajuda da auto-organização as crianças aprendem a encontrar formas de ação conjuntas, as quais devem refletir na vida comum e no trabalho coletivo da comunidade escolar. A auto-organização é um meio de infundir, dentro de certos limites, vida e trabalho. Para que se aprenda a viver conjuntamente, é preciso aprender a respeitar o trabalho, conhecer as inclinações das outras pessoas, é preciso aprender a levar em conta os outros com suas necessidades e suas emoções. Para aprender a trabalhar junto, é preciso aprender a conhecer o tamanho das suas forças e das forças dos outros. (KRUPSKAYA, 2017, p. 115).

Recentemente (início de 2019) como referido anteriormente, depois de alguns anos de implementação das reformas educacionais neoliberais nos Estados Unidos, os professores se organizaram coletivamente e iniciaram processos de greve em pelo menos dois estados. De modo que, quando as políticas públicas são implantadas necessitam de um tempo de adaptação, é necessário esse período para que os efeitos dessa política possam ser sentidos. Nesse sentido, passados quase trinta anos os efeitos negativos dessa política já estão visíveis, assim podemos inferir que os professores, estudantes, pais e comunidade escolar não constataram ganhos reais

⁴⁸ Em Pernambuco a história das ocupações das escolas secundaristas virou um filme. A ideia saiu do papel por meio de um Projeto de Extensão do Centro de Ciência Sociais (CCSA) da UFPE coordenado pela professora Soraia de Carvalho, em parceria com o Núcleo de Documentação dos Movimentos Sociais de Pernambuco (NuDoc), também da UFPE. Disponível em: www.marcozero.org. Acesso em: 14 fev. 2019.

da política do ponto de vista da melhoria da aprendizagem. Pelo contrário, analisando várias pesquisas realizadas nos Estados Unidos, Freitas (2018) diz que seus resultados apontam incessantemente problemas com a segregação e a qualidade. Segundo o autor, os números gerados por sucessivos estudos já são suficientes para que nos resguardemos frente a essas políticas, pois o que está em jogo para além das questões quantitativas, são as concepções de educação e sociedade.

É importante que tenhamos bem claro que todos esses tipos de privatização propostos pela reforma empresarial não representam de fato uma alternativa aos problemas da educação pública brasileira. Ainda mais quando o ministro da fazenda do Governo Jair Bolsonaro, que tem grande influência sobre os demais ministérios, lança a ideia dos vouchers. Ora, a privatização via vouchers é uma categoria central da reforma empresarial. E como já indicado, o seu fracasso, tanto no Chile quanto nos EUA, desmonta o conjunto das propostas que vem sendo apresentadas como alternativa aos problemas da escola pública. Para Freitas (2018) a manutenção dessas propostas

só se sustenta pelas necessidades de controle político e ideológico do aparato escolar, para que ele atenda a interesses específicos de uma parcela da população – os próprios empresários e suas corporações -, o que representa uma dupla interdição ética: pelos números e pelas finalidades. (FREITAS, 2018, p. 75)

Nessa direção, para além do que foi dito acima esse tipo de política precariza e desvaloriza ainda mais o trabalho docente, isso piora se pensarmos que o Brasil é um dos últimos países no ranking de valorização dos professores, conforme pesquisa da Varkey Foundation⁴⁹. Portanto, acreditamos que o aprofundamento das contradições que tanto tentam apagar dentro do PEI é o elemento que pode promover a resistência e a organização coletiva em prol de outro modo de educação no ensino médio. Pois assim como Freitas (2018), nem a agressividade da política da “nova direita” e nem a reforma empresarial é capaz de impedir o desenvolvimento das contradições que são geradas na prática educativa pelas políticas da reforma que são inspiração da política educacional para o ensino médio em Pernambuco. Porque de acordo com o demonstrado, as ideias presentes nesse tipo de política não funcionam e ainda “gera efeitos colaterais que atingem a professores, estudantes e, de forma indireta os pais” (p. 138).

Por isso, a resistência a essas políticas se fortalecerá no interior das escolas, liderada pelo magistério, pelos estudantes e pelos pais. As universidades podem ajudar com seu conhecimento a desvendar os meandros de tais reformas, mas o embate tem lugar e hora marcada no interior das escolas e deverá ser sistematizado e organizado com apoio dos sindicatos dos professores e com as organizações estudantis. É para isso que

⁴⁹ Disponível em: www.exameabril.com.br. Acesso em: 15 fev. 2019.

eles servem e é por isso que são tão odiados pela política neoliberal ao redor do mundo. Nos países que há mais tempo enfrentam tais políticas, uma vigorosa resistência tem se estabelecido. (FREITAS 2018, p. 138)

Nesse sentido, nosso trabalho procurou construir uma linha de pensamento que possibilitasse demonstrar os pressupostos que estão fundamentando a política para o ensino médio apresentando as inquietações, dramas e sofrimentos vivenciados por professoras e professores a partir da implementação de políticas educacionais cujo objetivo, nem sempre aparente, é retirar a autonomia docente produzindo uma enorme devastação das conquistas políticas fruto de intensas lutas históricas, além de desmobilizar e implementar uma lógica individualista destruindo o sentimento de coletividade que fundamenta a ideia de pertencimento, o produto desse processo é uma classe trabalhadora dócil e apassivada incapaz de construir um movimento coletivo forte e organizado. Porém, sabemos que essas relações são marcadas pelas contradições e, por isso, apesar de toda coerção e controle professores e estudantes buscam estratégias de resistência em virtude da pressão exercida pelas políticas educacionais mercantis que, “procuram moldá-los às características de mero “operário” cumpridor de ordens e executor de tarefas automatizadas” (PARO, 2018, p. 116).

Assim posto, destacamos mais uma vez que esse modo de organização pedagógica nas escolas estaduais de ensino médio transfere a lógica de organização da fábrica para escola e se caracteriza pela intensificação e precarização do trabalho docente, o que tem causado o adoecimento psicofísico das professoras e professores, de modo que assim como os operários de fábrica os docentes convivem com o risco constante de adoecimento, de perda dos direitos sociais adquiridos, sofrem com o risco do desemprego e com formas de contratação precárias, entre outros. Portanto, cabe aqui dizer que essa nova forma de organização política e pedagógica da escola insere os trabalhadores da educação naquilo que Ricardo Antunes (2020) denomina da nova morfologia do trabalho, para caracterizar as distintas e diversas modalidades de trabalho no atual desenvolvimento capitalista e compreender quem é a classe trabalhadora na contemporaneidade, pautada pela precarização e pela superexploração.

Outro elemento presente nesse modelo é o assédio como estratégia de gestão evidenciado pelas entrevistas, conforme discutido nos capítulos anteriores, as práticas dessa natureza são engrenagens dessa forma de organização nas empresas a partir dos processos de reorganização da indústria e do trabalho sob a égide da acumulação flexível, apesar de que práticas desse tipo sempre fez parte do arsenal de estratégias do capital para controlar e coagir a classe trabalhadora, no entanto é “no contexto da acumulação flexível que elas assume novo

significado e se disseminam com vigor pelo mundo do trabalho” (ANTUNES, 2020, p. 153) e não é diferente nas escolas.

Esses processos vivenciados em espaços marcados pela cobrança, pelo assédio, pela flexibilização de tipos de contrato provocam o dismantelamento da organização coletiva desses profissionais, ou seja, não há espaços e vivências que estimulem e fortaleçam o espírito de coletividade, de pertencimento, o que dificulta a capacidade de resistência desses sujeitos, portanto as novas relações impostas pelo capital e inseridas na lógica da organização político-pedagógica das escolas dificultou ou em alguns casos destruiu a possibilidade de organização coletiva e/ou a presença de entidades sindicais fortalecidas o que ajudava efetivamente no sofrimento e amparo das trabalhadoras e trabalhadores.

Diante do exposto, esperamos que pesquisas dessa natureza traga luz sobre as principais dificuldades das trabalhadoras e trabalhadores da educação e que elas possam ser superadas a fim de se construir um movimento coletivo forte que seja portador de uma “vontade coletiva nacional popular” (GRAMSCI, 1999, p. 16) não como pensamento abstrato, mas como ação prática direcionada a um fim, ou seja, a construção de uma nova ordem social.

O objeto de estudo dessa pesquisa trouxe outros questionamentos que se caracterizam como campo fértil para novas pesquisas como por exemplo, o aprofundamento sobre como processos de controle e cobrança afetam a saúde dos docentes e em tempos de pandemia e aulas remotas quais as consequências para classe trabalhadora não apenas do ponto de vista da saúde, mas na questão dos aprofundamentos da precarização e intensificação do trabalho docente. Outro ponto que nos desperta interesse é como a expansão do uso da tecnologia para a organização e possibilidades de aulas à distância impacta a organização coletiva dessa categoria que já é tão difícil conforme observamos no decorrer deste trabalho.

De modo que finalizamos, por hora, essas considerações desejando que pesquisas desse tipo possa desvelar as principais dificuldades enfrentadas por professoras e professores e que a partir da análise da realidade concreta possamos construir um movimento coletivo forte entorno de uma concepção de educação que não simplifique a realidade, mas aponte as contradições que são vivenciadas por todas e todos no convívio social e que daí possa brotar uma nova sociedade, antagônica a sociedade capitalista, algo que é urgente que floresça e se estabeleça, como condição para sobrevivência da própria humanidade.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Ludmila Costhek. **Sem maquiagem**: o trabalho de um milhão de revendedoras de cosméticos. São Paulo: Boitempo, 2014.
- ACANDA, Jorge Luis. **Sociedade civil e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ALIAGA, Luciana. Gramsci e Pareto: sobre a passividade das massas. *In*: Gramsci tropicale: Dossier sul successo degli studi gramsciani in Brasile. **Ammentu**, numero speciale 2, p. 118-133, gennaio-giugno, 2020 - ISSN 2240-7596.
- ALMEIDA, Ana Maria F; NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolarização das elites**: um panorama internacional da pesquisa. São Paulo: Vozes, 2002.
- ALVES, Giovanni; ANTUNES, Ricardo. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, nº 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGPp/?format=pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020
- ALVES, Giovanni. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório**: O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. 2010. Disponível em: www.giovannialves.org. Acesso em: 01 mar. 2021.
- ALVES, Maria do Socorro Valois. **O ensino médio em Pernambuco**: gestão e financiamento no período de 2005 a 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- AMARAL, Angela Santana do. Precariedad del trabajo em el contexto brasileño y español: austeridad y reformas como tendencias universales. *In*: Comunicação oral apresentada no XII Congresso Español de Sociología da Federación Española de Sociología, Asturias, 2016.
- ANDERSON, Perry. *et al.* Golpe en Brasil: Genealogía de uma farsa. **ENTORNOS**, vol. 29, nº 2, p. 459-461, noviembre 2016. Disponível em: <https://journalusco.edu.co/index.php/entornos/article/view/1605/2720>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- ANTUNES, Ricardo. Comentários. *In*: HADDAD, Fernando *et al.* **Sindicatos, cooperativas e socialismo**. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a Educação Municipal. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, nº 80, p 49-71, set., 2002. Disponível em: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1240345>. Acesso em: 01 mar. 2021.

BABALIM, Valéria de Souza. **Escola de Tempo Integral**: Relato de uma experiência na Rede Estadual de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

BARBOSA, John Mateus. **Modernização restauradora e transformismo na política para o ensino médio [integral] em Pernambuco**: estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

BARBOSA, Rafael Conde. **Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares**: suas significações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI). Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BELTRÃO, Jorge de Lima. **O desempenho das Escolas de Referência no litoral sul de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2014.

BENITTES, Valéria Lima Andrioni. **A política do ensino médio no Estado de Pernambuco**: um protótipo de gestão da educação em tempo integral. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2014.

BIANCHI, Álvaro; ALIAGA, Luciana. Força e Consenso como fundamentos do Estado: Pareto e Gramsci. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, nº 5, p. 17-36, jan.-jul., 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262594068_BIANCHI_Alvaro_ALIAGA_Luciana_Forca_e_consenso_como_fundamentos_do_Estado_Pareto_e_Gramsci_Revista_Brasileira_de_Ciencia_Politica_Impresso_v_3_p_17-36_2011. Acesso em: 03 mar. 2021.

BIANCHI, Álvaro. Revolução Passiva e crise de hegemonia no Brasil contemporâneo. **Revista Outubro**. nº 28, p. 27-35, abr. 2017. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2017/04/02_Bianchi_2017.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

BIANCHI, Álvaro. Gramsci além de Maquiavel e Croce: Estado e Sociedade nos “Quaderni del carcere”. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Maracaibo, Venezuela, nº 36, p. 35-55, jan-mar, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263465625_BIANCHI_Alvaro_Gramsci_alem_de_Maquiavel_e_Croce_Estado_e_sociedade_civil_nos_Quaderni_del_carcere_Utopia_y_Praxis_Latinoamericana_n_12_p_25-55_2007. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Portaria nº 971 de 09 de outubro de 2009.** Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746. Exposição de motivos.** Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016.** Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF, 2017.

CAMINI, Lucia. **Política e gestão educacional brasileira: uma análise do plano de desenvolvimento da educação/plano de metas compromisso todos pela educação.** São Paulo: Outras Expressões, 2013.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal.** São Paulo: Expressão popular, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 23, nº 81, p. 247-270, dez., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?format=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CHARLOT, Bernard; REIS, Rosemeire. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: AlfaÔmega, 1982.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO CNTE. Reforma do Ensino Médio e BNCC. **Cadernos de Educação**. Brasília, DF, n. 30, jan.-jun., 2018. Disponível em:
https://www.cnte.org.br/images/stories/cadernos_educacao/cadernos_educacao_30.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves. “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 37, nº 137, p. 1159-1176, out.-dez., 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/CwYd9yX9DVrkJP5p3NbRVwN/?format=pdf>. Acesso em: 12 mai. 2021.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil**: O que é e como praticá-lo. 2007. Disponível em: www.institutoalianca.org.br. Acesso em: 26 fev. 2019.

COSTA, César Lima. Politecnia, dualidade educacional, emancipação humana e o ensino médio integrado à educação profissional no Brasil. *In*: VI **Fórum Internacional de pesquisa**. Campina Grande: Realize editora, 2012. Disponível em:
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/110>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 38, nº 139, p. 373-384, abr.-jun., 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFXFPBvWCYggFhcBmYm/?format=pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. *In*: Seminário Internacional Políticas Públicas do Ensino Médio. Anais. São Paulo: CONSED, 1998.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 5ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

DIAS, Edmundo Fernandes. Hegemonia: racionalidade que se faz história. *In*: DIAS, Edmundo Fernandes. *et al.* **O outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Revolução Passiva e modo de vida**: ensaio sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

DIAS, Edmundo Fernandes. Hegemonia: nova *civilitá* ou domínio ideológico? **História e Perspectivas**. Uberlândia, nº 50, p. 89-146, jan.-jun., 2014. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dias/ano/mes/90.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação Integral no estado de Pernambuco**: uma realidade no ensino médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-paulo-fernando-de-vasconcelos-dutra.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ENGUITA, Mariano Fernández. Prefácio. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 38, nº 139, p. 293-308, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cLyHwCQFR8r97gxFCJtcGHM/?format=pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

FERREIRA, Terita Michele da Silva. **Há algo de novo no Ensino Médio em Goiás?** Os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7761/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Terita%20Michele%20da%20Silva%20Ferreira%20%20-%202017.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 38, nº 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?format=pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

FODRA, Sandra Maria. **O projeto de vida no ensino médio**: o olhar dos professores de história. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9884/1/Sandra%20Maria%20Fodra.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

FONTES, Virgínia. Hegemonismos e Política – Que democracia? *In*: MATTOS, Marcelo Badaró (org.). **Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. Consequência, 2017.

FONTES, Virgínia. Gramsci, Estado e Sociedade Civil: anjos, demônios ou luta de classes? **Revista Outubro**, [S.l.], nº 31, p. 218-232, jul.-dez., 2018. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/gramsci-estado-e-sociedade-civil-anjos-demonios-ou-lutas-de-classes/> Acesso em: 18 jul. 2021.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? – múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Marx e o Marxismo**. Rio de Janeiro, vol. 8, nº 14, p. 16-35, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/351>. Acesso em: 18 jul. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Maria da Conceição da Silva. Trabalho docente no ideário do materialismo histórico-dialético – Redecentro: 2010 a 2014. In: MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto; AFFONSO, Cláudia Regina Amaral; NEPOMUCENO, Vera Lucia da Costa. **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da escola improdutiva: Um (re) Exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto nº 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**. Ano 3, nº 3, p. 1-26, 2005. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br.pf/files/CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 38, nº 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/?format=pdf>. Acesso em: 13 mai. 2020.

GALASTRI, Leandro de Oliveira. A construção do bloco histórico: via jacobina e o “debate” com Georges Sorel nos Cadernos do Cárcere. **Lutas Sociais**. São Paulo, n. 23, p. 80-92, 2º smn., 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18966>. Acesso em: 15 mai. 2020.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 42, nº 3, p.651-664, jul.-set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pHbhwFvxKmGNtMDGQd6Ltqx/?format=pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Maria do Carmo Rodrigues Lurial. **Escola de Tempo Integral: redimensionar o tempo ou a educação?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/636/1/Maria%20do%20Carmo%20Rodrigues%20Lurial%20Gomes.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel, tomo 3**. México: Universidad Autónoma de Puebla. Ediciones Era, 1984 (Edição Crítica de Gerratana).

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel, tomo 4**. México: Universidad Autónoma de Puebla. Ediciones Era, 1986 (Edição Crítica de Gerratana).

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel, tomo 1**. 2ª ed. México: Universidad Autónoma de Puebla. Ediciones Era, 1999. (Edição Crítica de Gerratana).

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel, tomo 2**. 2ª ed. México: Universidad Autónoma de Puebla. Ediciones Era, 1999a. (Edição Crítica de Gerratana).

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel, tomo 5**. 2ªed. México: Universidad Autónoma de Puebla. Ediciones Era, 1999b. (Edição Crítica de Gerratana).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, v.1**. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, v. 2**. 6ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, v. 3**. 4ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, v. 4**. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011c.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, v. 5**. 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011d.

GRAMSCI, Antonio. **Homens ou máquinas? Escritos de 1916 a 1920**. Seleção de artigos e apresentação de Gianni Fresu. São Paulo: Boitempo, 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos, v.1**. Lisboa: Seara Nova, 1976. Disponível em: https://www.academia.edu/8245389/GRAMSCI_A_Escritos_Pol%C3%ADticos_vol_I. Acesso em: 15 fev. 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos, v.2.** Lisboa: Seara Nova, 1977. Disponível em: https://www.academia.edu/8245390/GRAMSCI_A_Escritos_Pol%C3%ADticos_vol_II. Acesso em: 15 fev. 2022.

GUIMARÃES, Marlon da Costa. **Sob nova direção:** o gerencialismo empresarial na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro (2010-2014). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/Marlon%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

HARVEY, David. **O enigma do capital:** e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

KANOUSSE, Dora; MENA, Javier. **La Revolución pasiva:** una lectura de los cuadernos de la cárcel. Universidad Autónoma de Puebla: México, 1985.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andresa Silva da Costa. Escola Sem Partido: produção de sentidos e disputas em torno do papel da Escola Pública no Brasil. **Educação Temática Digital.** Campinas, vol. 19, nº esp., p. 184-205, jan.-mar., 2017. Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2018/07/katz-e-mutz.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

KOHLER, Irene Cristina. **O discurso do novo na forma(ta)ção do sujeito-aluno:** escola em tempo integral em cena. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos – Universidade Federal da Fronteira do Sul. Chapecó, 2014. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/87/1/KOHLER.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, vol. 41, nº 144, p. 752-769, set.-dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/>. Acesso em: 19 out. 2021.

KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. *In:* KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio:** crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. A questão da educação comunista (1921). *In:* FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **A construção da pedagogia socialista:** escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. As tarefas da escola de primeiro grau (1922). *In:* FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **A construção da pedagogia socialista:** escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. Auto-organização escolar e organização do trabalho (1923). *In:* FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **A construção da pedagogia socialista:** escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. Lênin: sobre a educação e o professor público (1927). In: FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Saete (orgs.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 38, nº 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXI, nº 70, p. 15-39, abr., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/?format=pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

LEITE, João Carlos Zirpoli. **Parcerias em educação: o caso do GP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3999>. Acesso em: 13 mar. 2019.

LIGUORI, Guido. Concepção de Mundo. In: LIGUORI, Guido; PASQUALE, Voza. **Dicionário Gramsciano**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 135-136.

LIMA, Ivaneide Áurea de A. P. **TEAR - Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: gestão e resultados**. Recife: Livro Rápido, 2009.

LIMA, Uiara do Carmo Wanderley. **O programa de educação integral das escolas de referência em ensino médio da Rede Pública estadual de Pernambuco (2008-2013)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11941/1/DISSERTA%20c3%87%c3%83O%20Uiara%20do%20Carmo%20Lima.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

LOMBARDI, José Claudinei. A luta em defesa da educação pública: algumas notas para debate. In: KRAWCZYK, Nora. (org.). **Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas: Navegando, 2018. *E-book* (132 p.). Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-unicamp>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MARQUES, Saray. **Tempo escolar estendido: análise do Programa de Educação Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20918/2/Saray%20Marques.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 28ª ed. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MAUÉS, O. C. O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências. In: FERREIRA, E. B; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MÈSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação**. São Paulo: Ensaio, 1993.

MÈSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÈSZÁROS, István. O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÈSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MODONESI, Massimo. Revoluções passivas na América Latina. **Revista Outubro**, nº 30, p. 90-107, maio, 2018. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/revolucoes-passivas-na-america-latina/>. Acesso em: 22 out. 2020.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; XIMENES, Salomão Barros. Políticas educacionais e a resistência estudantil. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 37, nº 137, p. 1079-1087, out-dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fq6gRZPd6JnN8ypyZ5qB6sF/>. Acesso em: 22 out. 2020.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, vol. 14, nº 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo de Pernambuco: Uma análise do Programa de Educação Integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste. Caruaru, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11223/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Edima%20Ver%c3%b4nica%20de%20Morais.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MOREIRA, Valéria de Moraes Vicente. Organização do trabalho do professor e a qualidade do ensino. *In*: MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto; AFFONSO, Cláudia Regina Amaral; NEPOMUCENO, Vera Lucia da Costa. **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

MOURA, Dante Henrique. Políticas Públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. *In*: OLIVEIRA, Ramon de (org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Papirus, 2012.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método na teoria social. *In*: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, Josefa Uérica de Araujo. **A contrarreforma do ensino médio em tempos de refuncionalização do Estado brasileiro (Lei 13.415/2017):** Desdobramentos na Rede Estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39682>. Acesso em: 23 abr. 2021.

NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 12, nº 34, p. 137-181, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dNYBcjfPKZL4js8xWbhjv/>. Acesso em: 23 abr. 2021.

NOSELLA, P. Ensino Médio: unitário ou uniforme? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 20, nº 60, p. 121-142, jan.-mar., 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272397682_Ensino_medio_unitario_ou_multiforme. Acesso em: 22 abr. 2022.

NOSELLA, P. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas: Editora Alínea, 2016.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 14, p. 35-60, maio-ago., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pY5CvzLSCLPRNy7XpZ7x6WR/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

OLIVEIRA, Bruna Padilha de. **O essencial é invisível aos olhos: a emulação da escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no Programa de Ensino**

Integral de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151898>. Acesso em: 15 jan. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. *In*: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (orgs.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica em Pernambuco**. Camaragibe: CCS, 2014.

OLIVEIRA, Francisco de. Passagem na neblina. *In*: OLIVEIRA, Francisco; STEDILE, João Pedro; GENOINO, José (Orgs.). **Classes sociais em mudança e a luta pelo socialismo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002. Disponível em: https://bibliotecadigital.fpabramo.org.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/280/classes_sociais_em_mudancas_e_a_luta_pelo_socialismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 abr. 2020.

PAIXÃO, Thaylla Soares. **Classe social, hegemonia e educação**: a análise do projeto de educação integral do CENPEC para a (re)organização da escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/2346/1/thaylasoarespaixao.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Professor**: artesão ou operário? São Paulo: Cortez, 2018.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. Sobre a política de assistência social no Brasil. *In*: BRAVO, Maria Inês Souza; PEREIRA, Potyara Amazoneida (orgs.). **Política Social e Democracia**. Rio de Janeiro: Cortez, 2001.

PERNAMBUCO. **Convênio de Cooperação Técnica e Financeira nº 021/2003**. Que dispõe sobre a parceria entre a Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco e o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação - ICE. Recife, 2003.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008**. Dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral e outras providências. Recife, 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral**. Recife, 2010.

PERNAMBUCO. **Decreto n.º 39.336 de 25 de abril de 2013**. Estabelece o Valor Público como objetivo dos Programas de Estado, fixa diretrizes para a Gestão por Resultados, e estabelece a execução dos Pactos de Resultados no âmbito do Poder Executivo Estadual. Recife, 2013.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.973 de 23 de dezembro de 2016**. Institui o Adicional de Eficiência Gerencial - AEG no âmbito da Rede Estadual de Educação e altera a legislação que indica. Recife, 2016.

PERNAMBUCO. **Lei nº 364 de 30 de junho de 2017**. Altera a Lei nº 125, de 10 de julho de 2008, que cria o programa de educação integral. Recife, 2017.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto e; HELOANI, José Roberto M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos do Cedes**. Campinas, vol. 35, nº 35, p. 589-607, set.-dez., 2015. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/72fc/b80baa9bf3dc58bc21ea37b7a0fc549d88df.pdf?_ga=2.57771498.1943180985.1646087364-881442639.1646087364. Acesso em: 19 mar. 2021.

RAMOS, Marise. Escola sem partido: a criminalização do trabalho pedagógico. ANPED, Rio de Janeiro, ago., 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/escola-sem-partido-criminalizacao-do-trabalho-pedagogico>. Acesso em: 27 set. 2018.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Artmed, 2010.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REZENDE, Valéria Moreira. **Da escola de excelência à escola de aparência**: análise da qualidade do ensino médio regular em duas escolas da rede pública de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10622/1/VALERIA%20MOREIRA%20REZENDE.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SALES, Ivandro da Costa. **Os desafios da Gestão Democrática da Sociedade (Em diálogo com Gramsci)**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9777/1/arquivo9311_1.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

SANTIAGO, Frederico Márcio Leandro. **Educação e Desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014**: Desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste. Caruaru, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15100>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SANTOS, Conceição Garcia Bispo dos. **Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) de São José do Rio Preto**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20395/2/Concei%C3%A7%C3%A3o%20Garcia%20Bispo%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SANTOS, Edjane Ribeiro dos. **Desafios do ingresso e permanência dos professores no Programa de Educação Integral de Pernambuco.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/03/EDJANE-RIBEIRO-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SANTOS, Maria de Fátima. **Pedagogia da Presença: uma estratégia para o sucesso escolar.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Aparentes) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8764/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SARDINHA, Rafaela Campos. **O projeto PROCENTRO e as escolas charter: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social.** Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/drafaelasardinha.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SCHLESENER, Anita Helena. **A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci.** Brasília: Liber Livro, 2009.

SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões Invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

SEMERARO, Giovanni. Gramsci educador de “Relações Hegemônicas”. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, vol. 1, nº 1, fev.-jun., p. 143-156, 2011. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/viewFile/173/1523>. Acesso em: 18 mai. 2021.

SILVA, Adriano Carvalho Cabral da. **A relação entre o docente do ensino médio (em tempo) integral e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste. Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32566/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Adriano%20Carvalho%20Cabral%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. **Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18378>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SILVA, Antonio Torquato da. **Desafios do ensino médio no projeto político pedagógico na perspectiva de educação integral.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19850/2/Antonio%20Torquato%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SILVA, Isis Tavares da. **A felicidade no discurso dos professores da escola de referência em ensino médio Ginásio Pernambucano.** Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12860>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SILVA, Jadilson Miguel da. **Reformas pró-capital na educação escolar: a reestruturação do ensino médio pelo programa de educação integral de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13068>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SILVA, Richardson. **Educação integral nos quatro quadrantes do Kosmos: estudo de caso de uma escola da Região Metropolitana de Recife, Pe**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13294/1/Disserta%c3%a7ao%20Richardson%20Silva.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katarine Ninive Pinto. As políticas Sociais e a “nova estratégia” de educação integral no Brasil. **Série-Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande - MS, nº 36, p. 109-128, jul.-dez., 2013. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/700>. Acesso em: 23 set. 2021.

SILVA, Lúcia de Fátima Farias da. **De escola regular a escola de referência: trajetória de mudança da escola Severino Farias em Surubim-PE**. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2017. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2951>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Como fica o ensino médio com a reforma: vem aí o Ensino Médio “líquido”**. Esquerda online, fev., 2017. Disponível em: <http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/como-fica-o-ensino-medio-com-a-reforma-vem-ai-o-ensino-medio-liquido/>. Acesso em: 27 set. 2018.

SILVA, Valdemberg Dias da. **Modelos de ensino público, eficiência e gestão escolar: uma análise da escola de ensino médio regular de Quixaba e da escola de ensino médio integral de Timbaúba, no estado de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5842>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (SINTEPE). **Seminários das Escolas de Referência: Qual escola queremos?** Recife: SINTEPE, 2015.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de.; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A qualidade da produção acadêmica e os discursos políticos: convergências mercadológicas, epistemológicas ou dialéticas de resistências? *In*: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de.; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs.). **Formação, Profissionalização e Trabalho docentes: em defesa da qualidade social da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo. **Condições de trabalho docente e processo de implementação do Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste. Caruaru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26618>. Acesso em: 25 jan. 2020.

VENCO, Selma. Ensinar o espírito da empresa na escola: a guinada política dos anos 1980-2000 na França. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 38, nº 139, abr.-jun., p. 527-530, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NFW6hPGdQ6bBrzDJsZmZLqS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia; FREITAS, Pâmela Félix; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Reações das políticas estaduais nas escolas: um estudo de caso em escolas do Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, vol. 6, nº 2, jul.-dez., p. 51-79, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317571862_Reacoes_das_politicas_educacionais_estaduais_nas_escolas_um_estudo_de_caso_em_escolas_do_Ceara_Goias_Pernambuco_e_Sao_Paulo. Acesso em: 23 set. 2021.

VIVEIROS JÚNIOR, Antonio Francisco de. **Ih!Novador: o olhar dos professores sobre uma política de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/dantonioviveiros.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WEINER, Lois. Sindicalismo docente renascido. **Educação. Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, vol. 38, nº 3, set.-dez., p. 469-482, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117128364002.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os professores

CATEGORIA	PONTOS DE TENSÃO EM RELAÇÃO A POLÍTICA ESTADUAL
-----------	--

1. Nome / formação acadêmica / disciplinas que leciona / tempo de atuação.
2. Qual a sua avaliação da política para o ensino médio em Pernambuco?
3. Você defende uma concepção de educação no ensino médio para a rede de ensino? Qual?
4. Existe algum ponto de tensão na relação entre os professores e a gestão da política para o ensino médio adotada pelo governo? Cite os principais.
5. Você conhece a posição da direção sindical a respeito do modelo de gestão do ensino médio. Se sim, qual é?

CATEGORIA	ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES
-----------	--

6. Você se organiza coletivamente para influenciar a política para o ensino médio em Pernambuco? Como e em que aspectos?
7. Você costuma participar das atividades desenvolvidas pelo sindicato? Por quê?
8. Como foi sua participação nas últimas paralisações, greves e mobilizações da categoria?
9. Quais os limites e desafios em relação aos processos de mobilização e organização coletivas da categoria?

CATEGORIA	DIRETRIZ POLÍTICA DOS ORGANISMOS DE CLASSE
-----------	---

10. Quais as principais bandeiras de luta do sindicato nos últimos dez anos?
11. Como são definidas as prioridades da luta sindical?
12. Qual a sua avaliação da atuação do seu organismo de representação política (sindicato)?

CATEGORIA	AÇÕES DOS ORGANISMOS DE CLASSE
-----------	--------------------------------

13. Quais são as principais ações desenvolvidas pelo sindicato?
14. Você considera que o sindicato consegue influenciar na política para o ensino médio em que aspectos? Exemplifique. Se não, por quê?

15. Você conhece o documento “Seminários Escolas de Referência: Qual escola queremos?”? Não foi publicado? Essa ação gerou o quê? Que ações foram desenvolvidas a esse respeito?

CATEGORIA	INTERAÇÃO ENTRE DIREÇÃO E BASE
-----------	--------------------------------

16. Você se sente bem representado pelo seu sindicato?
17. Como você avalia a relação entre a direção sindical e os docentes da rede?
18. Na sua opinião, os professores conseguem influenciar nas decisões da direção do sindicato? De que maneira? Se não, por quê?

CATEGORIA	PROCESSOS DE FORMAÇÃO POLÍTICA
-----------	--------------------------------

19. O sindicato promove a formação política dos professores? Você costuma participar? Por quê?
20. Na sua opinião, a formação ofertada pelo sindicato está em sintonia com os interesses e necessidades dos professores?
21. Quais são os temas mais importantes na formação promovida pelo seu sindicato? Como são definidos?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com representantes sindicais (SINTEPE)

CATEGORIA	PONTOS DE TENSÃO EM RELAÇÃO À POLÍTICA ESTADUAL
-----------	--

1. Nome / formação acadêmica / função que exerce na entidade.
2. Tempo de atuação.
3. Qual a avaliação da direção do sindicato a respeito da política para o ensino médio em Pernambuco?
4. O sindicato defende uma concepção de educação no ensino médio para a rede de ensino? Qual?
5. Existe algum ponto de tensão na relação entre os professores e a gestão da política para o ensino médio? Cite os principais.
6. Qual a posição da direção sindical a respeito do modelo de gestão do ensino médio?

CATEGORIA	ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES
-----------	--

7. O sindicato se organiza e organiza a base para influenciar a política para o ensino médio adotada pelo governo? Como e em que aspectos?
8. Como é a participação dos professores nas atividades desenvolvidas pelo sindicato?
9. Quais estratégias são utilizadas pela entidade para mobilizar e organizar a categoria?
10. Quais os limites e desafios em relação aos processos de mobilização e organização coletiva da categoria?

CATEGORIA	DIRETRIZ POLÍTICA DOS ORGANISMOS DE CLASSE
-----------	---

11. Quais as principais bandeiras de luta da entidade nos últimos dez anos?
12. Como são definidas as prioridades da luta sindical?
13. Qual a sua avaliação da atuação do seu organismo de representação política (sindicato)?

CATEGORIA	AÇÕES DOS ORGANISMOS DE CLASSE
-----------	--------------------------------

14. Quais ações estão sendo desenvolvidas pelo sindicato?
15. Você considera que o sindicato consegue influenciar na política para o ensino médio, em que aspectos? Exemplifique. Se não, por quê?

16. Por que o documento “Seminários Escolas de Referência: Qual escola queremos?” não foi publicado? Essa ação gerou o quê? Que ações foram desenvolvidas?

CATEGORIA	INTERAÇÃO ENTRE DIREÇÃO E BASE
-----------	--------------------------------

17. Você considera que a categoria dá um bom apoio às ações do sindicato?
18. Como você avalia a relação entre a direção sindical e os docentes da rede?
19. Na sua opinião, os professores conseguem influenciar as decisões da direção do sindicato? De que maneira? Se não, por quê?

CATEGORIA	PROCESSOS DE FORMAÇÃO POLÍTICA
-----------	--------------------------------

20. O sindicato promove a formação política dos professores? Como? Os professores costumam participar? Por quê?
21. Na sua opinião, a formação ofertada pelo sindicato está em sintonia com os interesses e necessidades dos professores?
22. Quais são os temas mais importantes na formação promovida seu sindicato? Como são definidos?

**APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com representantes do Movimento Estudantil
(UESC e UESPE)**

CATEGORIA	PONTOS DE TENSÃO EM RELAÇÃO À POLÍTICA ESTADUAL
-----------	--

1. Nome / Qual entidade você representa e qual função você exerce?
2. Qual a avaliação da direção da entidade estudantil a respeito da política para o ensino médio em Pernambuco?
3. A entidade estudantil defende uma concepção de educação no ensino médio para a rede de ensino? Qual?
4. Existe algum ponto de tensão na relação entre os estudantes e a gestão da política para o ensino médio? Cite os principais.
5. Qual a posição da direção da entidade estudantil a respeito do modelo de gestão do ensino médio?

CATEGORIA	ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES
-----------	--

6. A entidade estudantil se organiza e organiza a base para influenciar a política para o ensino médio adotada pelo governo? Como e em que aspectos?
7. Como é a participação dos estudantes nas atividades desenvolvidas pela entidade?
8. Quais estratégias são utilizadas pela entidade para mobilizar e organizar a categoria?
9. Quais limites e desafios em relação aos processos de mobilização e organização coletiva da categoria?

CATEGORIA	DIRETRIZ POLÍTICA DOS ORGANISMOS DE CLASSE
-----------	---

10. Quais as principais bandeiras de luta da entidade nos últimos dez anos?
11. Como são definidas as prioridades da luta sindical?
12. Qual a sua avaliação da atuação do seu organismo de representação política?

CATEGORIA	AÇÕES DOS ORGANISMOS DE CLASSE
-----------	--------------------------------

13. Quais ações estão sendo desenvolvidas pela entidade estudantil?

14. Você considera que a entidade estudantil consegue influenciar na política para o ensino médio, em que aspectos? Exemplifique. Se não, por quê?
15. Você conhece o documento “Seminários Escolas de Referência: Qual escola queremos?”? Não foi publicado? Essa ação gerou o quê? Que ações foram desenvolvidas?

CATEGORIA	INTERAÇÃO ENTRE DIREÇÃO E BASE
-----------	--------------------------------

16. Você considera que os estudantes dão um bom apoio às ações da entidade estudantil?
17. Como você avalia a relação entre a direção da entidade e os estudantes?
18. Na sua opinião, os estudantes conseguem influenciar as decisões da direção da entidade? De que maneira? Se não, por quê?

CATEGORIA	PROCESSOS DE FORMAÇÃO POLÍTICA
-----------	--------------------------------

19. A entidade estudantil promove a formação política dos estudantes? Como? Os estudantes costumam participar? Por quê?
20. Na sua opinião, a formação ofertada pela entidade estudantil está em sintonia com os interesses e necessidades dos estudantes?
21. Quais são os temas mais importantes na formação promovida pela entidade estudantil? Como são definidos?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para estudantes das ocupações

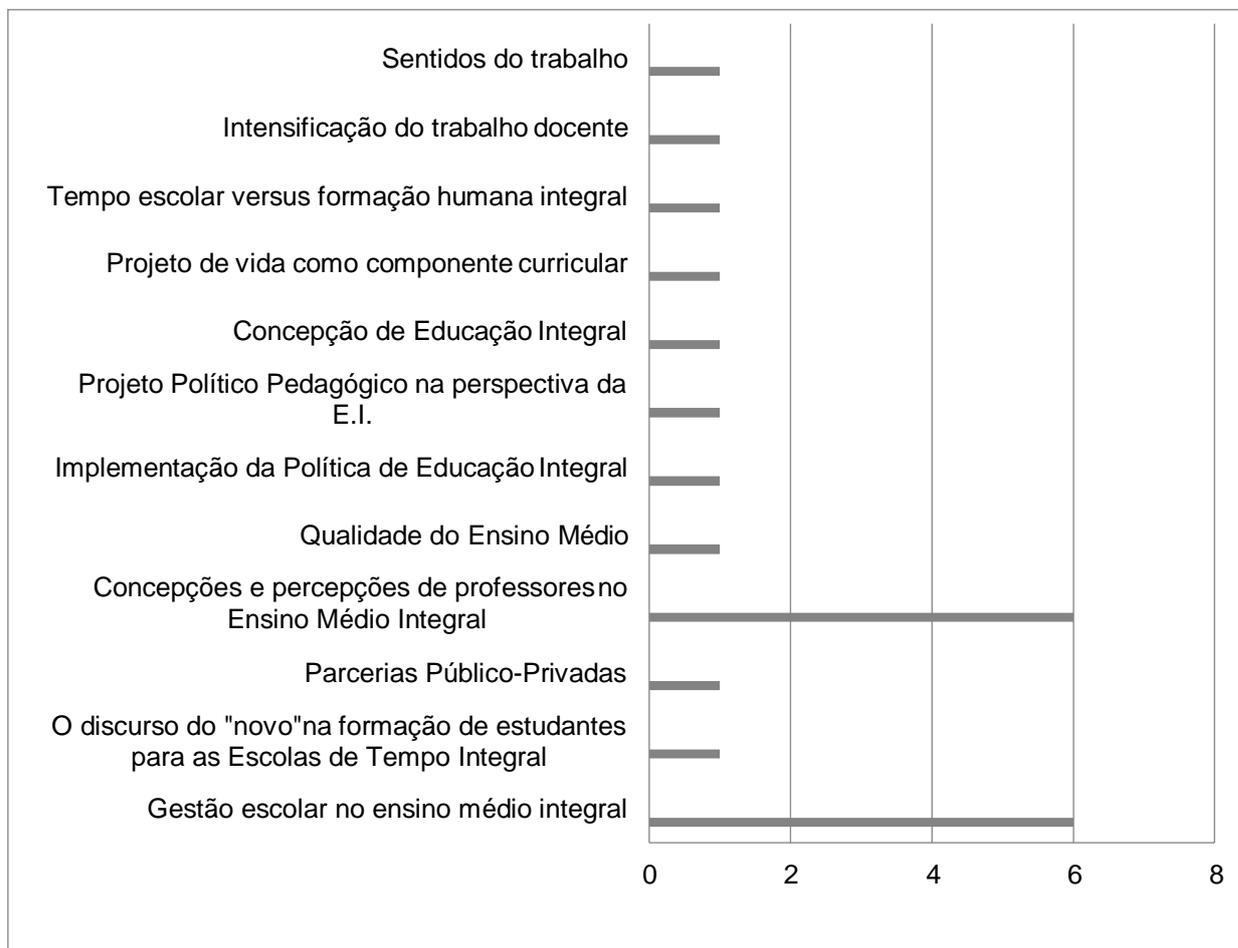
1. Qual escola você estudava/ocupou?
2. Como surgiu o movimento?
3. Quais eram as pautas do movimento?
4. Como a direção/coordenação da escola se comportou frente a esse movimento?
5. O que gerou de conflito dentro da escola?
6. Após as ocupações o que aconteceu dentro das escolas?
7. Quais os ganhos do movimento?
8. Como os professores/professoras reagiram ao movimento, havia algo da pauta comum entre estudantes e professores?

APÊNDICE E – Quadro de trabalhos da biblioteca digital de teses e dissertações

TÍTULO	AUTORIA	CLASSIFICAÇÃO	ANO
Ih!novador: o olhar dos professores sobre uma política do Ensino Médio.	Antônio Francisco de Viveiros Júnior	Dissertação	2013
O Projeto Procentro e as escolas charter: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social	Rafaela Campos Sardinha	Dissertação	2013
Modelos de ensino público, eficiência e gestão escolar: uma análise da escola de ensino médio regular de Quixaba e da escola de ensino médio integral de Timbaúba, no estado de Pernambuco.	Valdemberg Dias da Silva	Dissertação	2013
Educação Integral no estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio	Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra	Dissertação	2013
O discurso do novo na forma(ta)ção do sujeito-aluno: escola em tempo integral em cena.	Irene Cristina Kohler	Dissertação	2014
O desempenho das Escolas de Referência no litoral sul de Pernambuco.	Jorge de Lima Beltrão	Dissertação	2014
Desafios do ingresso e permanência dos professores no Programa de Educação Integral de Pernambuco.	Edjane Ribeiro dos Santos	Dissertação	2015
Sob Nova Direção: O Gerenciamento Empresarial na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro (2010 – 2014)	Marlon da Costa Guimarães	Dissertação	2015
Classe social, hegemonia e educação: análise do projeto de educação integral do CENPEC para a (re) organização da escola pública.	Thaylla Soares Paixão	Dissertação	2016
Escola de tempo integral: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo.	Valéria de Souza Babalim	Dissertação	2016
Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)	Rafael Conde Barbosa	Tese	2016
Pedagogia da presença: uma estratégia para o sucesso escolar.	Maria de Fátima Santos	Dissertação	2016
O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de História	Sandra Maria Fodra	Dissertação	2016
De escola regular a escola de referência: trajetória de mudança da Escola Severino Farias em Surubim – PE	Lúcia de Fátima Farias da Silva	Dissertação	2017
O essencial é invisível aos olhos: a emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas	Bruna Padilha de Oliveira		

jornadas das professoras no Programa de Ensino Integral de São Paulo		Dissertação	2017
Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) de São José do Rio Preto	Conceição Garcia Bispo dos Santos	Dissertação	2017
Desafios do ensino médio no projeto político pedagógico na perspectiva de educação integral.	Antonio Torquato da Silva	Dissertação	2017
Há algo de novo no ensino médio em Goiás? Os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro.	Terita Michele da Silva Ferreira	Dissertação	2017
Tempo escolar estendido: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017)	Saray Marques	Tese	2018

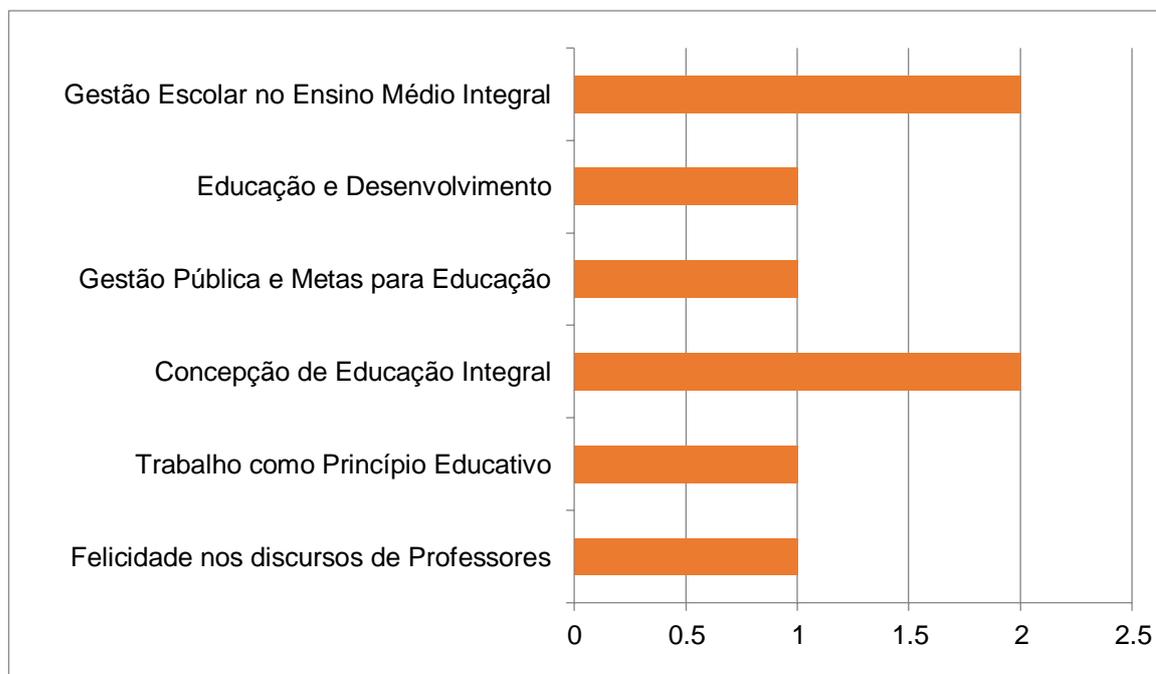
APÊNDICE F – GRÁFICO 1: Temáticas que emergiram nos estudos sobre Educação Integral na BDTD



APÊNDICE G – Quadro de trabalhos na biblioteca digital de teses e dissertações da UFPE

TÍTULO	AUTORIA	CLASSIFICAÇÃO	ANO
Reformas Pró-Capital na Educação Escolar: A Reestruturação do Ensino Médio pelo Programa de Educação Integral de Pernambuco	Jadilson Miguel da Silva	Dissertação	2013
Educação integral nos quatro quadrantes do kosmos	Richardson Silva	Dissertação	2013
A Política de Ensino Médio no Estado de Pernambuco: Um Protótipo de Gestão da Educação em Tempo Integral.	Valéria Lima Andrioni Benittes	Dissertação	2014
Contribuições da teoria de Ken Wilber para pensar a Integralidade na Educação.	Aldenize Ferreira de Lima	Dissertação	2014
Educação e Desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 E 2014: Desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano	Frederico Marcio Leandro Santiago	Dissertação	2014
O ensino médio em Pernambuco: gestão e financiamento no período de 2005 a 2013	Maria do Socorro Valois Alves	Tese	2015
Ensino (em Tempo) Integral: As Propostas Oficiais na Dinâmica do Real	Andréa Giordanna Araujo da Silva	Tese	2016

APÊNDICE H – GRÁFICO 2: Temáticas que emergiram nos estudos sobre Educação Integral na BDTD/UFPE



ANEXO A - Total de escolas ativas por região

GRE		ESCOLAS COM ENSINO REGULAR					ESCOLAS DE REFERÊNCIA			ESCOLAS TÉCNICAS	TOTAL	ESCOLAS INDÍGENAS	TOTAL GERAL
		ESCOLAS DE ENSINO REGULAR	CENTROS ESPECIAIS	ESCOLAS PRISIONAIS	ESCOLAS CONVENIADAS	ESCOLAS QUILOMBOLAS	TOTAL	INTEGRAL	SEMI-INTEGRAL				
1. Recife Norte	45	2	0	2	0	49	13	9	22	4	75	0	75
2. Recife Sul	56	0	3	1	0	60	11	13	24	2	86	0	86
3. Metropolitana Norte	63	0	5	0	0	68	8	16	24	3	95	0	95
4. Metropolitana Sul	57	0	0	0	0	57	13	19	32	7	96	0	96
5. Mata Norte - Nazaré da Mata	31	0	0	2	0	33	17	9	26	4	63	0	63
6. Mata Centro - Vitória de Santo Antão	16	0	0	0	0	16	10	9	19	4	39	0	39
7. Mata Sul - Palmares	25	0	1	0	0	26	8	16	24	1	51	0	51
8. Vale do Capibaribe - Limoeiro	13	1	1	0	0	15	11	9	20	2	37	0	37
9. Agreste Centro Norte - Caruaru	34	1	1	0	0	36	12	12	24	3	63	0	63
10. Agreste Meridional - Garanhuns	16	1	1	1	0	19	12	15	27	3	49	3	52
11. Sertão do Moxotó-Ipanema - Arcoverde	29	1	2	0	0	32	8	13	21	3	56	53	109
12. Sertão do Alto Pujoi - Afogados de Maranhão	18	0	0	0	0	18	10	11	21	3	42	0	42
13. Sertão do Subúrbio São Francisco - Floresta	17	0	0	0	0	17	8	2	10	0	27	66	93
14. Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	49	0	1	1	0	51	14	3	17	0	68	14	82
15. Sertão Central - Salgueiro	14	0	0	0	1	15	5	6	11	1	27	10	37
16. Sertão do Araripe - Araripina	24	0	0	0	0	24	5	8	13	1	38	0	38
TOTAL	507	6	15	7	1	536	165	170	335	41	912	146	1.058

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco