



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

**A RELAÇÃO ENTRE O DOCENTE DO ENSINO MÉDIO (EM TEMPO) INTEGRAL
E SEU TRABALHO, NO CONTEXTO DA GESTÃO POR RESULTADOS**

ADRIANO CARVALHO CABRAL DA SILVA

ADRIANO CARVALHO CABRAL DA SILVA

**A RELAÇÃO ENTRE O DOCENTE DO ENSINO MÉDIO (EM TEMPO) INTEGRAL
E SEU TRABALHO, NO CONTEXTO DA GESTÃO POR RESULTADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Katharine Ninive Pinto Silva

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier - CRB/4 - 1242

S586r

Silva, Adriano Carvalho Cabral da.

A relação entre docente do ensino médio (em tempo) integral e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados. / Adriano Carvalho Cabral da Silva. - 2018.
119 f. il. : 30 cm.

Orientadora: Katharine Ninive Pinto Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.

Inclui Referências.

1. Ensino médio. 2. Educação integral. 3. Prática de ensino. 4. Gestão por resultados. I. Silva, Katharine Ninive Pinto (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2018-254)

ADRIANO CARVALHO CABRAL DA SILVA

**A RELAÇÃO ENTRE O DOCENTE DO ENSINO MÉDIO (EM TEMPO) INTEGRAL
E SEU TRABALHO, NO CONTEXTO DA GESTÃO POR RESULTADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 22 de agosto de 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Katharine Ninive Pinto Silva (UFPE - PPGEDUC)
(Presidenta / Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Kátia Silva Cunha
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Jamerson Antonio de Almeida da Silva
(Examinador Externo)

Dedico este trabalho à minha avó materna, a síntese mais bela que a força humana pôde produzir, o poema de cabelos grisalhos que ainda permanece vivo em meu coração, Ana Antonia da Conceição (in memoriam), minha eterna Mãe Ana.

AGRADECIMENTOS

À minha família, meus pais (Maria Soledade e Antonio Cabral), irmã (Adriana Silva), sobrinho (André Dolph) e noiva (Fernanda Oliveira), que se fizeram presentes em todos os momentos, através de muita paciência, compreensão e incentivos, que culminaram no fechamento desse ciclo de vida materializado no curso de mestrado.

À minha orientadora, Katharine Silva, que, sem sombra de dúvidas, foi a melhor professora que pude ter, pela imensa paciência, por todos os olhares lançados sobre minhas humildes produções, pelos inúmeros e incessantes incentivos e por ter acreditado em mim nos momentos em que eu próprio não acreditava, toda a minha gratidão.

Aos meus amigos que me acompanham de longas datas, em especial a Gilvan Ferreira, Janailson Magalhães e Manoel Brito, que foram essenciais tanto no apoio nos momentos de dificuldade quanto nos momentos de fuga dos tormentos da vida através de simples momentos que valerão por toda a vida.

Aos meus irmãos de luta e vida - também amigos de profissão -, Leonardo Silva e Osano Lopes, a família que a causalidade me ofertou em solo hostil, agradeço todo o apoio, companheirismo e lealdade.

A todos que compõem o grupo Gestor, principalmente àqueles que diariamente são fonte de incentivo e força para que a luta por uma educação de qualidade voltada aos interesses da classe trabalhadora seja um horizonte mais próximo: Everaldo, Ikaro, John, Pedro e Roberta.

A todas as minhas professoras e professores do PPGEDUC, muitos dos quais também me acompanharam na graduação em Pedagogia pela UFPE/CAA, em especial a Jamerson Silva, orientador que tive a honra de acompanhar durante três anos da graduação, por todo o incentivo e pelo perspicaz direcionamento do meu olhar para a análise da realidade social.

A todos as minhas companheiras e companheiros da turma de mestrado do PPGEDUC que são exemplos de vida e determinação, em especial a Lindinalva Queiroz e Paloma Raquel, pelo apoio fundamental em momentos mais tensos do curso de mestrado.

A todas as companheiras e companheiros de trabalho da Escola Municipal Rotary, em Vitória de Santo Antão, os quais sofreram e compartilharam comigo todas as dores e alegrias (muito mais dores) do árduo trabalho docente.

A todas as crianças que estiveram comigo em sala de aula, que apesar da pouca idade - em inúmeros casos, pouquíssima idade - já sofreram e sofrem toda a intemperividade da vida. Foram elas que me constituíram no sujeito que hoje sou, devo a cada uma esse despertar.

E eu nem atino, mas, todos os dias,
Calmamente, assassino meu vizinho de cima.
E, pela cidade, sem qualquer maldade,
Mato, tranquilamente,
Quem se me ponha na frente.
Através dos suores, humores e gestos e olhares
Atitudes que a barra da vida põe em nossas mentes.

E, assim, de repente, deixei de ser gente,
Sou mais um bicho nas ruas pra vencer qualquer batalha.
Um novo Cristo se malha num poste,
Amarrado,
Pra lavar nossas dores desses dias tão pesados.
Mais um pacifista se iguala à policia e ao ladrão,
Um pai de família: pacato cidadão,
Que não nota que o filho
Só ouve e repete
Simplesmente
A palavra
Não.

(Nascimento Júnior, 1981)

RESUMO

Em 2008 foi implementado no estado de Pernambuco o Programa de Educação Integral (PEI) através da Lei Complementar Nº 125/2008, o qual pretendia desenvolver no ensino médio, através das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), uma experiência de jornada ampliada configurada em 02 (dois) formatos: semi-integral, com 33,33 (trinta e três vírgula trinta e três) horas semanais; e integral, com 40 (quarenta) horas semanais, ambos distribuídos em 05 (cinco) dias. Para os docentes, o PEI se apresentou um programa atrativo ao ponto que garantia, com exclusividade para os professores que dele participavam, uma gratificação por localização especial, prevista na Lei Nº 12.965/2005. Contudo, ao longo dos últimos 10 (dez) anos, o programa ganhou notoriedade a partir das avaliações em larga escala dos indicadores de desempenho, como é o caso do IDEB e do IDEPE, fenômeno que condiciona a noção de qualidade que é disseminada pelo governo, intrinsecamente atrelada ao modelo de gestão por resultados importada do mundo empresarial. Considerando a estreita visão do fenômeno educativo que se constitui nestes resultados, bem como os entraves que a gestão por resultados desencadeia na educação e nas condições de trabalho docente, aspecto já denunciado por autores como Freitas (1995; 2012; 2014), Ravitch (2011) e Shiroma (2008), a presente pesquisa tem como problema: *quais são os determinantes do modelo de gestão por resultados adotado pelo Programa de Educação Integral (PEI), da Rede Estadual de Pernambuco, para a relação entre o docente e seu trabalho?* Tem-se como objetivo geral do estudo: *analisar os determinantes do modelo de gestão por resultados adotado pelo Programa de Educação Integral (PEI), da Rede Estadual de Pernambuco, para a relação entre o docente e seu trabalho.* A pesquisa ancorou-se no materialismo histórico-dialético, buscando evidenciar as contradições presentes no objeto de estudo, bem como situá-las historicamente observando os determinantes socioeconômicos que as conduzem (BOTTOMORE, 2012; KOSIK, 2011). Tem caráter documental, onde foi desenvolvido o esforço analítico de alcançar a lógica interna de cada documento, contextualizando-o (CELLARD, 2008). A pesquisa demonstra que a gestão por resultados do PEI acarreta uma série de situações degradantes para a relação do docente com o seu trabalho: as cobranças constantes por melhores resultados nas avaliações externas, o estímulo à competição entre professores e instituições, as sanções públicas que tendem mais a desmotivar o professor do que a servir de estímulo, além de outras questões de natureza burocrática e infra estrutural que condiciona o trabalho docente a situações de intensificação, podendo desencadear situações de sofrimento ou adoecimento pelo trabalho.

Palavras-chave: Programa de Educação Integral. Ensino Médio. Gestão Por Resultados. Trabalho Docente.

ABSTRACT

In 2008, the Programa de Educação Integral (PEI) was implemented in the state of Pernambuco through Complementary Law 125/2008, which aimed to develop an extended working experience in the middle school through the Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) configured in 02 (two) formats: semi-integral, with 33.33 (thirty-three point thirty-three) weekly hours; and integral, with 40 (forty) hours per week, both distributed in 05 (five) days. For the teachers, the PEI presented an attractive program to the point where it guaranteed, exclusively to the teachers who participated in it, a special location bonus, provided for in Law 12.965 / 2005. However, over the last 10 (ten) years, the program has gained notoriety from large-scale evaluations of performance indicators, such as the IDEB and IDEPE, a phenomenon that conditions the notion of quality that is disseminated by the government, intrinsically linked to the results management model imported from the business world. Considering the close vision of the educational phenomenon that is constituted in these results, as well as the obstacles that results-based management in education and in the conditions of teaching work, an aspect already denounced by authors like Freitas (1995, 2012, 2014), Ravitch (2011) and Shiroma (2008), the present research has as problem: What are the determinants of the results-based management model adopted by the Programa de Educação Integral (PEI) of the Pernambuco State for the relationship between teachers and their work? The general objective of the study is to analyze the determinants of the results-based management model adopted by the Programa de Educação Integral (PEI) of the Pernambuco State for the relationship between the teacher and his work. The research was anchored in historical-dialectical materialism, seeking to highlight the contradictions present in the object of study, as well as to situate them historically by observing the socioeconomic determinants that lead them (BOTTOMORE, 2012; KOSIK, 2011). It has a documentary character, where the analytical effort was developed to reach the internal logic of each document, contextualizing it (CELLARD, 2008). The research shows that PEI results in a series of degrading situations for the teacher's relationship with his work: constant collections for better results in external evaluations, stimulating competition between teachers and institutions, public sanctions that tend to more to de-motivate the teacher than to serve as a stimulus, as well as other bureaucratic and infrastructural issues that condition the teaching work to situations of intensification, which may trigger situations of suffering or illness through work.

Keywords: Programa de Educação Integral. High school. Results Management. Teaching Work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Assessoria de Comunicação Social
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CESQT	<i>Cuestionário para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo</i>
CHESF	Companhia Hidroelétrica do São Francisco
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
GP	Ginásio Pernambucano
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICE	Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
INDG	Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial
ISO	<i>International Standards Organizations</i>
LRE	Lei de Responsabilidade Educacional
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MBI	<i>Maslach Burnout Inventory</i>
MEC	Ministério da Educação
NCLB	<i>No Child Left Behind</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PEI	Programa de Educação Integral
PENAGE	Programa Nacional de Apoio à Modernização do Planejamento e da Gestão dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal
PME	Programa Mais Educação
PMGP-ME	Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas Para a Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SBO	Síndrome de <i>Burnout</i>
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	20
2.1	Procedimentos Metodológicos	25
2.1.1	Análise documental	26
2.1.2	Sistematização da análise	31
3	A CENTRALIDADE DO CONCEITO DE GESTÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	33
3.1	A Reforma do Estado na década de 90 do século XX como momento marcante para o crescimento das políticas gerencialistas no campo da educação	34
3.2	A gestão por resultados na educação brasileira no século XXI: a função estratégica do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	38
3.3	As políticas de avaliação em larga escala como instrumento de ação dos reformadores empresariais no campo da educação	39
4	O ENSINO MÉDIO (EM TEMPO) INTEGRAL E OS DESAFIOS PARA O TRABALHO DOCENTE	44
4.1	Trabalho docente no Brasil – os desafios da atualidade	44
4.2	A situação do Ensino Médio no Brasil	53
4.3	Concepções de Educação Integral no Ensino Médio	56
5	O MODELO DE GESTÃO POR RESULTADOS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (PEI) NA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO	60
5.1	A centralidade da Avaliação em larga escala na gestão do PEI	62
5.2	Superposições ou hibridismos no PEI - gerencialismo <i>versus</i> educação integral/integrada	69
5.3	O PEI e a questão da melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio	74
5.4	O PEI e as parcerias público-privadas	76
6	OS MECANISMOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (PEI) DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO	80

6.1	A jornada de trabalho dos professores vinculados ao PEI	81
6.2	A gestão escolar e a organização do trabalho docente no PEI	82
6.3	O currículo do tempo integral no PEI	85
6.4	A configuração da formação continuada dos professores do PEI	88
7	AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA GESTÃO POR RESULTADOS	91
7.1	Precarização do trabalho docente no PEI	94
7.2	Precarização dos mecanismos de gestão democrática no PEI	96
7.3	Intensificação do trabalho no PEI	100
7.4	As condições gerais de trabalho docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio	104
8	CONCLUSÕES	109
	REFERÊNCIAS	114

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEDUC/CAA/UFPE), está vinculada ao Grupo GESTOR - Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre e tem como objeto de estudo o modelo de gestão que fundamenta a proposta de Educação (em tempo) integral no Ensino Médio do estado de Pernambuco, em vigor desde o ano de 2008 através do Programa de Educação Integral (PEI). Política que vem ganhando repercussão nacional através dos canais midiáticos - principalmente vinculados às propagandas de governo - como uma experiência educacional exitosa, inclusive servindo de referência para políticas educativas em outros estados e contextos. Além disso, é uma política que faz parte de uma perspectiva de gestão premiada pelo Banco Mundial. No entanto, esta política carrega consigo características que merecem uma discussão mais ampla, principalmente no que diz respeito à noção de qualidade que justifica a eficácia dessa proposta.

Expor de forma mais detalhada a noção de qualidade educacional que é defendida pelo governo tendo o PEI como referência, requer também um breve levantamento das condições socioeconômicas e educacionais do estado. Este carrega a forte marca da desigualdade, com níveis consideráveis de baixa renda média da população atrelados ao alto índice de analfabetismo e o baixo nível de escolaridade. No que diz respeito ao ensino médio, 40,8% dos jovens na faixa etária dos 19 anos não o concluíram (OLIVEIRA, 2014).

Diante desse cenário, as estratégias traçadas pelo governo para o enfrentamento desses impasses seguiram na direção dos preceitos empresariais para o campo da educação, no qual a noção de qualidade está pautada por um viés estritamente quantitativo, vinculado ao modelo de gestão baseada em resultados que se expressa no setor educacional através de políticas de avaliação em larga escala. Essas avaliações externas geram indicadores de desempenho, os quais, por sua vez, podem incidir em políticas de alocação de recursos para instituições e indivíduos, sujeitando o processo educativo ao âmagio meritocrático (FREITAS, 2012 e 2014). O próprio Estado de Pernambuco tem investido na avaliação externa com a proposta do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) como influência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), proporcionando a intensificação da presença das avaliações em larga escala na educação do estado.

Na atual lógica das políticas educativas nacionais, as quais deram uma maior centralidade à ação por meio de programas educativos desde a reforma do Estado na década

de 90, com a promulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em consonância com os preceitos do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), caminhar na direção da gestão por resultados coaduna com o processo de investida dos “reformadores empresariais” na educação. Essa tem sido uma prática recorrente nos programas educativos que vieram a surgir após esse período em solo nacional, como é o caso de PEI em Pernambuco.

Essa lógica, presente com grande veemência em solo estadunidense também na década de 90 do século XX, está pautada na tríade “responsabilização, meritocracia e privatização”, a qual pode trazer sérios riscos à educação pública, bem como às condições de trabalho docente (FREITAS, 2012).

O viés da responsabilização está diretamente ligado ao fenômeno do “neotecnicismo” no campo educativo, que se configura como a forma atual do tecnicismo, buscando níveis mais intensos de controle do processo pedagógico através de uma racionalidade técnica pautada em testes padronizados, os quais têm como intuito central a mensuração de expectativas de aprendizagem (*standards*), incidindo diretamente no gerenciamento da força de trabalho, principalmente através de bonificações/punições e exposições públicas dos resultados obtidos pelas instituições e professores (FREITAS, 2012).

A meritocracia perpassa a responsabilização, pois quando seu caráter aparece subjugado aos índices gerados pelas avaliações em larga escala, as análises que lhes são provenientes desconsideram aspectos de considerável relevância para se observar o fenômeno educativo e seus impactos na vida dos sujeitos (FREITAS, 2012). Nesse caso, os professores são avaliados com base nos resultados que os estudantes obtiveram nesses testes, não considerando o histórico socioeconômico dos últimos, muito menos os inúmeros fatores que podem acometer diretamente no processo de aprendizagem, como a influência de outras instituições/grupos ou os próprios dilemas da juventude em suas diversas manifestações.

Não se põe em questão também as condições de desenvolvimento do trabalho do professor, como, por exemplo, a política salarial, a estrutura escolar, o apoio profissional no ambiente de trabalho, a carga horária, o número de estudantes por sala, entre outros fatores. No resultado gerado pelo índice de desempenho, se considera apenas a equação entre a meta prevista e o resultado alcançado (em pontos), que vão servir para lançar o critério sobre quais são as “boas” escolas e os “bons” profissionais, por vezes os premiando. No caso dos que ficaram aquém do resultado esperado, surgem as punições, as quais beneficiam os avanços dos movimentos privatistas sobre a educação pública (FREITAS, 2012).

Para além das pressões exercidas pelas questões da racionalidade técnica atrelada à educação, os professores que atuam nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM)

também estão sujeitos a sofrerem cobranças provenientes da concepção filosófica que orienta a organização pedagógica do PEI. Morais (2013) ressalta como a noção de “Pedagogia da Presença”, imposta aos docentes das EREM, colabora para o incremento de novas cobranças, ao ponto que o professor é levado a desenvolver uma presença educativa na vida dos estudantes, através de uma influência criativa, construtiva e solidária que viesse a dar conta das identidades de cada um desses sujeitos. Nesse caso, o professor se torna o principal responsável pela “educação integral” dos jovens, sem levar em consideração os problemas estruturais do modo de produção capitalista que permeia ambas as partes dessa relação. Com isso, a Pedagogia da Presença se constitui em mais uma estratégia de “responsabilização e robustecimento” do trabalho docente, estando inserida no bojo das estratégias traçadas pelo ideário da Educação Interdimensional de autoria do professor Antonio Carlos Gomes da Costa, a qual esteve presente na origem da proposta de educação (em tempo) integral do estado de Pernambuco e desenvolve influências até hoje, principalmente no que diz respeito à consideração dos professores como profissionais responsáveis por aspectos que estão muito além da dimensão dos conteúdos intelectuais.

Morais (2013) também ressalta a estratégia de controle político dos professores dentro das EREM por meio da cooptação, proveniente das relativas melhores condições financeiras que essa parcela de profissionais detêm quando comparados aos profissionais dos outros níveis e modalidades da educação básica. Pois as melhores condições financeiras desses profissionais são usadas como mecanismo de desmobilização coletiva, ao ponto que se percebeu uma considerável cautela em relação à adesão a movimentos grevistas, fazendo inclusive com que esses profissionais compareçam a formações pedagógicas em dias não letivos, enfraquecendo a força sindical. Esta estratégia figura como um dos elementos de controle da dimensão subjetiva do trabalhador, o qual condiz com a lógica de acumulação flexível proposta pelo sistema toyotista de produção (MORAIS, 2013). Ainda que essa situação apresente alguns de seus aspectos contemporaneamente, é importante considerar os movimentos grevistas que ocorreram na rede estadual nos últimos anos, pois esse fenômeno pode nos indicar novos posicionamentos da classe em relação à proposta de educação (em tempo) integral do estado.

Voltando os olhares mais especificamente para a gestão por resultados como elemento condicionante do trabalho docente, Benittes (2014) evidencia o papel dos resultados das avaliações institucionais em larga escala como mercadoria política de culpabilização do professor pelo fracasso do estudante. Consideração que impulsiona o ranqueamento das escolas e exclusão de alunos, onde a crítica recai principalmente sobre o preparo e formação

do docente, desviando o foco de discussões que colocassem em questão o caráter das políticas públicas em educação, seus impasses e limitações (BENITTES, 2014).

Na análise das contradições existentes entre o Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para Educação (PMGP-ME) (PERNAMBUCO, 2007a) e o PEI, Benittes (2014) traz como aspecto importante para se observar a política de ensino médio em jornada ampliada de Pernambuco como um fenômeno que inverte as finalidades do processo educativo pelos meios. De tal forma, a formação humana em suas múltiplas potencialidades é descartada em prol de uma mensuração excessiva das instituições e sujeitos nelas inseridos. Essa inversão permite uma alienação da produção de conhecimento aos anseios do setor produtivo, fazendo com que o trabalho desenvolvido pelos profissionais das EREM sofra também influências dessa natureza, que, por sua vez, podem propiciar o surgimento de situações desagradáveis para o docente no exercício de seu trabalho.

Santos (2016) reconhece os elementos que aqui foram elencados sobre as condições de trabalho dos profissionais docentes no PEI, ressaltando inclusive a destruição moral do professor diante desse contexto, que por vezes é obrigado a desenvolver procedimentos com os quais não coaduna. Como exemplo, é trazido o excessivo treinamento dos estudantes das EREM para as avaliações pautadas no modelo de múltipla escolha (resposta ao item), o qual pode ser considerado uma fraude, pois o professor abre mão de trabalhar os conteúdos pertinentes à sua área de atuação para produzir, aplicar ou revisar com os estudantes, testes simulados das avaliações em larga escala. Esse fenômeno figura no processo mais amplo de estreitamento curricular propiciado pelos testes que geram os indicadores de desempenho, aspecto que pode ser observado em diversos contextos que adotaram essa lógica de gestão da educação com base nos resultados (SANTOS, 2016).

Considerando tais elementos, tem-se como problema de pesquisa: ***quais são os determinantes do modelo de gestão por resultados adotado pelo Programa de Educação Integral (PEI), da Rede Estadual de Pernambuco, para a relação entre o docente e seu trabalho?***

Nesse caso, tem-se como objetivo geral da presente pesquisa: **analisar os determinantes do modelo de gestão por resultados adotado pelo Programa de Educação Integral (PEI), da Rede Estadual de Pernambuco, para a relação entre o docente e seu trabalho.**

E para o alcance de tal objetivo geral, elencou-se os seguintes objetivos específicos:

1. Refletir sobre o modelo de gestão por resultados adotado pelo Programa de Educação Integral (PEI) da Rede Estadual de Pernambuco;
2. Identificar, no modelo de gestão por resultados adotado pelo PEI, os mecanismos para a organização do trabalho docente;
3. Analisar, através dos dados e documentos oficiais e das pesquisas sobre o PEI, as condições de trabalho docente no contexto da gestão por resultados.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, se pretende contribuir com a discussão acerca da configuração do trabalho docente no Brasil, a partir de um fenômeno pontual que mantém mediações com o contexto mais amplo: a proposta de educação (em tempo) integral de Pernambuco. Considera-se aqui a importância da análise crítica das políticas públicas em educação, como forma de subsidiar a articulação da classe trabalhadora no enfrentamento dos avanços do setor produtivo no âmbito público contemporaneamente.

O corpo da dissertação está organizado em 06 (seis) capítulos constituídos em: 01 (um) capítulo dedicado ao referencial teórico-metodológico da pesquisa, seguido de 02 (dois) capítulos construídos a partir das discussões das categorias teóricas fundamentais para a apreensão do objeto de estudo e, logo após, 03 (três) capítulos dedicados à análise das dimensões do objetivo geral (traduzidas nos objetivos específicos). Por fim, são trazidas as conclusões acerca das análises tecidas nos capítulos precedentes.

O capítulo 2, posterior a esta introdução, é intitulado “**Referencial Teórico-Metodológico**” e traz considerações acerca do marco teórico utilizado na pesquisa, o qual se constitui no materialismo histórico-dialético. A seguir, detalha os procedimentos necessários à efetivação de uma pesquisa de base documental, trazendo discussões no que diz respeito à definição de documento e aos cuidados necessários no detalhamento do processo de análise documental. Neste capítulo, também está contida a listagem e classificação dos documentos que se fizeram presentes na pesquisa.

O capítulo 3 ressalta “**A centralidade do conceito de gestão nas políticas educacionais brasileiras**”. São levantadas discussões acerca da reforma do Estado ocorrida na década de 90, sendo observada como um momento marcante para o crescimento de políticas de cunho gerencialista no campo da Educação. A partir das discussões, também se evidencia a dinâmica da gestão por resultados na educação brasileira no século XXI, ressaltando a função estratégica que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

desenvolve nessa direção. Por fim, o capítulo traz discussões acerca da função exercida pelas políticas de avaliação em larga escala na garantia dos interesses dos reformadores empresariais no campo da Educação.

No capítulo 4 são evidenciados **“O Ensino Médio (em tempo) integral e os desafios para o trabalho docente”** vindo, de início, a caracterizar o trabalho docente no Brasil, suscitando os desafios da atualidade, bem como trazendo levantamento de estudos produzidos em teses e dissertações acerca do adoecimento no trabalho docente no período de 2008 a 2016. Em seguida, a discussão encaminha-se para a situação do Ensino Médio no Brasil evidenciando a processualidade histórica pela qual passa a identidade do referido nível de ensino, para, logo em seguida, trazer reflexões sobre as concepções de educação integral do Ensino Médio.

“O modelo de gestão por resultados no Programa de Educação Integral de Pernambuco” é analisado no capítulo 5, onde é elencado como elemento determinante para a sua efetivação a centralidade dos mecanismos de avaliação em larga escala na gestão do PEI. São evidenciados também as superposições e hibridismos inerentes ao programa, considerando que as bases do gerencialismo coexistem no corpo do programa com a concepção de educação integral pautada no modelo de educação interdimensional proposto pelo professor Antonio Carlos Gomes da Costa (*Modus Faciendi*).

O capítulo 6 se detém sobre **“Os mecanismos para organização do trabalho docente do Programa de Educação Integral da rede estadual de Pernambuco”**. Vindo a salientar questões relacionadas à jornada do trabalho dos professores das Escolas de Referência em Ensino Médio, a relação entre a gestão escolar e a organização do trabalho docente no PEI, o currículo em tempo integral do programa e a formação dos professores diante da dinâmica imposta pela lógica gerencialista que fundamenta o programa.

O Capítulo 7 se constitui como o último capítulo de análise, e nele estão contidas as análises sobre **“As condições de trabalho docente no contexto da gestão por resultados”** trazendo elementos que detalham a precarização do trabalho docente e dos mecanismos de gestão democrática no PEI, tendo como encerramento do capítulo as discussões acerca da intensificação do trabalho docente no PEI.

Por fim, são elencadas as **conclusões** a respeito das discussões feitas nos capítulos anteriores, vindo a ressaltar a importância de estabelecer contrapontos à noção de qualidade educacional que é veiculada pelos setores empresariais, fazendo com que sejam viabilizadas discussões acerca de propostas educativas que se firme em uma qualidade

socialmente referenciada, onde a valorização dos profissionais da Educação é base fundamental na efetivação dessas propostas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A abordagem teórico-metodológica do presente estudo está ancorada no Materialismo Histórico e Dialético, corrente de pensamento de base marxista que se propõe a desenvolver uma análise crítica dos fenômenos sociais que, segundo Bottomore (2012), tem como referência principal a primazia da *matéria* em relação ao *espírito*.

A dimensão histórica do materialismo, de acordo com Bottomore (2012, p. 383), pode ser considerada como o “núcleo científico e social da teoria marxista”. Diferentemente do materialismo dialético, como será visto mais adiante, o materialismo histórico não pode ser considerado como uma filosofia, porém como uma teoria científica, ressaltando, dessa forma, o seu viés empírico. O *locus* principal de análise da base materialista histórica parte das considerações de Marx acerca da importância fundamental que a base material exerce sobre as mais diversas configurações sociais, levando em conta os modos de produção que marcaram cada momento histórico, sendo a estrutura econômica a base da sociedade, o alicerce sobre o qual se edificam a superestrutura jurídica e política.

Contudo, a relação estabelecida entre a base material - infraestrutura - e sua superestrutura, não é de caráter determinista. A base material condiciona a superestrutura, não exercendo um controle direto, uma “modelagem”, sobre o mundo social: “Apenas os contornos gerais da história, as formas principais da evolução socioeconômica da sociedade são determinadas pelo desenvolvimento da capacidade produtiva da sociedade” (BOTTOMORE, 2012, p. 385). Ainda de acordo com o autor:

A determinação das estruturas jurídicas e políticas da sociedade pelo econômico tenderá, porém, a ser relativamente direta, ao passo que a influência da economia sobre outras esferas, como a cultura e a consciência, é, em geral, mais atenuada e nuançada. O materialismo histórico concebe uma hierarquia geral entre os domínios da vida social, mas tais relações devem ser analisadas não apenas em termos da sociedade em geral, mas também em termos de cada tipo específico de formação socioeconômica. É uma lei, para Marx, que a superestrutura seja determinada pela base, mas essa é uma lei sobre leis: em cada formação social, leis mais específicas governam a natureza precisa dessa determinação geral (BOTTOMORE, 2012, p. 386).

As nuances das influências da esfera econômica no campo da cultura e da consciência nos remete à intenção de não esgotamento no tratamento do objeto. De acordo com Kosik (2011), ao tratar da destruição do mundo da *pseudoconcreticidade*, o desvelamento da

essência do objeto se dá a níveis de aproximação, sendo um trabalho impossível para a mente humana e o seu alcance total.

O conceito de formação socioeconômica também nos ajuda a entender as particularidades do objeto de estudo. Pois os domínios mais amplos da vida social como, por exemplo, a configuração das relações de trabalho no atual momento de acumulação flexível, tem seus reflexos e dinâmica próprios nas experiências situadas em um contexto mais restrito, como é o caso das formas de se pensar políticas educativas no Brasil - influenciadas diretamente pelo lugar que ocupa na divisão internacional do trabalho - e, especificamente, a configuração do trabalho docente na proposta de educação (em tempo) integral do estado de Pernambuco.

[...] o materialismo histórico não pretende explicar todos os mínimos detalhes da história. Dentro de sua perspectiva ampla, muitos acontecimentos históricos, e certamente as formas específicas por eles assumidas, são acidentais. Nem essa teoria busca explicar cientificamente o comportamento individual, embora procure situá-lo dentro de seus limites históricos (BOTTOMORE, 2012, p. 388).

Outro conceito básico do materialismo histórico para a apreensão do real é o desenvolvimento das forças produtivas, aspecto que apresenta elementos explicativos para “a luta de classes e a trajetória básica da história humana” (BOTTOMORE, 2012, p. 387), pois é importante considerar que modificações significativas nas forças produtivas tendem a exercer determinado condicionamento sobre as relações de trabalho, podendo acarretar em novas exigências e cobranças direcionadas à classe trabalhadora.

Por sua vez, o materialismo dialético pode ser considerado como a filosofia do marxismo, sendo proveniente do “cruzamento” de duas filosofias de caráter burguês: o materialismo mecanicista (ou vulgar) e o idealismo hegeliano (BOTTOMORE, 2012). Essas duas correntes estiveram bastante presentes na formação de Marx em sua juventude, as quais, mais tarde, vieram a ser discutidas a partir da influência dos economistas ingleses clássicos, como Adam Smith e David Ricardo, caracterizando a fase do pensamento marxista considerado maduro.

A herança do materialismo vulgar não faz com que o materialismo dialético considere que as ideias são apenas frutos da matéria, tendo, dessa forma um caráter estritamente reducionista. Ao contrário:

Sustenta, dialeticamente, que o material e o ideal são diferentes, na realidade opostos, mas existem dentro de uma unidade na qual o material é básico ou

primordial. A matéria pode existir sem o espírito, mas o inverso não pode ocorrer. O espírito originou-se historicamente da matéria e dela continua dependente (BOTTOMORE, 2012, p. 382).

Percebe-se, desta forma, que o viés materialista, tanto histórico quanto dialético, aparece no pensamento de Marx muito mais como oposição ao idealismo hegeliano do que como uma filiação direta ao materialismo mecanicista de Feuerbach. O materialismo histórico e dialético surge como uma síntese superadora dessas duas grandes teorias, confrontando suas teses e pondo a contradição como peça chave dessa relação.

Bottomore (2012) explica que o componente dialético do materialismo surge para evidenciar o movimento da realidade concreta, que não pode ser considerada estática dentro do pensamento marxista. E tal movimento é proveniente de sua categoria contradição, onde o conflito entre posições contrárias se configura na força que move a história, podendo ter um caráter tanto evolucionário, de perpetuação das formas vigentes, quanto revolucionário, o qual dá origem à “novidade qualitativamente autêntica” (BOTTOMORE, 2012, p. 382).

Esse fator analítico nos permite lançar o olhar sobre a dinâmica da implementação da política de educação em tempo integral em Pernambuco como um processo não linear, característica básica da análise de políticas públicas a partir de um viés crítico, elucidando, dessa forma as rupturas e continuidades que perpassam o seu bojo de estratégias que pode desenvolver impactos na relação do docente com o seu trabalho. Esse é o aspecto fundamental que deve se considerar sobre as políticas públicas, e especificamente sobre as políticas educacionais, as quais não se desenvolvem a partir de um trajeto linear entre sua formulação, implementação e objetivos.

Aspecto proveniente do embate de forças travado pelos diversos sujeitos envolvidos diretamente com essa política, os quais pertencem por vezes a camadas sociais distintas, grupos específicos com interesses distintos, em vários casos contraditórios ou até mesmo antagônicos. Com isso, as pesquisas sobre políticas públicas educacionais no Brasil devem considerar primordialmente o seu cenário “desigual e combinado” que dota tais políticas de interpretações de diversas naturezas a se considerar o ponto de partida destas interpretações, bem como os sujeitos sociais que as formulam (CAMINI, 2011).

Outro aspecto relevante é o caráter multifacetado das políticas sociais em um contexto desigual e combinado como o brasileiro, nesse caso, uma política nunca se esgotará nela própria, nos limites de sua configuração, situando-se em um campo repleto de “interesses cruzados” (RUA apud CAMINI, 2011). No que se refere a uma política pública, é importante que seja:

[...] discutida e compreendida num cenário mais amplo, cuja configuração é composta de vários elementos, permeados pelas questões econômicas, sociais, políticas e culturais peculiares a uma determinada realidade, imprimindo-lhes características próprias (CAMINI, 2011, p. 24).

A percepção acerca da influência desses elementos na relação do docente com o seu trabalho no PEI, parte da orientação das leis fundamentais do materialismo dialético, sendo elas, de acordo com Bottomore (2012): 1) a transformação da quantidade em qualidade - onde a primeira instância gera transformações significativas na segunda; 2) a unidade dos contrários - prezando pelo princípio da contradição na análise da realidade social; 3) a negação da negação - em que o conflito estabelecido entre os contrários gera níveis superiores de desenvolvimento histórico, como uma herança bastante significativa da lógica dialética do idealismo hegeliano, contudo, tendo sua base invertida.

O prisma de aplicação destas categorias na análise da realidade social pode se orientar pelo método de análise dialética proposto por Karel Kosik (2011), definido como *Dialética do Concreto*, através do qual ele vem expor a processualidade da análise de cunho materialista histórico dialético no movimento denominado de a “destruição do mundo da pseudoconcreticidade”. Para este autor, a pseudoconcreticidade é entendida como:

[...] um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sobre certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é (KOSIK, 2011, p. 15).

Apenas o pensamento dialético é capaz de apreender as manifestações da essência nos fenômenos, pois é capaz de distinguir a representação do objeto do conceito que se pretende formular acerca do mesmo. Tanto a representação, quanto o conceito são considerados por Kosik (2011) como “qualidades da práxis humana”, pois, na busca pela compreensão do real, o homem não se aproxima da essência por meio de uma abstração, contudo através de sua ação no mundo. De acordo com este autor, o ser humano compreende a realidade agindo sobre ela, transformando-a. E, ainda, através da ação no mundo, o homem conseguirá, com considerável dispêndio de força através de uma perspectiva materialista histórica e dialética, distinguir a existência real das formas fenomênicas da realidade, dimensões carregadas de diferenças e contradições.

Portanto, é possível considerar que o mundo da pseudoconcreticidade é fruto da “práxis unilateral e fragmentária”, a qual fundamenta-se na divisão do trabalho, da sociedade em classes e da hierarquia de posições sociais. Cria-se, de tal forma, um contexto de considerável conforto para a atuação da burguesia nas diversas esferas da vida social, pois a dominação de uma classe sobre a outra não aparece de forma imediata, porém condicionada através dos fenômenos. Com isso, Kosik (2011) ressalta a importância da destruição do mundo da pseudoconcreticidade como subsídio fundamental na construção de uma nova organização social que não se pautar na dominação do homem pelo homem.

As pistas apontadas por Kosik (2011) nos são de bastante valia quando observa-se a proposta de educação em tempo integral de Pernambuco, principalmente através das propagandas de governo que buscam salientar a suposta eficácia do PEI, tendo como parâmetro para essa afirmação as notas obtidas nas avaliações em larga escala, que, por sua vez, se traduzem em indicadores quantitativos de desempenho. A qualidade educacional promulgada por essa lógica é um fenômeno que merece considerável atenção, principalmente quando se leva em conta os diversos estudos já realizados sobre esse programa nos aponta elementos de sua essência, os quais, por inúmeras vezes, apontam para estratégias de alcance destas metas que podem se afirmar através da negação de outros aspectos importantes no processo formativo.

Entre esses aspectos, ressaltam-se os que já foram tratados na problematização e justificativa da pesquisa, considerando pesquisas já desenvolvidas por autores como Benittes (2014); Moraes (2013) e Santos (2016) e seus achados, tais como: o estreitamento curricular promovido pela demasiada ênfase no trato com os campos do conhecimento que são priorizados pelas avaliações em larga escala; as evidências de fraudes na busca desenfreada por melhores resultados nos índices, que se traduzem também no estreitamento curricular e em outras estratégias, como por exemplo a segregação de estudantes em unidades educativas específicas, utilizando como critério o seu nível de rendimento; e, principalmente, quando considera-se o objeto de estudo, os indícios de intensificação do trabalho docente nas EREM, que se traduzem principalmente nas pressões exercidas sobre os professores para a melhoria dos índices, bem como nas diversas responsabilidades que lhes são atribuídas para além do ato de ensinar.

Todos esses constructos acerca do fenômeno educativo que se expressa na proposta do PEI, elucidam elementos pontuais de sua estrutura. Dessa forma, desenvolvem um papel de decomposição desse fenômeno buscando atingir uma maior proximidade em relação à sua essência, para Kosik (2011):

O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa (KOSIK, 2011, p. 18).

Na lógica dialética, conhecer a coisa significa decompor, pôr em evidência a contradição existente no núcleo do objeto que se estuda. Por esse motivo, a dialética é o pensamento crítico que visa o desvelamento a “coisa em si”, buscando, por trás da aparência, a lei que rege o fenômeno. A destruição do mundo da pseudoconcreticidade é, diante dos aspectos aqui levantados, a dissolução das “criações fetichizadas do mundo reificado e ideal” (KOSIK, 2011, p. 22).

Como já ressaltado anteriormente, o materialismo histórico-dialético não tem a pretensão de alcançar por definitivo a essência absoluta dos fenômenos, pois seria essa uma aspiração de viés muito mais idealista que materialista. Nessa mesma direção, Kosik (2011) ressalta:

O mundo da realidade não é uma variante secularizada do paraíso, de um estado já realizado e fora do tempo; é um processo no curso do qual a humanidade e o indivíduo *realizam* a própria verdade, operam a humanização do homem. Ao contrário do mundo da pseudoconcreticidade, o mundo da realidade é o mundo da *realização* da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade *devém*. Por esta razão a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade (KOSIK, 2011, p. 23).

Por fim, cabe aqui ressaltar que a realidade social dos homens é criação da união dialética entre sujeito e objeto (KOSIK, 2011). De tal forma, a compreensão de sua dinâmica, o caminhar em direção à essência dos fenômenos, é um ato de transformação da realidade, em suma, um ato humano.

2.1 Procedimentos Metodológicos

Nas secções posteriores serão elencados e detalhados os procedimentos metodológicos utilizados na presente pesquisa, os quais se detém sobre a listagem de documentos analisados, sobre o conceito de documento e suas contribuições para a reflexão acerca da importância dos

dados coletados, bem como das fases necessárias ao desenvolvimento da análise documental de maneira eficaz e coerente com os objetivos do estudo.

2.1.1 Análise documental

Considerando o exposto, optar pela análise documental como base para a pesquisa em ciências sociais, requer uma série de cuidados no que diz respeito ao caminho que se pretende percorrer visando a efetivação da pesquisa, detalhando na exposição deste caminho, os critérios adotados e as estratégias levadas em consideração em cada fase do estudo.

Antes de prosseguir com as reflexões acerca da análise documental na pesquisa social, é fundamental que se discuta aqui a noção de documento, suas características e seu potencial de contribuição no que diz respeito ao desvelamento das expressões fenomênicas do real.

Cellard (2008) ressalta a construção e evolução histórica da noção de documento, desde as definições que surgiram a partir do fim do século XIX, onde os documentos eram considerados quase que exclusivamente como sendo apenas aqueles que se materializavam em textos ou arquivos oficiais; até a definição mais globalizante que partiu da Escola dos Anais, considerando documento como:

[...] tudo que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer atualmente. Pode se tratar de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. (CELLARD, 2008, pp. 296-297).

Diante das três frentes de coleta de dados que foi traçada na pesquisa documental - documentos legais, pesquisa bibliográfica e dados estatísticos – é possível considerar que os documentos priorizados são unicamente de natureza escrita, os quais surgiram a partir de fontes *primárias*, “produzidas por testemunhas diretas do fato” (CELLARD, 2008, p. 297) - cabendo aqui o documento produzido pelo SINTEPE (in TEIXEIRA, 2017) acerca das condições de trabalho docente na proposta de educação (em tempo) integral do estado de Pernambuco, bem como os dados estatísticos aqui evidenciados -, e *secundárias*, as quais “provêm de pessoas que não participaram dele, mas que o reproduziram posteriormente”

(CELLARD, 2008) - sendo aqui contemplada na pesquisa bibliográfica que evidenciou produções científicas acerca do objeto de estudo.

Ainda no que diz respeito às fontes secundárias, ainda que tais documentos não estejam presentes na análise com tanta veemência quanto os demais, é importante ressaltar a presença das matérias veiculadas por portais eletrônicos e demais fontes de notícias, as quais compõem o bojo dos “documentos públicos não arquivados” (CELLARD, 2008). Lança-se mão destes para elucidar os discursos que são propagados pelos representantes da proposta de educação (em tempo) integral do PEI, visando a criação de consenso acerca da eficácia da proposta, e por outros sujeitos que são influenciados diretamente pela política educacional em questão.

Estes esforços apontam na direção da busca pela construção de um *corpus* documental satisfatório que nos subsidie de elementos suficientes para a análise da dinâmica do real em seu movimento contraditório. Para tanto, além de caminhar na direção e obter documentos das mais variadas fontes, se faz necessário também, como ressalta Cellard (2008), a utilização da imaginação como instrumento de busca por evidências empíricas (ainda que constituídas de documentos) nos locais mais insuspeitos.

A fase de análise na pesquisa documental, tratando-a a partir de uma ótica mais ampla, não se constitui em um momento estanque, temporariamente definido *a priori* no processo de produção científica, porém perpassa todo o processo de pesquisa. Nesse caso, ainda que não se constitua de uma fase cronologicamente definida, não se pode considerar que a análise documental se paute em um processo isento de critérios. Para isso, é necessário destinar momentos específicos para o desenvolvimento de estratégias também específicas, as quais nos auxiliam a compreender a dinâmica específica de cada documento bem como sua relação com os outros documentos e com a realidade concreta.

Cellard (2008) ressalta a importância de se construir um momento de pré-análise, o qual se constitui em uma análise crítica dos documentos que foram levantados nos mais diversos espaços. É importante ressaltar que a análise documental carrega consigo um ponto muito delicado que pode colocar em questão todos os resultados obtidos no processo de pesquisa, tal ponto diz respeito à impossibilidade de transformação do documento, nesse caso, caberá ao pesquisador buscar compreender as intenções materiais que pautam o documento em questão, contudo preservando os seus elementos constituintes. Para isso, cabe a ele desenvolver considerável prudência no tratamento desses dados, sendo esse o papel do processo de análise preliminar, o qual se constituirá em 05 (cinco) dimensões: o contexto; o

autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; e os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

A análise do **contexto** é fundamental em todas as etapas de uma pesquisa documental e consiste em um mergulho no contexto social e global no qual foi produzido o documento, atendo-se a aspectos que dizem respeito à conjuntura política, econômica, social e cultural que influenciou na produção do documento, considerando também os sujeitos que participaram do seu processo de produção. No caso da análise do(s) **autor(es)**, coloca em jogo a identidade de quem produziu o documento, trazendo à tona os interesses nele contidos, ainda que não sejam expressos diretamente, contribuindo também para a avaliação da validade e credibilidade do texto. Estando diretamente relacionada à análise do(s) autor(es), a análise da **autenticidade** e **confiabilidade** do texto põe em questão a qualidade da informação transmitida, bem como a relação existente entre quem produz o documento e o que é produzido. Já a análise da **natureza** do texto, diz respeito, principalmente à sua estrutura, às partes que compõem o documento em questão e às estratégias mais adequadas para a sua análise. Por fim, os **conceitos-chave** e a **lógica interna** do texto versarão sobre os sentidos presentes em dada expressão que venha a aparecer com relevância no corpo de cada documento (CELLARD, 2008).

Todas essas dimensões trabalhadas no processo de análise prévia alimentam o olhar do pesquisador no que diz respeito aos pontos que realmente merecerão destaque, para serem mais intensamente trabalhados nos resultados da pesquisa.

A fase propriamente analítica da pesquisa documental visará reunir cada uma das dimensões que aqui foram detalhadas. Essa reconstrução partirá do problema que foi elencado durante a fase exploratória da pesquisa, com isso, esse pode ser, inclusive, o momento de fazer modificações no próprio problema de pesquisa e na estrutura da pesquisa que se relaciona diretamente com ele (CELLARD, 2008). Todo esse **detour** (KOSIK, 2011) visa garantir, na obtenção dos resultados de pesquisa, uma consistente plausibilidade e coerência, para que a reconstrução do real não venha a gerar mais uma representação fenomênica.

O quadro a seguir traz a listagem dos documentos analisados na presente pesquisa, seguido do ano de publicação dos mesmos bem como de uma breve descrição acerca dos elementos que são trabalhados em cada um deles.

Quadro 1 – Quadro documental

QUADRO DOCUMENTAL		
	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
01	Balanço da Educação (2016) – Pernambuco (PERNAMBUCO, 2016)	Documento emitido pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, composto pelos fatos que o governo pretende tornar públicos, referentes ao campo da Educação no ano de 2016.
02	Lei Nº 125/2008 – PEI (PERNAMBUCO, 2008b)	Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências.
03	Lei Nº 13.486/2008 – BDE (PERNAMBUCO, 2008a)	Institui o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências.
04	Lei Nº 13.273/2007 - LRE (PERNAMBUCO, 2007b)	Estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco.
05	PMGP-ME (PERNAMBUCO, 2007a)	Documento composto pelas estratégias tomadas durante o primeiro governo Campos (2007-2010) no que diz respeito à intensificação das estratégias de gestão por resultados nas políticas públicas.
06	Prog. Campos 2007-2010 ¹	Documento composto pelas propostas de governo de Campos para o período de 2007 a 2010.
07	Prog. Campos e Neto 2011-2014 ²	Documento composto pelas propostas de governo de Campos e Neto para o período de 2011 a 2014.

¹ Disponível em: <<http://www.seplag.pe.gov.br/web/tppe/todos-por-pe-programas-de-governo>>. Acesso em 22 jul. 2018

² Disponível em: <<http://www.seplag.pe.gov.br/web/tppe/todos-por-pe-programas-de-governo>>. Acesso em 22 jul. 2018

08	Prog. Câmara 2015-2018 ³	Documento composto pelas propostas de governo de Paulo Câmara para o período de 2015 a 2018.
09	Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, s.d.)	Documento emitido pela Assessoria de Comunicação Social (ACS) do Ministério da Educação (MEC), composto de estratégias conjugadas para a União, Estados, Distrito Federal e Municípios no que diz respeito à melhoria da qualidade na educação.
10	PNE (2014-2024) (BRASIL, 2015)	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.
11	Lei Nº 13.415/2017 - Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 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 no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
12	Decreto Nº 8.752/2016 - Política Formação de Professores da EB (BRASIL, 2016)	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

³ Disponível em: <<http://www.seplag.pe.gov.br/web/tppe/todos-por-pe-programas-de-governo>>. Acesso em 22 jul. 2018

13	Estatuto MBC (MOVIMENTO BRASIL COMPETITIVO, 2015)	Documento composto pela fundamentação legal do Movimento Brasil Competitivo (MBC), o qual, ao lado do INDG, desenvolveu função estratégica no PMGP na direção do fomento da gestão pautada em resultados aplicada às políticas públicas.
----	---	--

2.1.2 Sistematização da análise

Diante da quantidade considerável de documentos que foram suscitados pelo objeto da presente pesquisa, se fez necessário uma organização sistemática das informações coletadas em cada um deles para que fosse possível uma melhor observação dos conceitos-chave e da lógica interna de cada documento.

Para tanto, foi construída uma tabulação de dados a partir de conceitos recorrentes em cada documento que diziam respeito às dimensões constitutivas dos objetivos traçados para o desenvolvimento da pesquisa. Os descritores utilizados para construir esta sistematização foram provenientes das questões pontuadas pelo arcabouço teórico utilizado, principalmente no que diz respeito à atenção necessária para categorias mais amplas, como por exemplo, contradição, mediação e totalidade; e também das categorias surgidas a partir da leitura dos documentos, às quais dizem respeito a expressão dos movimentos constitutivos de cada categoria geral citada anteriormente de acordo com o objeto de pesquisa.

Para o primeiro objetivo específico, que visa a reflexão acerca do modelo de gestão por resultados adotado pelo PEI principalmente no que diz respeito à sua fundamentação e configuração, as categorias elucidadas pelos documentos foram as seguintes: qualidade da Educação - elucidando os sentidos dos discursos que fundamentam a noção de qualidade da Educação para a base governamental; ênfase na gestão - retratando a centralidade que o conceito de gestão ganha no discurso regulamentador das políticas públicas educacionais como síntese de estratégias a serem tomadas com vistas a sanar problemas de forma geral; infraestrutura - para tratar aspectos referentes à materialização das propostas das políticas públicas em educação, bem como os entraves no que diz respeito ao aparato infra estrutural necessário; avaliações em larga escala - trazendo os principais apontamentos dos formuladores da proposta acerca de sua importância e utilização para a efetivação dos objetivos educacionais orgânicos à visão de mundo eu compõe a política de educação em

tempo integral do estado de Pernambuco; monitoramento - para tratar de questões referentes ao controle exercido pelos setores dirigentes sobre o trabalho dos profissionais responsáveis pela efetivação da proposta; entre outras que compõem o objetivo específico em questão perpassando a constituição destas que foram elucidadas, como, por exemplo: premiações, ampliação da proposta e inovações.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico, que versa sobre os mecanismos que organização do trabalho docente com base nos preceitos da gestão por resultados, as categorias que emergiram foram as seguintes: avaliação em larga escala - acompanhando as reflexões que foram feitas no primeiro objetivo e tratando de dinâmicas mais relativas às formas de controle do trabalho docente por parte desse instrumento de gestão; currículo escolar - visando a reflexão sobre a organização dos conteúdos e práticas que compõem a proposta de educação em tempo integral de Pernambuco, bem como as expressões das políticas de gestão por resultados no desenho curricular das EREM; entre outras categorias que, apesar de surgirem nos documentos analisados, não estavam presentes com tanta frequência em todos, contudo apresentando relações com algum dos aspectos presentes nas categorias que foram mais contempladas: jornada de trabalho, fabricação de consenso, cultura da meritocracia.

Para o terceiro objetivo específico, que trata especificamente das condições de trabalho docente no Programa de Educação Integral, se destacaram as seguintes categorias: incentivos financeiros - vindo tratar da política de bonificação instituída no estado de Pernambuco através do BDE, bem como dos discursos propagados em outros espaços acerca dessa estratégia meritocrática aplicada à educação; condições gerais de trabalho: trazendo os relatos acerca do exercício do trabalho nas EREM e seus entraves, esta categoria foi significativamente contemplada através do documento dos Seminários das Escolas de Referência produzido pelo SINTEPE e presente na pesquisa de Teixeira (2017); fragmentação da classe - constituindo os apontamentos acerca do incentivo à competição que é inerente à proposta de educação em tempo integral do PEI, o que pode promover a fragmentação da classe docente a partir de interesse individuais; participação na gestão - mostrando as ações e os limites da participação da comunidade escolas e do corpo docente na gestão das EREM, bem como dos riscos ao desenvolvimento de um ambiente democrático que o cerceamento dessa participação pode ocasionar.

3 A CENTRALIDADE DO CONCEITO DE GESTÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Neste capítulo é discutido o percurso histórico que culminou na dinâmica de organização da educação nacional com base nos preceitos do modelo de gestão empresarial - gestão por resultados -, levando em consideração o estudo das proposições da agenda neoliberal para a educação nacional em seus diversos níveis, bem como das implicações acarretadas por essas exigências no contexto da educação de Pernambuco. Para tanto, surge a necessidade de evidenciar o papel determinante que as políticas de avaliação em larga escala desempenham na perpetuação dessa forma de pensar a educação atrelada às questões de mercado.

Evidenciando essas dimensões da investida neoliberal sobre a educação pública por meio de programas educacionais, será colocada em questão a presença desses preceitos na origem da proposta de educação (em tempo) integral do estado de Pernambuco, considerando as suas mutações (rupturas e permanências) até o atual contexto histórico.

A perspectiva crítica de educação evidenciara a importância de observar a escola como parte integrante do contexto social, portanto permeada pelas questões que estão para além dos limites dos seus muros. Nesse caso, é necessário evidenciar que, a partir de uma perspectiva ampla, a escola é uma “instituição social especializada” (ALGEBAILLE, 2009), sendo responsável por um tipo determinado de educação.

Contudo, observando a escola como instituição social especializada que está inserida em um contexto permeado por disputas e enfrentamentos, outras questões, para além daquelas que formalmente lhes são atribuídas, tomarão corpo no contexto escolar, pois, segundo Algebaile (2009, p. 39) a escola é “também constituída por elementos não necessariamente orientados para a função de educar e para o processo educativo nela realizado”. Tais apontamentos subsidiam o tratamento da questão educativa a partir de um viés que busca evidenciar elementos que cotidianamente fazem parte do contexto educativo formal, os quais, por sua vez, são dotados de aspectos não apenas educativos. Ou seja, considerar tais aspectos como essenciais para a análise da educação no modo de produção capitalista, evidencia tanto situações mais pontuais, relacionadas ao fazer pedagógico diário - como é o caso das diversas funções que os docentes assumem nas escolas no atual contexto -, quanto movimentos de caráter estrutural no que diz respeito à gestão da educação.

Por serem permeadas de questões que não dizem respeito unicamente à educação, as políticas públicas dessa área carregam traços de movimentos conectados à totalidade do modo

de produção capitalista. Prova disso são as reformas feitas na década de 90 do século XX, para que a educação viesse a acompanhar e subsidiar, juntamente com reformas propostas em outros setores, o movimento mais amplo que ficou conhecido como “Reforma do Estado”, o qual foi proposto pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (ALGEBAIL, 2009; CAMINI, 2011).

Oliveira (2004) destaca que as reformas que foram postas em prática na década de 90 do século XX inauguraram um novo momento para a educação nacional, momento este que teve repercussões que se prolongam até o presente momento, e que, por sua vez, pode ser comparado com outro momento específico de reformas educacionais que ocorreram na década de 60 do século XX. Enquanto que as últimas se solidificaram sob os imperativos de formação exigidos pelo sistema fordista de produção, as reformas dos anos 90 do século XX estiveram orientadas pelas exigências da globalização da economia. Para a autora, estas transformações, em primeiro momento de natureza nacional-desenvolvimentista e, logo após, pautadas no “globalismo”, expressam uma tentativa de adequar a educação à configuração do modo de produção em cada momento histórico, para tanto, propõe-se, através de políticas, modificações profundas nos objetivos, funções e na organização da educação.

Estes aspectos surgem como elementos úteis para se evidenciar a forma pela qual o conceito de gestão e as discussões travadas sob ele ganharam corpo nas últimas décadas no campo da educação. Dentro dessas discussões o resgate da gestão aparece como justificativa para o “fracasso” da educação nacional, criando discursos que deixam subentendido que os problemas que a educação enfrenta são causados por ineficácia nesse campo, o qual não estaria em consonância com os ideais propostos pela economia globalizada. Desta forma, desvia-se a discussão para que outros elementos não venham a ser evidenciados, buscando criar o consenso de que não faltam recursos para a educação nacional, porém falta uma boa gestão dos recursos que já estão disponíveis.

3.1 A reforma do Estado na década de 90 do século XX como momento marcante para o crescimento das políticas gerencialistas no campo da educação

O cenário atual da educação brasileira, permeado por programas educativos que sofrem influências de grupos de indivíduos representantes das grandes associações privadas - definidos por Freitas (2012) como “reformadores empresariais” a partir de uma adaptação do termo “corporate reformers” utilizado nos Estados Unidos para definir esses indivíduos - não pode ser entendido em si mesmo, sem que se construa uma discussão acerca das bases que

fundamentam esses programas, bem como das formas pelas quais esses preceitos ganharam espaço no cenário da educação nacional.

A década de 90 do século XX é um recorte temporal bastante significativo para a compreensão do atual momento histórico, justamente por esse período ter sido marcado pela “redescoberta da educação nas agendas de empresários e governo” (SHIROMA e CAMPOS, 1997, p. 22). Esse fenômeno se solidifica com base na função estratégica que a formação humana assume no sistema de produção flexível, de base toyotista. O qual ganhava cada vez mais espaço no referido contexto, retomando a significativa importância econômica da educação, principalmente no que diz respeito à formação das massas de acordo com a nova organização da produção de mercadorias.

Duas questões centrais, entre inúmeras outras de caráter marginal, eram evidenciadas quando se pretendia justificar a reforma educativa da década de 90 do século XX: 1) a necessidade de se reformar a base formativa nacional para promover o desenvolvimento equitativo; e 2) a fundamental importância dessa tarefa para “a inserção dos países latino-americanos na economia globalizada” (SHIROMA e CAMPOS, 1997). O caráter “desenvolvimentista” que a educação ganhara com esse discurso, já remetia para a questão das funções não meramente educativas que são cobradas para as instituições formativas. Pois, a partir do momento que o processo educativo está agindo em função de uma outra instância, que é o desenvolvimento econômico, o seu desenvolvimento está alienado a instâncias “extraescolares” que, na maioria dos casos, pouco estão preocupadas com o desenvolvimento cultural da humanidade.

Shiroma e Campos (1997, p. 23) também fazem referência à “produção do conhecimento como força motriz do desenvolvimento”, ressaltando que esse viés inspirado na Teoria do Capital Humano estaria ressurgindo, contudo, dotado de outras particularidades não presentes nas décadas de 50 e 60 do século XX, quando essa teoria ganhou significativo destaque. As particularidades das reformas educacionais propostas na década de 90 do século XX diziam respeito à ênfase dada à educação básica por parte dos organismos internacionais aqui já retratados, os quais financiavam as reformas como estratégia de consolidar os seus projetos.

A ênfase que foi dada à educação básica caracterizava-se como um alinhamento com as novas demandas do setor produtivo em seu modo de acumulação flexível, sendo transmutada, segundo Shiroma e Campos (1997) em dois objetivos: 1) elevação da escolaridade dos trabalhadores, tanto para o melhor desempenho profissional quanto para o desenvolvimento de uma mentalidade que fosse mais receptiva às mudanças que estavam

sendo praticadas no mundo do trabalho naquele contexto; e 2) formar no trabalhador uma “base sólida de educação geral”, a qual facilitaria sua adaptação nos mais diversos tipos de atividades, eixo fundamental na proposta de flexibilidade que a reestruturação produtiva colocou em questão.

A adequação da educação aos preceitos do setor produtivo através de reformas de 1990, buscaram dar resposta aos anseios do modo de acumulação flexível proposto pela mais recente reestruturação produtiva sofrida pelo modo de produção capitalista (ALVES, 2011). Esses anseios também foram defendidos durante momentos estratégicos para o alinhamento político e econômico mundial, como, por exemplo, a conferência de Jomtien (Tailândia - 1990) resultando no relatório lançado pela UNESCO, intitulado: “Educação - Um Tesouro a Descobrir”, também conhecido como o Relatório Jacques Delors, fazendo referência ao presidente da conferência que deu origem a esse documento (MARTINS, 2009).

Espaços de discussão dessa natureza geralmente têm por intuito alinhar as propostas construídas pelos representantes dos interesses do grande capital acerca da Educação, se caracterizando como momentos estratégicos para a criação de consenso acerca do que se espera que os sistemas educativos venham a trabalhar em cada contexto específico. Aproveitando-se da abertura concedida pelo governo Fernando Henrique Cardoso, o capital financeiro internacional ganhou força nas políticas educativas em solo brasileiro, tendo como prerrogativa central a reforma educacional que viesse a subsidiar a adequação brasileira à nova fase do capitalismo:

Na avaliação da classe empresarial, os índices dramáticos da escolarização das massas nos países periféricos indicavam a necessidade de alterações na formação humana tanto no aspecto técnico quanto no ético-político para assegurar a consolidação do capitalismo em sua nova fase. Ampliar o acesso à educação escolar para a preparação de homens e mulheres para o novo século, ainda que sob parâmetros restritos, se configurou como uma exigência a ser enfrentada pelas forças do capital (MARTINS, 2009, p. 3).

Como ressaltado por Alves (2011) as transformações nas relações de produção consequentemente demandam algumas transformações nas forças de produção, que, no contexto da reestruturação produtiva, pautaram-se na prerrogativa da flexibilização. Justamente nesse contexto histórico, os debates acerca da qualidade educacional também vieram à tona, sendo a noção de qualidade pautada nos preceitos empresariais um dos elementos de justificativa para a implementação das reformas em questão.

Shiroma (2008) trata da ênfase dada à noção de qualidade observando o seu caráter “reificado”, o qual provém da sua vinculação aos testes standardizados que geram os indicadores de desempenho. Para a autora, a reificação da noção de qualidade no campo educacional serve principalmente como instrumento para a fabricação de consenso no campo das políticas públicas, estando de acordo com a lógica atual de gestão por resultados, a qual se pauta no discurso da “excelência educacional”, que, por sua vez, se traduz na busca incessante pelo atingimento das metas quantitativas propostas pelos teste tendo como prioridade a redução de custos, o que comumente se traduz em precarização do trabalho.

De tal forma, o desenvolvimento das forças produtivas em cada momento histórico demanda a formação de um novo homem (GRAMSCI apud SHIROMA, 2008), que no ensejo do mais recente processo de reestruturação produtiva elevou a importância da educação para o desenvolvimento econômico:

[...] a educação é alçada a posição estratégica como fator de desenvolvimento econômico. Programas de Qualidade Total, voltados a fazer mais com menos, foram adotados em diferentes setores por organizações e governos alterando as formas de organizar o trabalho, avaliar os resultados e, conseqüentemente, afetando as condições e as relações de trabalho (SHIROMA, 2008, p. 2).

É interessante notar como a centralidade que as estratégias de avaliação em larga escala ganharam no processo educativo também é herança direta do setor produtivo que, ao ganhar dimensões globais, necessitava de mecanismo de padronização da produção que atuasse nas mais diversos contextos. Essa demanda serviu de impulso para a criação das ISO (*International Standards Organizations*), organizações pioneiras no desenvolvimento de planos de metas e indicadores de desempenho, os quais, logo em seguida, seriam desenvolvidos não só na produção de bens de consumo, mas também no campo educativo (SHIROMA, 2008).

As reformas da década de 90 do século XX figuraram como uma expressão significativa da ação empresarial no campo da educação, a qual, ao longo da gestão presidencial do Partido dos Trabalhadores (PT), também teve seu lugar de destaque com a promulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual, em articulação com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), carrega em sua fundamentação a vinculação da educação com o desenvolvimento econômico. Contudo, o PDE se configurou em um documento que propiciou ao setor empresarial a atuação via política de incentivos no campo

educacional, propondo metas e bonificações para aqueles que as atingirem, através de contratos de gestão, tendo como fundamento a proposta gerencial de fazer mais com menos (SHIROMA, 2008; CAMINI, 2011).

O PDE, ao nível federal, deu respaldo para a criação de políticas estaduais que atuam na mesma lógica meritocrática pautada nos indicadores de desempenho a partir de testes estandardizados. O caso do Programa de Educação Integral (PEI) de Pernambuco é um fenômeno interessante para se observar essa lógica, principalmente por ter sido fruto de uma experiência educacional de viés gerencialista anterior à promulgação do PDE e que, logo após, veio a se tornar uma política pública de significativo destaque nacional por meio das propagandas que são feitas a respeito dos resultados que justificam a eficácia da proposta.

3.2 A gestão por resultados na educação brasileira no século XXI: a função estratégica do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

Ao término do governo de Fernando Henrique Cardoso, com a vitória do PT nas eleições de 2002, as políticas públicas em educação foram marcadas mais por continuidades do que por rompimentos com a lógica estabelecida no governo anterior, herdando uma reforma longa e complexa no campo educacional. O primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), foi marcado pela ausência de políticas públicas educacionais que se colocassem em contraponto ao que foi proposto pelas reformas educacionais de 1990 (CAMINI, 2011).

Um exemplo claro dessa posição do governo foi a criação do Programa Universidade para Todos - PROUNI, o qual, entre os anos de 2004 e 2005 abriu vagas gratuitas ou semi-gratuitas nas instituições privadas que superavam o número de vagas das instituições públicas de ensino superior. Esse programa representou uma saída viável para que as instituições privadas preenchessem as vagas ociosas de seus cursos, que em muitos dos casos eram destinados justamente a bolsistas sob o encargo da própria instituição, recebendo incentivo por parte do governo (CAMINI, 2011). Mesmo diante da importância que o PROUNI representa para os filhos da classe trabalhadora que conseguiram acesso ao ensino superior, ainda que em uma proporção consideravelmente menor que os filhos da classe dominante, a estratégia inerente à criação do programa é de cunho mercadológico no que diz respeito à transferência dos recursos públicos para as instituições privadas em detrimento da ampliação das vagas ofertadas pelas instituições públicas de ensino superior.

Já em seu segundo mandato, o presidente Lula deu significativo destaque à educação em seu programa de governo, dando ênfase ao “direito à Educação Básica com equidade como compromisso nacional de maior importância” (Programa Setorial de Educação 2007-2010, p.19), continuando, dessa forma, em consonância com os preceitos de universalização da formação básica pautada no discurso da equidade, o qual se fez presente nas reformas educacionais de 1990.

No início do segundo mandato de Lula, no ano de 2007, foi criado o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), ressaltando, em sua cerimônia de lançamento, a pretensão de se construir um outro plano que se sustentasse sobre as mesmas bases organizativas, porém voltado para o campo educacional. Estas eram as aspirações iniciais para a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, que, em suma, caracterizou-se como um plano criado com as propostas da base governamental que fosse além do já existente Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse ensejo, o PDE foi lançado como um plano articulado ao PAC, afirmando novamente a pretensão do governo em colocar a educação a serviço do desenvolvimento econômico (CAMINI, 2011).

3.3 As políticas de avaliação em larga escala como instrumento de ação dos reformadores empresariais no campo da educação

A avaliação é um dos principais elementos de análise do processo educativo, principalmente pela centralidade que lhe é inerente, pois a mesma se caracteriza como “instrumento de poder” na escola, principalmente quando ela é considerada como a “guardiã dos objetivos educacionais”. Esta centralidade assumida pela avaliação no processo educativo provém também da produção do conhecimento para além da educação formal, a qual, a partir do movimento proveniente das contradições existentes entre o pensado e o real, impulsiona o homem a traçar novos objetivos, os quais, por sua vez, são condicionados pela dinâmica do mundo objetivo. Sendo assim, traçar objetivos é uma tarefa permeada por formas de avaliar, sendo possível afirmar que há uma constante interação entre os objetivos e a avaliação (FREITAS, 1995).

Em relação ao contexto escolar, Freitas (1995), buscando exemplificar como relações mais amplas do contexto social no qual a escola está inserida se fazem presentes em seu interior, evidencia o perfil “modulado” que os conteúdos e métodos utilizados nas disciplinas ganham a partir de sua interação com o processo avaliativo. Sendo assim, a função da avaliação é estratégica e nela estão presentes elementos da organização do trabalho no modo

de produção capitalista, os quais, por sua vez, ganham materialidade na organização do trabalho pedagógico, dotando a avaliação de um caráter político:

A avaliação não é apenas mais um ato pedagógico destinado a diagnosticar o desempenho do aluno e corrigir os rumos da aprendizagem em direção aos objetivos instrucionais propostos pelas disciplinas escolares. Ela reúne um conjunto de práticas que legitima a exclusão da classe trabalhadora da escola e está estreitamente articulada com a organização global do trabalho escolar. Tal organização homogeniza a ação pedagógica e os tempos agrupando os alunos em salas coletivas cuja ação pedagógica se centra na “aula” (FREITAS, 1995, p. 254-255).

As afirmações trazidas pelo autor nesse recorte evidenciam o controle exercido pela avaliação na organização do trabalho pedagógico, quando ela deixa de ser apenas uma forma de analisar o desempenho do aluno e passa a assumir outras funções, as quais, dentro da atual lógica de subsunção do trabalho educativo aos ditames do setor produtivo, se traduzem em mecanismos de agravamento das condições precárias que a educação pública já está sujeita.

Partindo desse olhar sobre a avaliação na organização do trabalho pedagógico, Freitas (1995) caracteriza a avaliação e os objetivos como um par dialético que exercerá controle sobre outro par dialético constituído pelos conteúdos e métodos. Portanto os conteúdos/métodos são modulados pela avaliação/objetivos, essa modulação se traduz tanto nas disciplinas escolares, quanto na própria organização do trabalho pedagógico de uma forma mais geral, fazendo com que a didática esteja subordinada à organização global da escola. Nesse movimento, as “funções sociais excludentes” que permeiam a organização escolar serão traduzidas também na forma de atuação da didática nas instituições escolares (FREITAS, 1995).

Já nesse contexto, Freitas (1995) já apontava os riscos trazidos pelas avaliações em larga escala para o processo educativo, ressaltando o caráter punitivo que estas assumem sob a lógica social vigente, se traduzindo em mecanismo de controle político do projeto escolar por agentes externos:

As escolas têm “autonomia” para ensinar seus alunos, mas se tais alunos não passam nas avaliações externas, a escola será alvo de medidas corretivas – não necessariamente punitivas, mas todas destinadas a assegurar os objetivos globais da escola, ou seja, assegurar o controle político do projeto da escola de fora pra dentro (FREITAS, 1995, p. 258).

Cientes do poder que a avaliação exerce sobre a escola, os representantes dos interesses privados buscaram nela o seu aporte para controlar o processo educativo através de mecanismos externos ao ambiente formativo. A noção de qualidade total se tornou elemento central para o controle da qualidade educacional através das avaliações externas, garantindo a consecução dos objetivos formulados pelo setor produtivo. Parte desse movimento a consideração da avaliação como “depositária da função social da escola” (FREITAS, 1995, p. 174).

Além de exercer significativo controle, a avaliação em larga escala de base gerencialista também é utilizada como mecanismo de produção do consentimento que, por sua vez, viabiliza as investidas do capital no campo da educação pública. Esse fenômeno é caracterizado por Evangelista e Leher (2012) como um “neogerencialismo” do Estado, marcado pela construção de um discurso de ineficácia da instância pública, justificada principalmente por uma suposta ineficácia/ineficiência de gestão expressa nos baixos índices alcançados nas avaliações externas. Este discurso também pondera sobre o trabalho docente, situando os professores no final da cadeia de ineficiência da educação pública, intensificando significativamente a responsabilização dessa classe profissional.

Os resultados desses exames também são cinicamente utilizados para convencer a população de que a educação pública é de má qualidade exatamente porque os professores não se responsabilizam pelos resultados de seu trabalho e, ainda, em decorrência do fato de que a escola pública, como todos os níveis do Estado, padece do mal crônico da gestão incompetente, uma das raízes axiais que determinam os baixos índices das escolas públicas. O neogerencialismo que invadiu o Estado e a escola abre caminho para a intervenção de grupos privados nos sistemas públicos de ensino, supostamente portadores da varinha de condão cujo toque conduzirá a educação à “boa qualidade”, afinal, os empresários sabem buscar resultados (EVANGELISTA & LEHER, 2012, p. 12).

O controle do processo educativo e trabalho docente exercido através das políticas de avaliação em larga escala tem seu lugar nas propostas dos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2012 e 2014), os quais são representados no Brasil pelo Movimento Todos Pela Educação⁴. Em sua pauta ressaltam que a melhoria da qualidade nesse setor depende de um processo interativo entre o que eles consideram como uma “boa gestão” e a adição de tecnologias. O imperativo da “boa gestão” tem como modelo básico a organização das empresas e indústrias, que quando transferido para o ambiente escolar tem por

⁴ Movimento criado por um grupo de empresários no ano de 2005, com o intuito de melhorar a qualidade educacional do Brasil, pois segundo o diagnóstico criado pelo movimento, a forma como se configurava a educação estava trazendo sérios riscos para a competitividade do país (MARTINS, 2009).

consequência o tratamento da educação sob um prisma estritamente mercantil, marcado por políticas de responsabilização dos diversos sujeitos que constituem a escola e por estratégias formativas coerentes com o atual modelo de produção de bens, serviços e mercadorias, o que Freitas (2014) considera como “o controle do processo pedagógico” por instâncias extraescolares, leia-se organizações de empresários, ONGs, e instituições de interesse privado, a exemplo do Movimento Todos Pela Educação. Dentro desse contexto perpassado pelos interesses do setor privado, as “novas tecnologias” educacionais transvestidas tanto em práticas pedagógicas quanto em modelos educativos - como a herança do modelo das *charters schools*⁵ adotado pelas EREM - nada mais são que um reflexo (não fiel em sua totalidade perante as contradições de cada contexto em específico) das determinações do modelo de gestão adotado, o qual assegura o cumprimento de seus objetivos através de uma estratégia de avaliação que responsabiliza a escola pelo seu próprio “fracasso”.

O modelo de avaliação em larga escala como mecanismo para a alocação de recursos tende a causar sérios danos ao processo educativo, pois além de reduzir o currículo escolar àquelas áreas de conhecimento contempladas no teste, exerce controle direto na organização pedagógica da escola, reduzindo o projeto de formação ao cumprimento de metas que em sua maioria correspondem às médias alcançadas. Com isso, em nome da universalização do básico, abre-se mão de uma formação ampla e contextualizada, pois são as “matrizes de referência” dos exames que definem o básico (FREITAS, 2014).

Um ponto tênue nas propostas de reforma educacional pautadas no modelo de gestão por resultados é o que Freitas (2012) trata como “experiências empiricamente não comprovadas”, pois não há qualquer indicativo que a implantação desse modelo viesse trazer melhorias significativas na qualidade educativa, principalmente quando se considera os diversos pontos elencados por Camini (2011) anteriormente. Pelo contrário, nas diversas experiências dessa natureza em outros contextos, o que se obteve como resultado foi a segregação de escolas que enfrentavam maiores dificuldades em atender às metas estabelecidas, devido principalmente a problemas extraescolares, e a forte fragmentação da classe docente devido à lógica de competição que as estratégias de bonificação via resultado nas avaliações em larga escala, as quais alimentam disputas entre instituições - ou grupos delas - pela busca da evolução quantitativa dos indicadores de desempenho (FREITAS, 2012 e 2014).

⁵ Escolas públicas com gestão privada.

Tais medidas são provenientes do governo Fernando Henrique Cardoso, onde não conseguiram a plenitude em sua efetivação, aparecendo com maior destaque no governo Lula, principalmente no que diz respeito à certificação docente e à bonificação das instituições e profissionais que alcancem a meta estabelecida pelas instâncias gerenciais da educação. Nesse contexto, as políticas de avaliação em larga escala ganharam significativo espaço nas propostas educativas, trazendo sérias consequências para os processos de ensino e aprendizagem, principalmente em um viés histórico-crítico do conhecimento acumulado pela humanidade, negligenciando saberes fundamentais principalmente no campo da arte e cultura (EVANGELISTA & LEHER, 2012).

Na experiência estadunidense, que aparece como a principal influência para as reformas efetuadas no Brasil, através da lei *No Child Left Behind (NCLB)* - em português, Nenhuma Criança Deixada Para Trás - foi o julgamento de estudantes, professores e diretores de escolas que não alcançaram as metas pré-estabelecidas, incidindo até mesmo no fechamento de algumas instituições públicas que posteriormente foram reabertas sob o controle privado (RAVITCH, 2011). É através desse processo que o capital age na educação em uma tríade básica elencada por Freitas (2012); meritocracia, responsabilização e privatização; três grandes categorias que trabalham sobretudo no controle do processo educativo.

É ainda mais preocupante considerar que essas reformas não são pensadas por educadores. Profissionais de diversas áreas estão contidos em sua formulação - economistas, juristas, empresários - porém a presença de educadores é escassa ou até mesmo inexistente. Ressalta-se a função estratégica que a educação assume nesse começo de século, porém oculta-se que esta função não está direcionada para os interesses da classe trabalhadora. Ravitch (2011) ressalta o caráter estritamente técnico dessas políticas:

Nenhuma experiência com educação era necessária para administrar um programa assim. Qualquer amante de dados poderia fazê-lo. A estratégia produziu medo e obediência entre os educadores; ela muitas vezes gerava escores de testes mais elevados. Mas não tinha nada que ver com educação (RAVITCH, 2011, p. 32).

Este é o preocupante cenário que se configura com a ação dos reformadores empresariais sobre a educação, onde as prioridades do processo educativo estão subjugadas aos interesses do setor empresarial.

4 O ENSINO MÉDIO (EM TEMPO) INTEGRAL E OS DESAFIOS PARA O TRABALHO DOCENTE

Tendo relação intrínseca com todos os desafios que foram destinados à educação a partir da reestruturação produtiva, os debates travados acerca da profissionalização docente ganharam significativo destaque nas últimas décadas. As questões mais presentes nesses debates dizem respeito principalmente à configuração da profissão docente e às inúmeras funções que são atribuídas ao professor no atual contexto histórico.

O presente capítulo trata dessa problemática partindo de reflexões gerais acerca da organização do trabalho docente, vindo a tratar posteriormente de questões mais pontuais que dizem respeito ao trabalho docente no Programa de Educação Integral (PEI) do estado de Pernambuco. O ponto que ganha evidência central é justamente o papel decisivo que as políticas de avaliação em larga escala desempenham em políticas de caráter gerencial atreladas à educação, evidenciando sua presença na proposta de educação em tempo integral de Pernambuco.

4.1 Trabalho docente no Brasil - os desafios da atualidade

A configuração do trabalho docente no Brasil vem, ao longo das últimas três décadas, passando por uma série de modificações provenientes de estratégias gerencialistas aplicadas ao campo da educação, as quais situam-se dentro do bojo das modificações que acometeram o setor produtivo através do sistema toyotista de produção. Este sistema é marcado pela complexificação do processo produtivo e, conseqüentemente, de novas demandas para o processo formativo, envolvendo principalmente a formação de comportamentos e valores, priorizando a dimensão subjetiva do trabalhador, o que não ocorria com tanta veemência no sistema de produção precedente, como o taylorismo/fordismo (ALVES, 2009; RAMOS, 2011; SHIROMA, 2008).

Dentro das considerações provenientes das políticas educativas sobre o cenário do trabalho docente no Brasil, uma tendência recorrente é a culpabilização dos professores pelo alarmante quadro que assola a educação de forma geral e as instituições escolares em específico. As condições de desenvolvimento desse trabalho são negligenciadas por essas políticas, fazendo com que, nos discursos frequentemente veiculados sobre os programas educativos, não haja uma atenção sobre os elementos indissociáveis que constituem o trabalho docente, como, por exemplo: “formação; carreira, remuneração e formas de contratação;

processos de trabalho - intensificação, cargas de trabalho, tempos, características das turmas (aspectos materiais e emocionais); condições físicas e materiais do trabalho; dentre outros” (HYPOLITO in. OLIVEIRA e VIEIRA, 2012, p. 211).

Para tanto, as modificações do trabalho docente propostas pelo ideário da reestruturação produtiva são responsáveis pelo processo de precarização que essa classe profissional vem sofrendo, sua dinâmica é complexa pois a subjetividade dos professores é aspecto fundamental para a análise desse processo de precarização, pois o que se tem em curso são estratégias de culpabilização do professor, visando a captura de sua subjetividade (ALVES, 2011) como elemento que viabiliza os processos de auto intensificação do trabalho (HYPOLITO in. OLIVEIRA e VIEIRA, 2012).

Dentre as principais marcas do trabalho docente na contemporaneidade, destacam-se o incremento de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem atreladas às novas lógicas de regulação. Desse modo, tem-se a interferência na prática pedagógica por parte das novas incumbências introduzidas no fazer docente atrelado ao controle exercido pelos frequentes testes e avaliações em larga escala que pretendem medir o conhecimento veiculado pela prática do professor. Se faz necessário, considerando tais aspectos, que as reflexões acerca do trabalho docente considerem tanto seus aspectos objetivos (mecanismos de controle) quanto subjetivos (sentidos, satisfações, valores atribuídos pelos sujeitos ao trabalho que desenvolvem) (HYPOLITO in. OLIVEIRA e VIEIRA, 2012).

As investidas sobre as condições subjetivas de trabalho docente são frequentemente viabilizadas através de políticas de responsabilização, as quais o acometeram como mecanismo de controle - captura - de sua subjetividade como forma de desenvolvimento de estratégias de auto intensificação do trabalho como é apontado por Hypolito (2012):

[...] a precarização do trabalho na educação básica, as novas demandas nos modos de gestão do trabalho escolar, envolvendo o currículo e o ensino, juntamente com as políticas oficiais de formação e profissionalização, estimulam uma nova moral que impõe, por sua vez, uma nova identidade docente, baseada na responsabilização e na culpa. É um processo de subjetivação que, associado à intensificação, atinge as emoções docentes, resultando num processo de auto intensificação (HYPOLITO in. OLIVEIRA e VIEIRA, 2012, p. 214).

O processo de subjetivação que atinge a subjetividade dos docentes, condicionando suas ações na direção dos interesses do setor produtivo para a formação das massas no sistema toyotista de produção está significativamente detalhado nas considerações de Alves (2011) acerca do fenômeno denominado “captura da subjetividade”, já mencionado anteriormente,

que, por sua vez, contribui para a viabilização de uma forma específica de regulação das relações sociais, definida pelo autor como “sociometabolismo da barbárie”.

Capturar a subjetividade do trabalhador não é apenas garantir que o próprio seja capaz de saber e fazer, mas agir sobre seu aporte intelectual-afetivo, carregando a produção de um caráter humano, não de forma a valorizar a humanidade, mas de expressá-la de forma alienada no ambiente fabril e controlar os trabalhadores em suas diversas dimensões. Dessa forma, o que o capital busca com a captura da subjetividade é reconstruir uma característica intrínseca da manufatura, como a participação de caráter mais ativo, que envolve, inteligência, fantasia e a iniciativa do trabalho. Em suma, agrega-se valor na produção a partir do controle exercido sobre a subjetividade dos trabalhadores, e nos diversos momentos de sua vida, até quando se pensa estar alheio ao processo produtivo, o trabalhador está se moldando a esses anseios. Condiciona-se assim o surgimento do “sociometabolismo da barbárie”, metabolismo social de dessocialização, caracterizado pelo surgimento de novas formas de relações sociais estranhadas, alienadas aos anseios do setor produtivo (ALVES, 2011). Esse fenômeno é decorrente das investidas do setor produtivo sobre o aparato socioemocional dos trabalhadores, o qual, por sua vez, foi condicionado pela lógica produtiva do sistema toyotista de produção.

A noção de captura da subjetividade possui um vínculo significativo com o conceito de alienação e estranhamento. Com base no pensamento de Marx, Antunes (2012) ressalta que o estranhamento se expressa a partir de quatro momentos específicos: o **primeiro momento** diz respeito à dimensão da negatividade inerente ao modo de produção capitalista, considerando que o trabalhador não tem posse sobre aquilo que produz. Nesse caso, o trabalhador não se realiza na efetivação do seu trabalho, gerando distanciamento entre o criador e a sua criação, este pode ser considerado o **segundo momento** do processo de estranhamento, marcado pelo fetichismo do processo de trabalho.

O terceiro e o quarto momento do processo de estranhamento estão intimamente relacionados. Pois, enquanto o **terceiro** diz respeito ao não reconhecimento por parte do trabalhador de sua individualidade na realização de sua vida, o **quarto** vem tratar do não reconhecimento do indivíduo como sujeito constituinte do gênero humano. Considerando esses pontos, fica claro que o processo de alienação/estranhamento proporciona a desumanização dos sujeitos através das expressões de trabalho e dominação do modo de produção capitalista (ANTUNES, 2012).

Ainda segundo Antunes (2012), as formas de empresa flexível, provenientes do sistema toyotista de produção, efetivam processos de estranhamento dos trabalhadores a partir

do envolvimento destes com as atividades que desenvolve, visando a expropriação de suas aptidões intelectuais. Esta forma de dominação se distingue de outras formas precedentes, como, por exemplo, as que se apresentavam no sistema de produção taylorista, onde, segundo o próprio Taylor, os trabalhadores seriam espécies de “gorilas amestrados”, fazendo alusão ao domínio total sobre os trabalhadores a partir de atividades mecânicas.

De tal forma, Antunes (2012) ressalta que a realização dos processos de estranhamento no ideário da produção flexível se realiza a partir de uma alienação interiorizada, onde se pretende desenvolver o envolvimento subjetivo do trabalhador com os objetivos da empresa. Estes sujeitos, na maioria dos casos, são definidos como colaboradores ou consultores. O autor ressalta ainda que, nesse formato, o processo de alienação e estranhamento é aparentemente menos despótica, devido a ênfase que é dada à sua interiorização, se aproximando do conceito de personificação do capital cunhado por Marx.

Considerando o que foi posto, é possível observar que a configuração das condições de trabalho docente atuais “têm a ver com precarização, que tem a ver com intensificação, que tem a ver com auto intensificação, que tem a ver com valorização do trabalho docente” (HYPOLITO in. OLIVEIRA e VIEIRA, 2012, p. 214). As condições de trabalho docente remetem às condições gerais de trabalho, suas condições de produção, sendo sua valorização referente a aspectos internos e externos (formação, políticas de remuneração, carreira, política educacional, prestígio social) à profissão.

Esse é um movimento amplo, que envolve inúmeros aspectos que devem ser considerados em suas especificidades, bem como nas relações que desencadeiam entre si. Entre os aspectos que devem ser considerados, estão: 1) as condições materiais de trabalho - aparato físico da instituição (estrutura escolar, salas, banheiros, refeitórios, sala de professores, etc.), questões relacionadas ao ensino (número de turmas, de alunos por turma, materiais didáticos, etc.) e ao quadro de pessoal (substitutos, corpo docente, apoio pedagógico); 2) as condições subjetivas de trabalho - preparo para o ensino, valorização profissional, pressões, reconhecimento pelo trabalho; 3) a formação e a carreira - contrato, ingresso, progressões, garantias de aperfeiçoamento, etc.; 4) a remuneração - piso salarial, reajustes; 5) processo de trabalho - funções, serviços burocráticos, autonomia, funções para além do ensino; e 6) satisfação e reconhecimento no trabalho - prestígio social, condição social, pressão no trabalho, entre outros (HYPOLITO in. OLIVEIRA e VIEIRA, 2012).

Freitas (2012) vem ressaltar como a tríade *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização* assolam a educação nacional por meio da atuação do que ele denomina como reformadores empresariais, ou seja, um grupo de empresários que direcionam suas ações à

educação pública visando sua adequação à filosofia de produção que fundamenta suas ações empresariais. Hypolito (2012) evidencia uma das expressões da privatização que contribui para o processo de precarização que assola o trabalho docente nesse início de século, ela se constitui na ação de instituições privadas seja por meio de parcerias ou pela ação governamental, que se traduzem em contratações precárias, temporárias, sem garantias de direitos para a realização de diversos serviços no âmbito das escolas, estando entre esses serviços o próprio ensino. Esse fenômeno atinge de forma mediata a carreira docente, fragmentando a classe, adiando concursos e, por muitas vezes, subsidiando rebaixamentos salariais (HYPOLITO in. OLIVEIRA e VIEIRA, 2012).

No que diz respeito à formação docente, tanto inicial quanto continuada, o quadro geral também apresenta elementos preocupantes, onde boa parte dos profissionais formados na área são provenientes das instituições privadas, as quais apresentam entraves específicos em sua dinâmica de efetivação:

O quadro de formação docente revela que há falta de políticas consistentes por parte dos governos municipais, estaduais e federal. Boa parte da formação docente está sendo realizada em instituições privadas sem qualquer articulação, como uma política nacional. A busca por formação tem-se dado por iniciativas individuais (HYPOLITO in. OLIVEIRA e VIEIRA, 2012, p. 222).

Com a formação inicial sendo significativamente atendida pelas instituições privadas e com a formação continuada dependendo principalmente de esforços individuais, sem garantias de afastamento estável do trabalho para a efetivação destas, a profissão docente ganha aspectos de fragilidade no que diz respeito ao incentivo para que haja um aperfeiçoamento constante do corpo de profissionais, aspecto que contrasta com as frequentes cobranças por parte dos diversos programas que surgem com um discurso dito “inovador”, vindo a salientar a necessária atualização desses profissionais para lidar com a “nova” dinâmica que é imposta pela sociedade. As dificuldades em relação às condições de trabalho que são enfrentadas pelos docentes podem acarretar, inclusive, em possíveis situações de adoecimento pelo trabalho que, por vezes, passam despercebidas e não ganham o devido destaque nas pesquisas feitas no campo da educação.

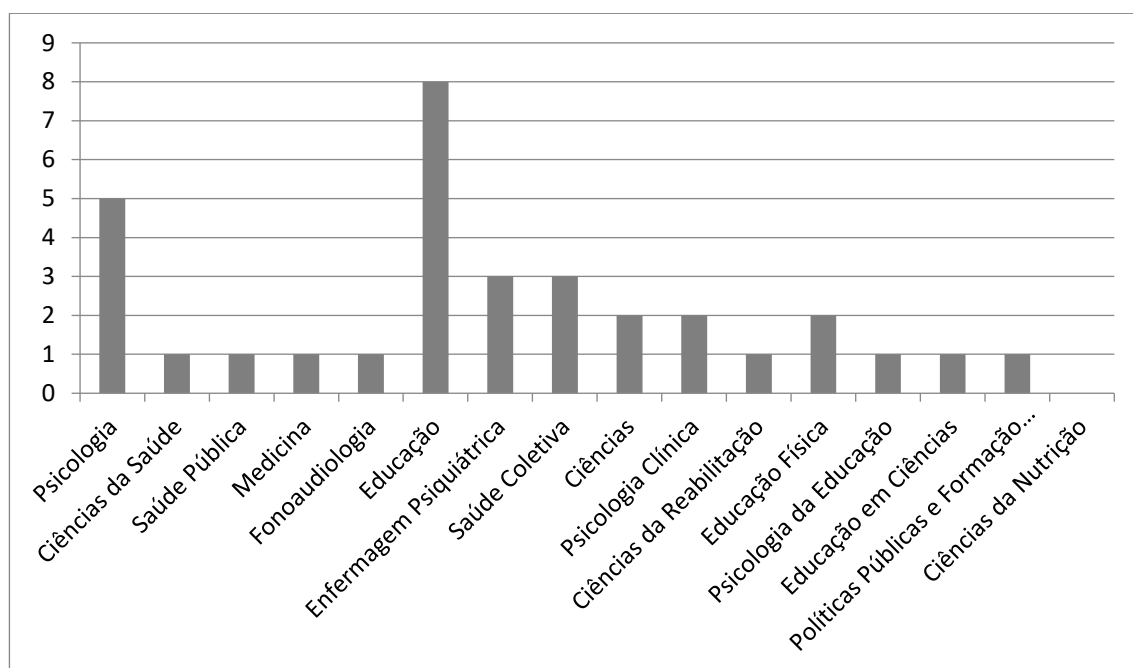
Estão contidas a seguir as pesquisas sobre o adoecimento docente realizadas em programas de pós-graduação brasileiros entre 2008 e 2016, as quais deram origem a dissertações e teses. Para tanto, utilizou-se a plataforma digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a qual se mostra como uma relevante

ferramenta para tais finalidades, considerando a amplitude de sua busca, compreendendo os mais diversos bancos de teses e dissertações.

A busca no referido portal teve como resultado o total de 34 (trinta e quatro) pesquisas: as quais compreendem 10 (dez) teses e 24 (vinte e quatro) dissertações⁶. Todas trazem a Síndrome de *Burnout* como aspecto central do adoecimento docente, detalhando seus desdobramentos na saúde mental e física⁷ dos trabalhadores docentes.

Quando se observou os 34 documentos elencados a partir da área específica de cada programa de pós-graduação, é possível notar que os programas definidos como pós-graduações em educação se sobressaem, como é possível observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Frequência de teses e dissertações considerando a área específica de cada programa de pós-graduação

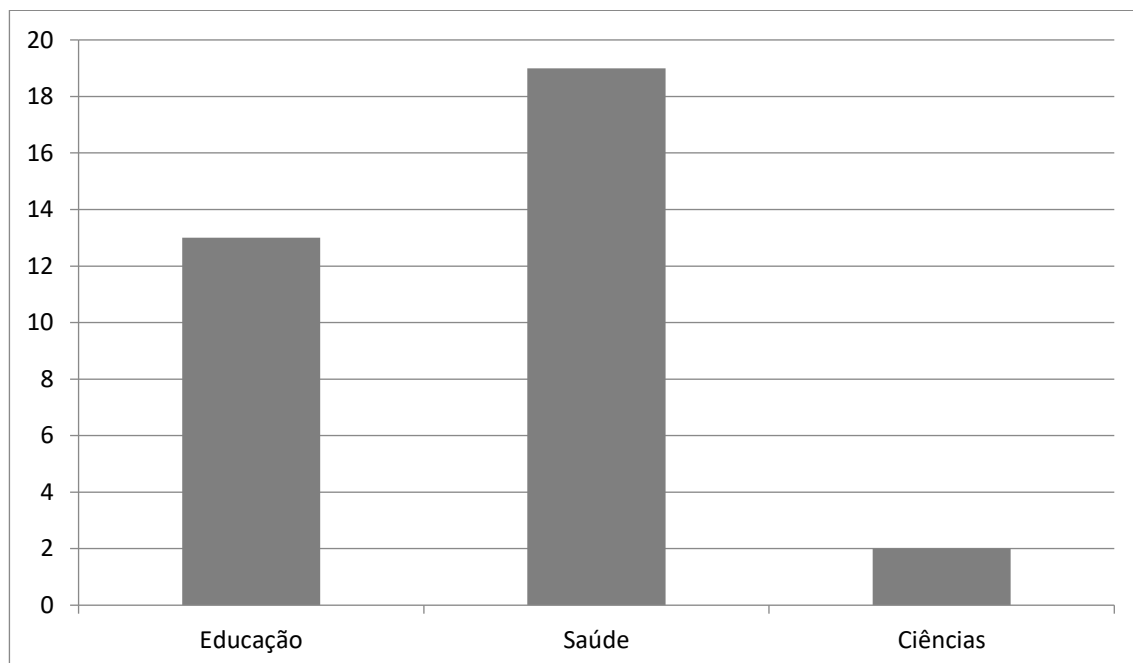


Contudo, agrupando os estudos seguindo suas áreas gerais a partir de 03 (três) definições (educação, saúde e ciências), nota-se que a maioria dos estudos sobre o adoecimento docente foram realizados em programas de pós-graduação na área de saúde. Aspecto que reafirma a importância de se pesquisar o referido fenômeno em sua própria área do conhecimento. Como é possível observar no gráfico seguinte:

⁶ Se encontra na seção de Anexos a tabela com as teses e dissertações organizadas por autor, título, ano de publicação e instituição.

⁷ Apesar dos estudos sobre a síndrome de *Burnout* evidenciarem com mais vigor as implicações na saúde mental do trabalhador, o caráter físico do adoecimento é ineliminável. Tanto pelo simples fato de patologias psicológicas trazerem modificações nas estruturas físicas do indivíduo, por menores que sejam, quanto pelos efeitos mais visíveis como, por exemplo, as doenças provenientes de fraquezas no sistema imunológico que podem ter sido causadas por situações de estresse ou *Burnout*.

Gráfico 2 - Frequência de teses e dissertações considerando o agrupamento geral dos estudos



De todos os estudos elencados, 09 (nove) deles se mostraram mais próximos das discussões trazidas pela presente pesquisa, estes foram selecionados principalmente por terem sido desenvolvidos com sujeitos ou fenômenos educativos da educação básica, a qual, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei Nº 9.394/1996, se estende até o final do Ensino Médio.

Cardoso (2009) divide o seu trabalho em 03 (três partes): 1) revisão bibliográfica e resgate teórico sobre Síndrome de *Burnout* (SBO), clima social e violência escolar; 2) estudo empírico sobre as abordagens da SBO; e 3) relatório detalhando sua experiência de pesquisa. É uma pesquisa de caráter quantitativo, onde aplicou-se, com 135 docentes de escolas públicas, o Inventário MBI (*Maslach Burnout Inventory*) e a Escala de Clima Social em Sala de Classes – ECLIS, visando identificar possíveis manifestações da SBO nesses docentes, bem como investigar sua percepção acerca do clima social da escola. Além desses métodos, utilizou-se de questionários que tratavam da violência escolar e do perfil sócio demográfico e laboral dos sujeitos envolvidos. Os principais resultados apontam para uma possível incidência da SBO, apresentando a exaustão emocional como maior expressão, seguida da diminuição da realização profissional e da despersonalização.

Jasiulionis (2009) desenvolve uma pesquisa semelhante a Cardoso (2009), contudo tratando apenas da SBO em uma amostra de professores da rede municipal de Sumaré - SP.

Visando investigar os fatores relacionados à SBO, também aplicou-se o inventário MBI, seguido de questionários sócio-demográfico-profissionais, coletando dados que apontam a dimensão da baixa realização no trabalho como predominante, seguida da exaustão emocional e da despersonalização. Os principais fatores apontados como responsáveis por esses resultados são a carga de trabalho excessiva e a relação conflituosa entre docentes e discentes. O apoio da direção, a existência de filhos e os exercícios físicos aparecem como fenômenos que contribuem para a redução das manifestações da SBO.

Batista (2010) estruturou o seu estudo sobre a SBO a partir de uma abordagem quali-quantitativa, tendo como sujeitos de pesquisa docentes da primeira fase do ensino fundamental da rede municipal de Recife. Considerando seu olhar direcionado pelos estudos de saúde pública, buscou ater-se aos diversos elementos que configuram as condições de trabalho docente: conforto ambiental, auto percepção dos professores sobre os riscos à saúde decorrentes da profissão, a prevalência da SBO, o conhecimento dos médicos peritos sobre a síndrome e as relações de gênero no que diz respeito ao fenômeno da morbidade. Os resultados referentes à SBO apontam um auto nível de realização pessoal no trabalho - ponto discutido pela pesquisadora em sua relação contraditória com o bem-estar profissional -, contudo, acompanhado de um considerável nível de exaustão emocional e de despersonalização. Os demais elementos levados em consideração na pesquisa apontaram para condições de trabalhos suscetíveis a desencadear riscos para a saúde docentes e despreparo médico em lidar com a síndrome em evidência.

A pesquisa realizada por Ferreira (2014) condiz com o objeto da presente pesquisa no que diz respeito à análise das condições de trabalho dos docentes do ensino médio. Partindo da noção da “auto eficácia docente”, a autora demonstra em sua tese como esta percepção sobre o próprio trabalho pode acarretar transtornos futuros de ordem psicológica. Com isso, associa os estudos sobre a SBO ao seu objeto e desenvolve sua coleta de dados com 100 professores de Ensino Médio do estado de Minas Gerais a partir de um questionário de caracterização da síndrome pautados em escores alfas de Cronbach. Obteve como resultados médias moderadas de auto eficácia docente e níveis consideráveis de SBO, ressaltando, de tal forma, a multidimensionalidade da profissão docente perante o contexto educativo.

Diehl (2013) desenvolveu seu estudo a partir de uma abordagem qualitativa, dividindo-o em duas partes: 1) exploração do conhecimento dos professores sobre a SBO; e 2) o estudo dos elementos utilizados para interpretar o processo da síndrome. As estratégias de coleta de dados compreenderam um estudo de caso sobre o qual também se lançou mão de entrevistas com docentes. Os dados apontaram o desenvolvimento da profissão ainda que em

condições de estresse constante, tal persistência aparece como fruto de estratégias de resistência criadas pelos próprios docentes, as quais estiveram presentes em tentativas de sanar desde aspectos iniciais da SBO até fatores mais severos.

Simões (2014) teve como objetivo geral de seu estudo avaliar a saúde e o trabalho de professores da rede municipal do estado de São Paulo, tendo como foco um grupo de professores usuários do Hospital do Servidor Público Municipal. Participaram da pesquisa 76 (setenta e seis) professores que haviam sido indicados para tratamentos psicológicos. Como instrumentos de pesquisa, utilizou-se o MBI, o *Cuestionário para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo* (CESQT), entrevistas semi-estruturadas e análises estatísticas levando em consideração condições estruturais da instituição e sua organização pedagógica. Ambos os testes aplicados apontaram um alto nível de desgaste psíquico ocasionado pela profissão, desencadeando níveis da SBO bastante significativos: com o MBI, alcançou-se o resultado de 76,31% da amostra; e com o CESQT, 85,52%. A autora ressalta que o enfrentamento desse quadro deve passar por medidas que incidam diretamente na organização geral da escola, como a redução do número de alunos atendidos por cada professor, o investimento em formações continuadas, bem como o incentivo ao apoio mútuo entre os profissionais dos diversos setores escolares e educativos.

Reis (2014) traz em sua tese aspectos sobre o adoecimento docente que a aproxima consideravelmente do objetivo da presente pesquisa, principalmente no que diz respeito aos efeitos das avaliações em larga escala nas condições de trabalho e de vida da classe docente. Buscou estudar o adoecimento docente a partir das reformas educacionais ocorridas entre 2005 e 2012 no estado do Pará como expressões das reformas mais amplas no cenário econômico nacional e mundial. Utilizou como instrumentos de coleta/produção de dados questionários e entrevistas semi-estruturadas, obtendo como resultados a influência no adoecimento docente por parte da precarização do trabalho em seu panorama geral e em suas repercussões no trabalho docente; às políticas de formação continuada e à influência das avaliações em larga escala em toda a estrutura educacional; e o mal-estar docente proveniente do desgaste e da pouca satisfação no trabalho.

Outra pesquisa que também se aproxima dos elementos aqui trabalhados foi realizada por Mendes (2015) também em Pernambuco. Ela buscou avaliar aspectos da SBO em professores do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) da rede municipal de Recife, atendo-se, assim como Reis (2014), ao fenômeno da precarização do trabalho docente, considerando as condições demográficas e profissionais, bem como o modelo de avaliação em larga escala. Como instrumentos de coleta/produção de dados, utilizou análise documental, entrevistas e

questionário referentes à SBO, como, por exemplo, o MBI. Além destes, aplicou um questionário sócio demográfico com 24 professores de língua portuguesa e matemática de 12 escolas (06 com o mais alto IDEB e 06 com o mais baixo). Realizou também um estudo exploratório total com os professores das referidas disciplinas e dos atestados de licença médica do ano de 2011. Constatou-se um alto nível da SBO entre os profissionais que participaram da pesquisa, surgindo também um alto nível de propensão ao desenvolvimento da síndrome. As exigências impostas pelo modelo de avaliação em larga escala são determinantes no processo de desenvolvimento do sentimento de fracasso por parte dos professores, fatores que incidem diretamente no desempenho escolar e na qualidade da educação.

Por fim, Dalcin (2016) realizou sua pesquisa sobre o adoecimento docente e prevenção da SBO a partir de dois estudos: o primeiro se caracterizando como um estudo do estado do conhecimento sobre a síndrome, sumariando os principais resultados obtidos sobre a mesma; e o segundo se tratando de uma avaliação de efeito de um programa para a intervenção da SBO. Identificou-se no primeiro estudo a incipiência dos estudos sobre a síndrome, identificando lacunas principalmente no que diz respeito às intervenções no combate à síndrome; já o segundo estudo evidenciou resultados significativos nas dimensões de ilusão pelo trabalho, *coping* e variabilidade de emoções no trabalho, aspectos centrais do desenvolvimento da síndrome.

Foi identificado, neste levantamento, de forma geral, que mesmo diante da incipiência dos estudos no espaço de tempo de 08 (oito anos), dispõe-se de estudos dotados de uma riqueza conceitual significativa, a qual afirma a necessidade de se continuar a desenvolver estudos dessa natureza na área de educação. A predominância de estudos dessa natureza no campo da saúde remete à importância da disseminação necessária no campo da educação, onde os problemas relacionados ao adoecimento e ao bem-estar docente precisam ganhar centralidade, tanto no que diz respeito à sua importância para o desenvolvimento geral da educação, quanto no enfrentamento das reformas de caráter neoliberal aplicadas no campo da educação.

4.2 A situação do Ensino Médio no Brasil

O ensino médio no Brasil passou por diversas mudanças em sua configuração, principalmente no que diz respeito à sua identidade e às finalidades que lhes foram atribuídas. Para que seja possível uma melhor análise sobre a natureza dessas mudanças, bem como das

condições sociais que as produziram, se faz necessário um breve apanhado histórico sobre a identidade do ensino médio em contextos históricos específicos.

No que diz respeito à identidade do ensino médio, especificamente do ensino médio brasileiro, existe uma dificuldade na tentativa de enquadramento deste nível de ensino em um modelo coeso. Porém, pode-se considerar como ponto de concordância que essa etapa da educação formal carrega consigo um forte caráter propedêutico, estando relacionado principalmente à origem deste nível de ensino no Brasil, o qual se constituiu em um lugar privilegiado para poucos, principalmente no modelo de escola jesuíta. Nesse cenário, o ensino médio se constituía principalmente em porta de entrada e a preparação para os cursos superiores, aspecto não muito distante da realidade atual, contudo isento de dimensões hoje priorizadas, como a preparação para o mundo do trabalho (MOEHLECKE, 2012).

No entanto, na década de 30 do século XX, o caráter marcadamente propedêutico do ensino médio sofreu algumas mudanças, vindo a se ofertar cursos de nível médio de caráter profissionalizante que eram destinados às classes sociais menos favorecidas economicamente. Nesse contexto, o ensino médio era chamado de ensino secundário, o que foi instituído a partir do Decreto-Lei Nº 4.244 de 1942, o qual dividiu este nível de ensino em duas etapas: a primeira etapa era um ginásio de 4 anos e a segunda etapa um colegial com mais 3 anos; ambos estavam sujeitos a testes de admissão visando uma estratégia marcadamente segregacionista no que diz respeito à escolha dos estudantes a cursar as referidas modalidades de ensino (MOEHLECKE, 2012).

Esta configuração do ensino médio, então definido como o ensino secundário, se constituiu no que vários estudiosos do campo da educação nesse contexto histórico definiram como a “dualidade do sistema de ensino”, tendo como critério de definição a destinação de cada modalidade de ensino para públicos específicos, que nesse caso se constituía no ensino propedêutico para a parcela da sociedade que detinha melhores condições econômicas e o ensino profissionalizante para aqueles que não possuíam tais privilégios (MOEHLECKE, 2012).

A aproximação entre esses dois modelos - o propedêutico e o profissionalizante - foi se dando ao longo da história, tendo sido legalmente estabelecida a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, firmada em 1961 - Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Contudo, a partir da promulgação da nova Constituição Federal de 1988, alguns pontos importantes para o desenvolvimento da atual configuração do ensino médio foram postos em pauta. Entre eles, a pretensão de uma “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” presente no Art. 208, Inciso II da CF/88. Esta pretensão, que

vinha propor a ampliação do ensino médio com vistas a atender toda a população brasileira, reverberou no processo de ampliação do ensino médio ocorrido a partir do final da década de 80 do século XX, estendendo-se por toda a década de 90 e trazendo fatores importantes para se observar a dinâmica deste nível de ensino em seu formato vigente (MOEHLECKE, 2012).

O formato de ensino médio que se tem hoje é proveniente das definições trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 -, a qual o caracterizou como etapa final da educação básica, dando-lhe responsabilidade no que diz respeito à continuidade dos estudos, ao desenvolvimento da cidadania e pensamento crítico, à preparação para o trabalho, bem como à formação geral (MOEHLECKE, 2012).

Diante destes aspectos trazidos a partir dos ordenamentos legais para o ensino médio no Brasil, a autora ressalta que “há uma preocupação crescente com a ampliação desse nível de ensino, bem como com uma melhor definição dos seus propósitos e, ademais, com a melhoria da qualidade do ensino ofertado” (MOEHLECKE, 2012, p. 42).

Moehlecke (2012) também traz outro ponto importante para se observar a dinâmica do ensino médio no Brasil. Levando em consideração a expansão dada ao ensino fundamental entre os anos 80 e 90 do século passado, se desencadeou uma pressão no ensino médio principalmente no que diz respeito à ampliação de suas vagas. Trazendo os números para que se possa comparar, a partir de dados empíricos, o crescimento das matrículas no ensino médio, é possível observar que houve um crescimento de 34% durante a década de 80; já na década de 90, o percentual elevou-se para 243%; um crescimento bastante significativo que contribuiu, inclusive, para o sucateamento das condições de efetivação desse nível de ensino, bem como do sucateamento das condições de trabalho dos profissionais que atuam nele (MOEHLECKE, 2012).

Para Silva e Silva (2014), os estudos sobre ensino médio têm de lidar com as características de sua significativa expansão nas últimas décadas. Os autores ressaltam que o período mais significativo de expansão se deu entre os anos de 1991 e 2010, após esse período se teve uma estabilização dessa oferta, acometida inclusive por uma queda, cenário de contraste com o que estabelecia a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que previa a obrigatoriedade de expansão da oferta até o ano de 2016. Além dessa questão, deve-se considerar também a redução do número de matrículas nas instituições privadas, fenômeno que decorre da responsabilização dada aos governos estaduais pela quase totalidade das matrículas nesse nível de ensino, sendo de 97,4%, considerando os dados do ano de 2010.

Para além dessas questões de estagnação na oferta de ensino médio, Silva e Silva (2016) ressaltam que também houve uma queda no número de brasileiros com faixa etária de 15 a 17 anos matriculados nas redes de ensino. Em contraste com esse cenário, na educação profissional houve um aumento de cerca de 8,9% entre os anos de 2011 e 2012. Para os autores esses aspectos são importantes quando considera-se a meta número 3 do novo Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 - a qual pretende “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período da vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (BRASIL, 2014).

Em relação à política de ensino médio em tempo integral, Silva e Silva (2014) ressaltam que a oferta dessa modalidade de educação constitui parte das características de expansão do ensino médio. Nesse ponto, o estado de Pernambuco ganha destaque por estar em primeiro lugar no que diz respeito à oferta de ensino médio em tempo integral, considerando os dados de 2011, onde o estado dispunha de 70.085 matrículas na referida modalidade. Contudo os autores também ressaltam que a quantidade de matrículas na modalidade de ensino médio em tempo integral ainda é muito reduzida quando se compara a oferta do ensino médio regular.

4.3 Concepções de Educação Integral no Ensino Médio

Para Silva e Silva (2012), os debates sobre educação integral não são manifestações recentes das reflexões sobre o campo da Educação, porém já tinha o seu lugar na história da educação desde a antiguidade clássica, tendo ganhado maior destaque entre os séculos XIX e XX.

Algumas experiências que condizem com o propósito de educação que tivesse um caráter integral, se fizeram presentes no século passado em território brasileiro. Um exemplo disso são as Escolas Parque fundadas por Anísio Teixeira, primeiramente no Rio de Janeiro durante a década de 30 do século XX, e posteriormente na Bahia na década de 50 do século XX, nessas experiências já se tinha a pretensão de ampliação desse modelo educativo para se estender por exemplo até Brasília. A filosofia adotada por Anísio Teixeira que fundamentava a proposta das Escolas Parque fundava-se na afirmação da ciência como subsídio necessário ao progresso, buscando para além de avanços materiais, avanços também no campo moral e social, buscando tecer críticas a ordem social vigente (SILVA e SILVA, 2012).

Outra concepção de educação integral salientada por Silva e Silva (2012) está pautada nos ideais anarquistas, os quais defendem o caráter integral da educação como mediação para a existência da igualdade perante todos os indivíduos. Se faz necessário, nesse caso, que todos possam dominar o conhecimento, para que assim possam ser capazes de desenvolver qualquer atividade na sociedade. Outros aspectos também valorizados na concepção de educação integral de base anarquista dizem respeito à educação intelectual (visando a apropriação da cultura produzida pela humanidade ao longo da história), a educação física (subsidiando saberes na direção do cuidado com o corpo) e a educação moral (privilegiando o exercício da liberdade, da solidariedade, do respeito e da igualdade entre os indivíduos).

Uma terceira concepção de educação integral, abordada por Silva e Silva (2012), é a educação integral de base marxista, a qual é dotada de uma vasta amplitude quando se considera os diversos autores que contribuíram para a formulação desta concepção. Um dos pensadores do campo do marxismo que traz significativas contribuições para se pensar uma educação integral pautada nesses ideais é Antônio Gramsci, o qual, tecendo análises sobre a era renascentista, pôde tecer algumas reflexões sobre a formação humana nesse período, considerando suas contribuições para a formação omnilateral.

Os autores ressaltam o papel do professor como sendo determinante para a efetivação desse modelo de educação integral de base marxista trabalhada por Antonio Gramsci. Nela, o processo de ensino-aprendizagem tem um caráter criativo e rigoroso, ao ponto que o docente exerce influências diretas sobre o trabalho do estudante, estimulando o estudo por conta própria, porém contrapondo-se ao autodidatismo e a espontaneidade no processo educativo. Essa relação ativa entre o papel do professor e a apreensão por parte do estudante, constituem o anseio de implementação de uma nova escola, a qual terá novos métodos de trabalho baseados em uma nova postura docente, estando a serviço da criação de uma nova ordem social e política (SILVA e SILVA, 2012).

Silva e Silva (2012) ressaltam que o modelo de educação integral vigente nas experiências educativas provenientes dos programas propostos pelo Ministério da Educação (MEC) tem uma proximidade com o ideal escolanovista do “aprender a aprender” presente no relatório Jacques Dellors para a educação no século XXI. Esse modelo está presente com significativa veemência no Programa Mais Educação (PME) - programa estudado pelos autores na obra aqui referenciada - trazendo em seu bojo ênfase em processos de convivência e de adaptação às normas sociais. É possível perceber elementos da mesma natureza também no Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco, os quais se traduzem nos anseios da educação interdimensional, que foi incumbida como base filosófica do programa e

remonta inclusive à origem da proposta de educação em tempo integral no estado de Pernambuco, ainda sobre parceria público-privada entre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e a Secretaria de Educação do Estado (SEE).

Para Newton Duarte (2001), as pedagogias do “aprender a aprender” constituem uma ampla corrente educacional contemporânea, na qual se inclui também a “pedagogia das competências”. Este seria o vínculo fundamental entre o ideário do aprender a aprender e o movimento escolanovista, pois a pedagogia das competências, baseada nos construtos de Philippe Perrenoud, ressaltam a focalização no aluno, propondo uma pedagogia diferenciada a partir dos métodos ativos. Para este, a formação pautada nas competências exigiria uma revolução cultural, passando da lógica do ensino para a lógica do treinamento, tendo como máxima a construção de competências a partir do seu exercício em situações complexas. Nesse caso, para Duarte (2001), o “aprender a aprender” e também “aprender fazendo”, como influência da pedagogia de John Dewey.

Detalhando a essência do aprender a aprender, Duarte (2001) resalta quatro posicionamentos valorativos que constitui este lema:

O primeiro posicionamento pode ser assim formulado: são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. [...] O segundo posicionamento valorativo pode ser assim formulado: é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. [...] O terceiro posicionamento valorativo seria o de que atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. [...] O quarto posicionamento valorativo é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança [...] (DUARTE, 2001, pp. 36-37).

Diante desse conjunto de posicionamentos valorativos, tornam-se evidentes as pretensões de desenvolvimento de aptidões orgânicas ao propósito de indivíduo produzido pelo modo de produção capitalista, o qual carrega traços significativos individualismo exacerbado, desconsiderando aspectos históricos de construção do conhecimento, fazendo com que a relação que exerce com contexto social tenha fim em seus próprios interesses, e o mais preocupante, enxergando todo esse processo como sendo algo natural do homem, desconsiderando o papel ativo da dinâmica das condições materiais na construção desses traços de personalidade.

Segundo Duarte (2001) essas ideias se constituem ilusões da sociedade do conhecimento. As quais dão subsídio à perpetuação da lógica social vigente, tais ilusões podem ser sintetizadas em cinco ilusões específicas: a primeira diz respeito à suposta democratização do acesso ao conhecimento, onde todos teriam as mesmas condições a partir do avanço da informática; a segunda ilusão pauta-se na afirmação da capacidade de agir com criatividade em situações específicas como sendo mais importante do que a aquisição de conhecimentos teóricos, ao ponto que estes teriam um caráter ultrapassado quando considerados como parte das meta-narrativas presentes na sociedade; a terceira ilusão observa o conhecimento não como apropriação da realidade, porém como construção subjetiva; a quarta ilusão pressupõe que todos os conhecimentos possuem o mesmo valor, não havendo hierarquia entre eles; a quinta ilusão ressalta que problemas sociais são provenientes de mentalidades específicas, o que seria combatido a partir do apelo à consciência individual, seja através de palavras ou de exemplos dados através de atitudes e ações.

5 O MODELO DE GESTÃO POR RESULTADOS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (PEI) NA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO

O Programa de Educação Integral (PEI) desenvolvido no ensino médio estadual de Pernambuco ganhou significativo destaque no cenário nacional como uma experiência educacional exitosa, considerando a curva de ascensão na média do IDEB que foi alcançada nos últimos anos.

A lógica que pauta a alegação de sua qualidade diante do cenário educacional pernambucano, e brasileiro, tem em seu fundamento na visão gerencialista, importada de planejamentos de trabalho no setor industrial, aplicada à educação. Com isso, a forma de pensar a educação a partir de um viés empresarial faz surgir no setor educacional fenômenos similares àqueles provenientes das indústrias, como, por exemplo, a intensificação do trabalho servindo de prerrogativa para o aumento da produtividade.

A filosofia do PEI está intrinsecamente ligada aos anseios produtivistas empresariais, quando, no corpo da lei que cria o programa, Lei Nº 125/2008 (PERNAMBUCO, 2008b), já faz menção direta a esse modelo de gestão, pois figura entre suas finalidades (Art. 2º, Inciso VI): “consolidar o modelo de gestão por resultados nas Escolas de Referência e Escolas Técnicas do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação” (PERNAMBUCO, 2008). Merece atenção especial a pretensão de aprimoramento dos instrumentos gerenciais, o que pode dotar as EREMs de um caráter “laboratorial”, onde as estratégias de gestão por resultados são testadas, visando uma observação mais detalhada sobre as especificidades dos delineamentos empresariais no campo da educação, bem como de possíveis adaptações que podem ser feitas visando o aumento da “produtividade escolar” expressa em índices.

No presente capítulo, será tecida uma análise sobre as especificidades do modelo de gestão por resultados no PEI, observando-as a partir das determinações do setor econômico na configuração social contemporânea.

Tais questões serão trabalhadas a partir dos seguintes documentos:

Lei Nº 125/2008 (PERNAMBUCO, 2008b) que cria o Programa de Educação Integral e dá outras providências. Onde serão evidenciados os aspectos referentes à filiação do programa aos ditames do setor empresarial desde a sua criação, dando ênfase também ao anseio de, a partir do PEI, difundir experiências educacionais exitosas com inovações pedagógicas e gerenciais.

Balanço da Educação 2016: documento produzido pela Secretaria de Educação do Estado que serve aos anseios de criação de consenso acerca da suposta melhoria significativa nas políticas educacionais do estado de Pernambuco em suas diversas modalidades. Este documento estrutura-se a partir de artigos breves que tratam de questões pontuais, como, por exemplo: “Pernambuco supera meta e tem o melhor ensino público do Brasil no ensino médio”, “IDEB: Estado mantém crescimento e registra avanço na educação”, “Pacto pela educação ganha prêmio no BID”, “Seminário de Boas Práticas reconhece trabalhos de 277 escolas da rede estadual”, entre outros. Por vezes, os artigos trazem informações da mesma natureza, como é o caso desses que foram mencionados e que estão mais próximos do objeto desta pesquisa. Os dados suscitados por esse documento, subsidiarão a base conceitual acerca da noção de qualidade que pauta o discurso do governo do estado.

Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação (PERNAMBUCO, 2007a): outro documento produzido pela base governamental, ainda no primeiro mandato de Eduardo Campos (2007 - 2010). Em suma, o documento projetava os resultados esperados para a evolução qualitativa (nos moldes empresariais) da educação de Pernambuco a partir da intensificação das estratégias gerenciais no campo, o que teve significativo destaque no referido governo. Para tanto, pauta-se na tríade “missão-visão-valores” - os quais serão melhor detalhados nas próximas seções do capítulo - para sistematizar sua atuação, que tem como foco principal a elevação dos índices gerados pelas políticas de avaliação em larga escala, pretendendo atingir a média 6,0 no ensino fundamental e ensino médio até o ano de 2021.

Seminário Escolas de Referência - Qual escola queremos? (Sintepe - 2015): este documento está disponível na dissertação de Teixeira (2017), a qual deu ao referido documento o caráter público, pois não estava disponível para consulta até que fosse analisado pelo autor e anexado em seu trabalho. Se caracteriza como uma síntese das preposições levantadas por sujeitos que estão inseridos no contexto das EREM, as quais foram expostas no mês de setembro de 2015 em 03 (três) seminários organizados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (Sintepe), Caruaru, Vitória de Santo Antão e Recife. Este documento é de suma importância para estudos que procuram ater-se sobre a realidade das EREM, principalmente por trazer as falas dos sujeitos que participam ativamente desses espaços. Nestas falas, muitas contradições são apontadas em relação às proposições do PEI, entre elas, as precárias condições infra estruturais das unidades escolares, as pressões e coerções exercidas sobre os docentes destas instituições e a lógica competitiva que tende a fragmentar a classe de profissionais.

Programas de governo Campos/Neto (2011-2014) e Câmara (2015-2018): dois documentos importantes para salientar os desdobramentos da política de gestão por resultados na educação que foi proposta pelo primeiro governo Campos (2007-2010). Neles é possível perceber a progressão temporal da implantação e difusão do ideário empresarial na educação pernambucana, tendo como pontos principais a ênfase em uma suposta “fragilidade na gestão” que ocorrera até 2006, antes da chegada de Campos ao poder, e a atratividade da escola pernambucana em relação ao cenário educacional brasileiro.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024): que servirá para detalhar como o pensamento gerencialista sobre a educação não é uma particularidade da educação Pernambucana, evidenciando os movimentos mais amplos existentes no bojo dessa forma de pensar o processo educativo. Caberão aqui discussões acerca da renovação curricular do ensino médio a partir de um currículo flexível, bem como do desenvolvimento de formas alternativas de ensino médio, a otimização do tempo de permanência dos alunos na escola, a fomentação da qualidade da educação tendo o IDEB como base, entre outros aspectos.

O Estatuto do Movimento Brasil Competitivo (MBC): instituição que desempenha influência sobre a gestão do PEI. Neste documento, em específico, serão evidenciadas as bases puramente empresariais que fundamentam a atuação desse setor na educação. Com isso, serão analisadas as influências a partir do discurso da “excelência em gestão” e sua estrutura que funciona pautada na noção de competitividade, bem como da função estratégica que é dada à educação na viabilização desse anseio.

Os demais documentos que constituem o corpo documental da pesquisa aparecem em momentos pontuais para subsidiar a análise desses que foram elencados e apresentados anteriormente. Os principais pontos que estruturarão o presente capítulo dizem respeito à centralidade da avaliação em larga escala na gestão por resultados do PEI, aos contrastes existentes entre a gestão por resultados que fundamenta a proposta do PEI e os preceitos da educação integral que também estão presentes na proposta, o dilema da melhoria da qualidade da educação, a ação do setor privado na educação pública a partir de parcerias público-privadas e os desafios da gestão do PEI.

5.1 A centralidade da Avaliação em larga escala na gestão do PEI

No campo da educação, os estudos sobre o fenômeno avaliativo são vastos, pautados em inúmeras abordagens que buscam analisar as suas diversas faces, bem como o alcance e influência de suas ações nos diversos campos que a constitui. Freitas (1995) vem evidenciar o

papel determinante que a avaliação desenvolve do processo de conhecimento e evolução cultural da humanidade, ao ponto que é responsável por evidenciar as contradições entre o pensado e o real, subsidiando, inclusive, a construção de novos planos de ação. Nesse processo avaliativo intrínseco ao próprio desenvolvimento do saber historicamente acumulado pela humanidade, evidencia-se a interdependência existente entre o campo da avaliação e os objetivos educacionais.

A avaliação, a partir do que é apontado teoricamente por Freitas (1995), também pode ser considerada com uma síntese da conexão existente entre o trabalho não-material desenvolvido nas escolas e a materialidade presente no modo de produção capitalista. Ressaltando que a “aula” foi criada justamente com o intuito de gerar o distanciamento entre o trabalho material produtivo e a não-materialidade presente no trabalho escolar, o autor em questão destaca as contradições existentes nessa estratégia, onde a avaliação vem proporcionar a existência de relações de poder no interior da escola que estão conectadas à dinâmica do setor produtivo.

Diante disso, é possível considerar que a avaliação tem um papel decisivo no que diz respeito à função social que é atribuída à escola no contexto de reestruturação produtiva. O poder central desenvolvido pela avaliação diz respeito, principalmente, à sua inseparável relação com os objetivos educacionais, como é detalhado no trecho a seguir:

É possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a avaliação. A avaliação e os objetivos da escola/matéria são categorias estritamente interligadas. A avaliação é a guardiã dos objetivos. Os objetivos em parte estão diluídos, ocultos, mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com eles. No cotidiano da escola os objetivos são expressos nas práticas de avaliação. Na avaliação estão concentradas importantes relações de poder que modulam a categoria conteúdo/método (FREITAS, 1995, p. 59).

Nesta passagem existem alguns apontamentos analíticos de significativa importância para a análise de políticas públicas educacionais. Considerando novamente a relação existente entre a categoria avaliação e os objetivos, é possível observar como o caráter sistemático da primeira lhe dá uma potencialidade fundamental na análise dos objetivos educacionais, pois, no processo de análise da realidade, terá o papel de fenômeno que irá mediar a apreensão da essência do processo educativo, ou seja, o que se pretende desenvolver com o trabalho desenvolvido na escola.

Aqui serão evidenciadas as implicações provenientes da função estratégica que os mecanismos de avaliação em larga escala desempenham na organização do Programa de

Educação Integral (PEI) do estado de Pernambuco. Levando em consideração as relações de poder que perpassam a configuração destas políticas, as quais se delineiam como ferramentas de controle sobre o processo educativo, a partir da afinada relação existente entre seus objetivos e a avaliação, recaindo, principalmente, sobre o desenvolvimento do trabalho docente, dotando-o de um caráter alienado, subjugado aos ditames dos indicadores de desempenho.

O estado de Pernambuco, ao longo dos últimos 10 (dez) anos, vem ganhando significativo destaque no cenário das políticas públicas em educação, principalmente no que diz respeito ao nível médio. Esse destaque é proveniente, entre outros fatores que serão aqui tratados, da acentuada curva de ascensão que foi desencadeada na média do IDEB no nível de ensino em questão, fazendo, inclusive, com que fosse considerado como o “melhor ensino médio do Brasil”. É possível perceber os esforços desempenhados pela base governamental na direção de corroborar essa premissa a partir dos documentos de análise da realidade educacional que são lançados pela secretaria de educação.

Um exemplo claro desse fenômeno é o documento Balanço da Educação 2016, onde existe a clara intenção em se fazer propaganda das ações do governo de Pernambuco no campo da Educação sem considerar as contradições inerentes a cada fenômeno evidenciado. A apresentação do documento é feita pelo secretário de Educação do Estado de Pernambuco, Fred Amâncio, onde ele reforça com veemência o caráter exitoso, sob sua lógica, do ensino médio de Pernambuco:

O ano de 2016 foi um ano muito importante e de comemoração para a rede Pública Estadual de Pernambuco. Com muita alegria, recebemos, no início de setembro, a melhor notícia do ano: a de que tínhamos alcançado o primeiro lugar do Brasil no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio! Isso significa dizer que temos hoje o melhor ensino médio público do país (AMÂNCIO In. PERNAMBUCO, 2016, p. 2).

Existe, na fala do secretário, a afirmação da qualidade educacional pautada nos índices como um fator inquestionável, pois se o estado de Pernambuco conseguiu, no ensino médio, atingir a primeira colocação no ranking de estados do IDEB, tal fato já lhe dá o título de melhor ensino médio do país. Não considerando que o que compõe a média alcançada neste indicador de desempenho são aspectos pontuais: fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações em larga escala. Os dados referentes ao fluxo escolar são obtidos através do Censo Escolar, e as avaliações compreendem Língua Portuguesa e Matemática, sendo aplicadas

através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para as unidades federativas, e através da Provinha Brasil para os municípios (INEP, 2018).

A centralidade dada às avaliações em larga escala no estado de Pernambuco não se resume apenas ao alcance de metas propostas no IDEB, contudo também se direciona para a evolução quantitativa no índice próprio do estado, o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), o qual é realizado anualmente e:

[...] envolve todas as escolas da rede estadual e municipal do Estado e acompanha o desempenho da educação pública, considerando o fluxo escolar e a proficiência dos estudantes do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e do Ensino Médio como critérios de avaliação. Esses critérios, aliás, são os mesmos usados no cálculo do IDEB (PERNAMBUCO, 2016, p. 6).

O IDEPE, funcionando sobre a mesma base do IDEB (mesmo cálculo de nota a partir dos mesmos critérios) cumpre a função de intensificar a presença das avaliações em larga escala no contexto das escolas, considerando que as avaliações que geram esses índices acontecem de maneira intercalada, ano após ano.

Outro fator importante a ser considerado quando se trata de IDEPE é a vinculação que existe entre este índice e o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), o qual corresponde a uma bonificação aos servidores de escolas que conseguem alcançar os resultados propostos em um plano de metas definido como Termo de Compromisso de Gestão Escolar. Também existe um significativo esforço por parte da base governamental em evidenciar o BDE como sinônimo de investimento na qualidade da educação do estado.

Mesmo em meio ao cenário econômico adverso, o Governo de Pernambuco ampliou o valor do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), que saiu de R\$ 12,2 milhões para R\$ 15 milhões. Os valores foram disponibilizados aos 22.940 servidores do Estado na mesma data da folha de pagamento, no início do mês de novembro. Foram contempladas 502 escolas da rede. Destas, 342 alcançaram 100% das metas e 160 atingiram entre 50% e 99% (PERNAMBUCO, 2016, p. 7).

O BDE se propõe a ser uma política que tem como um de seus objetivos (Art. 1º, Inciso III): “fortalecer a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação, visando, primordialmente, à melhoria da qualidade do ensino prestado nas Unidades Escolares da Rede Estadual” (PERNAMBUCO, 2008b). Contudo, o pagamento do bônus não é uma garantia para os professores, pois a sua efetivação depende dos resultados que os estudantes sejam capazes de alcançar no teste proposto pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). De forma mais direta, é reforçado no Art. 6º da lei que cria o BDE: “O

BDE não integra a remuneração dos servidores beneficiados”. De tal forma, a instabilidade inerente à política de bonificação trazida por essa lei não pode ser considerada como um investimento significativo nas melhorias de condições salariais dos docentes, uma vez que o recebimento do bônus não aparece como uma garantia para os professores.

A situação salarial dos professores da rede estadual de Pernambuco não figura entre as melhores do país. Como evidenciado por Teixeira (2017), nos dados da OCDE, o Brasil situa-se como um dos países com os piores salários do mundo para a classe docente e, de acordo com os dados da CNTE, Pernambuco apresenta um dos piores salários do Brasil, estando acima apenas quatro estados: Sergipe, Pará, Ceará e Santa Catarina.

Para uma melhor ilustração do caso, segue a tabela salarial do ano de 2017, disponível no portal eletrônico do SINTEPE:

Tabela 1 - Grade de vencimento base do grupo ocupacional magistério - cargo público de professor (2017)

GRADE DE VENCIMENTO BASE DO GRUPO OCUPACIONAL MAGISTÉRIO – CARGO PÚBLICO DE PROFESSOR						
Série de Classes (intervalo de 10%)	Faixas Salariais (intervalo de 2%)	Matrizes de vencimento base segundo nível de formação profissional e carga-horária de 150 horas/aulas. (intervalos, respectivamente, de 13%, 14% e 15%)				
		Professor com Formação Magistério	Graduação em Licenciatura Plena	Graduação em Licenciatura Plena e Especialização	Graduação em Licenciatura plena e Mestrado	Graduação em Licenciatura Plena e Doutorado
IV	D	1.724,15	2.910,41	3.288,76	3.749,19	4.311,57
	C		2.853,34	3.224,28	3.675,67	4.227,03
	B		2.797,39	3.161,06	3.603,60	4.144,14
	A		2.742,54	3.099,07	3.532,94	4.062,89
III	D		2.493,22	2.817,34	3.211,77	3.693,53
	C		2.444,33	2.762,10	3.148,79	3.621,11
	B		2.396,41	2.707,94	3.087,05	3.550,11
	A		2.349,42	2.654,84	3.026,52	3.480,50
II	D		2.135,83	2.413,49	2.751,38	3.164,09
	C		2.093,96	2.366,17	2.697,43	3.102,05
	B		2.052,90	2.319,77	2.644,54	3.041,22
	A		2.012,64	2.274,29	2.592,69	2.981,59
I	D		1.829,68	2.067,53	2.356,99	2.710,54
	C		1.793,80	2.026,99	2.310,77	2.657,39
	B		1.758,63	1.987,25	2.265,46	2.605,28
	A		1.724,15	1.948,28	2.221,04	2.554,20

Fonte: SINTEPE - Disponível em: <<https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/component/content/article/40-noticias/4606-tabela-salarial-2017>>. Acesso em 01 set. 2018.

Não desmerecendo a importância do domínio das duas grandes áreas do conhecimento contempladas pelos testes em questão (Linguagem e Matemática) para a formação humana, é necessário salientar que restringir a noção de qualidade educacional à essa aptidão desconsidera aspectos mais amplos que perpassam o fenômeno educativo. Vale salientar

também que, mesmo diante da imparcialidade proposta em aplicar a mesma avaliação em todo o território nacional, ela, por si só, não contempla diversas outras dimensões da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática que estão presentes na formação do indivíduo, as quais desempenham funções tão importantes quanto a utilização conhecimentos teóricos para responder questões de múltipla escolha. Incluem-se entre essas aptidões: comunicação oral, argumentação, produção textual, utilização de saberes matemáticos aplicados a situações do cotidiano, instrumentalização da argumentação a partir de comprovação por meio de aspectos qualitativos e quantitativos, entre outras. Shiroma (2008) denuncia a parcialidade da noção de qualidade atrelada aos índices, pois os olhares lançados sobre esses resultados estão desvinculados das “condições objetivas em que foram produzidos” (p. 11).

A principal tese de Shiroma (2008) sobre a atuação das avaliações em larga escala nas políticas educacionais aponta para o fenômeno que ela caracteriza como “reificação da qualidade”, o qual tem como principal função a construção de consenso no campo das políticas públicas. Para entender melhor a questão, a autora expõe a dinâmica que sustenta o discurso de excelência no campo educativo, ressaltando que “[...] a política de melhoria da qualidade tem como foco outra meta, a de redução de custos, ainda que isso implique na precarização do trabalho” (p. 1). Estas considerações auxiliam na compreensão da atuação do BDE no cenário da educação pernambucana como estratégia de aumento da produtividade e intensificação/precarização do trabalho docente, pois a não garantia de recebimento do bônus - o qual depende do desempenho dos estudantes nos testes padronizados - alimenta o anseio por fazer com que as metas que foram estipuladas no termo de compromisso sejam alcançadas, ainda que a escola não disponha de uma infraestrutura adequada, que as turmas tenham um número elevados de estudantes, entre outros fatores.

A política de melhoria da qualidade - ainda que sob os moldes empresariais - atrelada à baixa utilização de recursos está atrelada à consideração da Educação como ferramenta para o desenvolvimento econômico, subjugando a formação humana aos ditames do setor produtivo:

Em meio às demandas do mercado a educação é alçada a posição estratégica como fator de desenvolvimento econômico. Programas de Qualidade Total, voltados a fazer mais com menos, foram adotados em diferentes setores por organizações e governos alterando as formas de organizar o trabalho, avaliar os resultados e, conseqüentemente, afetando as condições e relações de trabalho (SHIROMA, 2008, p. 2).

A ênfase nas avaliações em larga escala acompanha o PEI desde o seu surgimento, momento no qual também foi criado o Programa de Modernização da Gestão Pública (PERNAMBUCO, 2007a) - primeiro mandato Campos (2007-2010). Neste documento está contido o discurso acerca da centralidade que a avaliação em larga escala tende a desempenhar nas políticas públicas educacionais, considerando que logo na apresentação do documento, feita pelo então secretário de Educação na época de sua publicação, Danilo Cabral, ressalta a necessidade de se pensar em alternativas que venham a melhorar os indicadores do Estado no IDEB, considerando que naquele período Pernambuco figurava como a pior nota do ensino fundamental do Brasil.

Este foi o ambiente propício para que fossem firmadas parcerias público-privadas com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e com o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG), através do PMGP, tendo como discurso a necessidade de se construir uma cultura democrática nas escolas que tivesse como base o diagnóstico, o planejamento e a gestão. Para tanto, criou-se uma “identidade estratégica da Secretaria de Educação” a partir da tríade “visão-missão-valores”, de caráter estritamente empresarial/gerencial. A visão do PMGP se caracterizava por “tornar-se referência nacional em Educação de qualidade até 2011”; sua missão compreendia: “Assegurar, por meio de uma política de Estado, a Educação pública de qualidade, focada em resultados, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e cidadania”; e seus valores: “equidade, compromisso, ética, solidariedade, justiça social, integração, transparência e inovação” (PERNAMBUCO, 2007).

Ainda que diante de todos esses aspectos elencados para a viabilização do que se considerava modernização da gestão pública, o que veio a ganhar destaque central foi justamente a melhoria dos indicadores educacionais, corroborando novamente com a consideração de Shiroma (2008) acerca do caráter inquestionável dos índices:

O Programa está focado na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, sobretudo, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco – SAEPE, onde o Governo definiu metas a serem cumpridas, ano a ano, pelos gestores das unidades de ensino e das Gerências Regionais de Educação (GREs) (PERNAMBUCO, 2007, p. 8).

A situação dos indicadores naquele contexto pode ser observada na tabela a seguir, retirada do corpo do documento do PMGP:

Tabela 2 - Situação do IDEB no contexto de implementação do PMGP

NÚMEROS DO IDEB					
NÍVEIS DE ENSINO	REFERÊNCIA		META		
	IDEB 2005		IDEB 2021		
	BR	PE	BR	PE MEC	PE SE
EF - ANOS INICIAIS	3,8	3,1	6,0	5,4	6,0
EF - ANOS FINAIS	3,5	2,4	5,5	4,5	6,0
ENSINO MÉDIO	3,5	2,7	5,5	4,5	6,0

Fonte: PMGP (PERNAMBUCO, 2007)

Observando essa tabela, é possível perceber que em todas as modalidades, no ano de 2005, Pernambuco estava aquém da média nacional, tendo como contraste maior os anos finais do ensino fundamental (1,1 pontos abaixo da média), seguido do ensino médio (0,8 pontos abaixo da média) e, por fim, os anos iniciais do ensino fundamental (0,7 pontos abaixo da média). No delineamento de metas, a Secretaria de Educação do Estado optou em propor números mais ousados para o ano de 2021, buscando igualar a média dos anos iniciais do ensino fundamental com a média nacional proposta para esse período em nível nacional, e superar a média nacional nas outras instâncias (anos finais do ensino fundamental e ensino médio), projetando a média 6,0 nos três casos.

5.2 Superposições ou hibridismos no PEI – gerencialismo *versus* educação integral/integrada

Para que seja possível analisar a concepção de gestão que fundamenta a proposta do Programa de Educação Integral, bem como o hibridismo conceitual que é inerente essa proposta, se faz necessário ater-se sobre os alimentos trazidos no corpo da lei que implementou o referido programa, Lei Complementar N° 125, de 10 de julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008b).

As questões referentes à gestão estão presentes no Art. 2° da Lei N° 125/2008, especificamente no Inciso 6, tem a seguinte definição: “consolidar o modelo de gestão por resultados nas Escolas de Referência e Escolas Técnicas do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação” (PERNAMBUCO,

2008). Dessa maneira, fica evidente que o programa se desenvolverá tendo como base os anseios da gestão pautada em resultados. Outras finalidades do programa presentes no Art. 2º que condizem com a pretensão de se adotar o modelo de gestão por resultados, se traduzem basicamente a sistematização e difusão inovações pedagógicas e gerenciais, na capacitação de mão de obra segundo a vocação econômica da região e na viabilização parcerias com instituições públicas ou privadas.

Essas questões ainda que pareçam dissociados do modelo de gestão por resultados, estabelecem com ela alguns vínculos, como, por exemplo, a noção de inovação pedagógica e gerencial que pode se traduzir, em inúmeros casos, no aprimoramento de instrumentos de controle tanto do processo pedagógico quanto do trabalho docente, como é exposto em Freitas (2012 e 2014). A capacitação de mão de obra segundo a vocação econômica da região é outra expressão da filosofia empresarial atrelado ao campo da educação, pois tende a ser direcionada para objetivos específicos no que diz respeito à reprodução da lógica social vigente da produção de mercadorias. Por fim, as parcerias público-privadas podem subsidiar ação direta de empresas ou grupo de empresários na efetivação de experiências educativas no âmbito do Programa de Educação Integral.

Essas considerações já evidenciam algumas manifestações de possíveis incoerências entre uma suposta educação que se propõe a ter um caráter “integral”, que trabalhe com os estudantes para além do cognitivismo, e estratégias distribuição da educação a lógica do mercado, o que, por sua vez, poderá acarretar em inúmeros entraves para o desenvolvimento de ações educativas que visem contribuir para a formação dos indivíduos a partir das diversas potencialidades. Isso ficará mais evidente quando for ressaltado o papel das avaliações em larga escala no âmbito da proposta de educação em tempo integral de Pernambuco.

Contudo, não foi o Programa de Educação Integral que inaugurou as pretensões governamentais de desenvolver uma gestão pautada em resultados das políticas públicas em Pernambuco. Este anseio já estava presente no Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação (PMGP-ME), o qual foi regulamentado pelo Decreto Nº 29.289, de 7 de junho de 2007. Este documento ressalta:

Estamos implantando um Modelo de Gestão que tem foco em resultados e que na área de Educação significa o meio mais eficaz para alcançarmos melhores indicadores sociais, diminuindo as taxas de repetência e evasão escolar, de analfabetismo e, sobretudo, proporcionando a educação de qualidade nas crianças e jovens pernambucanos, onde todos tenham o direito de aprender e de evoluir (PERNAMBUCO, 2007a, p. 3).

Inerente aos pontos elencados nessa citação, a noção de eficácia já aparece atrelada aos indicadores sociais e, posteriormente, associando tais indicadores à noção de qualidade educacional, movimento que perdurará na educação pernambucana ao longo de toda a década e que se traduzirá no discurso do sucesso do Programa de Educação Integral de Pernambuco, tendo como parâmetro os indicadores de desempenho.

É interessante também ressaltar que, já no documento do Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco, havia-se elementos que apontavam para o anseio de desenvolvimento de uma proposta educativa tendo como orientação uma “educação integral”, é o que pode se perceber na missão contida no corpo do documento, onde já está contida a “formação plena do aluno”, que pretende: “Assegurar, por meio de uma política de Estado, a educação pública de qualidade, focada em resultados, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e cidadania” (PERNAMBUCO, 2007a, p. 8).

Não se pretende aqui fazer crer que a proposta de educação em tempo integral do PEI provém unicamente desse anseio de garantir a formação plena do aluno, pois no âmbito de publicação do Programa de Modernização da Gestão Pública, já estava em vigor o experiência dos Centros de Ensino Experimental do PROCENTRO, sendo a proposta que influenciou diretamente a promulgação Programa de Educação Integral, sendo este um programa que está inteiramente sob a responsabilidade da secretaria de educação, o que não acontecia com o anterior, que provinha de uma parceria público-privada entre a secretaria de educação e um grupo de empresários constituído pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Outro fato de significativa relevância a ser considerado é a origem do Programa de Modernização da Gestão Pública que, segundo Bennites (2014), deriva de outro programa, também com forte apelo aos anseios do mundo empresarial, que é o Programa Nacional de Apoio à Modernização do Planejamento e da Gestão dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (PENAGE), o qual obteve financiamento do Banco Mundial. Segundo a autora, esse programa:

[...] se configurou como um dos mecanismos de reestruturação das organizações educacionais públicos no Brasil e em Pernambuco, a partir da consolidação dos centros de poder transnacionais e da sua atuação das nações momento de recomposição dos padrões de acumulação de capital (BENITTES, 2014, p. 80).

Partindo dessas influências, considera-se que o Programa de Modernização da Gestão Pública (PERNAMBUCO, 2007a), assim como Programa de Educação Integral, tem desenvolvido ações do ideário neoliberal nas políticas públicas educacionais, principalmente na noção de desenvolvimento atrelada aos organismos multilaterais. Nesse caso, o programa se traduz em uma reedição da modernização administrativa, não se atendo sobre as contradições desse processo, tendo por finalidade a redução da ação do Estado nas políticas educativas, o que se traduz em redução de direitos educacionais (BENITTES, 2014).

A inserção de mecanismos da gestão por resultados no campo da educação é fruto do que Apple (2006) define como “reestruturação conservadora” ou “modernização conservadora”, movimento que diz respeito à ação de empresários no campo da educação buscando redefinir suas finalidades, bem como induzir novas práticas em favor de seus interesses. Contudo, o próprio autor ressalta que esse movimento, constituído em um bloco hegemônico, é marcado em inúmeras vezes por tendências contraditórias.

Por sua vez, esse bloco hegemônico é constituído por alguns grupos, os quais Apple (2006) classifica em: 1) os neoliberais - que podem ser considerados como modernizadores econômicos. Os quais tentam direcionar o foco da educação na economia buscando estabelecer um elo entre escola e o que ele define como “trabalho remunerado”. A ligação que os modernizadores econômicos veem entre escola e mundo do trabalho não se resume apenas ao local onde essas instituições estão inseridas, porém ao trabalho em sua configuração no mercado capitalista global. Defendem também a necessidade de tornar as escolas mais competitivas, utilizado como mecanismo para esse fim estratégias de incentivos por meio de créditos, os quais geram um ambiente de disputa constante que, por sua vez, tendem a aumentar as desigualdades educacionais ao invés de ataca-las.

2) os neoconservadores - esse grupo por possui algumas concordâncias com o grupo anterior, como, por exemplo, a ênfase na economia, por isso tendem a ser confundido e por vezes classificados como sendo um mesmo grupo. Contudo, a principal preocupação dos neoconservadores é a reestruturação cultural, baseando-se na tradição romântica da educação de caráter ocidental, na qual haveria o retorno aos altos níveis de conhecimento baseados na legitimidade das tradições constituídas nas universidades da elite. Dentro dessa perspectiva, almeja-se um controle externo às instituições formativas que servirá de proteção ao que se considera como “verdadeira cultura”, parte dessa premissa a preocupação dos neoconservadores de pôr em prática um rígido controle sobre o processo educativo, usando a prerrogativa de uma suposta neutralidade para testar os estudantes e gerar um resultado sobre o seu desempenho. Considerando os desdobramentos dessa estratégia no processo educativo,

Apple (2006) faz uma analogia para evidenciar a contradição inerente a esse fenômeno, dizendo que “o rabo do teste balança o cachorro pertencente ao professor” (p. 244), ou seja, os professores tendem a ser avaliados, pressionados e até mesmo punidos pelos resultados que os estudantes alcançam nesses testes.

3) os populistas autoritários ou fundamentalistas cristãos - grupo que cada vez mais ganha espaço significativo nas decisões acerca da educação em solo brasileiro. Defendem retorno à tradução bíblica, considerando os textos sagrados como base fundamental para a formação humana. Apple (2006) ressalta uma manifestação híbrida dentro desse grupo, quando se considera a presença das ideias multiculturais na defesa desses ideais conservadores sob a alegação de que estes são os novos oprimidos pela sociedade. Em contexto estadunidense, essa afirmação baseava-se nas duras penas provocadas pelo apartheid para com a população negra. Contudo, não consideram nesse veio de análise que a situação dos conservadores não se compara à essas manifestações de perseguição racial. Outra preocupação dos conservadores religiosos está fundada na relação da escola com corpo, principalmente no que diz respeito à sexualidade, com isso o estudo ou trabalho com as relações de gênero se constitui em uma prática abominável para esse grupo. Em contraponto a essas proposições, defendem o papel da família tendo como base os pressupostos bíblicos.

4) os profissionais de aluguel, a nova classe média - esse grupo, por sua vez, não concorda com tudo o que é proposto pelos três grupos já mencionados. São empregados públicos dotados de um capital cultural que lhes concede autoridade das decisões do Estado. O capital cultural desse grupo se fundamenta nos conhecimentos técnicos administrativos que lhes dão um aparato necessário para o controle das políticas públicas através de testes e exames em escala nacional e estadual. Segundo Apple (2006) cada grupo tem seus interesses particulares, porém a liderança do processo fica encargo dos neoliberais ou modernizadores econômicos, pois estes ficam encarregados de fazer com que essa aliança seja dotada de pontos interessantes para cada fração do bloco hegemônico.

Em movimento de resistência contra os pressupostos estabelecidos por esse bloco hegemônico, existe a agenda de pretensões construídas por intelectuais comprometidos com os interesses da classe trabalhadora, estruturando-se dessa forma o embate de forças no campo das políticas públicas educativas como define o autor:

Assim há pelo menos duas agendas, uma baseada nos compromissos internos das forças da modernização conservadora, em grande parte orientada pelos pressupostos neoliberais, e outra organizada em torno dos compromissos das comunidades

progressistas e múltiplas, de educadores, ativistas e outros. Ambas continuam a “bater cabeça” por assim dizer (APPLE, 2006 p. 246).

Considerando esse movimento de embate de forças, é necessário salientar a importância de estudos que ponham em questão a noção de qualidade veiculada pelos setores conservadores, modernizadores, neoliberais, definidos também como reformadores empresariais, demonstrando os seus limites, bem como seus desdobramentos no âmbito educacional e, ao mesmo tempo, evidenciando a necessidade de se fortalecer uma proposta educativa que tenha como orientação uma qualidade socialmente referenciada.

5.3 O PEI e a questão da melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio

As EREM surgiram a partir da criação do Programa de Educação Integral (PEI) - Lei Complementar Nº 125 de 10 de julho de 2008 - no estado de Pernambuco, mais precisamente no ano de 2008, durante o primeiro governo (2007-2011) de Eduardo Campos (PSB). Este programa foi instituído a partir da revogação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO) - Decreto Nº 26.307/2004, que, por sua vez, se efetivou a partir de uma parceria público-privada firmada entre a Secretaria de Educação do Estado e o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) (LEITE, 2009).

A parceria público-privada entre a Secretaria de Educação e o ICE teve início a partir da reforma do Ginásio Pernambucano (GP), instituição que ao longo de sua história acolheu grandes nomes da elite intelectual do estado - Ariano Suassuna, Epitácio Pessoa, Clarice Lispector, Agamenon Magalhães, Joaquim Francisco, etc. -, vindo a acolher também o Dr. Marcos Magalhães, presidente do ICE, que durante a reforma do GP (1998-2004) ocupava o cargo de presidente da Phillips para a América Latina. Partiu dele a iniciativa para a reforma da instituição, propondo a articulação de várias empresas que viriam a se tornar o ICE - Banco Real/ABN AMRO, CHESF, Odebrecht, Tintas Coral, entre outros - visando, para além da sua revitalização infra estrutural, a criação de uma rede de escolas públicas “não necessariamente” estatais (MAGALHÃES, 2008).

Ressaltar o início da proposta de educação em tempo integral do estado de Pernambuco se faz necessário principalmente para fazer o elo entre a noção de qualidade que é adotada por essa modalidade de educação desde a sua fundação. A parceria direta com o setor empresarial foi ponto determinante para a consolidação de uma gestão pautada em

resultados que permaneceria na proposta mesmo com a revogação da parceria público-privada firmada entre a Secretaria de Educação do Estado e o ICE.

A Lei Nº 125/2008, que marcou o término da parceria, revogando o PROCENTRO e instituindo o PEI, traz em seu bojo deliberações que garantem o atendimento aos anseios do setor empresarial, mesmo com referida política sendo gerida pelo poder público, como por exemplo: a capacitação de mão de obra conforme a vocação econômica da região onde a EREM se situa (Art. 2º, Inciso III); a consolidação do modelo de gestão para resultados, através do aprimoramento dos instrumentos gerenciais com foco na avaliação (Art. 2º, Inciso VI); e a possibilidade da viabilização de parcerias com o setor privado (Art. 2º, Inciso VIII).

A ênfase dada à avaliação como fator determinante no processo de aprimoramento dos instrumentos gerenciais ficará expressa na centralidade que as políticas de avaliação em larga escala ganham na justificativa da “eficácia” do PEI. Comumente, o governo do estado de Pernambuco lança mão dos resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como critério de qualidade, tendo também a peculiaridade de ser um estado que possui o seu próprio indicador de desempenho pautado em uma avaliação em larga escala, o Índice de Desempenho da Educação de Pernambuco (IDEPE). Atreladas a esses dois indicadores, as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a taxa de aprovação em vestibulares também são utilizadas como justificativas da qualidade educacional que está sendo desenvolvida pelo programa.

A centralidade das políticas de avaliação em larga escala - IDEB, IDEPE, ENEM e vestibulares - na proposta de educação (em tempo) integral do estado de Pernambuco como expressão de uma gestão pautada nos resultados, traz consigo sérias preocupações no que diz respeito aos impactos que essa busca incessante por notas e conceitos pode desencadear na formação dos estudantes, na forma de se pensar as políticas públicas para a educação em solo nacional e, como foco principal do estudo, nas condições de trabalho de docentes que inseridos nesse contexto, considerando os diversos impactos negativos que políticas dessa natureza trouxeram em outros contextos (FREITAS, 1995, 2012 e 2014; RAVITCH, 2011).

De acordo com Freitas (2014), os mecanismos de avaliação em larga escala, principalmente quando associados à alocação de recursos (bonificações/punições), exercem um controle ideológico sobre toda a estrutura educacional. Fator que incide com bastante intensidade no trabalho docente, pois os professores são obrigados a se desdobrarem para atingir as metas estabelecidas com base nos índices de desempenho, o que aumenta a competitividade entre instituições e professores, fragmentando ainda mais a classe docente.

Em matérias acerca das EREMs publicadas em portais de notícias, comumente se observa a justificativa da qualidade educacional dessas instituições a partir dos índices de desempenho. Em 2012, em uma entrevista para o Jornal do Comércio, o então governador do estado de Pernambuco, Eduardo Campos, ressaltou que as EREMs teriam superado já naquele ano uma meta estabelecida para 2021, que seria atingir 4,5 na média do IDEB. A partir daí, ressaltou que “a educação de qualidade é o único investimento com retorno garantido” (CAMPOS, 2012, Jornal do Comércio)⁸. Por sua vez, o então secretário de educação, Anderson Gomes, elucidou na mesma entrevista que a proposta de educação (em tempo) integral desenvolvida no estado traz excelentes resultados, os quais são justificados pelo aumento no número de aprovações em vestibulares e pelas médias do IDEB. Já em 2015, Cid Gomes, pela sua breve passagem pelo cargo de ministro da educação, em uma visita que fez a Pernambuco, enfatizou que a melhoria da qualidade educacional no ensino médio era um grande desafio nacional, ressaltando que “no Brasil, o estado que teve a melhor evolução percentualmente foi Pernambuco” (GOMES, 2015)⁹.

Evidencia-se, dessa forma que a estratégia de justificar a qualidade educacional do PEI através dos resultados alcançados nos indicadores de desempenho é uma prática recorrente entre os representantes da base governamental, aspecto que aponta para tentativas de formulação de consensos na população acerca da eficácia da proposta.

5.4 O PEI e as parcerias público-privadas

A cultura de parcerias público-privadas estava também contida no discurso do Programa de Modernização da Gestão Pública (PERNAMBUCO, 2007a), tendo como incumbências a participação no diagnóstico, planejamento e gestão das políticas públicas no estado. Duas instituições são mencionadas em específico no que diz respeito ao desenvolvimento de parcerias junto à Secretaria de Educação no âmbito da promulgação do programa, são elas: o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG). A necessidade de estabelecer vínculos com essas duas instituições privadas se justificava a partir da suposta ineficiência do Estado em gerir por si só as políticas públicas, justificativa essa que se baseava nos baixos índices de desempenho educacional nos primeiros anos deste milênio, como aparece no trecho a seguir:

⁸ Disponível em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2012/02/01/pernambuco-amplia-para-217-o-numero-de-escolas-em-tempo-integral-30668.php>. Acesso em 09 de julho de 2015).

⁹ Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/01/cid-gomes-confere-experiencias-do-ensino-medio-em-pernambuco>. Acesso em 09 de julho de 2015.

Diante desse quadro, o governo Eduardo Campos está implantando o Programa de Modernização da Gestão Pública para a Educação com o objetivo de consolidar, nas unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão. Este trabalho vem sendo desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG) (PERNAMBUCO, 2007a, p. 8).

Na mesma direção do que foi proposto o PMGP-ME, o PEI também ressalta a necessidade de se viabilizar parcerias com instituições privadas. Esta ênfase é dada no Inciso VIII do Art. 2º da Lei Nº 125/2008, que versa sobre as finalidades do programa, o qual ressalta a necessidade de “viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão do Programa de Educação Integral no âmbito Estadual” (PERNAMBUCO, 2008b). No caso específico do PEI, é interessante perceber que, mesmo depois do encerramento da parceria público-privada firmada entre a Secretaria de Educação do Estado e o ICE, que deu origem à proposta de educação em tempo integral de Pernambuco através do PROCENTRO, o formato atual do PEI não desconsidera a possibilidade, inclusive salienta a importância, de se firmar parcerias com o setor privado, ainda que o programa hoje esteja sendo desenvolvido sob a responsabilidade do setor público.

Um fator preocupante da existência de parcerias público-privadas no campo das políticas públicas educativas diz respeito à abertura que é dada para que interesses de grupos específicos, como os que foram mencionados em tópicos anteriores, marcados pela presença de empresários, sejam viabilizadas através de contratos de gestão. Para observar melhor como essa lógica se desenvolve, é importante se ater sobre as preposições fundamentadas do estatuto do MBC, um dos parceiros ressaltados pelo programa de modernização da gestão pública. No discurso presente neste documento, é possível observar expressões relacionadas diretamente ao mundo empresarial, bem como a função estratégica que as parcerias desenvolvem na direção de se priorizar interesses privados nas políticas públicas.

Tratando inicialmente operacionalização das parcerias através das definições do MBC, observa-se que estas serão firmados através de termos de parcerias, o que pode ser considerado como contrato de gestão, onde os incentivos financeiros serão traduzidos em exigências específicas como, por exemplo, a priorização de determinados conteúdos do currículo escolar ou de determinadas práticas a serem desenvolvidas no interior das instituições. O Inciso II do Art. 10º do Estatuto do MBC, que versa sobre os recursos financeiros, define que os mesmos poderão ser obtidos “mediante celebração de termos de

parceria com órgãos e entidades governamentais para o custeio de suas atividades permanentes” (MBC, 2014).

Dentre os anseios que estarão presentes nas parcerias firmadas com entidades dessa natureza do MBC inegavelmente estarão presentes noções de produtividade, competitividade aos quais, como já ressaltado em Freitas (2012), trazem uma série de riscos para o processo educativo. No que diz respeito a sua autonomia em relação aos interesses do setor produtivo, isso fica bem claro nas finalidades e objetivos do MBC, em seu Art. 3º estabelece:

O MBC tem como finalidade básica coordenar e promover ações estruturantes de conteúdo inovador nas áreas de qualidade, produtividade e competitividade, priorizando a implementação de projetos paradigmáticos de alta visibilidade, contribuindo para elevar a competitividade da economia e o padrão de vida da sociedade brasileira (MBC, 2014).

A alta visibilidade almejada por este movimento nada mais é que a necessidade de se propagandear o discurso de qualidade que é inerente à essas propostas como o único verdadeiramente válido, desconsiderando outros pontos de vista sobre o fenômeno educativo. Essa naturalização da qualidade pautada em índices quantitativos que são gerados através da ação dessas instituições e entidades tem também como finalidade a criação de um consenso sobre o que é uma educação de qualidade, agindo desse modo caminha-se na direção da viabilização do aprofundamento cada dia mais intenso da ação dos reformadores empresariais no campo da Educação.

Segundo Arelaro (2007):

O discurso da modernidade é explícito na valorização da qualidade, admitindo, num primeiro momento, diferentes critérios para sua definição, e, num segundo, estabelecendo indicadores quantitativos - que não necessariamente tem a ver com as decisões que, histórica e cientificamente, orientaram as intervenções nas políticas sociais (ARELARO, 2007, p. 905).

É nessa lógica que a valorização da qualidade aparece como subsídio para diagnósticos sobre a realidade educacional que estão distantes de apreender o movimento de sua dinâmica, pois a finalidade desses diagnósticos é fortalecer o discurso da ineficácia do setor público em gerir seus serviços, para que assim se viabilize a atuação das instituições privadas através de parcerias.

Como consequência da existência dessas parcerias, tem-se falta de referência em relação a definição dos objetivos da escola que, diante do engessamento curricular

proveniente das avaliações em larga escala, condicionam um discurso sobre a função social da escola a partir dos preceitos neoliberais. O principal objetivo, nessa perspectiva, funda-se na socialização de conhecimentos, os quais tenderiam a ser trabalhados a partir de uma seleção de conteúdos, possibilitando uma formação sólida, contudo, sem considerar as diferenças e desigualdades sociais que influenciam diretamente no aproveitamento escolar dos estudantes.

6 OS MECANISMOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (PEI) DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO

O Programa de Educação Integral (PEI) do estado de Pernambuco está situado no âmbito dos programas educacionais que adotam um modelo de gestão baseada em resultados para a consecução dos objetivos que se propõe. Cabe então, analisar as especificidades da presença do modelo de gestão nesse programa em específico, considerando principalmente, neste tópico, as influências que as estratégias dessa natureza exercem na organização do trabalho docente, para que assim seja possível observar de forma mais detalhada a configuração do trabalho docente inerente à proposta de educação em tempo integral do programa.

Dentre os documentos que irão compor o escopo da análise desse aspecto, aparece novamente a **Lei Nº 125/2008** que cria o Programa de Educação Integral e dá outras providências, para que seja possível observar as características do ordenamento legal do programa que dizem respeito diretamente à organização do trabalho docente.

O documento **Seminário Escolas de Referência - Qual escola queremos? (Sintepe - 2015)** aparecerá com maior veemência nesta secção, considerando a diversidade de situações que são elencadas nos tópicos que fazem referência às falas dos docentes. Nestes, é possível perceber elementos que condizem diretamente com aspectos que exercem significativa influência sobre a organização do trabalho docente, como, por exemplo, os desdobramentos das metas escolares que contemplam as políticas dos índices de desempenho, bem como as especificidades do exercício do trabalho em jornada integral, entre outros aspectos.

Dentre os programas de governo que foram analisados no capítulo anterior, será analisado aqui o **Programa Campos/Neto (2011-2014)**, considerando que em seu corpo aparecem elementos que fazem referência à avaliação em larga escala e à cultura da meritocracia no âmbito das políticas educacionais do estado de Pernambuco, aspecto que vale a pena ser considerado devido ao contexto histórico de produção do documento, onde as políticas de cunho gerencialista cunhadas no primeiro governo Campos já haviam ganhado destaque nacional, e o documento em questão acompanhava os anseios de disseminação dessas propostas atrelados à candidatura presidencial, tragicamente interrompida, do líder político em questão.

Dessa vez, o **Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024)** servirá para trazer à tona os ditames do modelo de gestão sistêmica atrelado às políticas de avaliação em larga

escala que são projetados a nível nacional. Um fato importante que aqui ganhará destaque é a implementação de políticas públicas com base na articulação dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), afirmando a centralidade que as políticas de avaliação em larga escala desempenham no contexto educativo nacional e seus possíveis impasses à organização do trabalho docente.

Aparecerá no presente capítulo a **Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**, a qual se constitui como conversão da Medida Provisória Nº 746 de 2016, que propunha a reforma do ensino médio. O documento em questão altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei Nº 9.394/1996, e a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) - Lei Nº 11.494/2007. Dentre os aspectos constituintes do documento legal em questão, um ponto que será discutido no presente capítulo diz respeito à coerência do desenho curricular das unidades formativas com o que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde figura a estratégias de “itinerários formativos”, os quais, por sua vez podem desencadear significativas modificações na organização do trabalho docente também a nível nacional.

Na mesma direção de articulação às estratégias elencadas pela BNCC, está o **Decreto Nº 8.752 de 9 de maio de 2016**, o qual dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Sendo ele anterior à Lei Nº 13.415/2017, já traz em seu corpo elemento de conciliação com o que propunha a base comum no campo da formação de professores, aspecto a ser considerado no que diz respeito às estratégias orgânicas ao modelo de gestão por resultados que perpassa diversos documentos dessa natureza.

Considerando tais documentos, as questões que orientarão as discussões do presente capítulo dizem respeito à jornada de trabalho dos profissionais das EREM e suas especificidades em relação a outras realidades do cenário educativo pernambucano, a gestão escolar e sua influência na organização do trabalho docente, o currículo do PEI e a política de formação continuada dos professores do programa.

6.1 A jornada de trabalho dos professores vinculados ao PEI

O início da proposta de ensino médio em jornada ampliada no estado de Pernambuco diz respeito à parceria público-privada entre o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) e a Secretaria de Educação do Estado, no período de 1998 a 2004, tendo como expressão principal a reforma do Ginásio Pernambucano - GP, e a proposição de uma reforma geral no ensino médio do estado sob o prisma dos interesses empresariais. Vale

ressaltar que o ICE é uma organização que, em sua origem, se constituía pela organização de várias empresas como o Banco Real/ABN AMRO, CHESF, Odebrecht, Tintas Coral, entre outros (LEITE, 2009).

Dessa parceria, criou-se o Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO), através do Decreto Nº 26.307/2004 promulgado no segundo mandato de Jarbas Vasconcelos (2003 - 2006). Após a revogação do PROCENTRO e criação do PEI, através da Lei Nº 125/2008, instituiu-se a carga horária ampliada a partir de dois regimes: o integral, com 45 (quarenta e cinco) horas semanais; e o semi-integral, com 35 (trinta e cinco) horas semanais: “O Programa de Educação Integral funcionará em jornada integral de no mínimo 35 (trinta e cinco) horas-aulas semanais e em até 45 (quarenta e cinco) horas-aulas semanais” (PERNAMBUCO, 2008b, Art. 5º).

No que diz respeito em específico à jornada de trabalho dos professores vinculados ao PEI, na redação atual da Lei Nº 125/2008, se tem a estipulação da carga horária integral em 40 (quarenta) horas semanais, e carga horária semi-integral de 33,33 (trinta e três vírgula trinta e três) horas semanais:

Os professores lotados e com exercício nas Escolas de Referência e Escolas Técnicas cumprirão jornada de trabalho em regime integral, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, ou semi-integral, com carga horária de 33,33 (trinta e três vírgula trinta e três) horas semanais, distribuídas em 5 (cinco) dias, de acordo com o funcionamento de cada escola (PERNAMBUCO, 2008b, Art. 5º, parágrafo 2º).

Neste desenho de carga horária, estipulado pela alteração da redação da Lei Nº 125/2008 através da Lei Complementar Nº 364/2017, é perceptível apenas um leve acréscimo na carga horária que diz respeito à jornada semi-integral, passando de 32 (trinta e duas) horas semanais para 33,33 (trinta e três, trinta e três) horas semanais.

6.2 A gestão escolar e a organização do trabalho docente no PEI

Os aspectos inerentes à gestão tanto do PEI - a partir de uma perspectiva mais ampla, como já foi trabalhado em tópicos anteriores - quanto à gestão mais focalizada no interior das escolas, são elementos de análise importantes para o melhor detalhamento da configuração do trabalho docente e de suas condições de realização.

Atendo-se especificamente ao papel do gestor nas EREM, um aspecto fundamental a ser considerado é o trabalho em regime integral, com dedicação exclusiva, sendo esta uma

determinação do Art. 5º, par. 3º, da Lei Nº 125/2008. A necessidade da dedicação exclusiva dos gestores das EREM evidencia a função estratégica que estes desempenham no intuito de caminhar na direção dos objetivos traçados pelo programa. Estes objetivos são estabelecidos a partir de metas, seguindo os pressupostos da reforma educativa que se deu nas últimas décadas no Brasil, a partir da promulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O qual, por sua vez, se desdobrou em futuros programas “modernizadores”, como foi o caso do PMGP-ME em Pernambuco, que fundou a necessidade da construção de termos de compromisso a serem induzidos às escolas com o propósito de exercer controle sobre o processo educativo na direção do atingimento das metas contidas no termo (CAMINI, 2011; SANTOS, 2016).

Na lógica estabelecida pelos termos de compromisso, a ação da gestão de cada EREM encontra-se limitada pela necessidade de buscar o alcance das metas, independentemente dos recursos disponíveis para a efetivação das estratégias julgadas necessárias. Santos (2016) ressalta que cada escola possui a sua própria meta firmada em termo de compromisso, sendo estabelecida a partir de suas especificidades.

O principal objetivo das metas contidas nos termos de compromisso se traduz basicamente no compromisso de elevar os níveis do indicador de desempenho que gera o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE). A busca por melhores resultados nesse índice é uma inquietação constante e compartilhada por grande parte das EREM, principalmente pelo fato de servirem de mecanismo para a destinação do Bônus Desempenho Educacional, Lei Nº 13.486 (PERNAMBUCO, 2008a), de 1 de julho de 2008, subsidiada pela Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco, Lei Nº 13.273 de 5 de julho de 2007 (PERNAMBUCO, 2007b).

Vale ressaltar que o bônus educacional é apresentado pelo governo como uma estratégia de gerar melhores condições salariais à classe docente, sem considerar o seu caráter instável, pois o bônus não é uma garantia para todas as escolas da rede estadual, bem como para as EREM. A estratégia de bonificação contrasta com as estratégias estabelecidas no PNE - Lei Nº 13.005/2014, para o alcance da Meta 17, a qual versa sobre a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, pois ela se detém sobre a necessária atualização progressiva do valor do piso salarial, sobre o acompanhamento permanente da evolução salarial dos professores, bem como da necessidade da constituição de plano de cargos e carreiras para os profissionais do magistério. Com isso, a bonificação realizada no estado de Pernambuco tende a se constituir mais como um elemento para o

incentivo à competitividade entre as instituições do que em uma medida eficaz no que diz respeito à valorização salarial dos destes profissionais.

Para Freitas (2012) a aplicação de políticas dessa natureza gerencialista se traduz em um desperdício de recursos públicos, principalmente quando se considera os exemplos devastadores que elas causaram em outros contextos educacionais, como é o caso do contexto estadunidense detalhado no estudo de Ravitch (2011). Freitas (2012) também ressalta que os gestores públicos, quando defendem políticas dessa natureza, agem sem se preocupar com a dimensão ética, pois fomentam com verba pública políticas ou programas que não apresentam evidências empíricas de sua eficácia. Essa constatação é estendida por Freitas (2012) a toda a política educacional dos reformadores empresariais, que também não se baseia em evidências empíricas consistentes.

Outro fator alarmante a se considerar na relação da gestão das EREM com a organização do trabalho docente diz respeito à incorporação, por parte do gestor, das metas elencadas nos termos de compromisso assinados pelas escolas. Pois quando o gestor se coloca na incumbência de fazer com que essas metas sejam atingidas, independentemente das condições ou estratégias necessárias para o seu alcance, algumas ações que ferem diretamente a cultura democrática da escola estão sujeitas a surgir, como é o caso de pressões ou perseguições por parte do gestor em relação aos professores. Manifestações dessa natureza estão presentes no documento do Seminário das EREM, como é possível observar a seguir:

As questões da concepção e de gestão se conflitam. Muitas denúncias de assédio moral por parte de muitos gestores, que pressionam os(as) trabalhadoras no cumprimento das metas forjando uma tripla jornada, quando a internet da escola não funciona forçando os(as) professores a levarem as tarefas que eram para ser resolvidas da escola para casa. Mesmo que muitos afirmam que existe de gestões democráticas, não é comum a organização, atividade e existência de Grêmios Estudantis, Conselhos Escolares, Associação de pais/mães/responsáveis dos estudantes nas Escolas de referência (SINTEPE in. TEIXEIRA, p. 237).

Bem como, no seguinte extrato:

[...] A maioria das pessoas no grupo colocam 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 fazendo com que os professores fiquem refém dessas gestões (SINTEPE in. TEIXEIRA, 2017 p. 238).

Percebe-se, dessa forma, como as intenções das finalidades educativas desencadeadas pela política de responsabilização, baseada o alcance de metas quantitativas, fazem com que todos os aparatos e mecanismos da gestão democrática, necessários em cada unidade escolar, se tornem inativos ou inexistentes, acarretando em sérios entraves para a efetivação de uma gestão democrática, o que se traduzirá em traves ainda mais severos para as condições de trabalho nessas instituições.

6.3 O currículo do tempo integral no PEI

A prerrogativa fundamental utilizada pelo PEI para evidenciar um suposto caráter diferenciado em seu currículo quando comparado ao currículo das demais instituições de ensino que não estão vinculadas ao programa, se traduz no anseio de desenvolver nos jovens a noção de “protagonismo juvenil” que, diante da frequente alusão ao termo nos documentos norteadores da proposta, se confunde até mesmo com a noção de formação integral que é veiculada pelo programa, a qual, por sua vez, se fundamenta no modelo de educação interdimensional.

No Art. 5º da Lei Nº 125/2008 define-se a necessidade de “implantar o Projeto de Protagonismo Juvenil nas escolas vinculadas ao programa de educação integral”. Em seu estudo, Moraes (2013) define como a noção de protagonismo juvenil está atrelada a organização curricular PEI, bem como se veicula à noção de educação interdimensional - ambas foram criadas por Antonio Carlos Gomes da Costa¹⁰, o qual presta serviço de consultoria para instituições de terceiro setor ligadas principalmente a grupos de empresários. Segundo a autora, a base conceitual da noção de protagonismo juvenil é definida como um laboratório de educação para valores, através da criação de condições que possibilitem aos jovens participar de atividades de resolução de problemas reais, pretendendo desenvolver neles aptidões como a iniciativa pessoal, a liberdade e o compromisso. Para que assim o jovem pudesse ser considerado como indivíduo autônomo, solidário e competente.

Além destas, outras questões surgem a partir da observação da jornada ampliada do programa e sua dinâmica, pois ela impõe ao professor situações que possivelmente não estariam sujeitas a acontecer em uma escola que funcionasse em jornada convencional, de um único turno. Entre elas, se destaca a própria necessidade do professor em passar mais horas no seu ambiente de trabalho, o que pode acarretar na destinação de funções a serem

¹⁰ Pedagogo mineiro fundador da empresa de consultoria *Modus Faciendi* (Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0803201119.htm>>. Acesso em 01 set.).

desempenhadas por ele que não dizem respeito à sua área formal de atuação, como por exemplo a participação ativa na vida dos estudantes - aspecto proposto pela pedagogia da presença que é parte integrante da educação interdimensional que fundamenta a proposta do PEI - levando-o a se inteirar de questões relacionadas à vida pessoal do aluno, o sujeitando a situações que podem exigir um comprometimento para além do que exige a profissão docente; além disto, a permanência na escola durante todo o dia não será de bom proveito caso a instituição não disponha de uma infraestrutura adequada para abrigar esses sujeitos durante todo o dia, aspecto que é bastante evidenciado na fala dos sujeitos que participam ativamente do programa.

Na proposta de educação em tempo integral do estado de Pernambuco, a noção de educação interdimensional está estritamente atrelada ao protagonismo juvenil, se traduzindo em uma estratégia pedagógica que visa atuar principalmente na formação de valores a partir da resolução de problemas reais, bem como da iniciativa individual, da liberdade e do compromisso. Esse ideário tem como foco principal a formação de jovens solidários, competentes e autônomos, estando, pois, de acordo com o que é proposto pelos 04 (quatro) pilares da educação que fundamentam o Relatório da Unesco para a Educação do Século XXI, conhecido como o “Relatório Jacques Delors”: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender (MORAIS, 2013).

A conciliação da proposta de educação interdimensional com os preceitos centrais do Relatório Jacques Delors aponta para o alinhamento com objetivos formativos requeridos pela atual lógica de produção flexível, a qual afirma a necessidade do desenvolvimento de novas aptidões por parte dos trabalhadores, para que assim eles estejam aptos a lidarem com a nova dinâmica do mundo do trabalho, marcada pela instabilidade.

A grande questão que cerca a experiência voltada ao protagonismo juvenil diz respeito ao hibridismo inerente ao termo, pois ainda que ele se justifique como estratégia de romper com a lógica estritamente cognitivista da educação - como sugerem os documentos norteadores da origem da proposta de educação em tempo integral de PE, como, por exemplo, Magalhães (2008) -, o seu desenvolvimento em uma proposta educativa da natureza do PEI, o qual carrega forte apelo a estratégias gerencialistas, faz com que o seu desenvolvimento seja observado como mais uma estratégia de adequação da juventude, via educação formal, aos anseios do modo de produção capitalista no complexo da reestruturação produtiva.

Ainda segundo Moraes (2013), outra manifestação de interesses de grupos específicos no currículo das EREM se dá através da “pedagogia da presença”, a qual também provém das construções de Antônio Carlos Gomes da Costa. Nela, o professor devolveria presença

educativa na vida do estudante, conhecendo e se relacionando com ele para que fosse possível intervir em aspectos da personalidade do próprio, prezando por laços de confiança. Em outras palavras, seriam influências positivas do professor na vida dos estudantes, tendo um aspecto criativo, construtivo e solidário no desenvolvimento pessoal e social desses estudantes.

Os desdobramentos da pedagogia da presença no trabalho docente devem ser considerados principalmente pelo caráter romantizado que esta proposta educativa lança sobre o processo de ensino-aprendizagem, que, por sua vez, se traduz em mais responsabilidades para os professores. A linha tênue que a pedagogia da presença desenvolve entre as funções profissionais desenvolvidas pelo professor e as relações interpessoais destes com os estudantes, pode ganhar dinâmicas específicas quando se considera principalmente a jornada ampliada da proposta de educação em tempo integral do PEI. Pois com o jovem e o professor confinados dentro da instituição escolar durante todo o dia, cinco dias por semana (no caso da jornada integral de 40 horas semanais), não é difícil acreditar que muitos desses jovens terão mais tempo de convívio com os professores do que com os próprios pais. Essas pretensões colocam os professores em uma situação de disposição e envolvimento com os jovens em níveis que podem também servir de elementos de intensificação do seu trabalho, ao ponto que eles serão levados a se ater e, conseqüentemente, tentarem resolver problemas da vida dos estudantes que podem não ser de natureza propriamente educativa.

Morais (2013) ressalta que a pedagogia da presença tem uma semelhança significativa com os preceitos da integralidade da ação educativa proposta pelo ICE, onde o professor seria o principal responsável pela educação integral dos jovens. Este aspecto geraria o que a autora define como “robustecimento do trabalho docente”, sendo este mais um elemento, para além dos que já foram citados, de responsabilização do trabalho docente.

Diante dos anseios evidenciados, o PEI se encontra em uma situação específica de priorização de finalidades que mantém um significativo distanciamento. Como, por exemplo, o anseio de desenvolver, nos jovens, aptidões que estejam para além de estratégias cognitivistas - como já ressaltado pelas premissas do protagonismo juvenil e da pedagogia da presença - e, ao mesmo tempo, dar conta das metas quantitativas através de avaliações em larga escala que carregam consigo uma forte tendência cognitivista. Considerando os discursos de justificativa da eficácia do programa, é possível acreditar que estas últimas terão o lugar de destaque na proposta de educação integral do PEI quando comparadas à primeira, principalmente por sua veiculação ao bônus por desempenho educacional.

Isso se torna perceptível quando se põe em questão os objetivos das EREMs, que no documento do Seminário do Sintepe (in. TEIXEIRA, 2017) fez surgir as seguintes questões:

Oferecer uma Educação em Tempo Integral; possibilitar um maior tempo para o ensino-aprendizagem - preparação para avaliações externas, para a cidadania (p. 247);

Resgatar o ensino de qualidade. Ampliar o tempo de estudo do aluno em sala de aula. Viabilizar mais conhecimento e oportunizar ao educando qualidade no ensino e aulas diferenciadas (p. 248);

Formação integral do corpo discente. Promover uma gestão autônoma, eficiente e ética com foco nos resultados (p. 248);

Obter resultados principalmente em avaliações externas para que possam ser divulgados, mas também dando oportunidades aos que podem ser nela matriculados (p. 248).

Esses aspectos servem de elemento para caracterizar o PEI como programa que dispõe de hibridismos em sua fundamentação, contudo com ações estratégicas no que diz respeito à garantia do funcionamento dos mecanismos necessários a gestão pautada em resultados, como é o caso da centralidade atribuída às avaliações em larga escala.

6.4 A configuração da formação continuada dos professores do PEI

As influências do setor privado na educação pública tendem a atingir também a dinâmica da formação de professores. Com isso, se faz necessário analisar as particularidades desse fenômeno educativo, levando em consideração os determinantes sociais que o rodeia.

Feldfeber (2007) ressalta que, para a análise das políticas de formação e trabalho docente, é necessário se ater às condições nas quais os profissionais em educação desenvolvem o seu trabalho cotidianamente, para que assim se evidencie a distância que existe entre os temas abordados nas formações de professores, principalmente naquelas que sofrem influências dos organismos internacionais e regionais, e as condições objetivas - e também subjetivas - que fundamentam a prática docente no interior das escolas.

Para tanto, segundo Feldfeber (2007), é preciso considerar as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais que surgiram nas últimas décadas em toda a América Latina, as quais se constituem basicamente em:

[...] una nueva estructura de poder internacional propia de la etapa actual de reestructuración del capitalismo, los procesos de reforma de los Estados nacionales y las nuevas funciones que estos asumen en el contexto de la globalización; los procesos de individualización y polarización social que multiplican los ejes de la desigualdad; la crisis del modelo de la sociedad salarial y la flexibilización de las relaciones laborales; los cambios en la estructura social y en el modelo productivo; la mundialización de la cultura; el impacto de las nuevas tecnologías de la

información y al comunicación; la crisis institucional de la escuela y del proyecto moderno que orientó la institucionalización de sistemas educativos centralizados y las nuevas demandas que se le formulan a las escuelas y a los docentes desde el paradigma de la sociedad del conocimiento (pp. 445-446).

É perceptível, dessa forma, que as influências do setor produtivo sobre o campo da educação se constituem em um movimento global que assola os diversos contextos sociais, em países distintos. O apanhado de transformações evidenciadas por Feldfeber (2007) é significativamente amplo, porém é possível perceber influências de alguns dos aspectos elencados na política de formação docente no Brasil, que se fundamenta na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, promulgada pelo Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, pela presidenta Dilma Rousseff.

O decreto defende a necessidade de se manter coerência na formação dos professores da educação básica tanto com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto com os processos de avaliação da educação básica e superior (incisos II e III do parágrafo 3º do art 1º) (BRASIL, 2016). Essa necessária coerência entre a formação docente e as avaliações, são ponto fundamental para perceber a sua vinculação aos anseios gerencialistas presentes nas políticas de avaliação em larga escala, as quais dispõem também de importante espaço no corpo da própria BNCC.

Em redação anterior da Lei Nº 125/ 2008, a formação dos Professores estava a encargo da Unidade Técnica de Coordenação do PEI, a qual era dotada de autonomia técnica e financeira para planejar e executar ações do programa. Porém, com a modificação dada pela Lei Complementar Nº 364, de 30 de junho de 2017, a incumbência da formação passou a ser da Secretaria de Educação do Estado.

No documento do Seminário das EREM, algumas falas tratam da dinâmica da formação continuada no PEI, como por exemplo, em relação às dificuldades possibilidades e desafios do programa, onde é elencada a “formação continuada por área de trabalho” (SINTEPE in. TEIXEIRA, p. 245). Aspecto que evidencia que pode estar havendo nas EREM uma priorização de determinadas áreas do conhecimento no que diz respeito à formação continuada, o que pode ter relação com as políticas de avaliação em larga escala e com o estreitamento curricular que elas geram. O que é constatado a partir a seguinte fala: “Só aparece formação continuada para os professores de português e matemática, por essa razão o trabalho pedagógico não é coletivo e compartilhado. Trabalhos desarticuladas e sem união” (SINTEPE in. TEIXEIRA, 2017, p. 257).

Inclusive, também se ressalta a falta de formação continuada na proposta de educação integral do PEI: “Dificuldades e desafios são muitos, pois como já citei anteriormente, a ‘despreparação’ dos espaços é um grande problema. Outro problema é a falta de formação continuada para os docentes” (SINTEPE in. TEIXEIRA, 2017, p. 252).

Percebe-se então a centralidade que a avaliação assume também na formação dos professores, essa centralidade já havia sido detalhada por Freitas (1995) acerca da subsunção dos objetivos educacionais à avaliação fazendo com que eles se constituíssem em um par dialético avaliação/objetivos que, por sua vez, desempenha controle sobre os conteúdos/métodos de ensino. No caso específico do PEI, as avaliações em larga escala perpassam toda a organização do programa e servem de base para a estruturação de estratégias educativas tanto para os discentes quanto para os docentes.

7 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA GESTÃO POR RESULTADOS

Antes de adentrar nas questões específicas do trabalho docente no PEI, se faz necessário algumas considerações acerca da dinâmica do trabalho docente no modo de produção capitalista. De tal forma, esse recorte é útil para se observar as nuances da atuação do professor, bem como os entraves que o próprio está sujeito a vivenciar no exercício de sua profissão, considerando as contradições do fenômeno educativo inserido na dinâmica da produção de mercadorias.

De início se faz necessária a compreensão acerca do caráter mais elementar do trabalho no contexto vigente, o trabalho em sua forma individual. Nela, o trabalhador reúne em si “todas as funções que mais tarde se separam”, exerce o controle sobre si mesmo, não havendo a divisão proveniente do processo de alienação entre o sistema natural de mão e cabeça, ou seja, o processo de trabalho reúne tanto sua dimensão intelectual, quanto sua dimensão manual (MARX in LESSA, 2011, p. 148). Aqui tem-se a noção central de trabalho como intercâmbio direto entre homem e natureza, conceito ontológico fundamental no pensamento histórico-crítico.

Contudo, a divisão social do trabalho impulsionada pelo surgimento das sociedades de classe, trabalhará na separação dessas duas dimensões, tornando-as até mesmo opostas. Essa interpretação fará surgir a categoria “trabalhador coletivo”, a qual define a noção de trabalho produtivo, ampliando sua apreensão: para ser produtivo não é necessário estar ligado diretamente ao processo de transformação da natureza, basta estar inserido na categoria de trabalhador coletivo. É possível, então, afirmar que o trabalhador coletivo em sua generalidade é considerado produtivo, contudo, os sujeitos inseridos em seu corpo não recebem em sua totalidade essa mesma classificação. São produtivos aqueles que estão em contato imediato com a transformação da matéria, o que não se pode aplicar àqueles que apenas os auxiliam nesse processo de forma mediata. Partindo do ponto de vista histórico, coexistem na categoria de trabalhador coletivo a “ampliação” e o “estreitamento” da noção de trabalho produtivo (LESSA, 2011).

No contexto histórico em que surge o trabalhador coletivo, são claramente delimitados por Marx tanto a “ampliação” quanto o “estreitamento” do conceito de trabalho produtivo e de trabalhador produtivo: são produtivos o trabalho e o trabalhador que produzem mais-valia. Dito de outro modo, o desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista ampliou o

trabalho produtivo porque a reprodução do capital inclui todas as práticas produtoras de mais valia, sejam elas trabalho (intercâmbio homem/natureza) ou não. E se estreita porque, diferente do trabalho, que produz “em geral” o trabalho produtivo, produz apenas mais valia. A humanidade ao atingir o capitalismo, o “trabalho produtivo” deixou de ser produção “em geral” para se converter “essencialmente” em “produção de mais valia” (LESSA, 2011, p. 152).

Partindo dessas considerações é possível afirmar que o trabalhador coletivo sempre será produtivo, pois sempre estará produzindo mais valia. Contudo, o inverso não é possível, pois nem todo trabalhador produtivo está inserido na categoria de trabalhador coletivo, um exemplo claro é justamente o trabalho docente, preferivelmente chamado por Marx de o trabalho do “mestre-escola”. Longe da esfera da produção material, o professor pode ser considerado um trabalhador coletivo desde que o seu trabalho esteja sujeito ao enriquecimento do empresário/patrão. Dito de outra forma, podem ser considerados trabalhadores produtivos aqueles professores que trabalham em escolas privadas, onde o seu trabalho está subsumido à produção de capital que será acumulado pelo dono da instituição. Dessa forma, não importa para o patrão a origem da mais-valia, pois não faz diferença alguma se ela vier “da transformação da natureza ou de uma relação exclusivamente entre humanos” (LESSA, 2011, p. 154).

A distinção fundamental que pode ser feita aqui é entre os professores de escolas públicas (servidores) e os proletários de forma geral, pois enquanto esses últimos desenvolvem sua capacidade de trabalho pela “ação da mão humana”, inserindo na matéria as propriedades necessárias para a reprodução social, os primeiros apenas prestam um serviço, que é a transmissão de conhecimento. Em suma, “o primeiro transforma a natureza, o segundo, a substância social da personalidade de seus alunos”¹¹ (LESSA, 2011, p. 173).

Enquanto o proletário trabalha em cima de uma matéria da qual está ausente a consciência, a ação do professor visa a consciência do aluno. A mediação entre o proletário e sua matéria são as ferramentas, as máquinas, o “trabalho morto”, os “meios de produção”, enfim. As mediações entre o professor e os alunos são a linguagem, a cultura; os seus instrumentos específicos são questionário, aulas, pesquisas, provas etc. Em um caso, a ideologia comparece apenas em um polo da relação (proletário/natureza), no outro caso, a ideologia está presente como mediação ineliminável nos dois polos da relação (professor/aluno) (LESSA, 2011, pp. 173-174).

¹¹ Não é pretensão do estudo adentrar aqui em aspectos epistemológicos. A colocação “substância social” pode gerar interpretações no sentido de aproximar a reflexão feita com uma apreensão positivista de passividade do aluno. Contudo, foi trazida a citação apenas para ilustrar, partindo de um viés marxista, a distinção fundamental entre os professores e os proletários de forma geral.

Tais aspectos diferenciam ontologicamente a prática do professor, “mestre escola”, da prática do proletário em suas diversas dimensões, como resultados, função social e forma imediata de seu desenvolvimento.

Comparando a produtividade do mestre-escola, inserido em instituições privadas e gerando mais-valia, com a produtividade do proletário, ainda serão encontradas outras distinções de natureza ontológica principalmente no que diz respeito ao produto final de seu trabalho. As mercadorias produzidas pelo proletário a partir do intercâmbio orgânico com a natureza dispõem da capacidade de servirem de meio para a acumulação de capital. O mesmo não se pode aplicar à mercadoria produzida pelo mestre escola, considerando que é possível acumular, por exemplo, toneladas de ferro, porém nunca horas de aula (LESSA, 2011).

O produto final do trabalho do proletário resulta em “meios de produção e de subsistência”, que tanto valoriza quanto produz capital, servindo de meio para a acumulação, o que o torna passível de ser caracterizado como trabalho concreto. Já o produto final do trabalho do mestre-escola se esgota no momento de sua objetivação, não gerando meios de produção e de subsistência, não tendo utilidade para o processo de acumulação, podendo ser caracterizado como trabalho abstrato (LESSA, 2011).

Contudo, o caráter produtivo da escola, que também desempenha influências sobre o trabalho do professor, se fundamenta a partir da configuração e das finalidades da Educação no modo de produção capitalista. Os aspectos fundamentais dessa configuração dizem respeito, principalmente, às precárias condições em que se encontram as escolas públicas no Brasil de forma geral, como é ressaltado por Frigotto (2010): “[...] ao contrário do que se poderia desejar, a escola pública frequentada pelos filhos da classe trabalhadora, desde seus aspectos físicos e materiais, até as condições de trabalho do corpo docente, é amplamente precária” (p. 188).

Como se não bastassem as condições precárias em que as escolas públicas se encontram, as mesmas ainda são colocadas diante de uma lógica de eficiência e produtividade promulgada pelo setor empresarial que, por sua vez, faz surgir as divisões técnicas do trabalho escolar pautadas na divisão social do trabalho:

A ênfase na eficiência e produtividade da escola vai reclamar não só uma organização do processo educativo, à semelhança das empresas produtivas, como também vai exigir métodos e técnicas adequadas a essa organização. O surgimento da divisão técnica do trabalho escolar - que reflete a própria divisão social do trabalho - não pode, então, ser dissociado das necessidades históricas de

recomposição do papel da escola e do sistema educacional, na fase monopolista do capitalismo (FRIGOTTO, 2010, pp. 190-191).

De tal maneira, como expressão da divisão social e técnica do trabalho, à qual faz com que a classe trabalhadora perca suas condições objetivas de produção, bem como o controle dos instrumentos do trabalho e a expropriação do saber historicamente acumulado, reflete também na divisão do trabalho escolar. A qual também expropria o saber dos professores, deixando-os a encargo os especialistas que fundamentam a ação dos empresários sobre a educação, de tal forma “[...] O processo pedagógico fica cada vez mais entregue aos especialistas que “pensam”, programam e supervisionam a decodificação da programação preestabelecida” (FRIGOTTO, 2011, p. 191).

Esses apontamentos fundamentam as estratégias utilizadas pelos reformadores empresariais para desempenhar níveis de controle sobre o processo pedagógico cada vez mais significativos, dando à Educação e ao trabalho do professor uma função estratégica para a perpetuação da lógica produtiva inerente à sociabilidade contemporânea do modo de produção capitalista.

Os documentos basilares para a tessitura da análise no presente capítulo se constituíram basicamente na **Lei Nº 125/2008** que cria o Programa de Educação Integral e dá outras providências, considerando suas determinações para a configuração do trabalho docente nas EREM, principalmente no que diz respeito aos formatos de jornada ampliada contidos na proposta e a dinâmica de seu desenvolvimento; e o documento dos **Seminários das Escolas de Referência** (SINTEPE in TEIXEIRA, 2017), sendo de fundamental importância para a caracterização das condições empíricas de desenvolvimento da proposta de Ensino Médio em tempo integral no estado de Pernambuco. Os pontos referentes à precariedade do desenvolvimento do trabalho dos professores nas EREM que estão contidos nesse documento, revelam as contradições de uma proposta que busca desenvolver um consenso na sociedade acerca de sua eficácia embasada nos indicadores de desempenho.

7.1 Precarização do trabalho docente no PEI

O Programa de Educação Integral (PEI) de Pernambuco não contempla todas as escolas de nível médio do Estado, dando, dessa forma, um caráter excludente ao programa no que se refere à fragmentação do ensino médio em modalidades específicas, reforçando o

processo de dualidade que já é um problema histórico desse nível de ensino no Brasil. Segundo Nosella (2015):

[...] desde o final do século XIX, com a criação de escolas profissionais e técnicas ao lado dos tradicionais ginásios e liceus, clássicos e científicos, abriu-se entre os educadores o debate sobre a dualidade escolar. Com efeito, a existência de dois sistemas escolares, de cultura geral “desinteressada” para os futuros dirigentes da sociedade e de preparação técnica e profissional para os quadros do trabalho, levou corações e mentes sinceramente humanistas, entre os quais muitos educadores marxistas, a defenderem um sistema escolar unitário de educação básica, considerando essa dualidade expressão da injustiça social (NOSELLA, 2015, p. 126).

As reflexões trazidas por Nosella (2015) ressaltam a dualidade firmada no Ensino Médio como expressão da divisão social do trabalho, o que se traduz, segundo a perspectiva crítica adotada pelo autor, como uma expressão de injustiça social, ao ponto que essa configuração do ensino está voltada para a perpetuação de relações de dominação inerentes ao modo de produção capitalista.

No caso específico do ensino médio de Pernambuco, considerando a experiência das EREM, a rede de ensino foi ainda mais fragmentada, dispondo de Ensino Médio de caráter propedêutico que funcionam em penas um turno, bem como do ensino profissionalizante desenvolvido nas Escolas Técnicas Estaduais (ETE) e do Ensino Médio em tempo integral, o qual, inclusive, também tem sua própria dualidade quando se considera as duas configurações de jornadas às quais o programa está sujeito: integram e semi-integral.

Além desses aspectos, deve se considerar a precariedade do funcionamento das EREM, dispondo de condições, por diversas vezes, insuficientes para o funcionamento da proposta de Ensino Médio em tempo integral.

Uma questão bastante latente ressaltada na fala dos docentes é o descaso para com a infraestrutura das EREM, aspecto de suma importância para se pensar as condições de trabalho nessas instituições. As questões sobre infraestrutura escola surgiram a partir da seguinte problematização realizada durante os Seminários das Escolas de Referência: “Quais as dificuldades, possibilidades e desafios observados na implementação do programa?”. Diante desta questão, foram pontuadas as seguintes inquietações:

Infraestrutura (física e de clima, alimentação, laboratório, pessoas) e recursos.
Formação diferenciada da rede - conteúdos - disparidade.

Falta de estrutura física, recursos financeiros, professores desestimulados, falta de estímulos de alguns alunos.

Gestão - exclusão (porque seria melhor se fosse universalizado o ensino em todas as unidades escolares); estrutura precária, desvalorização dos trabalhadores do programa.

Estrutura adequada - apoio pedagógico - formação continuada por área de trabalho, etc. Não poder gozar de licença prêmio sem perda da gratificação; alimentação adequada.

São muitas as dificuldades, por exemplo: infraestrutura, mobiliário para laboratório, refeitórios, sala de aula. Recursos financeiros para a compra de material pedagógico, entre outros (SINTEPE in. TEIXEIRA, 2017, p. 245).

Além de questões de outras naturezas, como é o caso de formação continuada com um embasamento maior nas necessidades dos docentes, falta de estímulo por parte dos professores e alunos e entraves burocráticos na solicitação de licenças, as questões referentes à infraestrutura escolar ganharam um destaque significativo. Inclusive, pode se considerar que o descaso com essa dimensão do programa pode estar, indiretamente, gerando outros problemas que foram mencionados nas falas dos sujeitos, como é o caso da falta de estímulo por parte dos professores e dos alunos.

A precária infraestrutura educacional evidenciada na fala dos sujeitos associada às pressões exercidas sobre a classe docente através das avaliações em larga escala, se caracterizam como fatores determinantes no processo de sofrimento no trabalho, pois os professores são impulsionados a desenvolverem o seu trabalho com carência de materiais necessários, além de trabalharem na direção de fazer com que os alunos atinjam as metas estabelecidas em um plano. Por sua vez, no caso de Pernambuco, o alcance de tais metas incide em alocação de recursos (bonificação) o que se caracteriza também como mecanismo de controle do trabalho docente, podendo ocasionar, inclusive, a fragmentação da classe com vistas em interesses e cobranças individuais.

7.2 Precarização dos mecanismos de gestão democrática no PEI

Um aspecto fundamental a se considerar na efetivação da política de educação em tempo integral do PEI é a configuração da gestão nas EREM, principalmente no que diz respeito ao papel desempenhado pelo gestor(a) destas instituições de ensino, bem como da relação estabelecida entre este sujeito e os demais profissionais que compõem o corpo docente de cada unidade de ensino.

As discussões acerca da gestão educacional ganharam significativo destaque nas últimas décadas, tanto em seu viés mais amplo, analisando as políticas educativas, quanto se atendo a questões mais pontuais sobre o desenvolvimento da gestão no ambiente interno da escola. No bojo das discussões tecidas sobre a gestão escolar no interior da escola, o conceito de gestão democrática foi ponto central de análise, sendo abordado de forma bastante abrangente tanto nesses estudos, quanto nos documentos que fundamentam os programas e políticas educativas que vieram a surgir.

Diante da amplitude das discussões acerca da gestão democrática, se faz necessário traçar os aspectos fundamentais que serão considerados em seu tratamento no presente capítulo. Para Schlesener (2006), a gestão democrática se configura em:

[...] um processo contínuo, gerador de uma nova experiência de gestão política, que nasce da consciência crítica elaborada na ação e no debate. Na escola, a gestão estaria, assim, nas mãos de todos os participantes e envolvidos nas atividades educativas, isto é, professores, alunos, pais e comunidade, e não apenas de um Conselho ou de um diretor (SCHLESENER, 2006, p. 184).

A participação de toda a comunidade escolar no trabalho desempenhado pela escola, principalmente no que diz respeito aos objetivos educativos que são interesse comum desses indivíduos, é aspecto fundamental e ponto de concordância dos inúmeros pesquisadores que se debruçam sobre a gestão democrática.

No caso do PEI, é interessante trazer para o debate algumas falas dos sujeitos que participam diretamente da efetivação da educação em tempo integral no estado de Pernambuco. Para tanto, o documento proveniente dos Seminário das EREM produzido pelo Sintepe traz informações significativas nesse ensejo, apontando, inclusive, os entraves existentes no processo da gestão escolar, o qual é marcado por relações de poder que dizem respeito a questões mais amplas referentes ao PEI que serão aqui trabalhadas. A seguir, serão elencadas algumas falas que trazem elementos importantes para a análise da gestão democrática nas EREM.

[...] como é o processo da gestão nas Escolas de Referência? A maioria das pessoas no grupo colocaram assim: que era uma gestão vertical, ou seja, não existe uma participação dos professores e comunidade no processo de gestão, que os gestores viraram uma espécie de agentes fiscalizadores do trabalho do professor [...] (SINTEPE in. TEIXEIRA, 2017, p. 238).

Na escola que atuava/atuo, a gestão é centrada na interação entre professores e equipe gestora, formada por diretor, secretário e coordenador pedagógico. Sendo a palavra final do gestor (SINTEPE in. TEIXEIRA, 2017, p. 254).

Na minha escola o grêmio é bastante atuante no sentido de ser o apoio da gestão. No período da greve, o grêmio nos apoiou e foi ameaçado. Os outros conselhos funcionam, mas de comum acordo com a gestão (SINTEPE in. TEIXEIRA, 2017, p. 256).

Dentre os aspectos trazidos pelas falas destes sujeitos, destaca-se a consideração da gestão vertical elencada no primeiro caso, se caracterizando como uma negação da atuação dos professores e da comunidade no processo de gestão escolar, ponto fundamental para o desenvolvimento de uma gestão de caráter democrático, como trabalhado anteriormente por Schlesener (2006). Os demais aspectos trazidos nas citações posteriores corroboram com essa consideração, como a “palavra final” do gestor, indicando que a participação na gestão desta unidade escolar se caracteriza apenas como um movimento de escuta dos sujeitos (dos quais, a comunidade escolar, como pais, aparecem excluídos), estando as decisões finais a encargo único do gestor; e a ameaça tecida ao grêmio estudantil no último caso devido ao apoio dado aos docentes em período grevista.

Estes elementos figuram como entraves para o desenvolvimento de uma cultura democrática no interior da escola, o qual poda os sujeitos que, direta ou indiretamente, mantém relação com as EREM. Tal fenômeno é parte constituinte de movimentos mais amplos que tendem a retirar da classe trabalhadora mecanismos de emancipação política, que no exemplo em questão diz respeito a um pilar fundamental desse processo que é justamente a produção do conhecimento.

Schlesener (2006) traz apontamentos que remetem diretamente a esse fenômeno:

A gestão democrática da educação torna-se, assim, um processo de envolvimento político da comunidade e, por suas características, torna-se, também, um processo de produção de conhecimentos e de emancipação política (SCHLESENER, 2006, p. 187).

A autora destaca também que a democratização interna da escola figura como elemento significativo da organização política da sociedade civil, a qual, por sua vez, se constitui em instrumento de luta por transformações sociais na direção do exercício efetivo da democracia em outros espaços (SCHLESENER, 2006). Para tanto, fica evidente o papel fundamental que a gestão democrática no ambiente escolar tem poder de ampliação da força política da sociedade civil, onde situações como as que foram elencadas anteriormente, de

entraves na participação das decisões escolares, se configuram como elementos de negação da participação social em outros setores. Para tanto, é esperado de um programa que se propõe a desenvolver uma educação que trabalhe as múltiplas potencialidades do ser, caracterizando-se como integral, não venha a sonegar a construção de uma base política sólida nos sujeitos que nela estão inseridos.

Outras falas trazidas pelos sujeitos que estão diretamente ligados às EREM indicam inclusive o não funcionamento de instrumentos de gestão fundamentais, como o Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil:

O Conselho Escolar não é atuante. Na maior parte das escolas que conhecemos, existe, mas apenas no papel. O Grêmio e a Associação de Pais não existem. Ele é visto como uma posição contrária à gestão (SINTEPE in. TEIXEIRA, 2017, p. 256).

Não existe Grêmio Estudantil. Não existe associação de Pais/Mães. A atuação do Conselho Escolar é muito restrita e tímida. Só resolve coisas relacionadas às finanças (SINTEPE in. TEIXEIRA, 2017, p. 256).

O nosso Conselho Escolar não é atuante, porque o gestor não dá espaço, ou seja, apenas comunica suas ações, sem pedir opiniões aos professores. O Grêmio e a Associação de Pais não existem (SINTEPE in. TEIXEIRA, 2017, p. 256).

As falas retratam bem o descaso com os instrumentos de gestão escolar mencionados, sendo o Conselho Escolar o único que tem atuação, ainda que tímida, nos três casos, o que pode ser fruto das reivindicações que são feitas pelos docentes. No caso do Grêmio Estudantil e da Associação de Pais e Mestres, percebe-se um descaso ainda maior, pois nos três casos elas sequer existem, sendo a sua afirmação, inclusive, uma ameaça para os interesses da gestão, como foi apontado no primeiro caso. Percebe-se, então, a função estratégica que o gestor nas Escolas de Referência pode desempenhar no sentido de exercer cobranças sobre o trabalho docente, bem como das posturas adotadas pelos professores em momentos que envolvam a participação política, visando exercer controle sobre o trabalho destes, fator que pode contribuir para o desenvolvimento de um convívio marcado por conflitos, podendo desencadear em situações de sofrimento no trabalho.

A relação de poder desencadeada por meio das pressões exercidas pelos gestores no corpo docente e na comunidade escolar de forma geral, se apresenta como síntese das relações de poder existentes no mundo do trabalho, principalmente no que diz respeito à divisão do trabalho entre aqueles que pensam e os que executam. De tal modo, esse fenômeno de viés individualista tem seus fundamentos na cultura do mercado, a qual, aplicada à educação, pode trazer sérios riscos à proposição de uma cultura de gestão democrática.

Uma nova experiência de gestão democrática no interior do sistema educacional, não mais enraizada no individualismo nem nos objetivos do mercado e do consumo, mas construída por novas relações coletivas de solidariedade e de consciência crítica, exige a redefinição das relações políticas no interior da escola e desta com a comunidade (SCHLESENER, 2006, p. 188).

A necessária “redefinição das relações políticas” trazida pela autora se reflete nos apelos trazidos pelas falas dos docentes das EREM, que, no espaço de debate propiciado pelos Seminários das Escolas de Referência, puderam trazer à tona as contradições da educação em tempo integral do estado de Pernambuco, demonstrando como uma experiência educacional altamente propagandeada pelo governo como uma política exitosa, possui seus entraves, sendo muitos deles análogos aos existentes nas demais instituições de ensino públicas.

7.3 Intensificação do trabalho no PEI

As constatações de Dal Rosso (2008) acerca da dinâmica da intensificação do trabalho na sociedade contemporânea e mais especificamente no caso brasileiro, nos trazem apontamentos importantes para que seja possível observar de forma mais criteriosa as condições de trabalho docente na proposta de jornada ampliada trazida pelo PEI. E o aspecto fundamental trazido pelo autor em questão para o encaminhamento dessa análise, diz respeito aos instrumentos de intensificação presentes na atual lógica produtiva, sendo eles: o alongamento das jornadas; ritmo e velocidade; acúmulo de atividades; polivalência, versatilidade e flexibilidade; e a gestão por resultados.

Estando cientes da processualidade histórica desses instrumentos, tendo eles surgido em modelos produtivos precedentes (fordismo, taylorismo) e não especificamente do modelo toyotista, o detalhamento do autor sobre as formas que eles assumem na atual lógica produtiva é de suma importância para se observar os avanços do setor produtivo sobre o campo da educação e mais especificamente sobre o programa em questão.

De início, cabe ressaltar que a intensificação do trabalho é um processo diverso, não homogêneo, o qual vai atingir com mais intensidade setores específicos. O autor cita como setores onde o trabalho é mais intenso: “o bancário, o de telefonia e comunicação, o de transporte rodoviário, os serviços de saúde privados, os serviços de ensino privados, os serviços especializados e a indústria gráfica” (DAL ROSSO, 2008, p. 106). Com isso, considera-se que a lógica da intensificação do trabalho está passando por um processo

constante de ampliação, atingindo com mais veemência outros campos de atuação profissional, como é o caso do ensino público. Sendo necessária, diante desse contexto, uma análise mais detalhada dos instrumentos e estratégias de intensificação do trabalho que estão sendo utilizadas nesse campo específico.

Pode se considerar o alongamento da jornada como instrumento central de intensificação do trabalho na proposta do PEI, tanto por ser instituído pela lei que implementou o programa, quanto pelo seu caráter de identidade da educação (em tempo) integral, segue o trecho:

Os professores lotados e com exercício nas Escolas de Referência em Ensino Médio cumprirão jornada de trabalho em regime integral, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, ou semi-integral, com carga horária de 32 (trinta e duas) horas semanais, distribuídas em 05 (cinco) dias, de acordo com o funcionamento de cada Escola (PERNAMBUCO, 2008b, Art. 5º, § 2º).

A jornada ampliada das EREM carrega consigo especificidades que devem ser consideradas no estudo da intensificação do trabalho nessas instituições. Pois mesmo que a jornada dupla (por vezes triplas) de trabalho da classe docente seja algo corriqueiro à profissão diante das baixas condições salariais, no contexto das EREM, o professor será obrigado a desenvolver um envolvimento maior com a instituição e com o público que é atendido por ela, considerando que os estudantes também cumprem jornada integral. Nesse caso, as relações interpessoais ganham uma maior intensidade, as quais, atreladas ao modelo de gestão pautada em resultados que é desenvolvida pelo programa, podem sofrer consequências que por sua vez podem incidir diretamente nas condições subjetivas dos professores. Dal Rosso (2008) aponta esse dado fazendo relação com o ensino privado, onde além das longas jornadas, tem-se uma cobrança considerável sobre a personalidade do professor através de normas de conduta.

Sobre o fenômeno de alongamento das jornadas de trabalho, aponta:

Uma das maneiras de intensificar o trabalho consiste em alongar a jornada. Quando os trabalhadores são conduzidos a trabalhar por mais tempo, acumulam-se tarefas sobre os seus ombros, exigindo mais esforço. Acúmulo de tarefas e outros mecanismos tais como o domínio de tecnologias recentes que aumentam os ritmos ou exigem atividades suplementares, implicam em intensificação do trabalho (DAL ROSSO, 2008, p. 109).

Para além do alongamento institucional da jornada de trabalho dos professores, ocorre o alongamento não remunerado correspondente ao dispêndio de tempo na preparação de aulas e teste, correção de atividades, lançamento de notas e demais encargos referentes ao desenvolvimento da profissão. Será perceptível, mais adiante, que a lógica de gestão por resultados adotada pelas EREM pode favorecer a intensificação do trabalho docente em jornada ampliada, fazendo com que, mesmo dispondo de um maior tempo de permanência dentro da instituição, o professor ainda tenha que desenvolver atividades dessa natureza nos períodos em que está fora da escola, os quais irão se resumir em noites e finais de semana.

No que diz respeito ao ritmo e velocidade como instrumentos de intensificação do trabalho, o campo do ensino terá suas especificidades, como apontadas por Dal Rosso (2008), principalmente ao próprio conceito de ensino: “uma aula, um exercício, um seminário ou uma reunião de grupo de estudo são atividades que oferecem impedimentos sérios à sua subordinação a ritmos e velocidades aleatoriamente planejados” (p. 117). Contudo, o próprio autor ressalta que as atividades “periféricas ao ato educativo”, que visam sua preparação ou aparecem como consequência do mesmo, não estão isentas de sofrerem impactos referentes às demandas do setor dirigente por mais velocidade em sua consecução. É o que ocorre, por exemplo, com a lógica da avaliação por resultados atrelada a um plano de metas que incide diretamente na alocação de recursos via política de bonificação presente na proposta do PEI.

Tal lógica impulsiona a escola, de forma geral, a priorizar determinados campos do conhecimento - principalmente aqueles que constituirão os testes padronizados das avaliações em larga escala - em detrimento de outros. Nesse caso, produz-se o fenômeno do estreitamento curricular, o qual incide no ritmo pelo qual é tratado um determinado corpo de conhecimentos: se for condizente com os testes, tem-se um tratamento mais intenso, detalhado e com um maior dispêndio de tempo; no caso contrário, o tratamento será superficial, podendo gerar, inclusive, uma desvalorização subjetiva por tais áreas, produzindo hierarquizações de campos de conhecimento. A presença de tais preceitos é de fácil percepção na política de educação em tempo integral do estado de Pernambuco, onde os “reformadores empresariais” dispõem de uma vasta influência sobre a ideologia do PEI. Sobre o estreitamento curricular na proposta dos reformadores empresariais e suas consequências, Freitas (2012) ressalta:

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude

e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, 2012, p. 389).

A ratificação do currículo básico ocasiona impactos significativos na relação do docente com o seu trabalho, os quais podem impulsioná-lo a lecionar conteúdos sobre o qual o próprio não tem um aprofundamento considerável por não ser sua área de formação. Esse fenômeno faz com que o movimento de aprofundamento nessas áreas seja de responsabilidade individual, cabendo ao professor estudar os conceitos em horários não destinados à prática profissional. Além disso, o maior número de testes e avaliações produzidas no interior da escola, seguindo o modelo das avaliações externas, com o intuito de familiarizar e treinar o corpo discente, irão demandar mais tempo de trabalho para o professor no que diz respeito à produção, correção e encaminhamento dos conteúdos que foram trabalhados.

Nesse aspecto, a polivalência, tão presente no sistema toyotista de produção como outro instrumento de intensificação, ganha corpo no processo educativo. Segundo Dal Rosso (2008) o envolvimento polivalente com o trabalho opera da seguinte forma:

O envolvimento do operário com o trabalho passa a ser polivalente no sentido de atuar em diversas frentes ao mesmo tempo. Em segundo lugar, há uma ocupação superior da jornada, já que o trabalhador é levado a operar em diversas frentes ao mesmo tempo, o que conduz a uma certeza de plena ocupação em trabalho produtivo (DAL ROSSO, 2008, p. 123).

No caso das EREM, ser polivalente pode exigir do professor, além de lecionar na sua área de formação/lotação, dispor de aprofundamento para poder lecionar em outras áreas, considerando as demandas dos testes padronizados, além de trabalhar mais intensamente na elaboração de testes simulados e em suas correções e encaminhamentos futuros; e, para além dessas funções, há a possibilidade do envolvimento subjetivo com questões extraescolares que assolam o corpo discente, considerando que o convívio com aquele público por um tempo alongado trará novas dinâmicas de convivência para o interior da escola. Não é difícil imaginar que uma parcela significativa dos jovens que estudam nas EREM dispõe de um tempo de convívio maior com os professores do que com os próprios pais, nesse caso, o professor poderá ser uma referência de peso significativo para a formação das identidades desses jovens, o que, por sua vez, pode desembocar em responsabilidades que extrapolam a exercício do magistério, dimensão esta que constitui a seara do complexo de mais trabalho.

7.4 As condições de trabalho docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio

Todo programa ou política pública está sujeito a falhas e insuficiências em sua efetivação, diante dos desafios que frequentemente surgem em seu processo de implementação. Contudo, no caso do Programa de Educação Integral, algumas dessas insuficiências o assolam desde a sua criação, principalmente aquelas que estão relacionadas as condições infra estruturais de realização da proposta de educação em tempo integral do PEI, podendo ser classificadas a partir da estrutura das unidades escolares, também da falta de pessoal para dar assistência técnica e pedagógica para os profissionais que nelas trabalham.

No documento dos seminários das EREM produzido pelo SINTEPE, essas questões vêm à tona com significativa frequência o que serve de indício para se fazer crer que problemas dessa natureza são os que mais causam impactos sobre a realização do trabalho docente, como pode se perceber no trecho a seguir:

[...] uma das maiores dificuldades é a disponibilização dos recursos, seja para valorização dos profissionais em educação, seja para a manutenção das estruturas. Outro desafio é unir a categoria para a luta de classes, como também a inclusão da sociedade na construção dos projetos políticos pedagógicos e de sua efetiva participação no cumprimento do mesmo. Por fim, um dos desafios é trazer todos os trabalhadores em educação para exigir mais respeito de si mesmo (SINTEPE in TEIXEIRA, 2017, p. 238).

No trecho em questão, outras questões são colocadas em pauta para além das condições estruturais de efetivação do programa, as quais podem também sofrer influência dessa precariedade infra estrutural. Considerando que essas condições podem dotar o ambiente de trabalho de situações de convívio precárias, ao ponto de faltarem espaços adequados para desenvolvimento tanto das práticas educativas, quanto das responsabilidades burocráticas por parte dos professores. Este fenômeno pode contribuir como instrumento para a degradação do próprio convívio e das relações interpessoais, além de gerar carga excedente de trabalho em espaço não-escolar, podendo gerar a falta de engajamento que é evidenciada no trecho anterior, dificultando a ação política dos docentes na direção da busca por seus direitos.

Em vários outros momentos, as falas dos sujeitos que estão presentes no corpo do documento do Seminário das EREM (SINTEPE in. TEIXEIRA, 2017) ressaltam a precariedade estrutural do programa como algo que reflete diretamente sobre as condições de trabalho, como é possível observar a seguir:

O programa implementou algumas escolas no estado exige o resultado, mas fez poucos investimentos. É uma proposta que vem obtendo bons resultados, mas na questão estrutural deixa a desejar (SINTEPE in TEIXEIRA, 2017, p. 242).

Programa exige muito, mas deixa a desejar na estrutura, material pedagógico e verbas como um todo para escola (SINTEPE in TEIXEIRA, 2017, p. 243).

[...] é percebido a falta de estrutura física, pessoal, financeira e pedagógica (SINTEPE in TEIXEIRA, 2017, p. 243).

Inclusive, no próprio documento, tem-se um tópico específico sobre as dificuldades possibilidades e desafios presentes na implementação do programa de educação integral. Neste, as questões infra estruturais precárias das EREM são frequentemente ressaltadas.

Entre os principais pontos levantados, além das mencionadas condições físicas, pode-se destacar problemas relacionados à formação diferenciada da rede a partir da disparidade entre as áreas do conhecimento, onde são priorizados em específico as áreas do conhecimento que constituem os programas de avaliação em larga escala; a falta de assistência ao aluno com dificuldades específicas ou necessidades especiais; a falta de clareza na definição dos propósitos da educação integral; a impossibilidade de gozar de licença sem perder a gratificação; A falta de recursos financeiros para compra de material pedagógico; A própria falta do apoio pedagógico como professores substitutos, por exemplo (SINTEPE in. TEIXEIRA, 2017).

Teixeira (2017) evidencia a série de dificuldades e impasses que acometem a realização do trabalho docente nas EREM, gerando, inclusive, situações de adoecimento dos professores:

Os professores são parte importante no processo de desenvolvimento desse projeto, as tensões que se criam, as contradições já bastante aparentes, entre aquilo que se prometeu e a realidade que se apresenta já começam a produzir seus primeiros resultados, muitos deles expostos aqui nesse trabalho, como as condições precárias de infraestrutura de muitas EREM's, que não oferecem condições básicas para realização do trabalho docente, congelamento das gratificações que há oito anos não são reajustadas, perda do "medo" dos professores de sair do programa uma vez que este já não oferece mais as mesmas condições de antes, adoecimento de professores, com efeitos da responsabilização por resultados, e sobretudo, intensificação do trabalho para quem em meio a precarização das condições que se colocam possa ver a possibilidade de se incluir resultados que se consideram positivos (TEIXEIRA, 2017, p. 154).

A intensificação das relações de trabalho no interior da escola se deu a partir das modificações no campo do trabalho na direção da flexibilização das relações de trabalho e do processo de produção de mercadorias. Oliveira (2004) ressalta que os novos padrões de organização do mundo do trabalho se fizeram presentes na organização do trabalho escolar principalmente na flexibilização das estruturas curriculares e dos processos de avaliação, exigindo um novo perfil de trabalhador docente. Porém, a autora ressalta que esses discursos acerca da flexibilização se distanciam da realidade escolar se constituindo apenas como um discurso sobre a prática, sem considerar as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano do trabalho docente.

Como foi possível observar nos trechos retirados do documento do Seminário das EREM, os desdobramentos das políticas educativas de caráter gerencialista se distanciam do cotidiano escolar, pois a noção de eficácia e qualidade dos programas se dá através de mecanismos de avaliação que não dão conta de diversos fatores inerentes ao processo educativo. Com isso, a pretensão de melhora da educação a partir da evolução dos indicadores de desempenho gerados pelas avaliações em larga escala, pressiona a classe docente a fazer com que haja essa evolução quantitativa ainda que as unidades escolares sou farão de descaso infra estrutural, falta de pessoal adequado para o apoio pedagógico, ou que as condições de trabalho sejam cada vez mais precárias. Esse fenômeno gera impactos principalmente na relação que o docente estabelece com o trabalho que desenvolve. Segundo Oliveira (2004):

O que temos observado em nossas pesquisas em que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo - faltam-lhes condições de trabalho adequadas - quanto do ponto de vista subjetivo (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Diante desse cenário, é possível perceber as motivações que levam os jovens a se distanciarem da profissão docente. Segunda matéria recente do Estadão, apenas 2,4% dos jovens brasileiros tem a pretensão de seguir carreira docente, quadro que tende a se agravar caso as condições de trabalho ofertadas para esse grupo profissional não sofra significativas mudanças que, por sua vez, sirvam de contraponto aos preceitos das políticas gerencialistas que mais tendem a responsabilizar os professores pelo fracasso da educação do que desenvolver avanços significativos nessa área.

Diante do que já foi exposto nos tópicos anteriores, considerando à jornada de trabalho, relação entre a gestão escolar e o trabalho docente, o currículo do programa de

educação integral e a lógica da formação continuada neste programa, alguns desafios já foram apontados. Contudo, outras questões perpassam a prática docente nas EREM, as quais podem se constituir em entraves a serem superados na organização do trabalho docente.

Dentro da ideologia que fundamenta o PEI, um dos fatores relevantes para a organização do trabalho pedagógico é a consideração de que é necessário aumentar o tempo de permanência do estudante e do professor na escola como forma de melhorar a qualidade do ensino (SINTEPE in. TEIXEIRA, 2017). Contudo, não se considera que o maior tempo de permanência em uma instituição sem a estrutura adequada para comportar esses sujeitos, tende a ser uma estratégia que os submeterá a desenvolverem suas práticas e suas relações interpessoais de forma limitada.

Os aspectos relativos a vivência dos professores nas escolas de referência é detalhado a partir da seguinte colocação: “[...] Mas na vivência dos trabalhadores e trabalhadoras nas Escolas de Referência, na maioria, denunciam o descaso com a inoperância dos laboratórios, falta de pessoal, escola de horário integral que prende o(a) professor(a) e o(a) estudante dentro da escola” (SINTEPE in. TEIXEIRA, 2017, p. 237). Mais uma vez, as questões infra estruturais são evidenciadas como entraves significativos para o trabalho docente nas EREMs.

Esse descaso não é um fato novo na experiência das EREM, como pode ser percebido aqui: “[...] a porcentagem da qualificação é menor do que a divulgada. A reforma física não foi ainda realizada, mesmo que determinadas escolas atuem em regime semi-integral há cinco anos sem refeitório, auditório, sala de professores, laboratórios, banheiros, quadra de esportes com cobertura” (SINTEPE in. TEIXEIRA, 2017, p. 243). Considerando que o PEI está completando 10 anos agora em 2018, e considerando também a publicação do documento referente ao Seminário das EREM realizado no ano de 2015, o período de 05 (cinco) anos que foi evidenciado na situação anterior revela como problemas de ordem estrutural são proteladas sem obter em uma efetiva resolução.

No estudo de Santos (2016), vários elementos de precarização do trabalho docente foram evidenciados a partir de sua análise sobre a influência das avaliações em larga escala no programa de educação integral:

[...] ampliou-se o número de escolas estaduais, no entanto, negou-se o acesso de parte dos alunos a essas escolas (exclusão, segregação); ampliou-se o número de disciplinas no currículo, mas não ofertaram formação para os professores nessas áreas acrescidas (precarização curricular); ampliou-se a carga horária de algumas disciplinas, no entanto, as demais foram marginalizadas (estreitamento curricular); ampliou-se o tempo na escola e, conseqüentemente, precarizou-se as condições

estruturais no atendimento aos alunos e professores (precarização e intensificação do ensino e do trabalho docente) (SANTOS, 2016, p. 146).

Perante as evidências empíricas de precarização das condições de trabalho nas EREM, torna-se visível o significativo leque de desafios que acometem diariamente o trabalho dos seus professores. A gestão pautada em resultados que fundamenta a proposta do programa, bem como sua efetivação por meio das políticas de avaliação em larga escala, aparece como fatores determinantes nesse processo. Portanto, para uma proposta de educação que carrega consigo o anseio de desenvolver uma prática educativa de caráter integral, torna-se incoerente pautar seus objetivos e a afirmação de sua eficácia apenas nos argumentos produzidos por essa lógica.

8 CONCLUSÕES

A título de conclusões, é possível considerar, no que diz respeito ao modelo de gestão baseado em resultados que foi adotado pelo Programa de Educação Integral (PEI), que a demasiada atenção dada aos resultados dos indicadores de desempenho como expressão de uma gestão pautada em resultados, acarreta sérios riscos ao processo educativo, uma vez que é adotada uma abordagem estritamente cognitivista composta por treinamento para um formato específico de teste. Tal tipo de teste tem o formato a partir de questões de múltipla escolha, as quais versam sobre os conteúdos de dois campos específicos do conhecimento: Linguagem (Língua Portuguesa) e Matemática.

Mesmo diante da reconhecida importância e abrangência desses dois grandes campos do conhecimento, é notório que a estratégia em questão viabiliza um processo de estreitamento curricular. O qual, por sua vez, dá vazão a uma compreensão de qualidade educacional “numericamente provável”, herança positivista que desconsidera aspectos com relevância significativa para o desenvolvimento de inúmeras aptidões nos diversos campos do conhecimento. Com isso, o discurso de qualidade pautada apenas em um viés meramente quantitativo se mostra insuficiente para elucidar a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, tendo, ao invés disso, uma função estratégica na responsabilização dos sujeitos que estão sujeitos a essas avaliações.

Tratar os resultados dos indicadores de desempenho como uma verdade inexorável, no que diz respeito à sua capacidade de validar a qualidade educativa de determinado programa ou experiência educacional, desencadeia um processo de reificação (coisificação) da noção de qualidade. Essa afirmação decorre da constatação do caráter, inúmeras vezes, “estranhado” que essa noção de qualidade tem em relação ao processo educativo e aos anseios dos sujeitos que dele participam, aspecto que foi bastante evidenciado nos trechos de falas que compuseram o presente trabalho.

O caráter estranhado é proveniente dos objetivos educacionais que são modulados pela lógica produtivista, a qual, por sua vez, é alimentada pelas avaliações em larga escala, que, no caso específico de Pernambuco, estão atreladas à política de bonificação. Nesse caso, a responsabilização aparece como núcleo desse processo de estranhamento, ao ponto que serve como mecanismo de cooptação da ação coletiva na busca pelo alcance de metas presentes em contratos de gestão, os quais comumente não dialogam com as insatisfações dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. É importante considerar que a responsabilização não se

traduz apenas no bônus por desempenho, mas também nas sanções públicas que incidem diretamente na reputação que é criada acerca de instituições ou profissionais da educação.

Outro aspecto também importante na manutenção dessa lógica produtivista é o caráter idealista que as afirmações acerca do caráter exitoso das propostas educativas que apresentam um bom resultado nos índices, como é o caso das EREM. A afirmação da eficácia da proposta nesses moldes tem caráter idealista por não considerar a dinâmica de produção dos resultados dos indicadores, tomam a evolução numérica dessas instâncias como sendo o único fator que importa, negligenciando, dessa forma, o debate sobre a organização do trabalho no interior das escolas, bem como das relações de poder que são estabelecidas nessas instituições formativas.

Diante desse aspecto, se reconhece a importância acadêmica e social das correntes críticas nas pesquisas sobre políticas públicas. Pois é de fundamental importância que se evidencie as contradições e os possíveis desdobramentos da dinâmica de poder que perpassa tais instâncias.

Outro aspecto também relevante é reconhecer que a qualidade atribuída às EREM provém também do seu aspecto contrário, ou seja, da insuficiência de escolas que não participam do PEI em obter os mesmos resultados nos indicadores. Para tanto, é possível afirmar que a experiência das EREM não carrega consigo anseios de universalização, porém, como o seu próprio nome sugere, essas instituições cumprem a função estratégica de figurar como expressão de sucesso dentro de uma rede educativa onde existem outras instituições que não gozam do mesmo prestígio. De tal forma, cria-se várias discrepâncias entre as diversas modalidades de ensino médio no estado de Pernambuco: convencional, de referência (semi-integral e integral) e técnico.

Quanto às influências exercidas pelo modelo de gestão por resultados na organização do trabalho docente das EREM, nota-se que sua operacionalização se dá por meio de instrumentos específicos de controle do trabalho docente, os quais possuem sua carga de influência sobre o desenvolvimento do trabalho de cada professor, como, por exemplo: a centralização da avaliação em larga escala e seu vínculo com a política de responsabilização traduzida no Bônus Por Desempenho Educacional (BDE) no estado de Pernambuco, trazendo sérios riscos às relações interpessoais no ambiente de trabalho, uma vez que, a partir dessa estratégia, se fomenta um antro de competitividade que não tem a contribuir com estratégias democráticas de se planejar e efetivar o processo educativo. Para além do bônus, as próprias sanções públicas, que ocorrem com a divulgação dos resultados destes indicadores, mesmo que não atreladas a políticas de remuneração, geram também momentos de desconforto para

os profissionais daquelas instituições que tiveram o resultado aquém do esperado. Partindo para um viés mais burocrático, o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), da mesma forma que apresenta resultados atualizados de cada escola, figura como mais um mecanismo de controle do tempo de trabalho docente, ao ponto que exige destes profissionais a sua atualização diária.

Além desses aspectos, a política de bonificação instituída pelo BDE apresenta fragilidades, pois em sua fundamentação se estipula um teto de gastos para essa finalidade. Nesse caso, ainda que todas as escolas atingissem os resultados esperados e traduzidos no termo de compromisso que as EREM são levadas a firmar com a Secretaria de Educação do Estado, não se teria recursos para suprir a bonificação de todos os profissionais da rede.

O próprio termo de compromisso que guarda as metas esperadas é um mecanismo de cerceamento de estratégias democráticas, uma vez que diante da lógica de gestão por resultados, o termo passa a ter uma maior importância que o próprio Projeto Político Pedagógico destas instituições, justamente por suas metas estarem atreladas à política de bonificação, o que atrai a atenção dos professores e demais profissionais destas escolas.

De tal forma, as condições gerais de trabalho docente nas EREM apresentam um quadro significativo de precarização, a qual começa a se instituir desde a criação do PEI, onde se tinha a promessa de uma gratificação equivalente ao salário recebido pelos docentes, o que fez com que inúmeros professores abrissem mão de vínculos em mais de uma instituição para se dedicar exclusivamente a uma EREM, principalmente por considerarem que teriam o trabalho facilitado por não precisarem estar se deslocando entre várias instituições. Contudo, observando hoje, depois de 10 anos de existência do PEI, percebe-se que esta não foi uma decisão que veio a favorecer os docentes, pois compromete inclusive sua aposentadoria, considerando que a gratificação não constitui os subsídios necessários que possam ser incluídos para este fim.

Cria-se, de tal forma, a aparência (fenômeno) na qual os professores lotados nas EREM estariam em melhores condições de trabalho, diante do aumento de sua remuneração por parte dessas gratificações, contudo, não se considera as atribuições específicas para esta classe profissional, bem como as condições reais da efetivação desse trabalho, que, em essência, se traduz nas frequentes pressões por melhores resultados nos índices ao mesmo tempo em que negligencia a atuação do professor em momentos e espaços decisivos de planejamento da organização pedagógica das EREM. E, ainda mais grave que essa participação limitada, são os relatos de perseguições e intimidações feitas no ambiente de trabalho por parte dos gestores.

Outro ponto problemático diante dessa lógica produtivista contida na proposta de gratificação dos professores das EREM, diz respeito ao impedimento de afastamentos dos postos de trabalho sem ser passível de punições no que diz respeito à não garantia do recebimento dessa gratificação, sejam os motivos quais forem - até mesmo em caso de adoecimento. Diante desse recorte, é possível considerar que a dedicação exclusiva dos professores lotados nas EREM ganha níveis ainda mais significativos quando se considera que eles são podados até mesmo do direito a cuidar da própria saúde em um turno que comprometa a efetivação de seu trabalho, que no caso da jornada ampliada do PEI, se constitui praticamente ao longo de todo o dia.

Esta situação se torna ainda mais delicada quando se evidencia o número crescente de professores que são acometidos pelo adoecimento gerado pelo trabalho. Os quais, em significativa parcela, desencadeiam transtornos de ordem psíquica que, por sua vez, carecem de um tratamento prolongado e acompanhamento contínuo. No caso das EREM, o professor que tiver de lidar com questões dessa natureza, precisará se desdobrar para cuidar da própria saúde de forma que sua jornada de trabalho não seja comprometida, caso o contrário, o próprio poderá sofrer afastamento de seu posto, inclusive com punições administrativas.

Além destas, outras questões surgem a partir da observação da jornada ampliada do programa e sua dinâmica, pois ela impõe ao professor situações que possivelmente não estariam sujeitas a acontecer em uma escola que viesse a funcionar em jornada convencional, de um único turno. Entre elas, se destaca a própria necessidade do professor em passar mais horas no seu ambiente de trabalho, o que pode acarretar na destinação de funções a serem desempenhadas por ele que não dizem respeito à sua área formal de atuação, como por exemplo a participação ativa na vida dos estudantes - aspecto proposto pela pedagogia da presença que é parte integrante da educação interdimensional que fundamenta a proposta do PEI - levando-o a se inteirar de questões relacionadas à vida pessoal do aluno, o sujeitando a situações que podem exigir um comprometimento para além do que exige a profissão docente; além disto, a permanência na escola durante todo o dia não será de bom proveito caso a instituição não disponha de uma infraestrutura adequada para abrigar esses sujeitos durante todo o dia, aspecto que é bastante evidenciado na fala dos sujeitos que participam ativamente do programa.

A maior participação na resolução de problemas pessoais dos estudantes pode contribuir, inclusive, para o desenvolvimento, por parte dos professores, dos transtornos psíquicos mencionados anteriormente. E, caso ocorra o desenvolvimento destes transtornos, o agravamento do quadro terá grandes possibilidades de ocorrer devido à permanência contínua

destes sujeitos em um confinamento durante o dia inteiro, o qual é proporcionado pela jornada ampliada.

Em suma, os determinantes do modelo de gestão por resultados adotado pelo PEI desempenham influência sobre a relação do docente com o seu trabalho a partir dos seguintes aspectos: 1) demasiado foco nos índices gerando uma cultura escolar de viés neotecnista, onde aspectos mais amplos de discussão de problemas latentes na vida dos sujeitos são negligenciados juntamente com o trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidade que estejam além do campo cognitivista, em nome de uma qualidade educacional pautada em indicadores numéricos; 2) atrelada à essa cultura neotecnista, a precariedade na infraestrutura das EREM são aspecto fundamental para se observar as condições de trabalho docente nessas instituições, pois a intensificação das cobranças sobre os professores, provenientes das avaliações em larga escala, tendem a se tornar ainda maiores quando estes sujeitos não dispõem ao menos do aparato instrumental para desenvolver o seu trabalho; 3) a intensificação e precarização das relações de trabalho também é ponto fundamental, quando se considera o ritmo ditado pela competição inerente ao sistema de gestão por resultados que pode gerar desgaste nos professores, possibilitando inclusive a fragmentação da classe a partir do estranhamento que o individualismo exacerbado traduzido nos índices desencadeia.

O processo de responsabilização da classe docente através dos mecanismos meritocráticos que condicionam o discurso da qualidade educacional para o setor privado, se constitui em uma das principais estratégias para a atuação desse setor nas políticas públicas. Ainda que o serviço prestado por essas políticas permaneça público, os anseios presentes em sua formulação são provenientes dos interesses do setor privado. No caso específico do PEI em Pernambuco, tem-se a intensificação do trabalho docente atrelada à pretensão de se desenvolver controle comportamental via estratégias avaliativas nos sujeitos envolvidos com a proposta.

Para tanto, esses aspectos podem contribuir diretamente para que o docente sofra um significativo estranhamento em relação à sua prática, ao ponto de não se reconhecer no trabalho que desenvolve, principalmente quando se considera o controle exercido por mecanismos externos à instituição escolar e a limitada ação deles no que diz respeito ao planejamento das ações fundamentais a serem tomadas pela escola. Esse estranhamento pode gerar, inclusive, situações de adoecimento que contribuem ainda mais para o sucateamento das condições de trabalho docente que já se encontram em situação tão alarmante em todo o país.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. B. **Escola pública e pobreza no Brasil** – Ampliação para menos. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, FAPERJ, 2009

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2009

_____. **Trabalho e subjetividade: O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo - SP, Boitempo, 2011

ANTUNES, Ricardo. As formas da alienação e do estranhamento no capitalismo contemporâneo. In. VIZZACCARO-AMARAL, André Luís; MOTA, Daniel Pestana; ALVES, Giovanni. (orgs.). **Trabalho e Estranhamento: saúde e precarização do homem-que-trabalha**. São Paulo, LTR, 2012

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006

ARELARO, Lisete. **Formulação e implementação das políticas públicas em Educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, out. 2007

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal. **Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental: um problema de saúde pública não percebido**. 2010. 191f. Tese. Fundação Oswaldo Cruz. Recife, 2010

BENITTES, Valéria Lima Andrioni. **A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral**. 2014. 120f. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2014

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012

BRASIL. **Compromisso todos pela educação**. Ministério da Educação. s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018

_____. **Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 22 jul. 2018

_____. **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 nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 22 jul. 2018

CAMINI, Lúcia. **Política e gestão educacional brasileira: uma análise do plano de desenvolvimento da educação/plano de metas compromisso todos pela educação (2007-2009).** São Paulo: Outras Expressões, 2011

CARDOSO, Evandra. **Violência, Clima Social Escolar e Síndrome de *Burnout* em Docentes.** 2009. 67f. Dissertação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2009

CELLARD, André. **A análise documental.** In. POUPART, Jean. A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho! A intensificação do trabalho na sociedade contemporânea.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2008

DALCIN, Larissa. **Efeito de uma intervenção para prevenção da síndrome de *Burnout* em professores.** 2016. 21f. Dissertação. Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016

DIEHL, Liciane. **Conhecimento de professores sobre a síndrome de *Burnout*: processo, fatores de risco e consequências.** 2013. 37f. Dissertação. Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação, 2001

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. **Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: A pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira.** Trabalho Necessário – www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 10, Nº 15/2012

FELDFEBER, Myriam. **La Regulación de la Formación y el Trabajo Docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad. **Relação entre a crença de auto eficácia docente e a síndrome de *Burnout* em professores do ensino médio**. 2011. 166f. Tese. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2011

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995

_____. **Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

_____. **Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa Pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010

JASIULIONIS, Hugo. **Estudo dos fatores associados às dimensões da síndrome de *Burnout* em uma amostra de professores de escolas da rede pública estadual de ensino da cidade de Sumaré, SP**. 2009. 80f. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2009

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. 9. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

LEITE, J. C. Z. **Parcerias em educação: o caso do Ginásio Pernambucano**. 2009. 156f. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife – PE, 2009

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz, 2008

MARTINS, André. **“Todos Pela Educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil Século XXI**. GT-09 - Educação e Trabalho. UFJF. Juiz de Fora – MG, 2009

MENDES, Maria Luiza Maciel. **A tradução do fracasso: *Burnout* em professores do Recife**. 2015. 139f. Tese. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 49, jan-abr. 2012

MOVIMENTO BRASIL COMPETITIVO. **Estatuto**. 2015. Disponível em: <<http://www.mbc.org.br/portal/wp-content/uploads/2015/04/Estatuto-2017.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo governo do Estado de Pernambuco: uma análise do Programa de Educação Integral**. 2013. 199f. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2013

NASCIMENTO JÚNIOR, Luiz Gonzaga do. **Pacato Cidadão**. Gonzaguinha - Coisa Mais Maior de Grande - Pessoa. São Bernardo do Campo, SP, EMI-Odeon, 1981

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: unitário ou uniforme?** Revista Brasileira de Educação. v. 20, n. 60, jan.-mar. 2015

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004

_____. VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012

_____. **Trabalho na educação básica em Pernambuco**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014

PERNAMBUCO. **Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação**, 2007a. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>>. Acesso em: 12 fev. 2013

_____. **Lei nº 13.273, de 05 de julho de 2007**. Estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco. Recife, 2007b. Disponível em: <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/Arquivos/downloadAction.do?&actionType=download&idArquivo=3951>>. Acesso em: 22 jul, 2018.

_____. **Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008**. Institui o Bônus de Desempenho da Educação – BDE. Recife, 2008a. Disponível em: <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/Arquivos/downloadAction.do?&actionType=download&idArquivo=3947>>. Acesso em: 22 jul. 2018

_____. **Projeto de Lei Complementar nº 125 de 10 de Julho de 2008**. Dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral e outras providências. Diário Oficial [do]

Estado de Pernambuco. Recife, PE, 17 de Jul. 2008b. Disponível em: <<http://www.cepe.com.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. **Balanco da Educação 2016**. Secretaria de Educação. Recife, PE, 2016. Disponível em: <[http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/12289/BALAN%C3%87O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%202016\(1\).pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/12289/BALAN%C3%87O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%202016(1).pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2018

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 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

REIS, Maria Izabel Alves dos. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém-Pará**. 2014. 216f. Tese. Universidade Federal do Pará. Belém, 2014

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos. **Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos**. 2016. 206f. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2016

SCHLESENER, Anita. **Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares**. In. FERREIRA, Naura. Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2006

SIMÕES, Elaine Cristina. **Investigação de esgotamento físico e emocional (*burnout*) entre professores usuários de um hospital público do município de São Paulo**. 2014. 107f. Dissertação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. **Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação**. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 61, dezembro, 1997

_____; TUMINA, A.; CARDOSO, A.; SCHNEIDER, M.; LOPES, K. C.; ZAINAGHI, C.. **Indicadores de Qualidade: o fetiche da gestão por resultados**. VIII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, ANPED SUL, Ijuí, 2008

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Curitiba: Editora CRV. 2012

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. **Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.9, n. 1, pp. 117-140, jan./jun. 2014

. Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, pp. 736-756, v. 11, n.3, set./dez. 2016

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.** 2017. 273f. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2017