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

THAMYRYS FERNANDA CÂNDIDO DE LIMA NASCIMENTO

PRECARIZAÇÃO, INTENSIFICAÇÃO E ADOECIMENTO DOCENTE NAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO (EREMS) E ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS (ETES) DO ESTADO DE PERNAMBUCO

RECIFE
2024

THAMYRYS FERNANDA CÂNDIDO DE LIMA NASCIMENTO

PRECARIZAÇÃO, INTENSIFICAÇÃO E ADOECIMENTO DOCENTE NAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO (EREMS) E ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS (ETES) DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação/UFPE na linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, como requisito para a obtenção do título de doutora em Educação

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

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Katharine Nínive Pinto Silva.

RECIFE
2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Nascimento, Thamyrys Fernanda Candido de Lima.
Precarização, intensificação e adoecimento docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMS) e Escolas Técnicas Estaduais (ETES) do Estado de Pernambuco / Thamyrys Fernanda Candido de Lima Nascimento. - Recife, 2024.
385 f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
Orientação: Katharine Nínive Pinto Silva.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Trabalho docente; 2. Precarização; 3. Intensificação; 4. Desgaste; 5. Sofrimento/Adoecimento; 6. Gestão por Resultados. I. Silva, Katharine Nínive Pinto. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

THAMYRYS FERNANDA CÂNDIDO DE LIMA NASCIMENTO

PRECARIZAÇÃO, INTENSIFICAÇÃO E ADOECIMENTO DOCENTE NAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO (EREMS) E ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS (ETES) DO ESTADO DE PERNAMBUCO

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

Aprovado em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profª. Drª. Katharine Nínive Pinto Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

_____
Prof. Dr. Ramon de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

_____
Prof. Drª. Marcia Angela da Silva Aguiar (Examinadora Interna)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

_____
Profª. Drª. Amanda Moreira da Silva (Examinadora Externa)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

_____
Profª. Drª. Lucieneida Dovão Praun (Examinadora Externa)
Fundação Jorge Duprat Figueiredo, de Segurança e Medicina do Trabalho – FUNDACENTRO

Dedico este trabalho à minha Família, que sempre me incentivou a lutar pelos meus sonhos, e à minha avó Severina Melo dos Santos (*in memoriam*), agricultora, mulher de força, de garra e determinação, que mesmo com pouca leitura, entendia que a educação era o único caminho a ser seguido pelos seus netos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais, Maviael Melo, Fátima Lima, Eraldo José e Maria Zélia: obrigada por vocês me incentivarem e apoiarem tanto. Vocês são meus maiores exemplos de força, luta e determinação. Às minhas avós, Severina Melo (*in memoriam*) e Alzira Maria, que, mesmo não entendendo o que eu fazia na universidade, sempre acreditaram e torceram por sua neta.

À minha irmã, Elayne Janayna pelo incentivo, pelo carinho e apoio nos momentos mais difíceis dessa jornada. Obrigada por dividir com leveza as atenções da gravidez da minha sobrinha Amaryllis com a correia para finalização da tese.

Ao meu querido irmão, José Mawison, que sempre está presente e compartilha das minhas angústias, incertezas e medos e da mesma linha de pesquisa, rsrsrsrs. "*Meu, casca de bala",* gratidão por tudo. Nós seguiremos juntos rumo ao seu doutoramento.

A Junior, meu companheiro, agradeço por todo apoio, carinho, dedicação e respeito ao longo dos anos de estudo do doutorado. Seu incentivo diário foi essencial para conclusão dessa pesquisa.

À minha tia, Zilda, e ao meu primo Robson, "minha águia" pelas inúmeras palavras de incentivo, de carinho durante toda a trajetória do doutorado. A minha tia Zelma pela torcida diária e a meu primo Dênnis por tanto ter me ajudado na transcrição dos milhares de dados provenientes das entrevistas. Ao meu tio, Grinaldo, por acompanhar e apoiar meus estudos. Gratidão à Tia Lucila, carinhosamente chamada de tia "Lu", que sempre nos acolheu em sua casa com tanto carinho.

Quero agradecer de forma muito especial à minha orientadora Katharine Nínive, a "MELHOR ORI", por tanta dedicação durante todo percurso formativo, pela amizade construída ao longo destes anos, pelos ensinamentos e, sobretudo, por ter me recebido e orientado com tanto respeito, carinho e sensibilidade. Obrigada por tudo e por tanto! A senhora é fonte de inspiração para nós mulheres.

Ao professor Jamerson Silva, agradeço pelas contribuições ofertadas na minha formação desde o mestrado, momento em que iniciei minha trajetória como integrante do Grupo Gestor. Professor, é um prazer poder ouvi-lo e aprender com você!

Ao professor Ramón de Oliveira, agradeço pela oportunidade de participação nas suas disciplinas, você sempre nos recebia com muita alegria e disposição para discussão. E mais uma vez tive o prazer de você ter aceitado o convite para integrar minha banca avaliativa.

Às Professoras Luci Praun e Amanda Moreira, gratidão por prontamente aceitarem o convite para integrarem inicialmente minha banca de qualificação, quando fui conhecê-las em eventos acadêmicos (A professora Luci conheci na UFPB, em João Pessoa, no Encontro Internacional sobre trabalho - EITA, em agosto de 2022 e a professora Amanda encontrei na UFCG, em Campina Grande, em novembro de 2022 no Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea - COBESC). Vocês são pessoas e pesquisadoras maravilhosas, que influenciaram meus caminhos teóricos e contribuíram significativamente no período de qualificação desse projeto. Que honra poder conhecê-las e ter vocês *presencialmente* comigo, na defesa dessa pesquisa, etapa tão marcante da minha formação.

A professora Marcia Ângela Aguiar, grande referência em políticas públicas educacionais, gratidão por aceitar o convite para participar da minha banca de defesa.

Gratidão às Professoras Juliane Peruzzo e Ana Vieira do departamento de Serviço Social. Com vocês pude aprofundar algumas discussões do mundo do trabalho e conhecer teóricos como Ricardo Antunes, meu *crush* acadêmico.

Ao professor Marco Fidalgo e ao Grupo de pesquisa Core, gostaria de externar minha profunda gratidão, por tantos ensinamentos, incentivo e apoio durante a graduação. Professor, obrigada por ter me ajudado a chegar até aqui.

A professora Noadia Iris, que no início da minha graduação me possibilitou experiência de monitoria na sua disciplina Leitura e interpretação de textos.

A Magadã Lira – "coisa mais linda", que me fez olhar a educação com profunda admiração e nos envolvia com as discussões dos textos de Libânio e de Saviani.

Agradecer à minha querida amiga Emanuele**,** "Manu" – a amiga que o doutorado me deu. Obrigada por tanto, você é luz na vida dos que te cercam, o mundo se acabando e ela: *calma, Tham, vai dar tudo certo.*

A Lucivânia Santos, outra amiga que ganhei nesse processo, uma querida, sempre solícita, disposta a ajudar, gratidão por toda a ajuda.

A Carol Mesquita, minha dupla, amiga você tornou o processo mais leve e divertido, com seu jeito manso e extrovertido. Meninas, vocês 3 foram essenciais nesse percurso, obrigada pelo carinho fraterno e por todas as trocas e experiências vividas.

Carol Belo, uma querida que muito me ajudou com as revisões do texto, você chegou de mansinho e tornou as orientações mais felizes e regadas a muito café.

À minha amiga de turma Thaiz Reis, pelos inúmeros projetos compartilhados e dificuldades enfrentadas ao longo do doutorado em meio a uma pandemia. Obrigada por me socorrer sempre com sua calma e serenidade.

Aos amigos do grupo Gestor, gratidão por todas as trocas e reflexões nos momentos de estudo, especialmente aos colegas Paulo, sem esquecer de Drielle; à querida Patrícia, que sempre torceu e acreditou nessa pesquisa; Andreia e Thiago, orientandos recém-chegados que trouxeram mais alegria às nossas orientações.

Gratidão, Hugo, pelo apoio e preocupação nessa longa caminhada. Muita luta! E agradecer a Renan, por toda torcida ao longo desse percurso.

Williane Nayara, a amiga que acreditou em mim, desde a graduação, quando me fez o convite para ser sua coorientadora.

Ao Professor Nildo Caú gostaria de expressar minha gratidão pelas contribuições na minha pesquisa ainda no processo de seleção do doutorado.

A André Luis, colega de doutorado, pelas palavras de apoio, de incentivo, por abrir portas e fazer articulações significativas para esse trabalho.

A minha comadre, amiga, enfermeira Emília. Gratidão por acreditar mais que eu na conclusão dessa pesquisa. Suas palavras muito me incentivaram e me fizeram acreditar que seria possível.

A Amanda, minha migles, que com seu jeito meigo e divertido me tirava dos momentos de estresse e preocupação, e a Larissa, "doutora, temos uma tese", gratidão por toda força, pelos vários *comfort food* regado a bolos e cafés. Certamente esses momentos de leveza e descontração foram fundamentais para eu terminar o trabalho que parecia interminável.

A Leandra, por aceitar percorrer as loucuras do campo, indo a várias cidades do interior. Você foi muito importante nessa etapa tão difícil do trabalho.

A Escola Estadual Santa Sofia, agradeço a parceria formada e o incentivo dos meus colegas, em especial a Quelcilene Oliveira, Luis Rodrigues e Sibelle Dias, que muito me ajudaram no momento das idas ao campo e no decorrer dessa pesquisa. Ao meu estagiário Laiton Marinho, gratidão por todo apoio no momento que eu mais precisava me dedicar para concluir a pesquisa.

As gerentes da Gerência Regional Vale do Capibaribe, Edjane Ribeiro e Ana Xavier, pela seriedade e profissionalismo com que receberam minha pesquisa.

A todos os professores, coordenadores, gestores que aceitaram participar da pesquisa.

A todos os amigos que incentivaram, apoiaram e torceram por mim.

À FACEPE que financiou esta pesquisa para que ela pudesse ser realizada.

RESUMO

Esta tese aborda a condição de saúde/adoecimento dos docentes que atuam em escolas que fazem parte do Programa de Educação Integral (PEI), da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Considerando as influências das inovações tecnológicas e do gerencialismo no âmbito das políticas educacionais, especialmente na organização e no controle do trabalho docente, buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa: como a Política de Educação Integral e o Modelo de Gestão por Resultados desenvolvidos pelo Governo do Estado de Pernambuco contribuem para os processos de precarização, intensificação e adoecimento dos docentes? Para tanto, tem-se como objetivo geral: compreender se a política de Educação Integral e o Modelo de Gestão por Resultados desenvolvido pelo Governo do Estado de Pernambuco contribuem para os processos de precarização, intensificação e adoecimento docente. À luz do Materialismo Histórico-Dialético, foi realizada revisão bibliográfica, análise documental, visita a 15 escolas distribuídas em 13 cidades da Gerência Vale do Capibaribe, da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, aplicação de questionários com 98 respondentes e realização de 58 entrevistas semiestruturadas (com docentes, representantes sindicais, coordenadores, gestores escolares, gestores da Gerência Educacional e do Núcleo de Atenção ao Servidor). O tratamento e a análise dos dados foram realizados através das orientações da perspectiva Hermenêutica-Dialética, que tem, como ponto de partida, o interior da fala e como campo de chegada o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala. Os resultados demonstram que está em curso um processo de expansão das escolas de referência no Estado de Pernambuco e na gerência Vale do Capibaribe, ampliando-se o tempo integral, além do Ensino Médio, também para o Ensino Fundamental. No entanto, isso vem ocorrendo de forma precária, sem os investimentos necessários, impactando o trabalho dos docentes que têm sofrido processos de precarização que se revelam através da flexibilização contratual, aumento da jornada laboral, sobrecarga de trabalho e pressão para o alcance das metas nas avaliações externas. Já a intensificação se expressa através da ampliação dos ritmos e intensidade no trabalho, aumento do quantitativo de turmas e de disciplinas ministradas, como as eletivas e as unidades curriculares provenientes do "novo ensino médio", que diferem da formação superior. Ainda se destaca a pouca efetividade das políticas de Saúde do Trabalhador empreendidas pelo Núcleo de Atenção ao Servidor, sobretudo no que diz respeito ao adoecimento em decorrência de fatores decorrentes da precarização e intensificação do trabalho. Dessa forma, é possível concluir que a gestão por resultados e a adoção de uma política que monitora, divulga, bonifica, responsabiliza e modela o trabalho docente, é geradora de sofrimento físico e psíquico que decorre da lógica das metas, promovendo a proletarização e o adoecimento dos que fazem parte da categoria docente.

Palavras-chave: Trabalho docente; Precarização; Intensificação; Desgaste; Sofrimento/Adoecimento; Gestão por Resultados.

ABSTRACT

This thesis addresses the health/illness condition of teachers who work in schools that are part of the Integral Education Program (PEI) of the Pernambuco State Education Network. Considering the influences of technological innovations and managerialism in the scope of educational policies, especially in the organization and control of teaching work, we seek to answer the following research problem: how do the Integral Education Policy and the Management by Results Model developed by the Government of the State of Pernambuco contribute to the processes of precariousness, intensification and illness of teachers? To this end, the general objective is to understand whether the Integral Education policy and the Results-Based Management Model developed by the Government of the State of Pernambuco contribute to the processes of precariousness, intensification and teacher illness. In light of Historical-Dialectical Materialism, a bibliographic review, document analysis, visits to 15 schools distributed in 13 cities of the Vale do Capibaribe Management, of the Pernambuco State Education Network, questionnaires were applied to 98 respondents and 58 semi-structured interviews were conducted (with teachers, union representatives, coordinators, school managers from Educational Management and the Servant Care Center). The data were processed and analyzed using the guidelines of the Hermeneutic-Dialectic perspective, which has as its starting point the interior of speech, and as the arrival field the field of historical and totalizing specificity that produces speech. The results demonstrate that process of expansion of reference schools in the State of Pernambuco and in the Vale do Capibaribe Management, expanding full-time education, in addition to High School, to also include Elementary School. However, this has been occurring precarious, without the necessary investments, impacting the work of teachers who have suffered precariousness processes that are revealed through contractual flexibility, increased working hours, work overload and pressure to achieve targets in external evaluations. Intensification, on the other hand, is expressed through the increase in the pace and intensity of work, the increase in the number of classes and subjects taught, such as electives and curricular units from the "new high school", which are different from higher education. The low effectiveness of the Occupational Health policies undertaken by the Server Care Center is also noteworthy, especially with regard to illness resulting from factors resulting from precariousness and intensification of work. Thus, is it possible to conclude that results-based management and the adoption of a policy that monitors, publicizes, rewards, holds teaching work accountable and models it, generates physical and psychological suffering that results from the logic of goals, promoting the proletarianization and illness of the teaching category.

Keywords: Teaching work; Precariousness; Intensification; Wear; Suffering, Illness; Management by Results.

RESUMEN

Esta tesis aborda el estado de salud/enfermedad de los docentes que actúan en escuelas que forman parte del Programa de Educación Integral (PEI), de la Red de Educación del Estado de Pernambuco. Considerando las influencias de las innovaciones tecnológicas y el gerencialismo en el ámbito de las políticas educativas, especialmente en la organización y control del trabajo docente, buscamos dar respuesta al siguiente problema de investigación: ¿cómo contribuyen la Política de Educación Integral y el Modelo de Gestión de Resultados desarrollado por el Gobierno del Estado de Pernambuco a los procesos de precariedad, intensificación y enfermedad de los docentes? Para ello, el objetivo general es: comprender si la política de Educación Integral y el Modelo de Gestión por Resultados desarrollado por el Gobierno del Estado de Pernambuco contribuyen a los procesos de precariedad, intensificación y enfermedad de los docentes. A la luz del Materialismo Histórico-Dialético, revisión bibliográfica, análisis documental, visita a 15 escuelas distribuidas en 13 ciudades de la Gerencia Vale do Capibaribe, de la Red de Educación del Estado de Pernambuco, aplicación de cuestionarios con 98 encuestados y 58 entrevistas semiestructuradas (con docentes, representantes sindicales, coordinadores, directivos escolares, directivos de Gestión Educativa y del Centro de Atención al Servidor). El procesamiento y análisis de los datos se realizó a través de los lineamientos de la perspectiva Hermenéutico-Dialéctica, que tiene como punto de partida el interior del habla, y como destino el campo de la especificidad histórica y totalizadora que produce el habla. Los resultados demuestran que está en marcha un proceso de ampliación de las escuelas de referencia en el Estado de Pernambuco y en la gestión del Vale do Capibaribe, ampliando la educación a tiempo completo, además de la Educación Secundaria, también a la Educación Primaria. Sin embargo, esto ha venido ocurriendo de manera precaria, sin las inversiones necesarias, impactando el trabajo de los docentes que han sufrido procesos de precariedad que se revelan a través de flexibilidad contractual, aumento de jornada, sobrecarga de trabajo y presión para alcanzar metas en las evaluaciones externas. La intensificación se expresa a través de la ampliación de los ritmos y la intensidad del trabajo, el aumento del número de clases y de materias impartidas, como optativas y unidades curriculares de la "nueva educación superior. Se destaca aún la falta de efectividad de las políticas de Salud Ocupacional implementadas por el Centro de Atención al Servidor, especialmente en lo que respecta a las enfermedades derivadas de factores derivados de la precariedad e intensificación del trabajo. De esta manera, es posible concluir que la gestión por resultados y la adopción de una política que monitoree, difunda, premie, rinda cuentas y modele el trabajo docente, genera sufrimiento físico y psicológico que surge de la lógica de los objetivos, promoviendo la proletarización y enfermedad de quienes forman parte de la categoría docente.

Palabras clave: Trabajo docente; Precariedad; Intensificación; Agotamiento; Sufrimiento/Enfermedad; Gestión por Resultados.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Distribuição das GRES no Mapa de Pernambuco	45
Figura 2	Banner das Premiações IDEPE da GRE Vale do Capibaribe	47
Figura 3	Mapa GRE Vale do Capibaribe	47
Figura 4	Mapa GRE Vale Capibaribe com as cidades visitadas na pesquisa	48
Figura 5	Gráfico sobre gênero dos participantes	56
Figura 6	Gráfico sobre idade dos participantes	56
Figura 7	Gráfico sobre raça/etnia/cor dos participantes	57
Figura 8	Gráfico sobre estado civil dos participantes	57
Figura 9	Gráfico sobre rendimento familiar dos participantes	58
Figura 10	Gráfico sobre rendimento familiar dos participantes	63
Figura 11	Anotações do diário de Campo	73
Figura 12	Aplicativo de transcrição – *Transkriptor*	75
Figura 13	Editor de vídeo	75
Figura 14	Tabulação das entrevistas	76
Figura 15	Gráfico sobre deslocamento para o trabalho (Questionário)	160
Figura 16	Gráfico sobre tempo de deslocamento para a escola	161
Figura 17	Gráfico sobre tempo de trabalho na educação básica	161
Figura 18	Gráfico sobre tempo de trabalho na educação integral	162
Figura 19	Gráfico sobre tipos de vínculo	166
Figura 20	Card de divulgação da Seleção e do concurso de Professor do Estado de Pernambuco	167
Figura 21	Gráfico sobre jornada de trabalho	168
Figura 22	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco	169
Figura 23	Comentários de usuários sobre a dificuldade de acesso ao SIEPE	171
Figura 24	Comunicado de manutenção do SIEPE	171

Figura 25 Gráfico sobre jornada e qualidade do trabalho 174
Figura 26 Gráfico sobre quantitativo de trabalho antes e agora 174
Figura 27 Gráfico sobre ritmo e velocidade de trabalho 175
Figura 28 Gráfico sobre quantitativo de alunos por turma 175
Figura 29 Gráfico sobre a estrutura da escola 176
Figura 30 Gráfico sobre políticas educacionais e condições de trabalho docente 177
Figura 31 Gráfico sobre exigências no trabalho 178
Figura 32 Gráfico sobre polivalência, versatilidade e flexibilidade 179
Figura 33 Gráfico sobre momentos de lazer 180
Figura 34 Gráfico sobre condições de trabalho e influência na saúde docente 181
Figura 35 Gráfico sobre a relação de trabalho e doença 182
Figura 36 Gráfico sobre doença e docência 184
Figura 37 Gráfico sobre metas e ranqueamento 185
Figura 38 Gráfico sobre modelo de gestão e saúde 185
Figura 39 Gráfico sobre atividade 187
Figura 40 Gráfico sobre doenças crônicas 188
Figura 41 Gráfico sobre problemas de saúde 188
Figura 42 Gráfico sobre uso de medicação 189
Figura 43 Gráfico sobre afastamento do trabalho 190
Figura 44 Gráfico sobre atendimento médico/psicológico 191
Figura 45 Indicadores e sistema de monitoramento da rede estadual de PE 216
Figura 46 Ciclo da Pressão 220
Figura 47 Dados do Monitoramento demandas dos servidores 2022 258
Figura 48 Dados do Monitoramento demandas dos servidores 2023 259
Figura 49 Denúncias pelo sindicato ou reportagens I 269
Figura 50 Denúncias pelo sindicato ou reportagens II 269
Figura 51 Gráfico sobre filiação ao sindicato 315

Figura 52 Divulgação das lutas empreendidas pelo SINTEPE 1 322

Figura 53 Divulgação das lutas empreendidas pelo SINTEPE 2 325

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação das escolas da GRE Vale do Capibaribe	46
Quadro 2	Escolas campo da pesquisa	49
Quadro 3	Síntese dos sujeitos participantes da pesquisa	51
Quadro 4	Perfil pessoal dos sujeitos (docentes) entrevistados	58
Quadro 5	Perfil profissional dos sujeitos (docentes) entrevistados	60
Quadro 6	*Corpus* documental 1 do trabalho	64
Quadro 7	*Corpus* documental 2 do trabalho	65
Quadro 8	Fases da tese	77
Quadro 9	Programas de pós-graduação em educação	112
Quadro 10	Produções sobre ensino médio integral e/ou em tempo integral	116
Quadro 11	Produções sobre trabalho docente, precarização e intensificação	117
Quadro 12	Produções sobre modernização da gestão e gestão por resultados	119
Quadro 13	Produções sobre adoecimento e saúde docente	123
Quadro 14	Programas de pós-graduação da UFPE	125
Quadro 15	Produções da UFPE sobre Adoecimento e Saúde Docente	126
Quadro 16	Descritores Utilizado no Levantamento	127
Quadro 17	Programas de pós-graduação do levantamento	129
Quadro 18	Produções da capes sobre trabalho docente, precarização e intensificação	130
Quadro 19	Produções da Capes sobre adoecimento e saúde docente	133
Quadro 20	Disciplinas lecionadas pelos docentes na educação integral	162
Quadro 21	Professores com 2º vínculo	172
Quadro 22	Doenças psicoemocionais/físicas	182
Quadro 23	Doenças associadas ao exercício do trabalho elencadas pelos docentes	184
Quadro 24	Medicamentos utilizados pelos docentes	189
Quadro 25	O que os professores menos gostam na realização do seu trabalho	192
Quadro 26	O que os professores mais gostam na realização do seu trabalho	194
Quadro 27	Quantitativo de docentes filiados por modalidade de vínculo	319

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Produções Acadêmicas na área da Educação (2010-2020)	114
Gráfico 2	Quantitativo de trabalho por categoria de análise	115
Gráfico 3	Levantamento de Teses e Dissertações da CAPES (2010-2020)	128
Gráfico 4	Licenças médicas dos docentes do estado de Pernambuco	150
Gráfico 5	Quantitativo de escolas por modalidades de ensino	154
Gráfico 6	Linha histórica/evolutiva da educação integral na GRE Vale	155
Gráfico 7	Quantitativo de escolas da GRE Vale por tipo de jornada	156
Gráfico 8	Tipos de vínculo por tipo de escola	164
Gráfico 9	Quantitativo de docentes que atuam nas escolas integrais por tipo de vínculo	166
Gráfico 10	Horas de sono por noite	186

LISTA DE SIGLAS

ADI	Avaliação de Desempenho Individual
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BNCC	Base Nacional Curricular Comum Curricular
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGAF	Coordenação Geral de Administração e Finanças
CGDE	Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação
CGGR	Coordenação Geral de Gestão da Rede
CGIP	Coordenação Geral de Educação Integral e Profissional
CGPA	Coordenação Geral de Planejamento e Articulação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EREF	Escola de Referência em Ensino Fundamental
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
GMB	General Motors do Brasil
GRE	Gerência Regional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEP	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
INDG	Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LER	Lesão por Esforço Repetitivo
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MBC	Movimento Brasil Competitivo
NAS	Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador
NRs	Normas Regulamentadoras
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organizações Não Governamentais
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PEC	Proposta de Emenda Constitucional dos Gastos

PEI	Programa de Educação Integral
PMGP-ME	Modernização da Gestão Pública no Estado de Pernambuco- Metas para Educação
PNAGE	Planejamento dos Estados e do Distrito Federal
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de pós-graduação em Educação
PPGEduc	Programa de pós-graduação em Educação Contemporânea
PPGPsi	Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Programa de Pós
PPGSC	Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva
PPGSS	Graduação em Psicologia Cognitiva Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PSB	Partido Socialista Brasileiro
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SEE	Secretaria de Educação e Esportes
SEED-AP	Secretaria de Educação do Estado do Amapá
SEE-SP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SUASE	Superintendência de Atenção aso Servidor e Relações de Trabalho
SUDEP	Superintendência de Desenvolvimento de pessoas
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEAR	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TMC	Transtornos Mentais Comuns
TMCRT	Transtornos Mentais e Comportamentais Relacionados ao Trabalho
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**.....	26
2	**PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**.....	39
2.1	O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	40
2.2	O CAMPO DA PESQUISA.....	44
2.2.1	Gerência Regional Vale do Capibaribe.....	44
2.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	50
2.3.1	**Critérios de Inclusão e Exclusão dos Participantes da pesquisa – docentes**.....	53
2.3.2	**Seleção dos Participantes da Pesquisa**.....	54
2.3.3	**Perfil dos Docentes Participantes da Entrevista Semiestruturada**.....	58
2.4	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	62
2.5	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	63
2.6	PESQUISA DE CAMPO.....	68
2.6.1	**Realização do Estudo Exploratório**.....	68
2.6.2	**Pesquisa de campo: realização de observação e entrevistas**.....	71
2.7	ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS.....	76
3	**RELAÇÃO CAPITAL-TRABALHO E REFORMISMO NA GESTÃO PÚBLICA**.....	78
3.1	A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NO TRABALHO.....	78
3.2	REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: CHOQUE DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA.....	82
4	**NOVOS CONDICIONANTES DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: INOVAÇÕES LEGISLATIVAS?**.....	90
4.1	A PRECARIZAÇÃO COMO REGRA DO TRABALHO DOS DOCENTES.....	96
4.2	AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E OS AGRAVOS À SAÚDE DOS TRABALHADORES E DAS TRABALHADORAS.....	103
5	**A REFORMA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO E OS EFEITOS PARA OS TRABALHADORES DOCENTES: O CASO DO ESTADO DE PERNAMBUCO**.....	110

5.1 **O ESTADO DA ARTE SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO E O MODELO DA GESTÃO POR RESULTADOS**..... 110
5.1.1 As Teses e Dissertações da área da Educação..... 113
5.1.2 Um olhar para as Teses e Dissertações de outros Programas de Pós-graduação da UFPE..... 125
5.1.3 Banco de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior – CAPES..... 127
5.2 PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA – METAS PARA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS MODERNIZADORAS..... 138
5.3 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE..... 144
6 ESTUDO DE CAMPO — MAPEANDO A GRE VALE DO CAPIBARIBE..... 152
6.1 ALGUNS ACHADOS QUE CARACTERIZAM A GRE VALE DO CAPIBARIBE..... 152
6.2 IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOS DOCENTES DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL (EREM /ETE) DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO..... 158
6.2.1 Os resultados dos questionários..... 158
6.2.2 Condição/Ambiente de Trabalho dos docentes da GRE Vale do Capibaribe..... 163
6.2.3 Saúde/Adoecimento docente..... 180
6.2.4 Trabalho docente: desafios e realização profissional..... 192
7 PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO: repercussões no trabalho dos docentes..... 196
7.1 CONDIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NAS ESCOLAS INTEGRAIS: "PADRÃO" DE REFERÊNCIA?..... 196
7.2 PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS SOBRE SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO..... 205
7.3 TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA: TRABALHO, TRABALHO E MAIS TRABALHO!..... 235
8 POLÍTICAS DE SAÚDE DOS TRABALHADORES EM PERNAMBUCO: AÇÕES DE PROMOÇÃO E PROTEÇÃO DA SAÚDE..... 248

8.1 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NÚCLEO DE ATENÇÃO AO SERVIDOR (NAS) EM PERNAMBUCO..... 249
8.2 NÚCLEO DE ATENÇÃO AO SERVIDOR (NAS): DADOS OFICIAIS DOS ATENDIMENTOS REALIZADOS NO PERÍODO DE 2022 A 2023..... 257
8.3 O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE A POLÍTICA DE SAÚDE E AS AÇÕES DO NÚCLEO DE ATENÇÃO AO SERVIDOR (NAS) NA GRE VALE: "NUNCA NEM VI, EU SÓ OUÇO FALAR"..... 260
8.4 POLÍTICA E AÇÕES REALIZADAS JUNTO ÀS ESCOLAS E AOS PROFISSIONAIS: "VALORIZAÇÃO DA SAÚDE DOS DOCENTES?..... 273
9 GESTÃO POR METAS, GESTÃO POR EVIDÊNCIAS: A HIPERSOLICITAÇÃO DE TRABALHO AOS DOCENTES...... 282
9.1 MODELO DE GESTÃO ADOTADO PELO GOVERNO DE PERNAMBUCO: O QUE DIZEM OS DOCENTES?..... 282
9.2 BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL: TUDO PELO BDE?..... 289
9.3 METAS A BATER! E A SAÚDE DOS DOCENTES?..... 296
9.4 "UM PEDIDO DE SOCORRO": PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O ADOECIMENTO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL..... 301
9.5 "ESTAMOS POR UM FIO E NÃO TEMOS TEMPO PARA CUIDAR DA SAÚDE": COMPREENSÃO DOS DOCENTES DAS ESCOLAS INTEGRAIS SOBRE SUA PRÓPRIA SAÚDE..... 305
10 PAPEL DO SINDICATO DOS DOCENTES - SINTEPE E A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO..... 315
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 327
REFERÊNCIAS...... 336
APÊNDICES...... 352
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO GERAL..... 352
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS DOCENTES..... 360
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GESTÃO..... 363
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O SINDICATO..... 365

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A SUPERINTENDÊNCIA DE ATENÇÃO AO SERVIDOR E RELAÇÕES DE TRABALHO E PARA O NÚCLEO DE ATENDIMENTO A SAÚDE DOS TRABALHADORES (NAS)..... 367
APÊNDICE F - CARTA DE ANUÊNCIA - GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO VALE DO CAPIBARIBE – 1..... 369
APÊNDICE G - CARTA DE ANUÊNCIA - GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO VALE DO CAPIBARIBE – 2..... 370
APÊNDICE H - CARTA DE ANUÊNCIA - SINDICATO DOS TRABALHADORES E DAS TRABALHADORAS EM EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (SINTEPE)..... 371
APÊNDICE I - CARTA DE ANUÊNCIA - SUPERITENDÊNCIA DE ATENÇÃO AO SERVIDOR E RELAÇÕES DE TRABALHO..... 372
ANEXOS..... 373
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)..... 373
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (VIRTUAL)..... 376
ANEXO C - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE..... 379
ANEXO D - PARCECER CONSUBSTANCIADO DO CEP..... 380
ANEXO E – TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DO ESTADO DE PERNAMBUCO..... 385

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa foi realizada na linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação e teve como objeto a análise da condição de saúde/adoecimento dos docentes que atuam em escolas que fazem parte do Programa de Educação Integral (PEI) da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

De uma forma geral, as condições de trabalho vêm sofrendo alterações profundas na atualidade, inclusive no âmbito da educação. Essas alterações, conforme afirma Mészáros (2000), se dão em decorrência de uma profunda crise do capital que, segundo o autor, não se trata de uma crise cíclica do capitalismo e sim de "[...] uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital" (MÉSZÁROS, 2000, p. 07), sem precedentes na história da humanidade.

Segundo Antunes (2010), a partir da década de 1970 um modelo de reestruturação produtiva em escala global é implementado, impondo-se um novo padrão de acumulação capitalista que ocasionou alterações nas formas de produção, nos processos de trabalho e na sua gestão. Neste contexto de crise e retomada do capital pelo processo de reestruturação produtiva, promovem-se modificações também nas políticas públicas educacionais, resultantes da adoção do neoliberalismo.

No campo educacional, fez-se necessária a adoção de uma educação moldada pelos valores do mercado: ágil, flexível, enxuta, com uma filosofia utilitarista (ANTUNES; PINTO, 2017). Essas reverberações estimularam mudanças no modo de organização do trabalho docente, e foram incorporando ao seu trabalho novas funções e responsabilidades difundindo a premência de submetê-lo às dinâmicas de controle e vigilância motivadas por questões relacionadas à produtividade, exigindo que os professores se comprometam e prestem contas dos resultados obtidos.

Ademais, o ingresso massivo das mulheres na educação está historicamente ligado a proximidade das atividades do magistério com as exigências para a função de mãe, logo as "habilidades femininas" lhes permitiriam ter um desempenho mais eficaz na profissão que teria como função "cuidar de crianças" (HYPOLITO, 2020). Logo, a maior parte do professorado é composto de trabalhadoras, que exerce também o papel particular nas tarefas de reprodução social, como o trabalho doméstico e de cuidados, o que leva a desvalorização social da profissão devido a feminização dessa ocupação.

Sob a égide de orientações neoliberais, a reestruturação produtiva sustentou-se na revolução tecnológica que modificou as relações de trabalho, alterando também a organização do processo de produção e a estrutura das relações de trabalho. Essas modificações impactaram

a educação e o trabalho docente que, para atender às exigências do mercado, desenharam um novo perfil educacional. Ampliaram-se as atividades relativas ao trabalho docente, com efeitos no processo de formação e de saúde dos trabalhadores, o que tem repercutido na qualidade da educação, especialmente no que se desenvolve na escola pública, e nas formas do exercício da docência, devido às condições de trabalho precárias.

Nesse cenário, diferentemente do que propõe a legislação de proteção ao trabalhador docente, o cenário educacional brasileiro está impregnado pela desvalorização social do trabalho dos profissionais da educação. Sendo assim, as políticas educacionais implementadas no Brasil e em Pernambuco, estado particularmente abordado neste estudo, estão cada vez mais submetidas às exigências de qualidade e excelência, como um campo em disputa por fatores de ordem econômica, política e administrativa inseridas num movimento de reformas que oferecem condições aos sistemas educacionais para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica.

Essas tendências foram traduzidas e utilizadas na elaboração e implantação das políticas educacionais nesse período, dentre elas, estão a instituição do Programa de Modernização da Gestão Pública no Estado de Pernambuco – Metas para Educação (PMGP-ME) que foi regulamentado pelo Decreto n.º 29.289, de 07 de junho de 2006 – e do Programa de Educação Integral (PEI) em 2008, através da Lei Complementar n.º 125, em 10 de junho de 2008.

O PMGP – PE se caracteriza por adotar um modelo de gestão que se fundamenta nos pressupostos da gestão privada, associados às premissas do referencial teórico da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEAR) aplicada à Educação, tendo como referência principal a sua utilização nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) do Estado de Pernambuco (NASCIMENTO, 2019).

É de se destacar que a adoção desse modelo de gestão por resultados, importada do mundo empresarial, é um importante elemento do processo de responsabilização (*accountability*). Suas estratégias se efetivam com a utilização do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), sistema próprio de avaliação que tem a função de publicizar a noção de qualidade adotada. Além disso, no processo de implementação do PMGP-PE, foram instituídos outros mecanismos que foram considerados básicos para consolidação dessa política: Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), Bônus de Desempenho Educacional (BDE) e Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE).

No entanto, a ênfase em políticas baseadas em ranqueamento e responsabilização tem conduzido a educação pública para um processo de mercantilização, privatização e de

submissão aos sistemas privados, retroalimentando a lógica do mercado. Esses mecanismos, entre outros desenvolvidos e utilizados na política para alcance das metas, têm conduzido os docentes para uma lógica de internalização da responsabilidade, extração máxima de engajamento ao projeto, com um enorme envolvimento físico e emocional, se colocando como mais um elemento estressor para o trabalho, podendo gerar novas patologias com significativas consequências para a vida e saúde dos trabalhadores.

A esse respeito, Silva, Heloani e Piolli (2012, p. 381) afirmam que a autonomia controlada, fruto das reformas educacionais que se pautam em metas, é apontada como uma dimensão patogênica do modelo avaliativo, e que levaria ao adoecimento dos docentes. Ainda conforme os autores, "[...] o adoecimento do professor tende a fazer com que os pretensos resultados se configurem cada vez mais fictícios. [...] Urge se questionar a lógica abstrata de metas que tem no ajuste econômico e na sociabilidade produtiva sua dimensão mais concreta".

Dessa forma, é preciso refletir sobre a avaliação, visto que a educação tem experimentado um intenso processo avaliativo, pois a concepção de qualidade é definida pela relativa melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala. Nesse processo, medidas como ranqueamento e monitoramento se colocam como desafios para professores das instituições de ensino do país. De acordo com Comar (2021), também contribui para essa problemática a falta de formação de professores, cujas consequências mais diretas são os transtornos emocionais emergentes das pressões postas pelas premiações e classificação de escolas como eficazes e ineficazes, pois é no plano individual que o sucesso e o fracasso são medidos.

Para Silva e Silva (2016), no processo de implementação do PEI, a gestão através da avaliação por resultados está relacionada com estratégias de "comando-e-controle" que ampliam e intensificam a jornada escolar de docentes e discentes, como um laboratório neoliberal e gerencialista na Educação. Os estudos de Silva e Silva (2017) também nos apresentam as seguintes contribuições a esse respeito:

> [...] hoje o contexto do trabalho docente, no Brasil, é marcado por uma política educacional neoliberal, gerencialista, que tem sua perspectiva de qualidade de educação fundada na avaliação por resultados e no ranqueamento das escolas e das redes de ensino a partir de uma ênfase no processo de accountability ou responsabilização. Além de tornar precário o trabalho docente, essa perspectiva contribui para a sua intensificação, visto que são somadas às atribuições docentes, além da cobrança por melhores resultados, a comprovação e a prestação de contas numa perspectiva produtivista (SILVA; SILVA, 2017, p. 245).

Dessa forma, o ponto que ganha centralidade 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. Isso nos faz refletir ainda mais sobre o intenso processo de precarização do trabalho docente nas escolas de ensino médio integral. A esse respeito, Santos (2016, p. 155) afirma:

> [...] o que se percebe é uma pressão sobre os professores diante do desempenho dos alunos, os professores são cobrados, inclusive, por elementos que não tangem à sua responsabilidade, como fatores externos à sala de aula e que podem interferir no desempenho. Todo esse trabalho desenvolvido pelo professor vem intensificando o seu trabalho com o aumento das tarefas que são atribuídas a eles. Também temos diversos casos de adoecimentos devido ao trabalho (depressão, Síndrome de Burnout, LER, entre outros).

Sobre essa questão, para Safatle, Silva Junior, Dunker (2020), o neoliberalismo passa a ser gestor do sofrimento psíquico, gerando-o e gerenciando-o dentro da lógica de potencialização máxima para o trabalho. Em síntese, entendemos que, de forma geral, as novas formas de organização e gestão empresariais adotadas na educação, têm levado ao processo de degradação das condições de trabalho docente, que vem se expressando por meio da flexibilização nas formas de contratação, baixos salários, aumento da jornada de trabalho, aumento das doenças profissionais, sofrimento intenso causado pelo sentimento de insegurança e de responsabilização (problemas e solução para os problemas da educação).

Além disso, é possível afirmar que a situação de precarização do trabalho docente tem atingido as condições físicas e motivacionais dos profissionais da educação, que têm experimentado uma cobrança sem precedentes, tanto do poder público quanto da sociedade em geral, para a formulação de respostas rápidas para todas as demandas educacionais, visíveis na forma de notas nas avaliações externas e ranqueamento das escolas.

Nesse contexto, faz-se necessário explicitar as categorias teóricas analíticas da nossa pesquisa, centrais para a elaboração desse trabalho: *precarização, intensificação* e *adoecimento*.

De acordo com Silva (2018), a temática da *precarização do trabalho* é de extrema relevância para o contexto brasileiro, pois nos últimos anos temos vivenciado uma nova realidade social que se insere na teia de complexidades do capitalismo, e nos apresenta um porvir inseguro, duvidoso, marcado por um cenário de perversidades, em que se presenciou um "[...] golpe jurídico-parlamentar, o fortalecimento de forças sociais ultraconservadoras, um duro 'ajuste fiscal' e a chegada da extrema-direita ao poder" (SILVA, 2018, p. 24). Por isso, a

precarização das relações de trabalho também foi aprofundada, inclusive dos trabalhadores do setor público, atentando-se contra os direitos sociais e trabalhistas expressos nas legislações e avançando completamente sobre a precarização da própria vida dos trabalhadores, no caso abordado, expropriando especificamente a vida dos trabalhadores docentes.

Dialogando com esse movimento de precarização, cabe também destacar o discurso em torno da *intensidade*[1] *do trabalho*, que está em constante disputa entre empregadores e empregados dentro das formas contemporâneas de produção capitalista. Para Dal Rosso (2008, p. 196),

> Um trabalho é considerado mais intenso do que outro quando, sob condições técnicas e de tempo constantes, os trabalhadores que o realizam despendem mais energias vitais, sejam físicas, emocionais, intelectuais ou relacionais, visando alcançar resultados, mais elevados quantitativa ou qualitativamente superiores aos obtidos sem esse acréscimo de energias.

A compreensão da noção de intensidade, e como isso vai se expressar normalmente no local de trabalho, através da regulação que o trabalhador faz sobre a ampliação do número de tarefas a serem realizadas, nos leva ao entendimento também de que para realizar um trabalho mais intenso é necessário que o organismo consuma mais energia do trabalhador, clamando por mais envolvimento. Logo, poderá provocar consequências para o trabalhador e para a sociedade que o envolve, devido aos desgastes de seus corpos, mentes e de suas afetividades.

Segundo Seligmann-Silva (2011, p. 135), o referencial teórico do Desgaste Mental reconhece a efetiva participação do contexto social e de trabalho no processo saúde-doença mental dos trabalhadores. Nesse sentido, "o desgaste pode ser visualizado como produto de uma correlação desigual de poderes impostos sobre o trabalho e sobre o trabalhador" em que o executante do trabalho, ou seja, os trabalhadores, se tornam os perdedores de capacidades corporal e psíquica, sendo consumidos por processos de desgaste.

De acordo com Dal Rosso (2008, p. 09) as consequências negativas desses processos de trabalho deformados se expressam através de "[...] maior incidência de estresse e de acidentes no trabalho, pelo acréscimo de lesões por esforço repetitivo, enfim, pelo adoecimento que afeta o trabalhador, que repercute sobre sua família, com custos para o conjunto da sociedade". No

---

[1] Adotamos aqui os conceitos de *intensidade* e *intensificação* sob a perspectiva de Sadi Dal Rosso (2008, p. 23) que considera intensidade como "aquelas condições de trabalho que determinam o grau de envolvimento do trabalhador, seu empenho, seu consumo de energia pessoal, seu esforço desenvolvido para dar conta das tarefas a mais. E intensificação como "os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas, e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados".

entanto, dificilmente os processos de desgaste e adoecimento são relacionados com as situações de trabalho vivenciadas coletivamente, pois ocorrem de forma progressiva e muitas vezes silenciosas, sendo cotidianamente naturalizados como processos inevitáveis ou inerentes ao trabalho realizado pelo trabalhador.

Essa compreensão nos conduz, por consequência, para a terceira categoria: *adoecimento*. O adoecimento docente produzido nas instituições escolares está diretamente atrelado com os fenômenos anteriormente apontados e tem afetado todos os trabalhadores, pois se origina na lógica produtivista neoliberal, tornando-se a expressão do trabalho que se realiza nos moldes da produtividade capitalista, imperando as cobranças pelos resultados num ritmo intenso.

Esse *ethos* empresarial se exterioriza no contexto educacional por meio de cobranças e tensão por produtividade, e atinge todos os trabalhadores, se expressando mais fortemente nos docentes. De acordo com Carlotto *et al.* (2019, p. 19), os indicativos de transtornos mentais em professores revelam uma realidade extremamente preocupante, "[...] evidenciando maior frequência de transtornos neuróticos, transtornos relacionados com o "*stress*" e transtornos somatoformes".

Essas três categorias analíticas são necessárias para compreendermos as facetas da precarização do trabalho que atingem os docentes, buscando descrever elementos gerais de análise do trabalho docente realizado na rede pública estadual de Pernambuco, especificamente aqueles que estão trabalhando nas escolas que ofertam educação de/em tempo integral, e se desenvolve na lógica da gestão por metas. Além das consequências que vêm sendo verificadas para o trabalho dos docentes, como os reflexos dos processos precarizantes, é preciso compreender as novas formas de sofrimento vivenciadas pela gestão pautada na pressão psicológica, que recaem sobre os corpos dos trabalhadores levando-os aos adoecimentos físico e psíquico.

Diante do exposto, a relevância de tomar o referido tema como objeto de investigação no doutorado ancora-se em três planos. O primeiro está relacionado às motivações pessoais que culminaram na elaboração do projeto de tese e originou-se ao término da pesquisa de mestrado, com o interesse em investigar as novas expressões do trabalho docente, buscando entender o socio metabolismo do capital e as transformações no mundo do trabalho, bem como as novas estratégias de subordinação e controle da força de trabalho e precarização do trabalho.

Na pesquisa de mestrado intitulada Ensino Médio Integral ou Integrado e a Gestão por Resultados: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade (NASCIMENTO, 2019), identificamos que as produções que analisaram a Política de Educação

Integral fizeram apenas breves considerações sobre a relação das condições de trabalho e o processo de adoecimento físico e psíquico dos docentes, sendo necessária a ampliação dessa compreensão mediante análises que aprofundem a compreensão da realidade que se apresenta aos docentes do Ensino Médio Integral.

A segunda justificativa deste objeto de pesquisa se relaciona à atual conjuntura de reformas pelas quais passa o sistema educacional brasileiro e, de modo mais específico, o Ensino Médio, como a Reforma do Ensino Médio - Lei n° 13.415/2017, a implantação da Base Nacional Curricular Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.

Partindo desse entendimento, também é necessário enfatizar os ataques feitos pelo então presidente da República, Jair Bolsonaro, à educação pública, promovendo um estrangulamento orçamentário que começou com a Emenda Constitucional 95, que determinou um teto dos gastos na gestão pública durante o governo de Michel Temer e foi acentuado em sua gestão pela redução do orçamento ano após ano, e atuando através da baixa execução orçamentária e com os contingenciamentos[2] de despesas previstas.

Em terceiro lugar, encontra-se o plano da ordem acadêmica, que diz respeito ao diálogo com as produções da área da Educação[3] que abordem do tema de pesquisa escolhido, para a garantia de uma sistematização propositiva que considere o acúmulo analítico já construído. Pesquisamos no Repositório Digital da UFPE[4], especificamente referente às publicações dos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE) [5] e Educação Contemporânea (PPGEduC/UFPE)[6], com objetivo de identificar pesquisas que tenham como foco de análise o universo do trabalho docente (a relação entre precarização, intensificação e condições de trabalho) e o processo de sofrimento ou adoecimento docente pelo trabalho. Dentre as produções, obtivemos um total de 203 teses e 613 dissertações produzidas no PPGE, e 78 dissertações produzidas no PPGEduC.

---

[2] Link de acesso: https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75448-bolsonaro-foi-um-retrocesso-na-educacao-e-aniquilou-orcamento-para-a-pasta-diz-especialista.

[3] O estado da Arte detalhado se encontra inserido no Apêndice A.

[4] Disponível em: https://www.repositorio.ufpe.br/. Acesso em: fev./ 2019.

[5] Link de acesso para o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEduC) - https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/177

[6] Link de acesso para o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEduC) - https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/178

De início, foram lidos os títulos dos trabalhos, em seguida, utilizando os descritores Adoecimento docente e Ensino Médio Integral, escolheram-se aqueles trabalhos que se aproximavam com a nossa temática para leitura do resumo. Feito isso, procedemos à leitura integral das pesquisas, chegando ao resultado de dois trabalhos. Uma tese que analisou o *Burnout*[7] em docentes do município de Recife e uma dissertação que problematizou a saúde dos docentes do município de Recife.

Além disso, visitamos também os 37 volumes da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação[8], da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), não encontrando nenhuma publicação que dialogasse com o objeto de estudo. Essa escolha se fundamenta na premissa de que essas fontes desempenham um papel extremante relevante ao disseminar conhecimento sobre questões teóricas e práticas no campo da gestão, da avaliação, das políticas da educação, promovendo debates e reflexões também sobre temas atuais e relevantes para o campo educacional brasileiro.

Nesse contexto de produções, ainda é válido ressaltar as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo Gestor - Pesquisa em Gestão de Educação e Políticas de Tempo Livre, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - cujos resultados demonstram que as políticas educacionais em Pernambuco estão pautadas nos pressupostos dos reformadores empresariais da educação, com uma perspectiva gerencialista, neoprodutivista e neotecnicista de gestão, e tem como resposta um intenso processo de responsabilização (*accountability*), bem como a precarização e a intensificação do trabalho docente no Estado de Pernambuco.

Antes de iniciarmos a descrição dos dois trabalhos, apontamos que não foi identificada nenhuma pesquisa nesses repositórios que abordasse especificamente a relação do processo de sofrimento ou adoecimento docente pelo trabalho e o Ensino Médio Integral. Nesse sentido, recorremos a estudos que auxiliaram na reflexão sobre os processos de precarização, intensificação e adoecimento dos docentes da educação básica.

No entanto, conseguimos identificar em outras áreas (Saúde Coletiva) 02 (duas) dissertações produzidas em 2014 no programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da UFPE, que tem como tema de estudo a saúde dos docentes relacionada com o contexto de violência. Além disso, recorremos ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenadoria de

---

[7] De acordo com Mendes (2020) *Burnout* pode ser entendido como uma síndrome que leva ao esgotamento profissional, apresentando sintomas tais como, exaustão, estresse e esgotamento físico que são resultantes de situações de trabalho desgastante, que exigem competitividade e/ou responsabilidade.
A Organização Mundial da Saúde (OMS) decidiu, em 2019, que o burnout deveria ser considerado um fenômeno ocupacional. A mudança foi oficializada no dia 1º de janeiro de 2022.

[8] Disponível em: https://www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae. Acesso em: fev./ 2019.

Aperfeiçoamento de Pessoal ao Nível Superior (CAPES) para identificar as produções desenvolvidas nacionalmente. Utilizamos os operadores lógicos usuais nas expressões de buscas e no total selecionamos 12 (doze) trabalhos, sendo 03 (três) teses e 09 (nove) dissertações, de diferentes áreas (Educação, História, Serviço Social, Psicologia, Educação Física) se relacionando com os seguintes temas: Precarização e Intensificação do Trabalho Docente, Adoecimento docente, Saúde docente. O levantamento das pesquisas que se relacionam com o objeto de estudo se encontra detalhado na seção seis. Nessa elaboração, percebemos que a quantidade de trabalhos acadêmicos que exploram a temática da saúde/adoecimento ainda é pouco expressiva, principalmente na área da educação.

A dissertação de Maria Luiza Maciel Mendes intitulada: A Saúde Docente no Contexto da Política de Valorização do Magistério: o caso do município do Recife[9], defendida em 2007, teve como objetivo: analisar as ações da Secretaria de Educação da Cidade do Recife relativas aos cuidados com a saúde dos seus professores, no contexto da política de valorização do magistério, bem como identificar e analisar características do trabalho docente nessa rede de ensino. Tal pesquisa constatou que o conjunto das ações e das dimensões da Política de Atenção à saúde [10] era pouco conhecido por parte dos professores e que ocorreram muitas descontinuidades nessas ações. Dessa forma, para a autora, mesmo sendo relativamente bem avaliadas pelos seus usuários, estas ações se mostraram insuficientes para evitar o adoecimento dos docentes, bem como suas graves consequências para a educação pública. A autora também citou a necessidade de haver medidas mais efetivas no âmbito da política de valorização docente, dentre as medidas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino.

O segundo trabalho analisado foi a Tese realizada também por Maria Luiza Maciel Mendes, intitulada: A Tradução do Fracasso: *burnout* em professores do Recife (MENDES, 2015)[11], defendida em 2015, teve como objetivo: analisar as ações da Secretaria de Educação da Cidade do Recife relativas aos cuidados com a saúde dos seus professores, no contexto da política de valorização do magistério, bem como identificar e analisar características do trabalho docente nessa rede de ensino. O estudo identificou que o adoecimento docente é uma situação fortemente presente na rede municipal de Recife, assim como em outras localidades. Para esse adoecimento tem contribuído seriamente a precarização do trabalho vivenciada por

[9] Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4596. Acesso em: jun./ 2019.
[10] A política de Atenção à saúde é mencionada pela autora, que destaca o Programa Educando com a Voz saudável como uma ação municipal que busca o bem-estar docente.
[11] Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15778. Acesso em: jun./ 2019.

essa categoria profissional, sobretudo a partir dos anos 1990, quando houve mudanças na política educacional brasileira sob a orientação de padrões neoliberais.

Em síntese, apontamos que os trabalhos dialogam com nossa pesquisa enquanto apontam como a ampliação das tarefas docentes nos últimos anos tem sido determinada em face das modificações ocorridas no mundo do trabalho e dos novos rumos que tomou o processo de acumulação do capital em escala mundial. Além disso, a tese de doutoramento de Mendes (2015) destaca a relação estabelecida entre a síndrome de *burnout* e a metodologia de avaliação utilizada no IDEB, afirmando que este tipo de indicador colabora com sentimentos de fracasso profissional e, por conseguinte, para a ampliação do adoecimento dos docentes, situação que vem contribuindo para que esse trabalho seja desumano e traga sofrimento para quem o executa.

Reiteramos que o trabalho de mapeamento realizado auxiliou no processo de delimitação e compreensão do nosso objeto de estudo, relacionando-o com produções já existentes. No entanto, nossa proposta de pesquisa direciona a problemática investigada para os docentes das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), aspecto não explorado nas pesquisas identificadas.

Perpassou o nosso contexto de pesquisa o fato de que o cotidiano de trabalho dos docentes foi impactado pela crise sanitária de Covid-19, identificada em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que declarou a doença causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2) como pandemia. Com amplas dimensões sociais e alta transmissibilidade, fez-se necessário o isolamento social como medida de contenção do vírus, frente à inexistência de tratamentos e formas de prevenção, e isso levou ao fechamento das escolas. Nesse contexto, para reduzir os impactos da crise sanitária, os processos educativos começaram a ser realizados a partir da implantação do trabalho remoto emergencial, com o uso massivo de tecnologias digitais nas instituições escolares, o que afetou drasticamente o cotidiano de trabalho dos docentes, envolvendo novos e contundentes desafios para instituições escolares.

De acordo com Antunes (2020), diante da necessidade de isolamento social para conter a pandemia, o trabalhador passou a lidar com novas dificuldades em relação ao trabalho, intensificando-se a realidade da uberização[12], do *home office*, teletrabalho, EaD, que ganhou uma moldura dramática em todo o mundo. É possível reafirmar, portanto, que a precarização

[12] A Uberização, de acordo com Ludmila Abílio (2021), representa uma tendência a uma nova fase de controle, gerenciamento e organização do trabalho de um exército de desocupados. Todos passam a ser *possíveis uberizáveis.*

do trabalho, e especificamente do trabalho docente, não é novidade na realidade brasileira, mas parece se intensificar ainda mais no novo contexto de crise sanitária provocada pela pandemia.

Com isso, pode-se assegurar a necessidade de investigações que procurem contemplar a macro realidade dos sistemas educacionais, a reestruturação produtiva, a nova morfologia do mundo do trabalho e as atuais condições estruturais para o exercício profissional dos docentes que atuam no Ensino Médio Integral. Dessa forma, diante desse contexto atual de avanço neoliberal e profundas mutações no mundo do trabalho, das quais a precarização e intensificação do trabalho são as expressões, toma-se a saúde/adoecimento dos docentes como objeto de estudo.

O percurso descrito até aqui nos ajudou a justificar o interesse desta investigação que se expressa através do seguinte **problema de pesquisa**: como a Política de Educação Integral e o Modelo de Gestão por Resultados desenvolvidos pelo Governo do Estado de Pernambuco podem contribuir para processos de precarização, intensificação e adoecimento dos docentes?

Com a finalidade de dar conta deste problema de pesquisa, apresenta-se como **objetivo geral:** Compreender como a política de Educação Integral e o Modelo de Gestão por Resultados desenvolvidos pelo Governo do Estado de Pernambuco podem contribuir para processos de precarização, intensificação e adoecimento dos docentes. E como **objetivos específicos**:

- Identificar as Condições de trabalho e os Sentidos atribuídos pelos docentes ao seu trabalho no âmbito do PEI;
- Analisar as percepções dos docentes em relação aos possíveis efeitos da precarização e intensificação do trabalho docente sobre suas vidas profissionais, no contexto das escolas de ensino médio integral em Pernambuco;
- Investigar como o Estado de Pernambuco prevê as Políticas de Saúde do trabalhador docente visando a promoção e a proteção da saúde;
- Analisar as percepções dos docentes em relação ao Modelo de gestão por resultados e identificar possíveis processos de sofrimento/adoecimento no contexto da adoção da política de responsabilização na gestão por resultados;
- Identificar e caracterizar os modos de enfrentamento utilizados pelos trabalhadores para lidar com os desafios cotidianos no trabalho.

A hipótese inicial da tese foi elaborada com base em subsídios teóricos da área, decorrente também do mapeamento realizado para elaboração da pesquisa e da dissertação de mestrado realizada anteriormente (NASCIMENTO, 2019). Entendemos que, de forma geral, as

novas formas de organização e gestão empresariais adotadas na Educação, e especificamente o Modelo de Gestão por Resultados desenvolvidos pelo Governo do Estado de Pernambuco, que se pautam em políticas de responsabilização, metas e bonificação, têm levado ao processo de degradação das condições de trabalho docente, tais como, precarização e intensificação dessa atividade, podendo ocasionar também o adoecimento dos docentes.

Diante do exposto, a presente tese está dividida em 10 seções, seguidas das Considerações finais, os Apêndices e os Anexos. A primeira seção diz respeito à contextualização do procedimento teórico-metodológico onde tratamos de forma breve sobre a dialética marxista, as bases estruturantes para o desenvolvimento desta tese, apresentamos também as técnicas utilizadas, como, por exemplo, o campo de pesquisa, os sujeitos participantes, o *corpus* documental. A segunda seção aborda uma discussão acerca da relação do capital com o trabalho, partindo da crise estrutural do capital, e discorre sobre o reformismo adotado pela gestão pública brasileira, destacando-se as principais reformas realizadas.

A seção três alude à problematização do cenário atual do trabalho docente, apontando os elementos que nos ajudam a entender os processos de precarização do trabalho dos docentes e as modificações realizadas do ponto de vista do ordenamento legal. Na seção 4, são enfatizadas as mudanças que vêm ocorrendo ao longo dos anos com o avanço das políticas neoliberais e os efeitos deletérios sobre a saúde dos trabalhadores, destacando-se os processos medicalizantes.

A seção 5 expõe as especificidades do Estado de Pernambuco, com destaque para o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas da Educação e do Programa de Educação Integral, apresentando o estado da arte das produções realizadas. Na seção 6, é exposto o estudo de campo realizado nas Escolas de tempo integral (EREM/ETE) da GRE Vale do Capibaribe e as implicações para o trabalho dos docentes, os resultados dos questionários (condição/ambiente de trabalho, saúde/adoecimento) e os desafios profissionais.

A seção 7 versa sobre as categorias Precarização e Intensificação e as possíveis reverberações no trabalho docente, além da percepção[13] dos docentes sobre as condições de trabalho, o trabalho docente na pandemia e o Novo Ensino Médio. A seção oito aborda a Política Nacional de Saúde do Trabalhador (PNST), a Política de Saúde dos Trabalhadores em

[13] De acordo com Mortada (2022), Eclea Bosi é pioneira em seus estudos com relação a memória social como foco de pesquisa. Utilizando-se de Bergson (1939/2006) a autora afirma que percepção e lembrança são dois atos que se penetram sempre, trocando algo de suas substâncias. A percepção precisa do passado, pois se conservou no sujeito, estabelecendo então uma compreensão dialética entre memória e percepção.

Pernambuco, o Núcleo de Atenção ao Servidor (NAS) em Pernambuco, e os relatos dos docentes sobre a política em ação.

Na seção seguinte, o modelo da gestão por metas e por evidências, as metas pactuadas e a política de bonificação, e as implicações desse modelo de responsabilização na saúde dos docentes permeiam a discussão. Na penúltima seção, destaca-se o papel do Sindicato dos Professores e a relação com a Política de Responsabilização do Estado de Pernambuco. E, na última seção desta tese, apresentamos as considerações finais sobre os achados da pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Apresentamos, nesta seção, a trajetória metodológica adotada na construção e desenvolvimento da pesquisa. A realização de pesquisas científicas, em qualquer área do conhecimento, exige o conhecimento e domínio de métodos e técnicas enquanto meios de se garantir a construção do saber. No entanto, é de se destacar que definir o método de pesquisa implica em considerações teóricas amplas e complexas e, portanto, o método não pode ser entendido ou resumido à mera conjugação de regras, ou etapas que conduzem o pesquisador na realização do estudo.

Nesse sentido, dialogamos com Masson (2014) ao afirmar que o método pressupõe uma teoria geral que servirá de fundamento para a análise dos dados da pesquisa e, com Deitos e Sobzinski (2015), que apontam que todo trabalho de pesquisa necessita de identidade e profundidade teórica, ou seja, de orientação e significação em seu projeto. Além disso, os autores enfatizam o papel do pesquisador na utilização de determinados referenciais, afirmando que a utilização deve ser feita de forma coerente com o corpo teórico e metodológico de determinada concepção.

Notadamente, ao se tratar do objeto desta pesquisa, é importante considerarmos que para apreender o trabalho docente e seus processos de precarização, intensificação e adoecimento em sua essência, para além do que está aparente, é fundamental analisar e entender seu processo de constituição, principalmente o concernente à totalidade social subordinada pelo sistema do capital em sua dinâmica vigente. Kosik (2002) afirma que, para analisar o fenômeno da produção do conhecimento, é necessário ultrapassar as aparências do fenômeno, destacando que a aparência é muito mais que aquilo que está visível, não se esgotando em si mesma.

Em outras palavras, ir além do aparente, no nosso contexto de pesquisa, significa que é preciso entender os enredos que permeiam a política educacional adotada pelo governo do Estado e os mecanismos que revestem e aprisionam o trabalho docente e colaboram para os processos de precarização e intensificação, bem como o adoecimento desses profissionais. Na medida em que há uma complexidade nesses processos e na relação saúde e adoecimento, que podem não ser exatamente aquelas que contemplam outras realidades de pesquisas em virtude das suas peculiaridades.

Nessa linha de pensamento, encontramos na dialética marxista as bases estruturantes para o desenvolvimento desta tese, por entendermos que o campo das políticas educacionais e sua produção são resultantes de um processo histórico complexo e contraditório, permeado por contradições e disputas das classes sociais.

Em síntese, é no contexto atual de decomposição do capital, de imposturas intelectuais, retrocessos e simplificações da teoria crítica, que situamos esse estudo, e buscamos contribuir com a discussão acerca da temática, reafirmando a necessidade de disseminação desta proposição teórica, que busca romper com os modos de pensar dominante, objetivando a transformação social.

2.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O referencial marxista parte do pressuposto de que não é possível desvelar o significado de uma política educacional sem entender as relações de contradição que se estabelecem no sistema capitalista de produção. Nesse sentido, nos fundamentamos no materialismo histórico-dialético, como referencial que poderá orientar o desenvolvimento de pesquisas, contribuindo para o campo de análise de políticas públicas educacionais, por entendermos que sua produção é resultante de um processo histórico complexo e contraditório, permeado por contradições e disputas das classes sociais.

Dessa forma, o presente trabalho parte de teses defendidas por autores como Frigotto (1997), que apresenta o enfoque da dialética materialista histórica como proposição para pesquisa educacional, ratificando a necessidade de o método ser concebido como uma teoria ou concepção de mundo, que permite uma apreensão radical da realidade, e que também deve ser entendida como práxis (superação e transformação). Por conseguinte, compreender o método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no nosso caso, a realidade das políticas educacionais.

Na busca de entender o método, destaca-se também o papel da teoria na construção do conhecimento sobre o objeto a ser pesquisado. A esse respeito, Paulo Netto (2011) afirma que Marx considerava a teoria uma modalidade de conhecimento, que se distinguia das demais, pois busca conhecer os objetos, com sua estrutura e dinâmica, tal como ela é em si mesma, na sua existência real e efetiva. Para o pensador marxista, importa conhecer a "[...] reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa", ou seja, interessa-nos ir além das aparências, importando descobrir as leis do fenômeno investigado, isto é, sua essência (PAULO NETTO, 2011, p. 21).

Em síntese, o autor afirma que é o "[...] método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto" (PAULO NETTO, 2011, p.22). Por isso, advertimos que o essencial é desvelar a aparência do objeto, alcançando sua

essência. Para isso, é necessário captar detalhadamente a dinâmica, as articulações, a estruturação e as conexões sobre os fenômenos que envolvem os problemas em estudo, por meio de procedimentos analíticos. Sobre a captura da essência do objeto, podemos observar o seguinte trecho:

> Precisamente, para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica, o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação (PAULO NETTO, 2011, p. 25).

Assim, considerando que a filosofia marxista instaura uma nova forma de interpretar o mundo e carrega consigo uma teoria científica, um método de conhecimento e de transformação da sociedade, buscamos estabelecer o encadeamento entre ela e as pesquisas no campo educacional, especificamente na área das políticas educacionais. Dessa forma, entendemos, a partir dessa perspectiva, que as políticas públicas não são proposições desinteressadas, mas sim, fruto das relações sociais estabelecidas em uma sociedade dividida em classes e que busca a manutenção do *status quo.* Assim, no plano teórico-metodológico, utilizamos a abordagem materialista histórica, no intuito de compreender as políticas públicas, com a compreensão de que:

> Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica (MARX; ENGELS, 2016, p. 86-87).

Para tanto, nos alicerçamos nos estudos de Frigotto (1997), que apresenta o enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional, afirmando que tal visão está intimamente vinculada a uma concepção de mundo, um modo de ser e agir. Isso pressupõe que tal concepção não possa ser tratada, como ocorre muitas vezes, apenas como "metodologia" ao longo de uma trajetória de pesquisa. Sobre o papel da epistemologia, o autor destaca:

> O método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 1997, p.77).

Tal concepção procura apreender a realidade como intuito de cooperar para a transformação da sociedade. A partir dessa perspectiva, a produção de conhecimento está

conectada a determinada concepção de homem, de sociedade e de mundo, se contrapondo à ideia de que é um propósito desinteressado (MASSON, 2012). Sendo assim, podemos considerar que:

> [...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (MARX; ENGELS, 1996, p.45).

Tendo consciência da importância da realidade, para uma perspectiva materialista histórico-dialética, devemos ter claros os caminhos que serão seguidos na pesquisa para romper com o modo de pensar burguês ou com a ideologia dominante (FRIGOTTO, 1997). A partir disso, afirmamos que, a concepção materialista histórica e dialética exige o comprometimento com a produção do conhecimento na análise da materialidade social, esta que está intimamente ligada às transformações históricas sofridas ao longo do tempo.

Nesse sentido, para desvelarmos a sociedade capitalista, complexa, contraditória e antagônica, faz-se necessária a utilização de uma concepção que parta da realidade empírica e, por meio de abstrações, possa chegar ao concreto pensado. Assim se processa o método dialético: Empírico-Abstrações-Concreto Pensado; (real aparente) - (reflexões) - (real pensado) e Prática-Teoria–Prática.

Em vista disso, assume-se a relevância de conhecer o objeto de estudo a partir de uma análise histórica, crítica e social, percebendo a diversidade de relações estabelecidas pelos sujeitos e objetos que se encontram em uma determinada estrutura, rompendo-se com as aparências fenomênicas, penetrando o mundo do concreto, do real, do significativo. Por isso, Kosik (2002) vai apontar que a realidade não é algo que se apresenta em um primeiro olhar, de forma direta, mas algo que precisa ser apreendido em sua tessitura, na relação com o conhecimento da realidade, para só assim ser possível transformá-la.

A partir do exposto e na tentativa de adentrar o mundo concreto, apresentamos as categorias totalidade, práxis, contradição, mediação, reprodução e hegemonia que são essenciais para a compreensão da realidade, que, de acordo com Masson (2012), são categorias tomadas do método dialético a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta.

A categoria *totalidade* oferece uma visão de conjunto capaz de revelar os diversos elementos que constituem um fenômeno, trazendo à tona a apreensão do objeto de pesquisa e a verificação do motivo pelo qual ele se constitui de determinada forma. Ademais, a totalidade

tem que ser entendida como processo dependente do movimento histórico. A *práxis* busca, a partir do movimento (teoria–prática; abstrato–concreto), a compreensão da concretização do real, ou seja, a superação da análise fenomênica e a transformação subjetiva e objetiva, criativa e livre da totalidade.

A *contradição* auxilia no entendimento das relações contrárias, e também dos processos resultantes desse movimento. Esta categoria promove a análise sobre a transformação e o movimento dos fenômenos sociais. Revela as lutas e embates da realidade, sendo a força motriz da transformação. A *mediação* contribui para articular e estudar as mais simples determinações do objeto de pesquisa, permitindo a abstração do aparente, revelando o que não é imediato e precisa ser analisado além das aparências.

De acordo com Cury (1995, p.38), o termo *reprodução* seria responsável por criar condições para autoconservação de um modelo de sociedade, possibilitando a manutenção de suas relações sociais. Logo, o sentido da categoria reprodução se alinha com a própria reprodução ampliada do modo de produção capitalista. Já a *hegemonia* é atrelada "[...] simultaneamente à questão da ideologia, das agências da sociedade civil que a veiculam, e das relações sociais que a regem". Por isso, a "teorização sobre as formas ideológicas só é possível se são vistas como um componente do modo de produção capitalista" (CURY, 1995, p.39-45).

Além disso, nos fundamentamos nos estudos de Masson (2012), destacando algumas contribuições da autora para a compreensão de uma política educacional a partir do materialismo histórico-dialético:

> a) contribui para apreender o significado da política a partir da compreensão da lógica capitalista;
> b) não separação entre método e teoria, importância da epistemologia marxista como relação entre as categorias da dialética materialista e da obra marxista;
> c) proposição de análise da política a partir de uma totalidade social;
> d) busca da apreensão da realidade, a partir da perspectiva de totalidade, das mediações presentes nas partes específicas, a fim de se perceber as contradições presentes;
> e) captar as políticas numa perspectiva de totalidade, quer estabelecer mediações entre partes específicas com o intuito de perceber as determinações recíprocas e as contradições entre elas;
> f) busca desvelar a política em sua essência, o que pressupõe considerá-la como expressão da correlação de forças presentes no processo de definição e implementação;
> g) procura articular a singularidade, a particularidade e a universalidade, pois uma política educacional é sempre um recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade de um momento histórico e é concebida nas determinações mais universais que advém do sistema orgânico do capital, a partir de suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional;

> h) que busca compreender a essência das determinações sócio ontológicas para delimitar os limites e possibilidades sociais (e educacionais) para a superação da autorreprodução do capital (MASSON, 2012, p.11).

Nesse sentido, o Materialismo histórico-dialético apresenta-se como proposição crítica e analítica frente à elaboração das políticas para a educação e à forma de estruturação social. Portanto, a análise de uma política educacional deve considerar a luta de classes, os interesses econômicos, políticos e ideológicos ligados aos anseios da classe dominante, no processo pelo qual se define e se implementa uma Política Pública.

Desse modo, o método marxista colabora de forma essencial para compreensão da política educacional de forma geral e para o trabalho docente de forma específica, a partir da mediação dos seus determinantes históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais. Estes entendimentos são pilares essenciais para desvelarmos a conjuntura atual de modificações requeridas pelo capital, que vem transformando o trabalho docente, atrelando-o aos paradigmas da flexibilização e da produtividade e submetendo-o à lógica das avaliações externas.

Neste sentido, buscaremos analisar o objeto desta pesquisa – os processos de precarização, intensificação e o adoecimento docente – sob o prisma da totalidade, procurando entender as múltiplas relações e as implicações para a vida do trabalhador docente da rede pública estadual de Pernambuco (escolas de referência), percorrendo o universo dos condicionantes que estão subjacentes às condições ofertadas para realização desse trabalho.

2.2 O CAMPO DA PESQUISA

Esta seção trata dos elementos constituintes da questão metodológica que foram adotados nesta tese. Apresentamos inicialmente o campo de pesquisa selecionado e a justificativa para sua escolha. Além disso, fizemos as seguintes descrições: os sujeitos que participaram da pesquisa, os instrumentos e procedimentos utilizados para coletar e produzir os dados. Somado a isso, definimos o corpus documental que foi analisado, incluímos os aspectos éticos e o tipo de Análise e Tratamento dos dados. Ademais, na construção da pesquisa, destaca-se o estudo exploratório realizado e sua sistematização que está organizada nessa seção.

2.2.1 Gerência Regional Vale do Capibaribe

A Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco é composta por 16 Gerências Regionais de Educação (GRE), definidas através do decreto n.º 40.599 de 03 de abril de 2014 (PERNAMBUCO, 2014), e é um órgão cuja competência é exercer, em nível regional, ações

de supervisão técnica, orientação normativa, coordenar implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição, com ênfase na melhoria da gestão da rede e da qualidade da aprendizagem do aluno, etc.

As Gerências se organizam da seguinte forma: 1- GRE Recife Norte; 2- GRE Recife Sul; 3- GRE Metropolitana Norte; 4- GRE Metropolitana Sul; 5- GRE Mata Norte; 6- GRE Mata Centro; 7- GRE Mata Sul; 8- GRE Vale do Capibaribe; 9- GRE Agreste Centro Norte; 10- GRE Agreste Meridional; 11- GRE Sertão do Moxotó-Ipanema; 12- GRE Sertão do Alto Pajeú; 13- GRE Sertão do Submédio São Francisco; 14- GRE Sertão do médio São Francisco; 15- GRE Sertão Central; 16- GRE Sertão do Araripe.

Essa distribuição pode ser visualizada através da imagem abaixo:

Figura 1 - Distribuição das GRES no Mapa de Pernambuco

Fonte: Secretaria de Educação[14]

Dentre elas, destacamos a GRE Vale do Capibaribe para realização da pesquisa, que conta com um total de 37 escolas da rede estadual de ensino, atuando nas diversas modalidades de ensino, distribuídas da seguinte forma, conforme o quadro abaixo:

[14] Link de acesso com o mapa das GREs de Pernambuco: GREs e Escolas – SEE (educacao.pe.gov.br)

Quadro 1 – Relação das Escolas da GRE Vale do Capibaribe

	TIPO DE JORNADA	QUANTITATIVO
1	EREM-Jornada Integral	19
2	EREM-Jornada Semi-Integral	7
3	EREFM-Jornada Semi-integral	3
4	Escola Técnica	2
5	Regular	4
6	Educação especial	1
7	Unidade prisional	1
	TOTAL	**37**

Fonte: Autora (2024), com base nos dados da Gerência Regional de Educação Vale do Capibaribe.

A escolha dessa GRE para campo de pesquisa justifica-se pela sua liderança no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE [15]) por oito anos consecutivos (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2021, 2022), tornando-se referência para o Ensino Médio entre as demais. A GRE se destaca com os melhores resultados entre as 16 gerências regionais, alcançando os seguintes resultados: em 2014 com 4,27, em 2015 com 4,80, em 2016 com 4,95, em 2017 com 5,19, em 2018 com 5,49 e 2019 com 5,57.

Conforme a gerente da GRE daquele momento [16], Edjane Santos, em entrevista publicada na página do *Facebook* do Governo de Pernambuco, a certificação dos resultados é fruto do trabalho de valorização dos professores, da escuta atenta às demandas da escola e, principalmente, do cuidado com os estudantes[17]. Esses resultados ficam expostos na frente da Gerência em um banner[18].

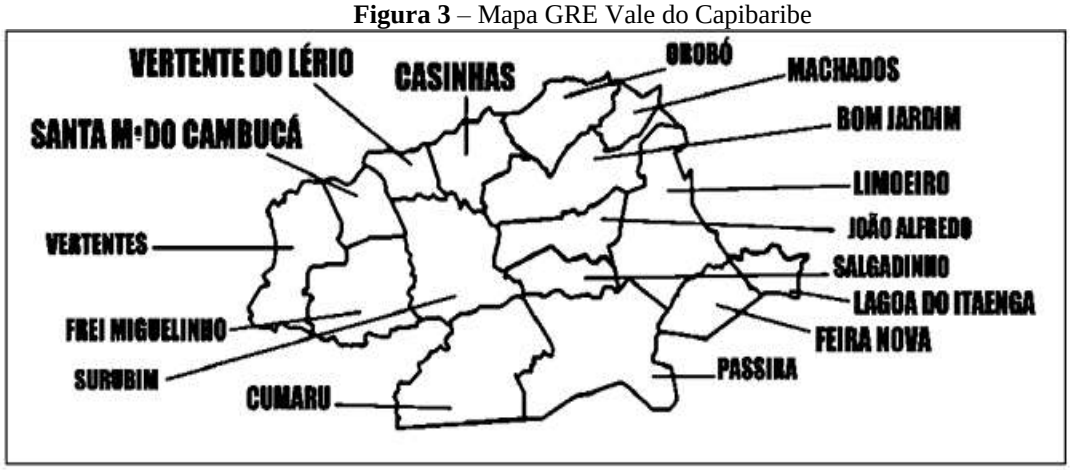
[15] O IDEPE é o indicador que mede a qualidade da educação pública estadual desde 2008, permitindo diagnosticar e avaliar a evolução de cada escola, município, GRE e do próprio Estado anualmente. A GRE Vale é a 1ª colocada diante do ranking IDEPE nos últimos anos.
[16] A entrevista com Edjane Santos foi realizada em 2023.
[17] Link de acesso para reportagem de premiação:
https://www.facebook.com/governope/posts/3377928375616517/
[18] A prova foi realizada em 2019, mas o resultado só foi publicado em 2020.

Figura 2 – Banner das Premiações IDEPE da GRE Vale do Capibaribe

Fonte: Secretaria da Educação (2020).

Dessa forma, o estudo contemplou como campos empíricos para realização da pesquisa, as Escolas de Referência em Ensino Médio, com jornada integral e semi-integral, da GRE Vale do Capibaribe[19], cuja sede fica no município de Limoeiro, e cujas escolas estão distribuídas em 14 cidades: Bom Jardim (3), Casinhas (1), Cumaru (1), Feira-nova (2), Frei Miguelinho (1), João Alfredo (2), Lagoa de Itaenga (1), Limoeiro (5), Machados (1), Orobó (2), Passira (2), Surubim (5), Salgadinho (1), Santa Maria do Cambucá (1) Vertentes (1), Vertentes do Lério (1). O mapa a seguir ilustra essa distribuição.

Figura 3 – Mapa GRE Vale do Capibaribe



Fonte: Lima (2020).

Como apontado anteriormente, a GRE Vale é composta por 37 unidades escolares. Para seleção das escolas do campo de pesquisa, alguns critérios foram adotados:

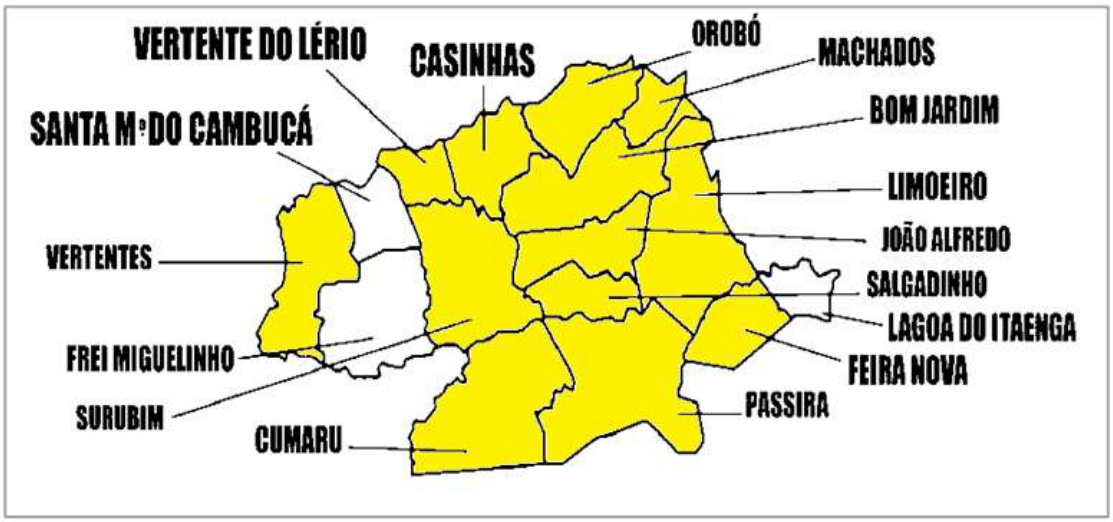
[19] Disponível em: http://www.consed.org.br/c 0entral-de-conteudos/secretaria-de-educacao-divulga-resultados-do-idepe-e-anuncia-destaques-da-educacao-em-2017. Acesso em: jun. 2019.

- **Critérios de Inclusão**: a) EREM-Jornada Integral 45 horas e escola técnica estadual.
- **Critérios de Exclusão:** EREM-Jornada Integral 35 horas, Escola Regular, Educação Especial, Unidade prisional.

Atualmente, a Gerência Vale conta com 26 (vinte e seis) escolas de referência, atendendo em jornada integral e semi-integral, e 2 Escolas Técnicas Estaduais (ETE) atendendo em jornada integral. Desse total de escolas, 19 delas funcionam em tempo integral, com jornada de 45 horas de trabalho, cinco dias por semana.

As cidades percorridas ao longo da pesquisa de campo podem ser observadas na imagem abaixo. O mapa foi colorido para identificação das cidades pelas quais passamos nessa etapa da pesquisa.

Figura 4 - Mapa GRE Vale Capibaribe com as cidades visitadas na pesquisa



Fonte: adaptado de Lima (2020).

As escolas previamente selecionadas podem ser observadas no quadro 2 abaixo, visto que algumas dessas cidades possuem mais de uma escola, como as cidades de Bom Jardim, João Alfredo, Limoeiro, Feira Nova e Passira, que têm duas EREM-Jornada Integral cada uma. No entanto, utilizaremos para critério de exclusão o fato de que essas escolas se encontram em processo de transição da jornada regular para integral. Excluímos também por avaliarmos que seria mais interessante ter um quantitativo de sujeitos que pudesse expressar a totalidade do campo de pesquisa e que já atuassem no programa há mais tempo. Além disso, decidimos manter as duas Escolas Técnicas Estaduais, pois estas se enquadram no critério de escolas de tempo integral.

Quadro 2 - Escolas do Campo da Pesquisa

N°	MUNICÍPIO	ESCOLAS
1	**Bom Jardim**	EREM Dr. Mota Silveira
2	**Casinhas**	EREM João XXIII
3	**Cumaru**	EREM Manoel Gonçalves de Lima
4	**Feira Nova**	EREM Marilene Chaves de Santana
5	**João Alfredo**	EREM Jarina Maia
6	**Limoeiro**	EREM Dr. Sebastião de Vasconcelos Galvão
7	**Limoeiro**	ETE José Humberto de Moura Cavalcanti
8	**Machados**	EREM Severino de Andrade Guerra
9	**Orobó**	EREM Abílio de Souza Barbosa
10	**Passira**	EREM Manoel Guilherme da Silva
11	**Surubim**	EREM Natalícia Maria Figueiroa da Silva
12	**Surubim**	ETE Antônio Arruda de Farias
13	**Salgadinho**	EREM Carlos Soares da Silva
14	**Vertentes**	EREM Médio Gil Rodrigues
15	**Vertentes do Lério**	EREM Justa Barbosa de Sales

Fonte: Autora (2024)

Seguindo os critérios estabelecidos, algumas cidades foram excluídas por terem apenas as Erem com jornada semi-integral (atualmente integral de 35 horas), são elas: Frei Miguelinho, Lagoa de Itaenga e Santa Maria do Cambucá. A cidade de Machados, que inicialmente foi excluída, passou a ser jornada integral de 45 horas ao longo da pesquisa de campo e foi inserida por atender aos critérios estabelecidos anteriormente.

Além disso, recorremos ao Núcleo de Assistência ao Servidor (NAS)[20] que é um serviço criado para prestar assistência, desenvolver ações de prevenção e promoção relativas às questões que envolvem os direitos dos/as servidores/as à saúde, segurança e relações de trabalho, considerando as dimensões profissional, biológica, psíquica e político-social, distribuídos na sede da Secretaria de Educação e Esportes (SEE) e nas 16 Gerências Regionais de Educação (GREs) espalhadas pelo estado.

[20] Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/16062/Instru%C3%A7%C3%A3o%20de%20Servi%C3%A7o%20n%C2%BA%2017%20-%20N%C3%BAcleo%20de%20Aten%C3%A7%C3%A3o%20ao%20Servidor%20%E2%80%93%20NAS.pdf. Acesso em: jun. 2019.

Ainda no processo de levantamento de informações, também ouvimos o Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação de Pernambuco (SINTEPE) cujo foco é congregar trabalhadores/as em educação, em níveis estadual e municipal, com objetivo de defender os interesses da categoria e da educação. Ainda do ponto de vista da representação, uma inserção foi feita com relação à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que atualmente conta com 50 entidades filiadas e mais de um milhão de sindicalizados.

Assim, buscamos entender como os representantes da categoria docente têm percebido as questões relacionadas às condições de trabalho, à precarização, intensificação e também aos processos de sofrimento/adoecimento dos docentes que são provenientes dos processos de trabalho extenuantes.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa, buscamos dialogar com diferentes sujeitos. Entrevistamos os responsáveis pelo Núcleo de Assistência ao Servidor (NAS)[21] - distribuídos na sede da Secretaria de Educação e Esportes (SEE) e nas 16 Gerências Regionais de Educação (GREs) espalhadas pelo Estado. As ações realizadas pelo NAS são de extrema importância, pois, a atividade laboral poderá levar ao adoecimento, sendo, portanto, fundamental que todos os trabalhadores tenham conhecimento do seu processo de trabalho e sobre os possíveis riscos e danos que possam acontecer à saúde.

Considerando a Norma Regulamentadora NR-01[22], um risco ocupacional é entendido como "a combinação de fatores, condições, objetos, eventos ou ações que, em conjunto, definem a probabilidade de ocorrer lesões ou agravos à saúde de trabalhadores" (CECATTO, 2024, s/p). Esse conjunto de fatos sugere, maior probabilidade de agravos à saúde de trabalhadores considerando uma possível exposição a agentes nocivos, evento perigoso, lesão ou agravo, levando-se em consideração as exigências das atividades de trabalho.

Além disso, realizamos entrevista também com a Gestora da Gerência Regional de Educação – GRE para identificar como tem ocorrido a relação do NAS com a Gerência

---

[21] Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/16062/Instru%C3%A7%C3%A3o%20de%20Servi%C3%A7o%20n%C2%BA%2017%20-%20N%C3%BAcleo%20de%20Aten%C3%A7%C3%A3o%20ao%20Servidor%20%E2%80%93%20NAS.pdf. Acesso em: jun. 2019.

[22] Link de acesso para o Guia completo da Classificação dos riscos ocupacionais: https://sso.com.br/2024/02/07/classificacao-dos-riscos-ocupacionais/

Regional de Educação Vale do Capibaribe no sentido de efetivação da política de saúde docente, fundamentada na promoção, proteção, recuperação e a reabilitação da saúde dos trabalhadores que estiveram submetidos a situações de riscos e de agravos provenientes do ambiente e processos de trabalho.

Ainda no processo de levantamento de informações via entrevista semiestruturada, também ouvimos o Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação de Pernambuco (SINTEPE)[23] cujo objetivo é agregar os trabalhadores da educação da rede estadual e municipal, objetivando a defesa dos direitos da categoria, lutando pela valorização e reconhecimento do trabalho do magistério da educação básica, com questões relacionadas a condições dignas para o exercício profissional, enfrentando os processos de precarização e intensificação e também os adoecimentos provenientes pelo trabalho.

No âmbito nacional, a Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (CNTE[24]) se coloca como a representação sindical com aproximadamente 2,5 milhões de trabalhadores em educação, a saber, professores, funcionários da educação, supervisores, orientadores, diretores de escolas, das redes públicas, tanto estaduais quanto municipais, da educação básica, com aproximadamente 1 milhão de sindicalizados, organizados em 36 entidades afiliadas, que objetivam a defesa da categoria com uma educação pública, gratuita, laica e democrática.

Quadro 3 - Síntese dos Sujeitos Participantes da Pesquisa

1	Profissionais integrantes do NAS (Psicólogo, Assistente social, Fonoaudiólogo)
2	Gestora da Gerência Regional Vale do Capibaribe
3	Equipe Gestora (Gestor, adjunto e/ou coordenador) das escolas de referência da GRE Vale do Capibaribe
4	Docentes das escolas de referência da GRE Vale do Capibaribe
5	Profissionais da Educação atuantes no SINTEPE (Presidente, vice-presidente) e a Secretaria de Assuntos educacionais
6	Profissionais da Educação atuantes no CNTE (presidente, vice-presidente)

Fonte: Autora (2024).

Com relação à definição da amostra dos docentes participantes da primeira fase da pesquisa de campo, ela foi feita considerando-se a população de 1210 docentes da GRE que trabalham nas escolas integrais e técnicas. Para definirmos a amostra, fizemos o cálculo

[23] Disponível em: http://www.sintepe.org.br/site/v1/. Acesso em jun. 2019.
[24] Disponível em: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE – Gestrado.

amostral[25], observável a seguir:

$$N = \frac{Z^2 \times (P\mu) \times (1 - P\mu)}{E}$$

Onde:

Z = Escore Z adequado ao grau de confiança (selecionado)

Z = 1,96

Pμ = Proporção da população das escolas integrais (selecionada)

$$P\mu = \frac{964(Ensino Médio)+99(Técnico)}{1210(Total de docentes)} = \frac{1063}{1210} \cong 0{,}8785 \cong 88\%$$

E = Erro

E = 5%

$$N = \frac{1{,}96^2 \times (0{,}88) \times (1 - 0{,}88)}{0{,}05^2}$$

$$N = \frac{3{,}8416 \times 0{,}88 \times 0{,}12}{0{,}0025}$$

$$N = \frac{3{,}8416 \times 0{,}1056}{0{,}0025}$$

$$N = \frac{0{,}40567296}{0{,}0025}$$

$$N = 162{,}27$$

$$N \cong 162 docentes$$

Se considerarmos o acréscimo de 10% da amostra, temos:

$$N = 162 \times 1{,}10$$

$$N \cong 178{,}2$$

$$N \cong 178 docentes$$

O cálculo foi definido com um erro amostral de 5% e tendo 95% do nível de confiança, resultando em um total de 162 sujeitos participantes (respondentes do questionário). Foi considerado um acréscimo de 10% da amostra para evitar problemas futuros que inviabilizassem a utilização do questionário, resultando em 178 docentes participantes.

[25] Para definição do cálculo amostral, utilizamos a fórmula presente no livro *Mais Trabalho!* de Sadi Dal Rosso, publicado pela Editora Boitempo.

Esse cálculo, no entanto, considerou também os docentes que estavam realizando atividades fora da sala de aula. Assim, para a manutenção dos critérios pré-estabelecidos, esses docentes foram excluídos do total o que resultou em uma aplicação de 98 questionários via *Google Formulário.*

2.3.1 Critérios de Inclusão e Exclusão dos Participantes da pesquisa – docentes

Na segunda fase da pesquisa de campo, foram realizadas observações sistemáticas e entrevistas. Os profissionais que se mostraram disponíveis para participar da pesquisa foram inicialmente convidados para assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e estavam em atividade nos respectivos campos de pesquisa.

Para seleção dos docentes especificamente para as entrevistas, utilizamos os seguintes *critérios de inclusão:* a) Professores que trabalham no programa de educação integral há pelo menos dois anos; b) proporcionalidade entre os sujeitos, apresentando um recorte de gênero; c) recorte pelo tipo de vínculo empregatício dos professores. Não participaram da pesquisa os professores que atendiam aos *critérios de exclusão*: a) estavam de férias ou em período de licença; b) ocupavam cargos de gestão; c) professores contratados; e d) estudantes de licenciatura que atuavam como estágio curricular obrigatório no âmbito escolar.

Além disso, é importante frisar que essa escolha levou em conta a proporcionalidade entre os sujeitos, apresentando um recorte de gênero. Essa questão se justifica, pois, segundo Harvey (2017), historicamente as mulheres são as responsáveis pela reprodução do capital com um grande volume de horas dedicadas ao trabalho de cuidados e afazeres domésticos, em adição à jornada de trabalho fora de casa o que gera fortes impactos à sua saúde.

Essa questão também pode ser observada nos dados de uma pesquisa realizada pelo IPEA[26] (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) entre os anos de 2016 e 2017. Em linhas gerais, o estudo indica que a participação das mulheres na realização das tarefas domiciliares é consideravelmente maior que a dos homens, tanto nos afazeres domésticos quanto na categoria de cuidados. Cerca de 40% das mulheres destinam seu tempo aos cuidados, contra apenas 28% dos homens. Já com relação aos afazeres domésticos, esse percentual chega a 94% para mulheres e 79% para os homens. Vale também destacar que a maior discrepância aparece em tarefas que envolvem preparar e servir alimentos, lavar louças e cuidar da limpeza e manutenção

[26] Link de Acesso para pesquisa do IPEA:
https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34450

de roupas e sapatos, com cerca de 97% de participação das mulheres, contra 60% dos homens, ou seja, 37 pontos percentuais de diferença.

Ainda no delineamento dos sujeitos da pesquisa, também realizamos um recorte pelo tipo de vínculo empregatício dos professores: professores de cargo efetivo, professores prestadores de serviço, professores de contrato temporário, professores de contrato emergente, dentre outros, uma vez que além da desmotivação e o abandono da carreira docente, a instabilidade e a falta de segurança para os professores são ainda maiores ao serem admitidos nessas novas modalidades de trabalho.

A esse respeito, Silva e Motta (2019) destacam que os professores com vínculos instáveis são os que mais sofrem com as condições mais precárias em relação ao trabalho realizado. As autoras destacam que o chamado "precariado professoral" é a camada do professorado composta por profissionais que vivem sob condições degradantes, sobrecarga profissional, baixa remuneração e insegurança laboral.

Além disso, os dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) demonstram que nos últimos anos o Brasil é um dos países que menos investem em salários dos profissionais de educação e, nesse contexto, o Estado de Pernambuco se encontra em um dos últimos lugares no ranking dos estados em relação aos salários dos professores. Essa também é a realidade vivenciada pelos docentes que trabalham nas escolas de referência do estado, que tem adotado uma política de responsabilização, com a questão da remuneração sofrendo influências meritocráticas (alcance de metas). Os estudos de Silva e Silva (2014; 2016), Santos (2016), Teixeira (2017) e Nascimento (2019) tratam dessas questões.

O que se nota é que o vínculo dos professores do Ensino Médio, assim como sua carreira docente, está muito distante do que é preconizado pelo aparato legal, especificamente pelo (Plano Nacional de Educação (PNE) em sua Meta 18, que prevê a valorização do profissional da educação escolar pública e a garantia dos planos de carreira e remuneração. A meta, que está muito longe de ser alcançada, enfatiza que até o terceiro ano de vigência do plano, 90% dos respectivos profissionais do magistério "sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados" (BRASIL, 2014).

2.3.2 Seleção dos Participantes da Pesquisa

A seleção dos participantes foi efetuada mediante contato com as instituições em que foram realizadas a coleta de dados e em função dos critérios de inclusão e de exclusão definidos

na elaboração da pesquisa. Nesse momento de ida ao campo, foram fornecidas aos participantes informações sobre todas as etapas da pesquisa, visando a sua participação de forma voluntária.

2.3.3 Perfil dos docentes respondentes do questionário

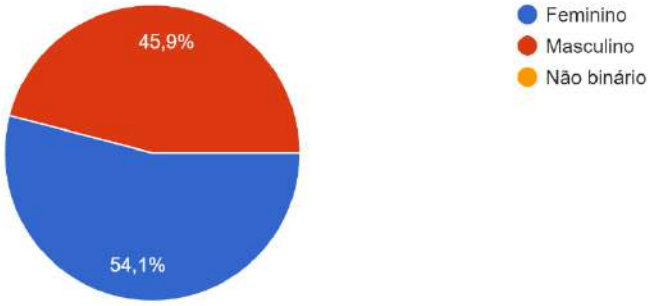
O questionário (Apêndice B) atuou nesta pesquisa como um instrumento para mapear os dados referentes à caracterização dos sujeitos e do campo empírico, bem como para levantar dados para caracterizar o perfil dos docentes, apontar as condições de trabalho e os possíveis agravos à saúde dos servidores no exercício de suas funções.

Inicialmente obtivemos respostas de 101 docentes ao questionário, mas após análises primárias percebemos que só 98 docentes das escolas de tempo integral da GRE Vale do Capibaribe estavam aptos a participar da pesquisa, conforme as orientações expressas no questionário. No entanto, foi necessário fazer três exclusões de respostas, que não se enquadravam no perfil pré-estabelecido, pois um docente se encontrava com apenas um ano de atuação na escola, e os outros dois não responderam ao questionário na íntegra. Assim, ficamos com um total de 98 respondentes elegíveis que aceitaram participar da pesquisa.

A única restrição para participar da pesquisa foi com relação ao tempo de atuação do docente nas escolas, por no mínimo 2 anos, nessa modalidade. O processo de adesão dos participantes ao questionário se deu da seguinte forma: a) inicialmente o grupo de formação da GRE ficou responsável por realizar o envio nos grupos de *WhatsApp* administrados pela própria gerência; b) a pouca adesão dos professores nos levou a repensar a estratégia inicial. Em contato com a gerência, ficou acordada a entrada da pesquisadora nos grupos da gerência para realizar diariamente os envios; c) mesmo assim não houve a adesão esperada, e somado a esses envios diários se fez necessário um compartilhamento massivo por meio de diferentes amigos.

Dos 98 professores participantes da pesquisa, 45 (45,9%) docentes se identificaram como sendo do gênero masculino e 53 docentes (54,1%) do gênero feminino. Nenhum participante se identificou como sendo não binário. Isso está expresso no gráfico abaixo:

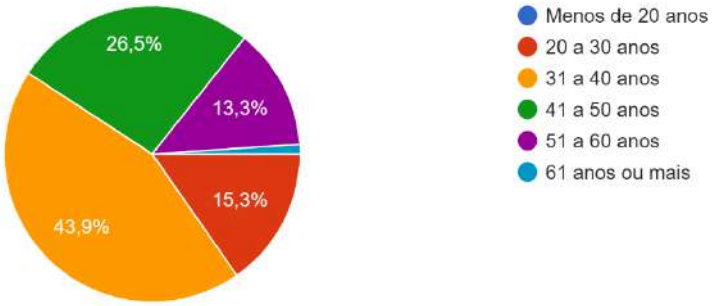
Figura 5 - Gráfico sobre gênero dos participantes



Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Com relação à idade dos participantes, 15 (15,3%) docentes estão na faixa etária de 20 a 30 anos, 43 respondentes (43,9%) estão de 31 a 40 anos, 26 (26,5%) participantes no intervalo de 41 a 50 anos, seguidos por 13 participantes (13,3%) de 51 a 60 anos, e apenas 1(1%) que se enquadra no trecho de 61 anos ou mais.

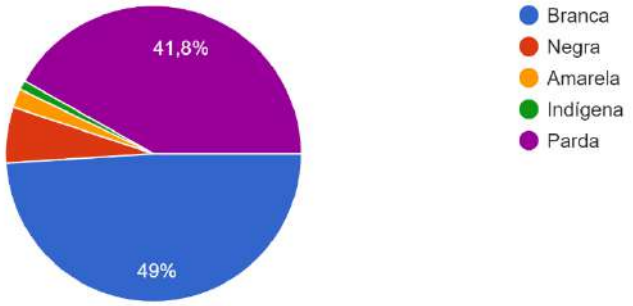
Figura 6 - Gráfico sobre idade dos participantes



Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Quase metade dos participantes, ou seja, 48 (49%) se identificaram como pessoas brancas, outros 41 (41,8%) docentes como pardos, 6 (6,1%) docentes como negros, 2 (2%) amarelos e apenas 1 (1%) participante se identificou como indígena.

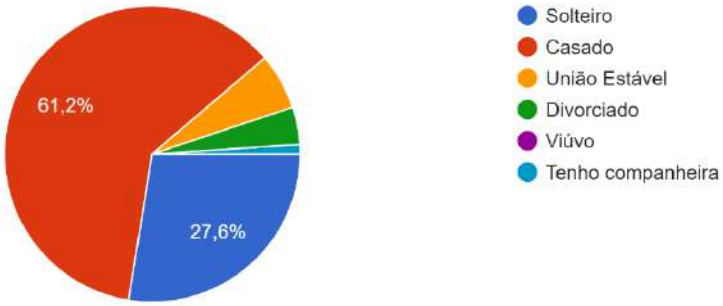
Figura 7 - Gráfico sobre raça/etnia/cor dos participantes



Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

No que diz respeito ao estado civil, 60 docentes são casados (61,2%), 27 solteiros (27,6%), 6 tem uma união estável (6,1%), 4 (4,1%) divorciados e 1 (1%) apontou ter uma companheira, conforme a Figura 8. Além disso, cerca de 58 (59,2%) participantes tem filhos e 40 deles (40,8%) afirmaram não ter.

Figura 8 - Gráfico sobre estado civil dos participantes

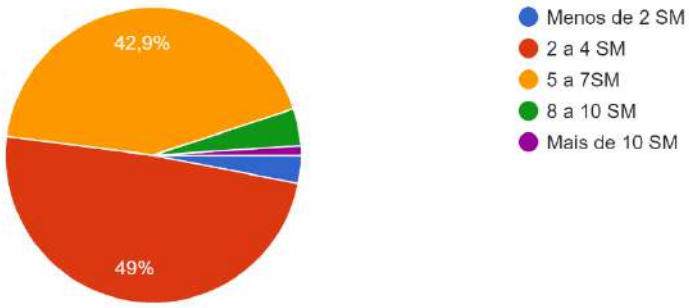


Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Outro aspecto levantado foi com relação aos participantes ter ou apresentar algum tipo de deficiência. Apenas 2 (2%) professores do total de respondentes do questionário afirmaram ser pessoas com deficiência, um tem problemas de audição e o outro visão monocular.

A respeito do rendimento familiar em salários-mínimos dos docentes, tivemos os seguintes resultados: quase metade dos participantes, ou seja, 48 participantes (49%) recebem de 2 a 4 salários-mínimos, 42 (42,9%) estão no intervalo de 5 a 7 salários, 4 recebem de 8 a 10 (4,1%), 3 (3,1%) se enquadram em menos de 2 salários e apenas 1 (1%) está localizado em mais de 10 salários-mínimos.

Figura 9 - Gráfico sobre rendimento familiar dos participantes



Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

No tópico seguinte apresentamos o perfil dos docentes que participaram da entrevista semiestruturada, na segunda fase da pesquisa, que foram realizadas presencialmente no período entre janeiro e dezembro de 2023.

2.3.3 Perfil dos Docentes Participantes da Entrevista Semiestruturada

Inicialmente dispusemos de quatro conjuntos de sujeitos: os sujeitos do SINTEPE (2 entrevistas), os sujeitos do CNTE (1 entrevista), os sujeitos do NAS (1 entrevista), os sujeitos da GRE Vale do Capibaribe (3 entrevistas). Em seguida, realizamos entrevistas com os sujeitos docentes (31 entrevistas), que terão o perfil representado nos quadros abaixo. Além disso, os sujeitos estão representados ao longo do texto por códigos (Professor - P1, Coordenador - C1, Gestor - G1) que foram destinados a cada um deles, visando identificação no texto e preservação do anonimato conforme as indicações do Comitê de Ética.

Quadro 4 – Perfil pessoal dos sujeitos (docentes) entrevistados

PERFIL DOS ENTREVISTADOS				
ESCOLA	**NOME**	**ESTADO CIVIL**	**FILHOS**	**IDADE/ETNIA/COR**
EREM Cumaru	Professor de Matemática	Solteiro	Não	42 anos/ pardo
EREM Orobó	Professor de Biologia e Química	Casado	2 filhos	40 anos/ pardo
ETE Surubim	Professor de Biologia	Casado	1 filho	36 anos/ pardo
EREM Bom Jardim	Professor de Biologia	Casado	Sim	53 anos/ branco
EREM Vertente do Lério	Professor de Biologia	Casado	2 filhos	31 anos/ pardo

EREM Limoeiro	Professor de História	Solteiro	Não	44 anos/ negro
EREM Casinhas	Professora de Português e Inglês	Casada	2 filhos	-/ branca
EREM Surubim	Professora de Inglês	Casado	2 filhos	42 anos/ branco
EREM Limoeiro	Professor de Matemática	Casado	1 filho	43 anos/ pardo
EREM João Alfredo	Professor de Matemática	Solteiro	Não	38 anos/ pardo
EREM Orobó	Professor de Matemática	Casado	1 filho	29 anos/ pardo
EREM Cumaru	Professor de Matemática	Casado	2 filhos	36 anos/ negro
EREM Machados	Professor de Português	União estável	Não	42 anos/ pardo
EREM Limoeiro	Professor de Matemática/física	Casado	2 filhos	-/ branco
EREM Passira	Professor de Matemática/física	Casado	Não	31 anos/ branco
EREM João Alfredo	Professora de química	Divorciada	2 filhos	48 anos/ pardo
ETE Limoeiro	Professora de História/artes	Divorciada	1 filho	-/ branca
EREM Feira Nova	Professora de História/sociologia	Solteira	-	-/ branca
EREM Bom Jardim	Professora de matemática	União estável	Não	30 anos/ branca
EREM Casinhas	Professor de matemática	Casado	1 filho	35 anos/ pardo
EREM Vertente do Lério	Professora de matemática	Casada	2 filhos	29 anos/ branca
EREM Vertentes	Professora de matemática	Solteira	1 filho	42 anos/ branca
EREM Surubim	Professora de matemática	Casada	2 filhos	43 anos/ branca
EREM Orobó	Professora de português	Casada	4 filhos	38 anos/ branca
EREM Vertentes	Professora de Português, Inglês e Espanhol	Casada	4 filhos	43 anos/ branca
ETE Limoeiro	Professora de Saúde Coletiva	Solteira	1 filho	35 anos/ parda
EREM Bom Jardim	Professora de Biologia	Solteira	2 filhos	48 anos/ branca
EREM Casinhas	Professora de português	Solteira	Não	- / branca
EREM Cumaru	Professora de português	Casada	2 filhos	- / negra
ETE Surubim	Professora de português/inglês	Casada	Não	33 anos/ branca
EREM Vertentes	Professor de Educação Física	Casado	2 filhos	47 anos/ branco

Fonte: a autora (2024)

Com o intuito de melhor caracterizar os sujeitos da pesquisa, buscamos informações adicionais relevantes. Nesse sentido, o quadro abaixo apresenta um breve perfil, com dados profissionais dos sujeitos que foram entrevistados.

Quadro 5 – Perfil profissional dos sujeitos (docentes) entrevistados

PERFIL PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS					
ESCOLA	**NOME**	**TEMPO DE SERVIÇO**	**GRADUAÇÃO**	**ESP/MEST/ DOUT**	**DISCIPLINAS QUE LECIONA**
EREM Cumaru	Professor de Matemática	15 anos	Licenciatura em Matemática	Especialista em Ensino de Matemática	Matemática, Trilhas e Eletivas
EREM Orobó	Professor de Biologia/ Química	-	Licenciatura em Ciências Biológicas	Mestrado em Ensino de Biologia	Química, Trilhas e Eletivas
ETE Surubim	Professor de Biologia	10 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Especialista em Ensino de Ciências	Biologia, Trilhas, Eletivas
EREM Bom Jardim	Professor de Biologia	34 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Especialista	Biologia, Trilhas
EREM Vertente do Lério	Professor de Biologia	10 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais	Biologia, Física, Eletivas
EREM Limoeiro	Professor de História	15 anos	Licenciatura em História	Especialista em História do Brasil	História, Artes
EREM Casinhas	Professora de Português/ Inglês	20 anos	Licenciatura em português/ inglês	Especialização em Língua Portuguesa	Língua portuguesa
EREM Surubim	Professora de Inglês	16 anos	Licenciatura em Letras/ Inglês	Não	Inglês, Projeto de Vida
EREM Limoeiro	Professor de Matemática	18 anos	Licenciatura plena em Matemática	Ensino de Ciências e Matemática	Matemática
EREM João Alfredo	Professor de Matemática	10 anos	Licenciatura em Matemática	Ensino de Matemática	Matemática
EREM Orobó	Professor de Matemática	10 anos	Licenciatura em Matemática	Ensino das Ciências	Matemática
EREM Cumaru	Professor de Matemática	12 anos	Licenciatura em Matemática	Mestrado em Educação	Matemática, Trilhas, Eletivas, Projeto de Vida
EREM Machados	Professor de Português	17 anos	Licenciatura em Letras	Mestrado	Projeto de Vida, Protagonismo, Filosofia
EREM Limoeiro	Professor de Matemática/ Física	20 anos	Licenciatura em Matemática e em Física	Mestrado em Energia Nuclear	Física, Eletivas
EREM Passira	Professor de Matemática/ Física	8 anos	Licenciatura em matemática	Especialização em Ensino de Matemática	Matemática, Física, Eletivas

EREM João Alfredo	Professora de Química	30 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Especialização em Ensino de biologia	Química, Eletivas
ETE Limoeiro	Professora de História/ Artes	18 anos	Licenciatura em História	Especialista em Ensino de história das artes e das religiões	História, Artes
EREM Feira Nova	Professora de História/ Sociologia	25 anos	Ciências sociais com habilitação em História	Especialização em história do Brasil	História, Educação socioemocional Sociologia
EREM Bom Jardim	Professora de Matemática	6 anos	Licenciatura em Matemática	Especialização em ensino da matemática	Matemática, Eletivas, Unidades Curriculares
EREM Casinhas	Professor de Matemática	12 anos	Licenciatura em Matemática	Mestrado em Matemática	Matemática, física, Eletivas
EREM Vertente do Lério	Professora de Matemática	7 anos	Licenciatura em Matemática	Especialização em Ensino de matemática	Matemática, Física, Nivelamento
EREM Vertentes	Professora de Matemática	6 anos	Licenciatura em Matemática	Especialização	Matemática
EREM Surubim	Professora de Matemática	5 anos	Licenciatura em Matemática	Especialização em matemática	Matemática, Eletivas, Unidades Curriculares
EREM Orobó	Professora de Português	15 anos	Licenciatura em Letras	Mestrado em Linguagens	Português, Trilhas
EREM Vertentes	Professora de Português, Inglês/ Espanhol	17 anos	Licenciatura em Letras	Especialização	Português, Inglês e Espanhol
ETE Limoeiro	Professora de Saúde Coletiva	16 anos	Licenciatura/ Bacharelado em Enfermagem	Mestrado em Saúde Pública	Saúde coletiva/ Saúde do homem/ Saúde da criança/ Biossegurança
EREM Bom Jardim	Professora de Biologia	18 anos	Licenciatura em Biologia	Especialização	Biologia, Química, Práticas de trânsito
EREM Casinhas	Professora de Português	17 anos	Licenciatura em Letras	Especialização Língua Portuguesa/ Linguística	Português
EREM Cumaru	Professora de Português	7 anos	Licenciatura em Letras	Especialização em Educação Especial	Português
ETE Surubim	Professora de português/ Inglês	7 anos	Licenciatura em Letras	Especialização em Linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa	Língua inglesa, Artes, Eletivas
EREM Vertentes	Professor de Educação Física	23 anos	Licenciatura em Educação Física	Especialização em Educação Física escolar e treinamento esportivo	Educação Física, Trilhas

Fonte: autora (2024)

2.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A realização da presente pesquisa obedeceu aos preceitos éticos da Resolução 466/12 ou 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Sendo assim, o parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) que se encontra localizado no Anexo D deste trabalho, apresenta:

- **Riscos:** A pesquisa científica realizada com seres humanos envolve riscos, dessa forma, no presente estudo os riscos se relacionam com desconfortos, insegurança e/ou algum tipo de constrangimento dos participantes na hora da entrevista e no momento de responder ao questionário. Por isso, como forma de minimização de possíveis situações, as entrevistas serão realizadas de forma individual, em local reservado, em um horário adequado e favorável a participação dos respondentes, sem prejuízo ao trabalho dos mesmos.

- **Benefícios:** Nesta pesquisa, os potenciais benefícios se relacionam com a retomada das informações da pesquisa para os participantes e campos da pesquisa (GRE, Sindicato, Escolas), apresentando dados sobre o contexto atual e as condições de trabalho dos docentes, o que possibilitará discussões sobre as condições de saúde e de trabalho às quais estes profissionais estão sendo submetidos. Além disso, identificar o impacto na saúde dos trabalhadores, através da definição do quadro de morbimortalidade prevalente, no que se refere aos agravos à saúde relacionados ao trabalho, servirá para o embasamento e a criação de políticas públicas que proporcionem melhorias às condições laborais.

- **Armazenamento dos dados coletados: os** pesquisadores declaram que os dados coletados nesta pesquisa (observações sistemáticas, levantamento documental, entrevistas, fotos, gravações em áudio) ficarão armazenados (em pastas de arquivos no hardware (HD-externo) e na nuvem - Google Drive), sob a responsabilidade da pesquisadora Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento, pelo período de mínimo[27] cinco anos após o término da pesquisa.

---

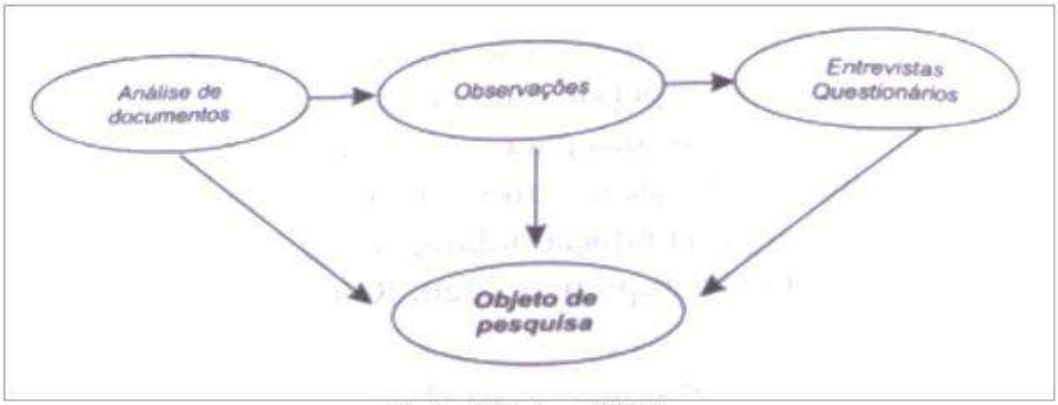
[27] As orientações de armazenamento pelo período mínimo de cinco anos estão expressas no Manual do pesquisador, CEP UFPE 2016 – Link de acesso ao siteade64ed9-b642-47a2-9f4a-d6ccd8f9e52b (ufpe.br).

2.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, análise documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas. Para a construção desse estudo investigativo, foram adotados vários procedimentos metodológicos, por entendermos que eles são necessários para obtenção das respostas aos questionamentos e aos objetivos propostos: compreender se a política de Educação Integral e o Modelo de Gestão por Resultados desenvolvidos pelo Governo do Estado de Pernambuco contribuem para processos de precarização, intensificação e adoecimento dos docentes.

Dessa forma, foram utilizados diferentes instrumentos para coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, observação sistemática, anotações de campo, análise documental e utilização de questionários (via *Google Formulário*). Essa estruturação pode ser observada no quadro que se expressa na imagem abaixo:

Figura 10 – Quadro Conceitual para Abordagem Qualitativa



Fonte: Oliveira (2016).

Segundo Oliveira (2016), para efetivação de uma pesquisa seguindo a abordagem qualitativa, busca-se identificar o maior número de fatos e fenômenos, com significância e relevância. Isso também se expressa nas ideias de Minayo (2013) ao afirmar que a pesquisa qualitativa reúne pontos presentes em uma perspectiva de significados, buscando compreender a significação das motivações, dos interesses, dos valores, das crenças e comportamentos, os quais se configuram para além de uma simples investigação, buscando estabelecer uma relação de profundidade com o objeto estudado.

No primeiro momento de elaboração desse estudo, realizamos um estudo bibliográfico sobre a produção científica vigente. Para isso, utilizamos livros, artigos científicos, teses e dissertações, buscando identificar os principais referenciais teóricos com relevância para a

temática da pesquisa. Essa opção se deve à necessidade de compreender o que dizem os autores sobre o tema a ser analisado, e que, de acordo com Gil (2008), é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Essa etapa inicial foi complementada posteriormente por uma análise documental, que pode ser entendida como uma pesquisa que busca analisar materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou podem ser reelaborados conforme o objetivo da pesquisa (GIL, 2008). Para análise documental foram elencados os documentos oficiais, pois são ferramentas importantes para identificarmos as ações desenvolvidas no Estado de Pernambuco.

De acordo com Pádua (1997, p. 62), a pesquisa documental tem sido fortemente utilizada a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências, "[...] é realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados)". Os quadros seguintes apresentam os documentos/programas que foram analisados.

Quadro 6 – *Corpus* Documental 1 do Trabalho

PROGRAMA	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS
Programa de Modernização da Gestão – Metas para Educação (Pernambuco, 2008)	O Decreto n.º 29.289/06, de 07/07/2006, institui o Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco; é o programa que está focado na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, trabalhando a gestão por resultados.	Ele tem como objetivo consolidar nas unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão. Esse trabalho vem sendo desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG).
Programa de Educação Integral - PEI (Pernambuco, 2008)	A Lei Complementar n.º 125/08, de 10/06/2008, cria o Programa de Educação Integral (PEI), com a finalidade de reestruturar o ensino médio em Pernambuco.	Esse programa busca a melhoria da qualidade da educação do Ensino Médio, à qualificação profissional e a inclusão social dos estudantes. Para isso, contou com o reordenamento de rede estadual, criando as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) e as Escolas Integrais, exclusivas de Ensino Médio.
Bônus de Desempenho Educacional - BDE (Pernambuco, 2008)	Lei n.º 13.486, de 1/07/2008, instituiu o Bônus de Desempenho Educacional, no âmbito do Estado de Pernambuco, oferta incentivo financeiro às escolas e GREs que atingirem as metas e condições fixadas no Termo de Compromisso.	Promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação.
Plano Nacional de	A Lei 13.005/14, de 25 de	O Plano Nacional de Educação

Educação - PNE (Brasil, 2014)	junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação, para o decênio 2014 – 2024.	determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. O 1º grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. O 2º grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O 3º bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, e o 4º grupo de metas refere-se ao ensino superior.
Novo Ensino Médio (Brasil, 2017)	Lei 13415/17, sancionou, em 16/02/17, a Medida Provisória (MP) 746/16, que reformula esta etapa da educação no País. O texto sancionado é o mesmo aprovado pelo Senado e pela Câmara dos Deputados.	Em linhas gerais, o novo ensino médio prioriza a flexibilização da grade curricular, a articulação com a educação profissional e a educação integral com apoio financeiro do governo federal.
Projeto de Lei Ordinária 3466/2022 - Bônus de Desempenho Educacional - BDE (Pernambuco, 2022)	Altera a Lei n.º 13.486, de 1º de julho de 2008, que institui o Bônus de Desempenho Educacional, no âmbito do Estado de Pernambuco.	Passa a vigorar instituindo, o Bônus de Desempenho Educacional correspondente a uma premiação por resultados, em função do desempenho no processo educacional, de acordo com metas e condições fixadas em decreto do Poder Executivo.

Fonte: Autora (2024).

Os documentos observados no quadro 7 foram escolhidos por terem implicações diretas sobre a regulamentação do trabalho de modo geral, afetando também o trabalho docente (trabalho temporário, condições de trabalho).

Quadro 7 – *Corpus* Documental 2 do Trabalho

PROGRAMA	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS
Lei da Terceirização - Projeto de Lei (PL) 13.429/2017, que libera a terceirização para todas as atividades	Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros.	A lei permite o uso da terceirização em todas as áreas (atividade-fim e atividade-meio) das empresas. O texto aumenta o tempo máximo do trabalho temporário de 3 meses para 180 dias.

Atual Lei da Reforma Trabalhista - Lei n.º 13.467/2017	Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º/05/1943, e as Leis n.º 6.019, de 3/01/1974, 8.036, de 11/05/1990, e 8.212, de 24/07/1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.	Dentre as inúmeras modificações, cito algumas: Fim da contribuição sindical obrigatória; Prevalência do negociado sobre o legislado; Regulamentação do teletrabalho; Inclusão do trabalho intermitente.
Lei Orgânica da Saúde – Lei n.º 8.080, de 19/1990.	Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências.	Esta lei regula, em todo o território nacional, as ações e serviços de saúde, executados isolada ou conjuntamente, em caráter permanente ou eventual, por pessoas naturais ou jurídicas de direito público ou privado.
Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora – Lei nº 1.823/2012.	Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora.	A Política tem por finalidade definir os princípios, as diretrizes e as estratégias a serem observados nas três esferas de gestão do SUS – federal, estadual e municipal. Propiciando ações de atenção integral à Saúde do Trabalhador, com ênfase na vigilância, visando a promoção e a proteção da saúde dos trabalhadores e a redução da morbimortalidade decorrente dos modelos de desenvolvimento e dos processos produtivos.
Lei Federal n.º 14.681, de 18 de setembro de 2023.	Cria a política de bem-estar, saúde e qualidade de vida no trabalho e valorização dos profissionais da educação.	Esta Lei dispõe sobre a criação da Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação, considerada a necessidade de desenvolver ações direcionadas para a atenção à saúde integral e a prevenção ao adoecimento, bem como de estimular práticas que promovam o bem-estar no trabalho de maneira sustentável, humanizada e duradoura.

Fonte: Autora (2024).

Ainda no âmbito legal, foram selecionados os documentos definidores das ações e serviços de saúde, como a Lei 8080/90 que estabelece o que é o Sistema Único de Saúde (SUS), bem como constitui o conjunto de ações e serviços de saúde que serão prestados por órgãos e instituições públicas federais, estaduais e municipais. Deste modo, prevê ações que objetivam fortalecer e propiciar a atenção integral e saúde da população de forma geral e à saúde do trabalhador(a) de forma específica, através da Política Nacional de saúde do trabalhador.

Com relação ao trabalho de campo, foi realizado um estudo desenvolvido em duas etapas: 1ª) etapa exploratória (entrega do termo de consentimento livre e esclarecido, aplicação dos questionários – pré-teste). Nessa etapa, utilizamos o questionário como instrumento de coleta de dados da pesquisa, que foi enviado aos participantes para que pudessem responder individualmente, mantendo-se o anonimato, sem interferências de terceiros. O questionário foi encaminhado pelo aplicativo de conversa *WhatsApp* para poder ser respondido por meio digital. Através dessa ferramenta, objetivou-se obter respostas mais rápidas, atingindo um quantitativo maior de participantes. Para essa fase, conseguimos um total de 22[28] respondentes.

Em seguida, após exame de qualificação, passamos à segunda etapa de desenvolvimento da pesquisa: observação sistemática, realização de entrevistas com os diferentes sujeitos. Após organização dos dados provenientes dos questionários pré-teste, fomos para o campo de pesquisa, buscando investigar sobre a dinâmica de trabalho desenvolvida, a infraestrutura (laboratórios, salas, espaços de lazer), o painel de gestão, o mural de informações, as condições de trabalho (ambientais e organizacionais), as características sociodemográficas e/ou profissionais e os indicadores de saúde selecionados dos professores que trabalham no ensino médio integral da Rede estadual de Pernambuco.

Seguindo o proposto nas etapas, foram realizadas observações sistemáticas, consideradas essenciais no trabalho de campo, constituindo-se como uma técnica que vai além do mero olhar sobre as aparências e descrição simplista dos componentes de um cenário. Elas são fundamentais para identificação e compreensão crítica da realidade do campo de estudo. Logo, pudemos ver e examinar os fenômenos estudados, possibilitando ao investigador constatar de perto elementos essenciais para pesquisa e que só poderiam ser identificados no campo.

Optamos por trabalhar com entrevistas semiestruturadas -com perguntas abertas e fechadas - porque, segundo Minayo (2020), através dela o pesquisador pode obter informes contidos nas falas dos atores sociais, permitindo privilegiar dimensões qualitativas no estudo realizado. Ainda conforme a autora, a entrevista pode fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: "[...] a) fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas [...]"; b) os objetivos "[...] principais da investigação qualitativa –

[28] É importante destacar que o questionário formulário foi utilizado na fase de campo da pesquisa, e buscava inicialmente atingir um total de 178 docentes, definido no cálculo amostral. Mas o quantitativo de participantes ficou definido em 98 respondentes considerados inicialmente válidos.

referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivência (MINAYO, 2020. p. 59).

Realizamos as entrevistas semiestruturadas com os participantes que aceitaram participar da pesquisa, com áudio-gravação das respostas, utilizando um roteiro previamente elaborado. Esse momento ocorreu de forma individual, em um local reservado, para que o participante se sentisse confortável com sua realização.

2.6 PESQUISA DE CAMPO

Com relação ao trabalho de campo, realizamos um estudo desenvolvido em duas etapas: 1ª) etapa exploratória (entrega do termo de consentimento livre e esclarecido, aplicação dos questionários – pré-teste pelo *Google Formulários*). Em seguida, após exame de qualificação, passamos à 2ª) etapa - pesquisa de campo (observação sistemática nas escolas, realização de entrevistas com os diferentes sujeitos e aplicação de questionário com docentes pelo *Google*). As fases estão detalhadas nos tópicos abaixo.

2.6.1 Realização do Estudo Exploratório

Nessa etapa, utilizou-se o questionário como instrumento de coleta de dados da pesquisa, enviado aos participantes para que pudessem responder individualmente, mantendo-se o anonimato, sem interferências de terceiros. O questionário foi encaminhado pelo aplicativo de conversa *WhatsApp* para que pudesse ser respondido por meio digital. Através dessa ferramenta, objetivou-se obter respostas mais rápidas, atingindo um quantitativo maior de participantes. Para essa fase, conseguimos um total de 22 respondentes do questionário.

A ideia inicial da investigação exploratória se caracterizaria como um estudo que envolveria os sujeitos que compõem o Núcleo de Atenção ao Servidor (NAS). Por meio da aplicação de questionários e realização de entrevistas com os roteiros pré-definidos, buscamos identificar o seu funcionamento e conhecer quais ações são desenvolvidas para prevenção e promoção da saúde dos docentes, tendo em vista que os processos de adoecimento pelo trabalho são objetivos da nossa pesquisa e que, historicamente, a relação entre saúde e trabalho tem sido alvo de ações pautadas em interesses econômicos e regida pela égide de uma política neoliberal.

Entretanto, essa proposta foi modificada ao esbarrarmos nos trâmites burocráticos. Ao entrar em contato com as pessoas que estruturam o NAS na sede da GRE Vale do Capibaribe, fomos informadas da necessidade de obtermos autorização da Superintendência de Atenção ao

Servidor e Relações de Trabalho (SUASE), órgão responsável por organizar o funcionamento de todos os Núcleos. Esse processo foi iniciado no dia 4 de janeiro de 2022 e se estendeu por alguns meses, o que inviabilizou essa proposta nessa fase da pesquisa.

Outra questão que se colocou do ponto de vista burocrático, foi a necessidade de submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPE, o que nos levou para o processo de recolhimento de documentos, visto que precisaríamos de assinaturas das cartas de anuência para realização da pesquisa com os diferentes sujeitos. Na busca pela assinatura desses documentos, algumas pessoas manifestaram desejo de realizar reuniões para conhecer um pouco mais sobre os interesses da pesquisa.

No âmbito da SUASE, foram realizadas duas reuniões via *Google Meet* com os coordenadores responsáveis. Nesse momento, dialogamos sobre a pesquisa e algumas considerações foram feitas com relação ao seu teor, principalmente com relação à afirmativa de que há processos de precarização e possíveis adoecimentos em curso na rede estadual. Após esse diálogo inicial, a carta foi assinada pela responsável.

Na GRE Vale, o processo ocorreu de forma semelhante, mas os encontros ocorreram de forma presencial. A coordenadora da educação integral na gerência convocou algumas reuniões para apresentação da pesquisa, dialogando principalmente sobre as categorias da precarização e do adoecimento. Nesse processo, destaca-se a negação em relação à admissão da possibilidade de haver precarização no contexto da educação integral, isso se expressa no trecho seguinte mencionado pela coordenadora: "[...] *o PEI foi criado para ofertar melhores condições para o trabalho dos docentes, logo não é possível existir esses processos na política*".

Com relação ao Sintepe, a dificuldade se colocou do ponto de vista da comunicação. Enviamos e-mails, fizemos algumas ligações, mandamos mensagens pelo *WhatsApp* e não conseguíamos nenhuma informação concreta sobre quem poderia assinar a carta autorizando a realização da pesquisa. Essa assinatura só foi possível quando encontramos alguns representantes em um evento da *Associação Nacional de Política e Administração da Educação* (ANPAE), realizado no Centro de Educação da UFPE. Mesmo assim, nessa e em outras ocasiões, tivemos que ir presencialmente à sede do sindicato.

Em linhas gerais, prosseguimos na seguinte sequência para coletar as assinaturas dos diferentes campos a serem pesquisados: 1) assinatura das cartas de anuência pela coordenadora da SUASE e do NAS; 2) assinaturas das cartas pelo Sindicato dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação de Pernambuco; 3) assinaturas das cartas por parte da gestora da GRE.

Após esse processo inicial, foram realizados os ajustes no projeto para adequá-lo às exigências da Plataforma Brasil, que, antes da aprovação final, nos exigiu novas documentações. Todo o processo até a aprovação do CEP (que durou quase 3 meses) nos levou a pensar outras formas de construirmos o estudo exploratório, pois a proposta inicial se tornou inviável e ainda precisávamos esperar a aprovação do comitê de ética.

Como proposta da pesquisa exploratória, objetivando apreender a dinâmica do real e um olhar sobre o fenômeno estudado, elaboramos um estudo pré-teste[29] com aplicação de um questionário entre docentes da Rede Estadual de Pernambuco cujo objetivo foi levantar dados sobre as condições de trabalho e a saúde dos servidores. A escolha do questionário como instrumento de coleta de dados surgiu por este ser um recurso que pode ser aplicado à distância, com possibilidade de alcançar um número amplo e significativo de participantes de diferentes localidades, sendo assim uma alternativa viável para aproximação com os professores da rede.

Os professores participantes da pesquisa responderam a um questionário semiestruturado contendo 46 questões divididas em três seções (Apêndice A) autoaplicável, elaborado via *Google Formulário*, com temáticas preestabelecidas a fim de obter dados sobre vários elementos que dizem respeito às características sociodemográficas, caracterização profissional, ambiente e condições de trabalho e de saúde dos trabalhadores e trabalhadoras docentes.

Por meio de divulgação no *WhatsApp*, através do compartilhamento do *link* eletrônico que redirecionava para o questionário, obtivemos 22 respostas de professores do ensino médio atuantes na rede pública estadual, que trabalhavam em escolas de referência em ensino médio e escolas técnicas da rede estadual de ensino de Pernambuco. No entanto, foi necessário fazer duas exclusões de respostas, pois um docente se encontrava em afastamento da sala de aula e outro desempenhava o cargo de coordenador. Assim, ficamos com um total de 20 respondentes elegíveis. Esse quantitativo foi definido com base no cálculo amostral que utilizamos para definir o número dos docentes que participarão da pesquisa. Do total de 178 docentes, precisaríamos realizar o pré-teste com 10% desse total, equivalente a 17 docentes.

A página inicial do questionário abordava uma breve descrição da pesquisa e os objetivos, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual somente após aceitar participar da pesquisa, é que o participante passaria para a página seguinte e teria acesso

[29] Esse estudo ocorreu antes do processo de submissão ao exame de qualificação da pesquisa, entre os dias 04 e 22 de outubro de 2022, após ser liberada a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (número de aprovação: 5.620.794).

às questões. Além disso, ao final apresentava uma questão para que os respondentes indicassem interesse em participar da segunda etapa da pesquisa, que consistiria em uma entrevista.

Ressaltou-se que durante a coleta dos dados algumas dificuldades foram encontradas. A primeira se relaciona com o preenchimento do SIEPE (Sistema de Informações da Educação de Pernambuco), pois, coincidentemente, nosso questionário começou a circular no período de preenchimento das cadernetas eletrônicas pelos docentes. O fato de os docentes estarem dedicados ao preenchimento do SIEPE dificultou que eles dispusessem de tempo para responder ao nosso questionário. Esse sistema escolar é de preenchimento obrigatório, e nele deve constar indicadores como a frequência de estudantes, registros de aulas, complementados de forma regular e minuciosa pelos professores.

A segunda dificuldade teve relação com o contexto das eleições vivenciadas pelo estado de Pernambuco naquele momento. Em 2022, Danilo Cabral, (ex-secretário de educação do governo de Eduardo Campos - 2007), candidatou-se ao Governo do estado sendo o primeiro candidato do PSB a ficar de fora do segundo turno das eleições para o governo de Pernambuco em 16 anos. Ele recebeu 885.994 votos, ou 18,06% dos válidos, ficando atrás de Anderson Ferreira (PL), Raquel Lyra (PSDB) e Marília Arraes (Solidariedade). O pleito elegeu Raquel Lyra como governadora do Estado.

Nesse contexto de disputas políticas, o questionário foi compartilhado com alguns gestores escolares para que repassassem aos docentes, contudo, na resposta de um deles veio a seguinte afirmação: "*É bem delicado colocar essa pesquisa no grupo de professores do Estado. Ainda mais depois da derrota de Danilo Cabral*" (Gestor Escolar)[30]. O referido deputado federal foi indicado pelo PSB (Partido Socialista Brasileiro) para concorrer à vaga de governador e, caso tivesse ganhado as eleições, daria continuidade aos 16 anos de gestão do partido à frente do poder no Estado de Pernambuco. A fala do gestor escolar acima, expressa um sentimento de incertezas e inseguranças com o novo grupo político assumindo o governo do Estado, considerando-se uma possível "ruptura/descontinuidade" das ações desenvolvidas nos governos estaduais de Eduardo Campos[31] e Paulo Câmera (2007 a 2022).

2.6.2 Pesquisa de campo: realização de observação e entrevistas

[30] Essa afirmação foi feita por um dos gestores que posteriormente aceitou participar da pesquisa.
[31] João Lira Neto, vice-governador da gestão Campos, assumiu o governo do Estado de Pernambuco em abril de 2014, após o governador renunciar ao mandato para concorrer às eleições presidenciais, ficando à frente do cargo até 31 de dezembro de 2014.

Após organização dos dados provenientes dos questionários pré-teste, fomos para o campo de pesquisa, buscando investigar sobre a dinâmica de trabalho desenvolvida, a infraestrutura (laboratórios, salas, espaços de lazer), o painel de gestão, o mural de informações, as condições de trabalho (ambientais e organizacionais), as características sociodemográficas e/ou profissionais e os indicadores selecionados de saúde dos professores que trabalham no ensino médio integral da Rede estadual de Pernambuco.

Iniciada a ida às escolas, mais uma vez nos deparamos com os entraves burocráticos. Em meados de 2023, o governo Raquel Lyra fez um processo de seleção para os gerentes das Gerências Regionais de Educação das diferentes regiões do estado. Nesse processo, houve a troca de gestão da GRE Vale, e foi necessário fazer um novo pedido de autorização da pesquisa, com a obtenção de nova carta de anuência, antes de darmos continuidade à pesquisa.

A gerência foi assumida por Ana Xavier, em julho de 2023, que um período depois marcou uma reunião presencial, para diálogo sobre a pesquisa e assinatura da carta de autorização. Posteriormente, a gerente fez um convite para a pesquisadora participar de uma reunião que seria feita com os gestores escolares, pois a secretaria de educação tinha feito um anúncio de seleção [32] para gestores escolares [33]. Nessa reunião, a gerente apresentou a pesquisadora e a pesquisa em desenvolvimento, destacando a importância da realização da mesma para a rede estadual e pedindo a participação das escolas.

Após esse momento, foram realizadas as observações sistemáticas, consideradas essenciais no trabalho de campo, constituindo-se como uma técnica que vai além do mero olhar sobre as aparências e descrição simplista dos componentes de um cenário. Elas são fundamentais para identificação e compreensão crítica da realidade do campo de estudo.

As observações sistemáticas, foram fundamentais para identificação e compreensão crítica da realidade do campo de estudo. Para Oliveira (2016, p.79), a "observação sistemática consiste na coleta e registro de eventos observados que foram previamente definidos. Isso significa que o pesquisador deve elaborar uma planilha na qual fará o registro das observações relativas aos comportamentos das pessoas".

O caderno ou diário de campo foi o principal instrumento utilizado para registro das observações, e serviu para anotar todas as informações que não estavam presentes no material formal (questionários, roteiro de entrevistas) (MINAYO, 2020). Para Castro, Ferreira, Gonzalez

---

[32] O processo seletivo para gestores escolares foi constituído de duas etapas: avaliação do currículo e apresentação do Plano de Trabalho da Gestão – conforme portaria SEE n.º4090 de 12 de outubro de 2023

[33] Link de acesso para reportagem que destaca a abertura da seleção de gestores escolares: Governadora Raquel Lyra publica seleção de gestores escolares em redes estaduais de ensino – SEE (educacao.pe.gov.br)

(2013, p. 49), "o diário de campo consiste no relato escrito daquilo que o investigador presencia, ouve, observa e pensa no decorrer do recolhimento dos dados. Esses dados, anotados diariamente, podem ser refletidos num estudo qualitativo". Logo, o diário de campo serviu como instrumento de registro utilizado nessa fase da pesquisa e nos auxiliou a estruturar a seguinte sequência de trabalho:

1) Inicialmente foi feito o levantamento de dados através dos documentos escolares, diretamente com a secretaria da escola (quantidade de professores, modalidade do vínculo com a instituição, questões estruturais da escola - infraestrutura, dados do painel da gestão, e acessar o Projeto Político Pedagógico).

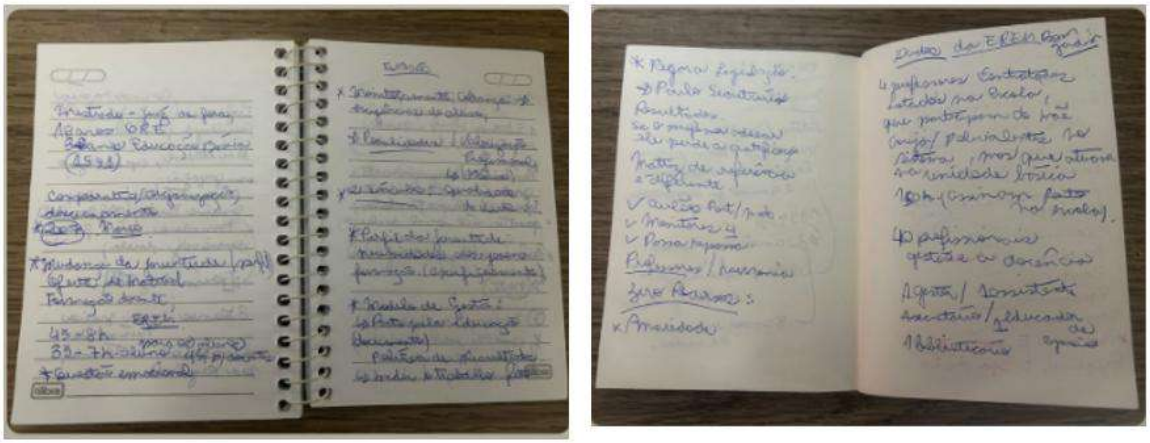
2) Selecionar os docentes para realização das entrevistas pelo livro ponto ou acesso ao SIEPE – docentes efetivos que estivessem na escola no dia da visita.

3) Realizar a entrevista com gestores/coordenadores.

4) Realizar observação da estrutura física da escola. Quase sempre isso era feito com auxílio de alguém da própria instituição. Durante esse processo, fazíamos anotações de situações que chamavam a atenção e que por vezes serviram para indagações realizadas durante a entrevista.

Importante enfatizar que muitas anotações foram sendo feitas ao longo da pesquisa de campo, nos diversos espaços pelos quais passamos, desde a fase inicial com a busca de cartas de anuência, antes de realizar a submissão do projeto ao comitê de ética em 2022, até a fase final da pesquisa de campo desenvolvida em 2023. As imagens em destaque foram feitas na visita às escolas e se relacionam especificamente com o momento de fazer o levantamento dos sujeitos participantes das entrevistas.

Figura 11 - Anotações do diário de Campo



Fonte: Da autora (2024)

O diário de campo serviu como um instrumento de coleta de dados qualitativos, permitindo ao pesquisador registrar suas impressões, *insights*, emoções e percepções ao longo do processo de pesquisa. Além disso, ele também ajudou a manter a objetividade do estudo, fornecendo um registro fiel dos acontecimentos observados. Uma das principais características do diário de campo é a sua natureza descritiva e reflexiva.

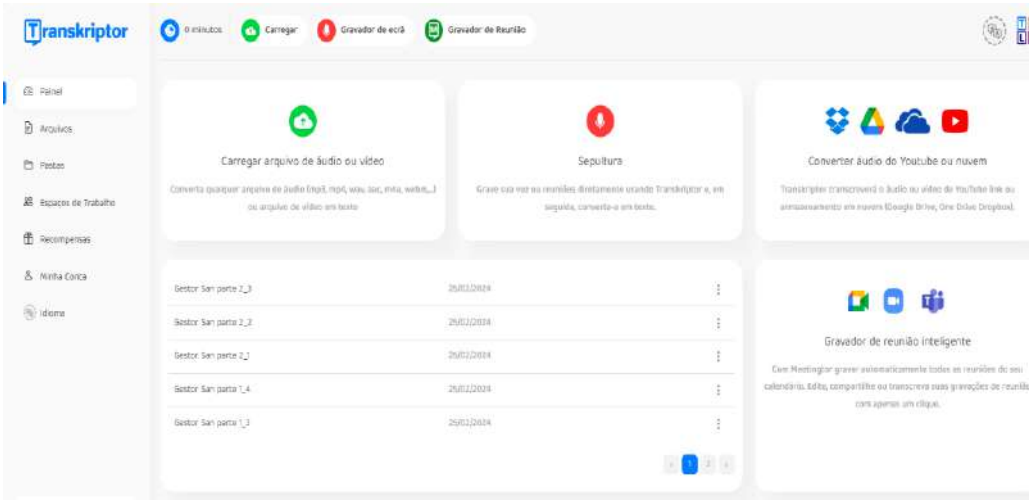
Optou-se pelas entrevistas semiestruturadas, pois segundo Minayo (2020), através dela o pesquisador pode obter informes contidos nas falas dos atores sociais, permitindo privilegiar dimensões qualitativas no estudo realizado. A autora esclarece que a entrevista pode fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: "[...] a) fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas [...]"; b) são os objetivos "[...] principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia (MINAYO, 2020. p. 59).

Realizamos as entrevistas semiestruturadas com os participantes que aceitaram participar da pesquisa, com áudio-gravação das respostas, utilizando um roteiro previamente elaborado. Esse momento ocorreu de forma individual, em um local reservado (na maioria das vezes), para que o participante se sentisse confortável com a realização da entrevista. O roteiro de entrevistas para os professores (Apêndice B), gestores/coordenadores (Apêndice C), SINTEPE/CNTE[34] (Apêndice D) e NAS (Apêndice E). E a aplicação de um questionário via *Google Formulário* realizado apenas com professores da GRE Vale – contemplando nesse momento professores efetivos e contratados das diversas áreas de conhecimento, que fizessem parte das escolas integrais há pelo menos dois anos (Apêndice A).

Finalizada a fase de realização de entrevistas e observação das escolas, iniciamos o Processo de transcrição dos dados coletados. Para transcrição do corpus das entrevistas, procedimento familiar a vários campos de saber cujo interesse esteja na fala de sujeito(s), recorremos à utilização de um aplicativo, o *Transkriptor,* conforme imagem abaixo, pois tínhamos um quantitativo extremamente volumoso de gravações.

[34] Na entrevista realizada com o presidente do CNTE, mantivemos as mesmas perguntas feitas aos representantes do Sintepe, mas pedimos que o entrevistado direcionasse as respostas aos posicionamentos defendidos pela Confederação.

Figura 12 - Aplicativo de transcrição - *Transkriptor*



Fonte: Da autora (2024)

No entanto, uma dificuldade que tivemos com relação à utilização do *Transkriptor* foi que o aplicativo não comportava a quantidade de horas das entrevistas. Dessa forma, fazíamos inicialmente a quebra dos áudios em partes menores, utilizando o seguinte aplicativo – *Editor de áudio e cortar MP3*, conforme imagem abaixo, depois enviávamos as partes menores para o aplicativo *Transkriptor* e por fim realizávamos a revisão com o áudio original.

Figura 13 – Editor de vídeo

Fonte: Da autora (2024)

Seguimos assim as etapas: a) Quebra dos áudios no aplicativo via celular; b) Inserção dos áudios menores no *transkriptor*; c) Organização das transcrições que foram feitas em partes em arquivo único; d) Revisão dos áudios transcritores com o áudio original. Em seguida iniciamos o Processo de (re)organização e Tabulação dos dados. Após o amplo e exaustivo processo de transcrição das entrevistas, iniciamos o processo de tabulação dos dados que foi feito por blocos temáticos, considerando as respostas de todos os sujeitos entrevistados. Em cada bloco temático, procedemos à identificação dos trechos correspondentes e categorizamos, conforme imagem abaixo:

Figura 14 – Tabulação das entrevistas

2º BLOCO - CONDIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA			
1ª QUESTÃO: DESCREVA AS CONDIÇÕES DO SEU LOCAL DE TRABALHO (CONDIÇÕES FÍSICAS E ESTRUTURAIS).			
ESCOLA	**RESPONSÁVEL**	**TRECHO**	**PROPOSIÇÃO DE INFERÊNCIAS**
EREM	Prof 2 matemática D12	Condições físicas e estruturais assim muito bom. Que pena que o espaço é pequeno, mas é um lugar arejado, uma escola organizada, graças a Deus. Mas o espaço físico é pequeno para a quantidade de alunos que tem. A quadra está construindo agora. Data show não nas salas, porém, a gente tem, reserva e leva para sala.	O espaço físico é pequeno. Quadra está construindo.
EREM	Profa de matemática D22	No local de trabalho, ele tem uma estrutura pequena para a quantidade de alunos, né? Mas, de certa forma, a gente tem, televisão tem em todas as salas, ar-condicionado não é, falta mais espaço, realmente falta, tipo laboratório. Tipo de matemática não tem. Então isso dificulta um pouco meu trabalho. Também, para os alunos, assim, as condições não têm. Eles passam o dia todo aqui. Então a estrutura que a gente tem passar o dia todo poderia ser melhor para eles, tipo lugar para eles, tomar banho ou ficar mais à vontade.	Estrutura pequena para a quantidade de alunos.

Fonte: Da autora (2024).

Dessa forma, estruturamos essa fase conforme as etapas descritas:

a) 1 - **Organização** – feita individualmente por cada sujeito entrevistado; 2- Junção das falas dos entrevistados de todas as escolas por pergunta/temática;
b) **Tabulação** - sistematização das entrevistas por blocos temáticos;
c) **Descrição dos dados no Word** – participantes da pesquisa;
d) **Análise preliminar** - dos dados descritos a partir dos questionários – professores de Pernambuco.

2.7 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

No que diz respeito ao tratamento e análise dos dados coletados, nos ancoramos na perspectiva Hermenêutica-Dialética (MINAYO, 2013). Essa compreensão tem como ponto de partida o interior da fala, e como campo de chegada o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala. Para sua operacionalização, a autora sugere três fases: 1) **Ordenação dos Dados:** englobando as entrevistas, material de observação, documentos populares e institucionais. Esta fase inclui a) transcrição de fitas (áudio); b) releitura do material; c) organização dos relatos; d) organização dos dados de observação. 2) **Classificação dos Dados:** o momento classificatório se constitui pelas seguintes etapas - Leitura horizontal e exaustiva dos textos; Leitura transversal; Análise final. 3) **Relatório:** formatação final de uma monografia, dissertação ou Tese (no caso dessa pesquisa elaboração de uma tese).

O quadro abaixo sintetiza as principais características definidas e operacionalizadas em cada fase desenvolvida, relacionando-a diretamente com o desenho metodológico proposto para elaboração desta tese.

Quadro 8 – Fases da tese

Fase: *Ordenação dos Dados*	
Principais características	a) transcrição de fitas; b) releitura do material; c) organização dos relatos; d) organização dos dados de observação.
Relação com a pesquisa	Transcrição dos áudios obtidos das entrevistas, organização dos relatos e dados conforme os objetivos específicos; organização dos dados de observação registrados no diário de campo e nas fotos.
Fase: *Classificação dos Dados*	
Principais características	Leitura horizontal e exaustiva dos textos; Leitura transversal; Análise final.
Relação com a pesquisa	Leitura horizontal das entrevistas e dos documentos confrontando a coerência interna das informações. Construção das categorias empíricas e perceber as inter-relações e interconexões com as categorias analíticas. Na leitura transversal, o processo de recorte de cada entrevista segundo os temas definidos nos objetivos e nas categorias, juntando as partes semelhantes e buscando as conexões entre elas. Depois disso, foi feito o enxugamento das classificações, agrupando tudo em unidades menores, destacando o que foi mais relevante e representativo do grupo dos docentes. E a análise final, momento de movimento do empírico ao teórico e vice-versa, do concreto ao abstrato, busca as riquezas do particular e do geral.
Fase: *Relatório*	
Principais características	Formatação final de uma monografia, dissertação ou Tese.
Relação com a pesquisa	Formatação final do texto, segundo ABNT, e as normas da tese da UFPE. Descrição das condições de realização da pesquisa e destaque para os pontos mais relevantes do estudo.

Fonte: Da autora (2024)

3 RELAÇÃO CAPITAL-TRABALHO E REFORMISMO NA GESTÃO PÚBLICA

Nesta seção tratamos, inicialmente, da crise estrutural do capital e seus desdobramentos no Trabalho. Na segunda parte, damos ênfase à modernização da gestão pública e às reformas instauradas. Abordamos brevemente, o Programa de Modernização da Gestão e o Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco e tecemos algumas reflexões sobre o adoecimento e a medicalização dos docentes frente à reestruturação dos processos produtivos.

O mundo do trabalho tem passado por significativas mudanças nas últimas décadas, influenciadas fundamentalmente pelos avanços tecnológicos e pelo processo de globalização. De acordo com Oliveira (2018), é necessário fazer uma articulação sobre o trabalho e os seus desdobramentos no mundo capitalista, e mencionar as novas formas de precarização e exploração apresentadas nessa conjuntura. Importante destacar que, nesse contexto, o trabalho assumiu novas características, advindas do modo de produção capitalista, reformulando-se relações e organizações laborais, produzindo atividades e necessidades que antes não existiam e foram acentuadas por meio do processo de reestruturação produtiva.

3.1 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NO TRABALHO

A crise atual do sistema capitalista assume um caráter universal que afeta todas as esferas da sociedade (financeira, política, educação, ética, etc.). Mas não é de hoje que a sociedade capitalista vem sofrendo profundas modificações. Mészáros (2000) aponta para o fato de que não estamos diante das crises anteriormente vivenciadas pelo sistema (crises cíclicas), trata-se de uma crise estrutural, dentro dos próprios limites do capital, ou seja, vivenciamos a era de uma crise sem precedentes na história da humanidade. O autor justifica sua posição com base em quatro aspectos principais dessa crise:

> (1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade, etc.); (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado); (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem

> sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na "administração da crise" e no "deslocamento" mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia (MÉSZÁROS, 2011, p. 796).

Crise estrutural do capital significa, portanto, que o sistema vigente se encontra manifesto com seus próprios limites intrínsecos, o que corrói as engrenagens do "sistema socio metabólico". Mészáros (2000) afirma que, com a crise estrutural do capital, os limites absolutos do "sistema do capital" foram ativados, pois ele já não pode mais responder a seus imperativos expansionistas e manter sua permanente estabilidade, restando a produção destrutiva em resposta à crise. O sistema do capital é incontrolável e irreformável (MÉSZÁROS, 2000, p. 11).

Mediante a característica desta crise, desde a década de 1970 o capitalismo passa por enormes dificuldades para manter seu movimento expansionista, afetando todas as esferas de produção do capital (MÉSZÁROS, 2000). No entanto, os governos ocidentais apostaram na saída da crise apelando para as receitas keynesianas, mas tudo que as medidas conseguiram foi a "hibridização" do sistema do capital, longe de alcançar soluções estruturais viáveis. De acordo com Bihr (1998), nesse contexto, rompe-se o compromisso fordista e inaugura-se uma nova ordem produtiva, como forma de responder às crises cada vez mais extensas e manter a absoluta necessidade de atingir, de maneira eficaz, os requisitos da incontrolável expansão.

Paulo Netto (2012) enfatiza que foram profundas as transformações societárias recentes, passando pela revolução informacional, automação, até os avanços alcançados pela microeletrônica. Em nome da restauração do capital, adota-se uma organização produtiva que está pautada no aumento da taxa de exploração dos trabalhadores, desregulamentação cada vez maior e crescente dos direitos trabalhistas, restrições da intervenção do Estado no setor das políticas públicas, cortes em gastos sociais, ou seja, as relações de trabalho são modificadas, e as novas relações passam a ser fundamentadas em trabalhos precários, com incentivos à flexibilização, à informalidade e desregulamentação do trabalho atrelado à economia em quase todas as áreas da produção e dos setores de serviços.

Nessa nova realidade, ainda se observam mais algumas mudanças no setor da produção e dos serviços: aumento significativo dos investimentos em tecnologia, enxugamento das empresas menos rentáveis, redução de postos de trabalho, rebaixamento de salários diretos e incentivos ao trabalho autônomo e flexível. Trata-se da desestatização da economia, que havia servido de arcabouço regulador ao crescimento fordista (BIHR, 1998). No entanto, essas mudanças, até então implementadas, não estão sendo capazes de responder efetivamente ao problema da crise (PAULO NETTO, 2012).

Como observa Harvey (2017), as décadas de 1970 e 1980 formam um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. As mudanças implementadas por todas essas oscilações e incertezas, além de não garantirem estabilização financeira prolongada, contribuíram para acentuar as desigualdades sociais. Neste processo, o trabalho regulamentado foi cada vez mais substituído pelo trabalho em tempo parcial, temporário ou pelo subcontrato.

Dito isto, entende-se que, como resposta do capital à sua crise, houve o aumento e fragmentação das políticas sociais, a criação e recriação de mecanismos políticos, ideológicos e culturais para manter sua legitimação e reprodução contínua da classe trabalhadora. Esses mecanismos se tornaram imprescindíveis para adaptar a classe trabalhadora às novas configurações da insegurança, aos níveis relativamente altos de desemprego estrutural e às modificações do mercado de trabalho, que passou por uma radical reestruturação e acabou por retroceder o poder sindical.

De acordo com Antunes (2011), a crise estrutural do capital que aflorou no fim da década de 1960 e início de 1970 desencadeou um vastíssimo processo de reestruturação produtiva e dominação política, que visava, por um lado, recuperar seu ciclo reprodutivo e expansão, e do outro, recuperar seu projeto de hegemonia, que fora então confrontado pelas lutas operárias. Como resposta à crise, inicia-se então, uma série de transformações a partir da "[...] constituição das formas de acumulação flexível, das formas de gestão organizacional, avanço tecnológico, modelos alternativos ao binômio taylorismo/ fordismo, destacando-se o modelo japonês ou toyotismo" (ANTUNES, 2011, p. 21).

Nesse mesmo sentido, conforme Amorim (2013):

> A reestruturação produtiva foi em um momento de Crise do Capital, um meio de desorganizar as formas de resistência da classe trabalhadora para, então, restaurar as formas de dominação dos grupos dirigentes, impondo novos processos de trabalho, de gestão do capital, da redefinição dos parâmetros de qualificação do trabalhador, de reordenamento das políticas públicas, como também redefinição das leis trabalhistas e das prioridades sociais ditadas pelo Estado (AMORIM, 2013, p. 106).

Dessa forma, de acordo com Antunes e Druck (2014), como resposta a essa crise, o capital buscou organizar as condições ideais para continuar avançando, por meio de uma reestruturação no próprio processo produtivo através da adoção de formas de acumulação flexível, destacando-se o modelo japonês, chamado de toyotismo.

Segundo Harvey (2017), esse movimento de acumulação flexível rompeu com a rigidez do fordismo e transformou os processos de trabalho, os mercados, produtos e até os padrões de

consumo, que passaram a ser pautados na flexibilidade. O autor ainda destaca outras características provenientes do novo regime: "[...] surgimento de novos setores de produção, ampliação dos mercados, investimentos em inovação comercial, tecnológica e organizacional e um vasto movimento no emprego no chamado setor de serviços" (HARVEY, 2017, p. 140).

O novo modelo de organização levou ao solapamento do trabalho organizado, enfraquecimento do poder dos sindicatos e ampliação do desemprego, subempregos e adoção de contratos de trabalho flexíveis, com propósito de atender às demandas empresariais sem custos adicionais. Para integrar a pragmática da empresa flexível ou "empresa enxuta", mecanismos como "reengenharia, *lean production, team work*, eliminação dos postos de trabalho, aumento da produtividade, qualidade total, terceirização ampliada passaram a ser adotados" (ANTUNES; DRUCK, 2014, p. 14).

Seus traços constitutivos básicos podem ser assim resumidos: produção variada, diversificada e pronta para suprir o consumo, que também irá determinar a produção, existência de estoque mínimo e aproveitamento de tempo a partir do *just in time* (no tempo certo com a melhor qualidade) e produção fundamentada num processo de produção flexível, permitindo um operário operar com várias máquinas. Segundo Antunes (2011),

> É a chamada "polivalência" do trabalhador, que mais do que expressão e exemplo de uma maior qualificação, estampa a capacidade do trabalhador em operar com várias máquinas, combinando "várias tarefas simples". Um processo de desespecialização e polivalência dos operários profissionais e qualificados, transformando-os em trabalhadores multifuncionais (ANTUNES, 2011, p. 33).

A reestruturação produtiva também afeta intensamente, como se evidencia nos estudos de Antunes (2011) e Alves (2000), o universo da consciência, da subjetividade do trabalho, das suas formas de representação. Nesse sentido, para Antunes (2011), o toyotismo, pela sua forma de organização (diminuição hierárquica, maior participação no processo de produção, despotismo velado), acaba por constituir uma lógica manipulatória mais envolvente e de muito maior intensidade. O trabalhador é subsumido ao ideário do trabalhador veiculado pelo capital, a sujeição do ser que trabalha ao "espírito" Toyota.

Ainda conforme o autor:

> O estranhamento próprio do toyotismo é aquele dado pelo "envolvimento cooptado", que possibilita ao capital apropriar-se do saber e do fazer do trabalho. Este, na lógica da integração toyotista, deve pensar e agir para o capital, para a produtividade, sob a aparência da eliminação efetiva do fosso existente entre elaboração e execução no processo de trabalho. Aparência porque a concepção efetiva dos produtos, a decisão do que e como produzir, não pertence aos trabalhadores. O resultado do processo de trabalho

> corporificado no produto permanece alheio e estranho ao produtor, preservando, sob todos os aspectos, o fetichismo da mercadoria (ANTUNES, 2011, p. 40).

Apesar de ter por objetivo soberano a acumulação de capital por meio da produtividade do trabalho, o toyotismo, assume a função de "captura"[35] da subjetividade dos trabalhadores, na nova etapa da mundialização do capital, capaz de aprofundar e dar uma nova qualidade a subsunção real do trabalho ao capital. Dessa forma, uma "[...] característica central do toyotismo é a vigência da manipulação do consentimento operário, objetivada em um conjunto de inovações organizacionais, que permitem superar os limites postos pelo taylorismo/fordismo" (ALVES, 2000, p. 38).

Na tentativa de entender as formas mais complexificadas da alienação e do estranhamento, frente às novas exigências do mundo do trabalho na fase de vigência da acumulação flexível, Antunes e Pinto (2017) nos chamam atenção para o fato de que é preciso atentar para o projeto de educação requerida para o capital e a quais os seus fundamentos. Ademais, essas análises associadas à macro realidade social se tornaram elementos imprescindíveis para pensar as condições de trabalho docente, visto que este está inserido nessa ordem produtiva e a ele foram incorporadas a materialização da organização flexível do trabalho e a polivalência como requisitos básicos.

3.2 REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: CHOQUE DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA

Na década de 1970, uma gravíssima crise econômica assolava a América Latina, e os países centrais alimentavam a narrativa de que isso se dava devido ao tamanho excessivo e falência total do Estado, sem raízes externas. Conforme Garcia e Nascimento (2012, p. 94), "[...] a partir da crise econômica da década de 1970, diversos países em todo o mundo implementaram reformas de Estado impulsionadas por uma coalizão de forças de direita, visando adequá-lo às mudanças socioeconômicas da época".

Além disso, os autores expõem que "[...] a proposta neoliberal, que se desenvolveu em contraposição ao Estado de Bem-estar, ganhou legitimidade e tornou-se, então, hegemônica,

---

[35] Captura da subjetividade – É importante destacar que o termo "captura da subjetividade" é utilizado por Alves (2010) de forma a tornar compreensível a relação existente entre a produção de consentimento que articula mecanismos de coerção/consentimento extrapolando o ambiente de trabalho e produzindo formas de servidão involuntárias e inconscientes. Ele ainda destaca que captura não pode ser entendido como aprisionamento da subjetividade humana.

especialmente quando governos de direita assumiram o controle dos principais países capitalistas" (GARCIA; NASCIMENTO, 2012, p. 94). Com base nesse discurso neoliberal, e almejando a retomada do crescimento econômico, bem como a recuperação da competitividade no mercado internacional, os países periféricos buscavam soluções rápidas para resolver esses problemas e aumentar as expectativas de retomada da prosperidade.

As soluções para resolver a crise que assolava essas economias periféricas foram gestadas e postas em prática pelo governo norte-americano e por organismos financeiros internacionais, como: Fundo Monetário Internacional, Banco Internacional de Desenvolvimento e Banco Mundial, designados como os grandes especialistas dos assuntos concernentes às economias latino-americanas. No entanto, é de destaque que as supostas ajudas não vieram sem que esses organismos recebessem uma contrapartida, reforçando a necessidade de realização de diferentes reformas como meio necessário para obter concessão, ajuda financeira externa, bilateral ou multilateral (COMAR, 2021).

Em novembro de 1989, as economias centrais se reuniram em *Washington* (EUA) com parcela das elites políticas, empresariais e intelectuais, para avaliar as reformas orientadoras da década de 1980, na tentativa de estabelecer um consenso sobre as origens da crise da América Latina e efetivar prontamente as reformas e políticas necessárias. Assim, a salvação se localizaria em reformas neoliberais apresentadas como propostas modernizadoras, contra a falta de alinhamento das estruturas econômicas e políticas.

Nesse sentido, um plano de reformas foi definido por uma elite intelectual estruturada por diversos economistas e cientistas políticos que se formavam em Chicago e passavam seu receituário neoliberal com uma visão fortemente economicista, apontando a ruína do Estado como um elemento a ser superado, e se contrapondo a sua participação na formulação de políticas globais. Por conseguinte, a necessidade de pensar e implementar as políticas nacionais foram transferidas aos organismos internacionais que se colocavam como agentes independentes e imparciais, ou seja, um coletivo intelectual internacional.

O neoliberalismo norteou as reformas estatais e as mudanças políticas através das determinações das organizações internacionais, que segundo Barroso (2005) foi intitulado por "Consenso de Washington, cujas principais receitas passavam por: disciplina orçamental, reforma fiscal, eliminação das barreiras às trocas internacionais, privatização e desregulamentação, com o consequente pagamento da intervenção do Estado" (BARROSO, 2005, p. 741).

Segundo Lopes e Castro (2012, p. 27), em relação às reformas propostas para os países da América Latina:

> A primeira geração de reformas, as reformas estruturais, implementadas no marco do Consenso de Washington, visavam restabelecer o crescimento do sistema capitalista e superar a sua crise; na segunda metade dos anos 1990, começa a ser sinalizado que as promessas de superação da crise em vigor não se cumpririam em sua plenitude, necessitando, portando, da criação de um novo programa prescritivo, objetivando reformar o contexto institucional.

Sobre essa questão, Garcia e Nascimento (2012, p. 94) defendem que a aplicação do ideário neoliberal, no que se refere aos países da América Latina, "[...] tornou-se uma imposição para que eles se inserissem na economia globalizada, mesmo em condição de subordinação, o que implicou a realização de reformas administrativas no Estado e em seus aparelhos sociais".

A reforma do Estado trouxe consigo mudanças para a administração pública e trouxe impactos para outras políticas sociais, reformuladas para atender os interesses internacionais. Seguindo as propostas do Consenso de Washington, o Brasil também estruturou a reforma educacional a partir dos mesmos princípios economicistas (COMAR, 2021). Cabe destacar no campo educacional a possibilidade de utilização de novas formas de regulação das políticas públicas educacionais que buscavam superar a "crise educacional" e a "má gestão".

Essa racionalidade se desdobra no campo das políticas sociais, nos indicando uma nova rota para expansão do capital, onde há em curso um processo de redefinição das esferas pública e privada, e consequentemente dos direitos sociais. Tudo isso indicava a necessidade de realizar mudanças na concepção de Estado, reconfigurando o seu papel, e transferindo algumas das suas funções para o setor privado empresarial, que buscava regular as ações pelo mercado (DABRACH, 2011).

Por isso, o cerne desse processo foi a configuração de políticas voltadas para a administração gerencial sustentadas no discurso de que a "crise brasileira era uma crise do Estado, que teria se desviado de funções básicas ampliando presença no setor produtivo, acarretando o agravamento da crise fiscal e da inflação e, portanto, era ele que deveria ser revolucionado (DRUCK, 2021, p. 72).

Nesse espírito, ao final do século XX, especificamente nos anos de 1990, começou no Brasil uma extensa reforma do Estado. De acordo com Druck (2011), no plano nacional, buscava-se colocar em prática uma política econômica gestada pelo governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1994 a 1997 – 1º mandato e 1998 a 2001 – 2º mandato), que se destacava pelo discurso sobre a necessidade de modernização do país, visando atender os interesses neoliberais e enquadrar o país ao movimento que já estava em curso internacionalmente, orientada especialmente pelas políticas recomendadas pelo Fundo

Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM). Sobre essa questão, Cabral Neto (2016, p. 21) afirma:

> A disseminação das propostas neoliberais foi facilitada por meio de instituições como o Banco Mundial BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que tiveram como função ideológica, nas últimas décadas, converter o neoliberalismo no senso comum, não apenas de uma época, mas de toda humanidade, tornando-o uma ferramenta de controle político e social; converter o capitalismo na culminância da história humana, a última e mais elevada forma de organização econômica e social.

Para o então governo, tratava-se de inserir o país na nova ordem mundial, redefinida pelo processo de globalização. Este foi o principal argumento utilizado por parte dos grandes grupos empresariais para a construção de estratégias sob a lógica de um projeto de sociedade universal. Neste sentido, o conceito de globalização vai nortear e justificar uma concepção de organização social, política e econômica, especialmente na América Latina. De acordo com Comar (2021, p. 20), é justamente esse processo que vai facilitar "[...] a expansão da comunicação, a capacidade de exploração e especulação do capital financeiro", expandindo cada vez mais as possibilidades de ampliação de mercado.

Frente a esse cenário, e tendo por justificativas a suposta "morosidade" e "ineficiência" da "gigante máquina pública"[36] e de seu quadro de funcionários, foram instauradas reformas de peso no Estado brasileiro. Em linhas gerais, de acordo com Marques (2020, p. 3), as reformas tinham como características: "a redução do aparelho estatal, privatização, cortes, redução do funcionalismo, além da implantação das parcerias público-privado, em seus diferentes formatos".

De acordo com Alves (2021, p. 9), o neoliberalismo tem como cerne degradar o serviço público visando abrir espaço para os interesses da valorização da gestão privada do capital. Para isso, busca reproduzir, na organização pública, a lógica gerencialista proveniente das organizações privadas capitalistas.

Para pôr em prática essa concepção, que visa tornar o Estado um agente de desenvolvimento econômico, segundo o discurso oficial (BRASIL, 1997), seria preciso eliminar as limitações gerenciais do Estado brasileiro, estas que, segundo seus idealizadores, levam à utilização de formas atrasadas de gestão pública e implicam em baixo desempenho. Para realizar tal reforma, Bresser Pereira foi nomeado ministro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), com o objetivo proclamado de "[...] permitir que a

[36] As expressões do léxico empresarial estão sendo utilizadas entre aspas nesta pesquisa para indicar que essas são utilizadas de forma que não refletem seu verdadeiro significado pelo empresariado.

administração pública se tornasse mais eficiente, oferecendo ao cidadão mais serviços, com maior qualidade" (BRASIL, 1997, p.7).

Em 1995, no Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), destaca-se três aspectos definidores da "crise do Estado":

> (1) uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) como o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) como a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática (BRASIL, 1995, p. 15).

Segundo Bresser Pereira, estava prevista a melhoria da qualidade das decisões governamentais, o aumento da eficiência e efetividade dos órgãos e agências do Estado, além de garantir o seu caráter democrático na administração pública. Para alcançar esse propósito, tencionava-se para que o Estado incorporasse a racionalização dos gastos, fazendo mais com menor recurso disponível, incorporando em sua essência a lógica funcionalista do setor privado. Ademais, enfatizava que uma administração pública eficiente se utilizaria de conceitos como mérito e produtividade, tendo reverberações também nas administrações estatais e municipais, se expandido por todo Brasil.

Nesse sentido, para o autor, a reforma deveria ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, visando resolver a redefinição de sua função como regulador das ações, recuperando e estabelecendo as condições para sua governança e aumentando a governabilidade. Ou seja, o Estado deixaria de "[...] ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer sua função de promotor e regulador desse desenvolvimento" (BRASIL, 1995, p. 15).

A transformação de uma administração pública burocrática numa administração pública gerencial pressupõe a adoção de novos instrumentos de gestão, com formas inovadoras de organização da administração. Dessa forma, em decorrência da reforma do Estado, a gestão pública incorporará elementos modernizantes, modificando as estratégias de gerência, fundamentados em conceitos de eficiência, controle de resultados, descentralização e ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público (BRASIL, 1995). Nesse sentido, a Gestão pela Qualidade Total foi escolhida como principal estratégia de gerenciamento a ser adotada pelas organizações do novo Estado.

De acordo com Saviani (2013, p. 439), o conceito de "qualidade total":

> [...] está ligado à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando a

> atender a necessidades do consumo de massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes. Nesse quadro, o conceito de "qualidade total" expressa-se em dois vetores, um externo e outro interno. Pelo primeiro essa expressão pode ser traduzida na frase "satisfação total do cliente". Pelo segundo vetor aplica-se uma característica inerente ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo. [...] Nessa dimensão, "qualidade total" significa conduzir os trabalhadores a "vestir a camisa da empresa". A busca da qualidade implica, então, a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa.

Nesse contexto, a qualidade se transforma em um objetivo a ser compartilhado, visto que a exigência de alcançar nichos específicos de mercado, com altos níveis de exigência, começou a se expandir. Logo, os debates acerca da qualidade da educação assumiram a aparência do mercado, com expressões como satisfação total do cliente assumindo papel de destaque, não diferenciando a educação da lógica produtivista das empresas, despertando e incentivando também a competição entre os trabalhadores.

Para Souza (2017), as reformas orientadas pelo mercado tinham como objetivo privatizar as empresas controladas pelo Estado e, sobretudo, privatizar os serviços públicos como educação e saúde, tanto de forma direta quanto de forma indireta, transferindo para o capital privado serviços essenciais para população. Além disso, Cabral Neto (2016) destaca que na concepção neoliberal,

> [...] o Estado deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, permitir o regime de direito e favorecer as instituições de mercado livre, funcionamento e do livre comércio. O arcabouço legal deve incluir obrigações contratuais livremente negociadas entre indivíduos juridicamente configurados no âmbito do mercado (CABRAL NETO, 2016, p. 22).

Nesse sentido, foram criadas possibilidades de transferir recursos do Estado ao capital privado para realizar a prestação de serviços, tais como: parceria público-privada (PPP), terceirizações, atuações com Organizações Não Governamentais – ONG, dentre outras. Assim, de acordo com Souza (2017, p. 167) "[...] abriu-se um enorme nicho de mercado nos novos serviços públicos subsidiados pelo Estado ao capital privado; uma fonte de lucros sem os riscos que o capitalismo impõe aos capitalistas, especialmente em períodos de crise". E, para Cabral Neto (2016, p. 22), nesse contexto de ampliação de novos mercados:

> [...] defende-se que a privatização e a desregulação, combinadas com a competição, eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos – tantos os custos diretos ao consumidor (graças a mercadorias e serviços mais baratos) quanto, indiretamente, mediante a redução da carga de impostos.

Para Venco (2016), a nova gestão pública defende princípios de eficiência e eficácia nos serviços públicos, no entanto, esse ideário não se restringe à gestão, sendo incorporado também para o trabalho dos docentes. Como desdobramento, tomam corpo no trabalho docente aspectos como competição, individualismo e produtivismo, entre outras características típicas do capitalismo organizacional e gerencialista.

Vale destacar que no contexto da Educação, segundo Lindoso e Santos (2019) a crítica da administração dos serviços públicos educacionais, abrem os caminhos para a introjeção dos mercados educacionais, diminuindo cada vez mais a atuação do Estado.

> O neoliberalismo se expressa por meio de várias reformas estruturais, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na administração do serviço educativo por meio de discursos que criticam a qualidade do serviço público estatal, abrindo espaço para a intervenção do mercado, subordinando as políticas de educação à lógica econômica global, importando para essas políticas valores como competição, concorrência, empreendedorismo e excelência, promovendo medidas de privatização. Observamos, com isso, a transformação da ideia do serviço público em um serviço para clientes. Nesse sentido, a educação, enquanto um bem para todos, torna-se algo diverso, desigualmente acessado. Na aparência, um mercado único, enquanto na essência funciona como diferentes submercados que ofertam produtos diferenciados com natureza e qualidade desiguais (LINDOSO; SANTOS, 2019, p. 9).

Com efeito, o serviço público vai sendo modificado, restringindo-se a um serviço para clientes, sobretudo passa a alimentar a lógica de submercados como oferta do produto educação cada vez mais diversificada e diferenciada. De acordo com Silva, Heloani e Piolli (2012, p. 375) "[...] essa racionalidade econômica, aplicada à política educacional, se expressará nas propostas de gestão, configurando o financiamento e a avaliação como estratégias principais e pretensamente legitimadoras das reformas". Evidentemente há um esforço para adoção sistemas de avaliação que serão aplicados em contextos distintos, do ponto de vista econômico e estrutural. Neste processo, identifica-se uma acentuada presença da razão econômica permeando o campo público educacional, colocando aos setores educacionais uma importante hegemonia do discurso liberal, pautando-se na "eficiência", na "eficácia" e no estabelecimento de metas.

O projeto da nova gestão da educação é estruturado em convergência com o processo de reestruturação produtiva que vai pautar a reforma do Estado nos princípios neoliberais. Por isso, metas e avaliações são inseridas no projeto principal da educação (COMAR, 2021) e sua implementação ocorre do mesmo modo que nas reformas de cunho mais geral, não acontecendo necessariamente da mesma maneira em todos os lugares.

Segundo Santos e Vilarinho (2021, p. 1163), o "[...] processo de regulação consiste nas mudanças que os Estados nacionais vêm adotando sobre seus modos de governar, que, de forma dialética, são imputados pelo fortalecimento do neoliberalismo e das formas gerencialistas de administração da coisa pública". As autoras pontuam ainda que, a *accountability* vai sendo implantada no mesmo modelo adotado pelos mercados financeiros, constituindo-se como agente disciplinante que valerá para todos os atores sociais (em comparação com atores empresariais).

Dessa forma, as mudanças incluíram a adoção e o fortalecimento das avaliações e do uso de indicadores para medir o desempenho educacional e aumentar a publicização dos resultados. Por isso, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990 com objetivo de realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que poderiam interferir no desempenho dos alunos, provocando o debate sobre avaliação educacional como um instrumento indispensável para as ações e políticas públicas educacionais.

4 NOVOS CONDICIONANTES DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: INOVAÇÕES LEGISLATIVAS?

A atual crise do sistema capitalista assume um caráter universal que afeta todas as esferas da sociedade (crise financeira, da política, da educação, da ética). Mas, não é de hoje que a sociedade capitalista vem sofrendo profundas modificações. Isso é apontado por Mészáros (2000) ao afirmar que não estamos diante das crises cíclicas anteriormente vivenciadas pelo sistema, tratando-se de uma crise estrutural dentro dos próprios limites do capital. Crise estrutural do capital significa, portanto, que o sistema vigente se encontra manifesto com seus próprios limites intrínsecos, o que corrói as engrenagens do "sistema socio metabólico".

Mediante essa crise e em nome da restauração do capital, é importante mencionar que as Metamorfoses do trabalho no contexto do final do século XX e início do século XXI foram muito significativas, principalmente a partir da década de 1970, com a reestruturação produtiva, com o neoliberalismo e com a hegemonia do capital financeiro, numa era de mundialização e financeirização do capital, na qual busca-se a apropriação financeira cada vez mais deslocada do processo de produção de mercadorias (CHESNAIS, 2005).

No entanto, a crise econômica mundial pela qual os países de capitalismo desenvolvido e os países periféricos vêm atravessando não ocorrem da mesma forma. Visto que os países de capitalismo central vivenciaram a experiência de *Welfare State* ou Estado de bem-estar social, com pleno emprego, serviços de educação, seguridade, saúde e lazer, só experimentando as consequências da crise globalizada recentemente. Essa realidade, no entanto, não se concretizou no nosso país, que, enquanto um país de capitalismo dependente, apresenta uma relação de interdependência no mercado internacional, com hegemonia dos grandes centros econômicos, além de dispor de outras particularidades da periferia latino-americana.

Nesse sentido, é importante mencionar que a compreensão do caráter estrutural da dependência brasileira se expressa diretamente na sua inserção subordinada na divisão internacional do trabalho, trazendo consequências severas para as classes mais pobres no concernente à relação entre capital e trabalho (FERREIRA, 2019). Essa subordinação se expressa também por meio da negação e retirada de direitos sociais e trabalhistas, ou seja, através da superexploração do trabalho, categoria trabalhada teoricamente por Marini (2017), e a sobre-expropriação do trabalho, conceito desenvolvido por Fernandes (2009), que nos ajudam a entender a dinâmica de apropriação da mais-valia sobre o trabalho na economia dependente.

Mecanismos esses que levam ao aumento da intensidade do trabalho e consequentemente ao aumento da mais-valia, além do alongamento das jornadas e da expropriação de parte do trabalho que se faz necessário para o trabalhador manter sua força de trabalho. O capitalismo dependente tem suprimido e reduzido às condições mínimas a reposição da força de trabalho, aumentando ainda mais o desgaste e a exploração da classe trabalhadora pelo seu uso intensivo e extensivo, o que corresponde a uma situação de superexploração da força de trabalho.

O que hoje se coloca como novidade nos países de capitalismo central, para nós, um país subdesenvolvido nada há de novo. A precarização intensa do trabalho sempre foi um traço marcante do trabalho por nós vivenciado, essas sempre foram as regras para os trabalhadores latino americanos, dentre eles os brasileiros, que tiveram que conviver com a precarização social do trabalho que pode ser compreendida em decorrência de sua dupla institucionalização da instabilidade, no sentido de uma conjugação entre precarização econômica e precarização da proteção social.

Além disso, cabe destacar o papel que exercemos enquanto economia dependente para o processo de acumulação dos países centrais. A esse respeito, Fernandes (2009) afirma que a dependência é estruturante na totalidade da dinâmica econômica, social e política dos países da região, gerando, "ao mesmo tempo, o subdesenvolvimento econômico e o subdesenvolvimento social, cultural e político". Apontando também que há uma indissociabilidade entre subdesenvolvimento e desenvolvimento, pois ambos são imprescindíveis para a reprodução ampliada do capital em escala mundial.

Dessa forma, a expansão capitalista é demarcada por processos de readequação das economias latino-americanas às demandas do mercado mundial, em benefício das economias centrais, e manutenção da transferência do excedente produzido na periferia para o centro e expansão do capital fictício. Portanto, é preciso entender o lugar que hoje o Brasil vem assumindo no processo de expansão e mundialização do capitalismo, assim como as respostas encontradas pelo capital na tentativa de recompor as condições de uma acumulação ampliada.

Nesse contexto, desde o começo do século XXI vem ocorrendo um processo de reformas como marco desse alinhamento do país com as principais tendências do capitalismo mundial, que tem gerado mudanças principalmente do ponto de vista do ordenamento legal. Como aponta Ricardo Antunes (2020), chegou-se a patamares exorbitantes da corrosão do trabalho, da degradação do meio ambiente e do mundo rural, estes últimos convertidos em agronegócio e em zona de extrativismo predatório. Para Silva (2018), o Estado tem se reconfigurado, deixando no passado preocupações e veleidades com políticas sociais,

> Frente a um futuro incerto, que se constrói num cenário perverso, marcado por um golpe jurídico-parlamentar, o fortalecimento de forças sociais ultraconservadoras, um duro "ajuste fiscal" e a chegada da extrema-direita ao poder, não há como não pensarmos nas crescentes possibilidades de radicalização da exploração capitalista e da precarização das relações de trabalho (SILVA, 2018, p. 21).

Na verdade, o novo avanço neoliberal tem realizado pressões constantes sobre o governo federal para que este modifique as políticas sociais em consonância com os anseios empresariais. Essas mudanças comportam não a modernidade, como vem sendo constantemente propalado midiaticamente, mas sim a institucionalização da barbárie nas relações laborais.

Seguindo essa lógica das reformulações, para atender os interesses do grande capital, o cenário atual apresenta uma série de determinações que estão em curso, destacando-se inicialmente a implementação da Proposta de Emenda Constitucional dos Gastos (PEC n.º55), Emenda Constitucional n.º 95 de 15 /12/2016, conhecida como PEC da Morte, que instituiu o Novo Regime Fiscal no âmbito do Orçamento Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 anos e limitará as despesas primárias de cada um dos três Poderes.

No entanto, de acordo com Sguissardi (2017), não foi definido nenhum limite para o pagamento de juros e amortização da dívida pública (esta que compromete cerca de 50% do orçamento da União). Para o autor, isso revela que há na estrutura interna do Estado um confronto entre interesses públicos e privados-mercantis, com nítida predominância destes últimos em todos os seus poderes e órgãos.

Outro marco desse movimento foi a aprovação pelo Congresso Nacional da Lei da Terceirização – Lei n.º 13.429/2017 – instituindo a terceirização irrestrita, por meio de provisão legal, fazendo com que essa prática possa ser estendida para as atividades fins de qualquer empresa. A terceirização nesses novos marcos sinaliza para redução de parte dos direitos destinados aos trabalhadores, tendo como corolário a intensa precarização do trabalho, modificando significativamente as relações trabalhistas. Segundo Oliveira (2019, s/p) essa aprovação [...] "resulta em fraudes às relações empregatícias, bem como em piores qualidades laborais para os trabalhadores, com consequências que podem ser dramáticas para o trabalhador, sendo a parte mais atingida pelas alterações no instituto da terceirização".

Ainda na direção das reformas, ganha notoriedade a nova Reforma Trabalhista - Lei 13.467/2017 que foi aprovada tendo como principais objetivos propagados o equilíbrio das contas públicas e a suposta facilidade de gerar empregos pela flexibilização e diversificação das modalidades de emprego. Contudo, a reforma regulou modalidades de trabalho perversas, como

o trabalho intermitente, instituiu a questão do negociado sobre o legislado, diminuindo o poder de barganha dos trabalhadores e aprofundando o esvaziamento do papel dos sindicatos, além de ter incentivado mecanismos de pejotização[37] do trabalho.

De acordo com Carvalho (2017, p. 81) "há no conjunto da Lei uma lógica que busca diminuir, no marco do direito do trabalho no Brasil, a noção de que a venda da mercadoria força de trabalho trata-se de uma relação entre pessoas, substituindo-a por uma visão que trata essa venda como uma relação entre coisas". Isso sinaliza também que a maioria dos itens presentes na reforma busca flexibilizar os dispositivos legais sobre a jornada e remuneração, restringindo o papel da Justiça do Trabalho, levando ao enfraquecimento da associação coletiva dos trabalhadores.

Importante mencionar que o discurso que sustentou a aprovação da reforma trabalhista tinha como base a defesa de uma suposta facilidade para as empresas e empregadores, pois eles gerariam mais empregos e contratariam mais empregados, o que não ocorreu na prática após sua aprovação. Na contramão disso, as empresas realizaram demissões em massa, buscando realizar novas contratações seguindo as novas leis trabalhistas, agora flexibilizadas, além da expansão dos contratos por meio da pejotização e aumento do desemprego.

Uma reportagem da Rede Brasil Atual [38] intitulada: "'Modernização' trabalhista, vendida como solução, fechou duas vezes mais vagas do que criou", mostra que os dados do próprio governo apontam no sentido contrário à propaganda realizada na época de sua aprovação, pois a "modernização" mais fechou do que abriu empregos no país. De janeiro de 2018 a junho de 2021, o saldo total de postos de trabalho formais no país foi de 938.054, já o saldo somado de trabalho intermitente (88.437) e parcial (33.315) é de 121.752 vagas no período. Enquanto isso, os desligamentos por acordo totalizaram 276.284, ou seja, 2,27 vezes mais desligamentos do que a abertura de novos postos de trabalho. Esses dados mostram a insustentabilidade do discurso governamental, fortemente tendencioso ao tentar estabelecer uma relação entre a nova lei trabalhista e a geração de emprego.

Outra reforma em curso no Brasil, aprovada em 2019, foi a PEC 6/2019, que trata especificamente da Nova Previdência. A sua aprovação aponta um retrocesso em relação aos direitos previdenciários sob vários aspectos e segue indicando que muitos trabalhadores não

---

[37] A Pejotização tem sido utilizada para se referir à contratação de serviços pessoais, exercidos por pessoas físicas, realizada por meio de pessoa jurídica constituída para esse fim.

[38] Link de acesso para Reportagem da Rede Brasil:
https://www.redebrasilatual.com.br/economia/2019/07/modernizacao-trabalhista-vendida-como-solucao-fechou-duas-vezes-mais-vagas-do-que-criou/

viverão a experiência da aposentadoria, pois a elevação da idade mínima para alcançar esse direito é uma das questões centrais dessa reforma. Se considerarmos que milhares de trabalhadores brasileiros ganham o mínimo para sua sobrevivência, muitos não são elegíveis para recebimento do benefício. Além disso, a elevação da idade poderá significar a permanência de muitos trabalhadores na inatividade, ou em condições insalubres e desgastantes, o que poderá levar à morte precoce antes de receber o auxílio.

Com relação à elevação da idade, é possível dialogar com Tavares (2020, p.144) ao afirmar que se trata de "confrontar uma dupla precarização, pois o trabalhador contemporâneo é, em geral, precarizado, e o envelhecimento, por sua vez, tende ao agravamento dessa precarização, uma vez que o Estado, em lugar de premiar o trabalhador idoso, castiga-o". Nesse cenário de coisificação das relações sociais, o trabalhador idoso é entendido como o trabalhador descartável, tratado como um peso morto para o Estado.

Já autores como Antunes e Praun (2019) destacam questões como a privatização do atual regime da previdência, que se estrutura em três pilares: a Previdência Social, o Sistema Único de Saúde (SUS) e a Assistência Social. Para os autores, "avançar qualitativamente no processo de privatização da previdência, apoiado fundamentalmente na instituição de um sistema de capitalização individual obrigatório[39], que tende, conforme sugere a PEC 6/2019, a possibilitar o esvaziamento do atual Regime" (p.73). Ainda apontando que as mudanças na esfera trabalhista se articulam em diferentes níveis com a reforma da previdência.

Não há dúvidas quanto à complexidade da dinâmica capitalista e à deformação causada pelas reformas constitucionais, que tem levado a maioria da população ao total distanciamento dos direitos sociais, direitos que agora passam a ser entendidos como privilégios. Com isso, é possível afirmar que as reformas implantadas e especificamente a vigência da EC n.º 95 inviabiliza a manutenção de serviços essenciais, como saúde, educação, inviabilizando, como o Plano Nacional de Educação (PNE) criado em 2014.

No lugar do interesse coletivo temos fortalecido o aparato legal para servir os interesses do capital, estruturando novas relações sociais. Para Dardot e Laval (2016):

> Muito frequentemente esquecemos que o neoliberalismo não procura tanto a "retirada" do Estado e a ampliação dos domínios da acumulação do capital quanto a transformação da ação pública, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras de concorrência e submetida a exigências de eficácia semelhantes àquelas a que se sujeitam as empresas privadas. O Estado

[39] Importante mencionar que o regime de capitalização baseado unicamente no regime financeiro de individual não se concretizou, mantendo-se o regime de repartição, fundado na solidariedade, que até hoje dá a tônica do modelo de Seguridade Social brasileiro.

> foi reestruturado de duas maneiras que tendemos a confundir: de fora, com privatizações maciças de empresas públicas que põe fim ao "Estado produtor", mas também de dentro, com a instauração de um Estado avaliador e regulador que mobiliza novos instrumentos de poder e, com eles, estrutura novas relações entre governos e sujeitos sociais (p. 272-273).

Ainda sobre os avanços neoliberais, com as recentes reformas percebemos também que há uma dificuldade para o desenvolvimento das políticas sociais, dentre elas as educacionais. Para Azevedo e Farias (2018, p. 496),

> trata-se de um contexto perverso em que, vem sendo desfigurada a Constituição, distanciando-a cada vez mais do seu papel de principal instrumento de regulação de uma sociedade democrática, que as forças progressistas intentam construir de há muito e que, mais uma vez, parece ir se perdendo no horizonte.

As autoras também nos chamam a atenção para que em um cenário tão perverso em que o nosso país vem passando nos últimos anos, sob o manto de uma distorcida concepção de democracia, temos assistido à supressão de nossos restritos direitos sociais arduamente conquistados, deformando-se tanto a constituição cidadã a ponto de nos fazer voltar a um tipo de regulação em que a cidadania social era praticamente nula.

De acordo com Chaves e Gehlen (2019), no modelo neoliberal, a solução para as desigualdades sociais é entendida como responsabilidade de cada indivíduo e de sua capacidade de responder às condições do mercado. Para isso, ainda segundo Chaves e Gehlen (2019, p. 293), a principal preocupação é "[...] a imposição de uma noção de desenvolvimento, que não visa melhorar as situações de vida da população, visto que está orientado pelas exigências do mercado e de crescimento econômico".

Neste cenário, o Estado assume o papel de regulador das relações tensas entre o mercado e a sociedade civil, optando muitas vezes por realizar cortes nas agendas que beneficiam grande parte da população. O ajuste orçamentário presume a garantia do pleno funcionamento do empresariado e do mercado, limitando as verbas relacionadas às políticas sociais (educação, transporte, saúde).

O pleito dessa balança pela hegemonia das políticas é definido no jogo das disputas e dos compromissos políticos, pelas classes e fração de classes, buscando-se o benefício de poucos, ou seja, da classe dominante que concentra o poder econômico e político, apropriando-se privadamente da maior parte da riqueza socialmente produzida (CHAVES; GEHLEN, 2019).

Frente ao atual cenário de crise da democracia constitucional no Brasil, consideramos que estamos diante do desmonte do Estado democrático de direito, que se rege pelo pressuposto

da defesa dos interesses da maioria da população e da garantia das condições consideradas mínimas para todos. Para Antunes e Praun (2020), estamos vivenciando um salto de qualidade na corrosão do trabalho e dos direitos sociais no Brasil.

Os teóricos da dependência nos ajudam a entender que o avanço do desmonte do aparato legal se coloca pela posição de dependência da economia brasileira, se configurando enquanto parte constituinte da própria lógica de acumulação do capital em escala mundial, historicamente alimentando não o seu desenvolvimento, mas o desenvolvimento da economia central dominante, ao revés das economias periféricas.

4.1 A PRECARIZAÇÃO COMO REGRA DO TRABALHO DOS DOCENTES

O movimento de mudanças no mundo do trabalho reconfigura a organização e o labor dos trabalhadores nos marcos do capital, determinando a sua precarização a partir do sobre-esforço dedicado ao trabalho. Nesse sentido, a educação e a escola não ficariam imunes e inatingíveis a todos esses efeitos, tendo que se adequar às reivindicações do discurso do capital. Assim, foram introduzidos nos processos de trabalho os elementos de gestão "flexível" e a adoção de uma educação moldada pelos "valores do mercado", "ágil", "flexível" e "enxuto", com uma "filosofia" utilitarista (ANTUNES; PINTO, 2017).

Dessa forma, a Educação transformou-se em uma grande prestadora de serviços para o mercado capitalista, fruto da conjuntura de aprofundamento da precarização do trabalho no contexto internacional. Esse processo iniciou-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, na cidade de *Jomtien* na Tailândia, um encontro promovido por organismos como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), e o Banco Mundial, que buscavam estabelecer um verdadeiro programa neoliberal para a educação, especialmente para os países da América Latina e Caribe.

Com o avanço do neoliberalismo, esses organismos multilaterais promoveram uma agenda global para educação e passaram a pressionar os governos para adoção dessa agenda, onde há um foco maior na educação básica e sua vinculação com a formação da juventude para o mercado de trabalho. Além disso, passam a ser propaladas inúmeras formas de privatização da educação, inclusive a possibilidade de utilização de *vouchers* educativos com o entendimento de que a escola precisa ser tão eficiente quanto às empresas (FREITAS, 2018).

A este novo mapa da educação, atrelado aos interesses de mercado, destaca-se o processo de industrialização da educação, conforme apontado por Fontes (2016, p.17):

> Em nome da educação para o mercado, da formação da "mão de obra", isto é, de educar para a obediência e o conformismo às normas mais ou menos estreitas da subalternidade, cresce o predomínio patronal direto sobre as escolas públicas, assim como aumenta a industrialização da educação. Esse processo tende a ocorrer sob duas modalidades: a privatização direta e a modificação da escola pública.

Esses processos privatistas dirigidos pelas entidades empresariais transformam a educação que antes era entendida como um direito universal, um bem público, em uma atividade lucrativa, de mercado, direcionando o recurso público para os setores produtivos. E através da comercialização do sistema educacional, lucram com materiais, com programas educacionais, informatização e com a venda de currículos e dos processos avaliativos (FONTES, 2016). Dessa forma, os destinatários do processo ensino/ aprendizagem são transformados em consumidores da mercadoria educação.

Além do projeto formativo requerido pelo capital que passa a formar para o silenciamento e domesticação das classes subalternas mediante um processo de deseducação pública generalizada, observam-se também alterações profundas para realização do trabalho dos docentes, no qual há um agravamento da precarização dessa atividade. De acordo com Vieira (2019, p. 169) "[...] observa-se alterações na organização e gestão do espaço escolar, com descentralização administrativa e pedagógica, flexibilização, responsabilização acompanhada de avaliações, etc.".

Para discorrer sobre os processos de precarização do trabalho docente é preciso situar mais uma vez o papel do empresariado, que, de acordo com Thalles (2019), tem buscado a obtenção de lucros e a privatização da educação pública, o que leva ao comprometimento da estabilidade do trabalhador docente, que vem assumindo um caráter de trabalhador intermitente com vínculos trabalhistas flexíveis.

Ainda no âmbito dessa questão, não é de hoje que o professor Luiz Carlos de Freitas (2012) vem denunciando o avanço do empresariado sobre a educação, apontando a utilização de práticas de natureza mercadológica, como a competição entre escolas e os processos de precarização e mercadorização do sistema público de educação. O autor explica que esse avanço "visa abrir o campo educacional para empresas educacionais confiáveis, mercado de consultorias, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de *big data* entre outras" (FREITAS, 2014, p. 1092).

Quanto à adaptação do perfil dos trabalhadores, de acordo com Antunes (2018), no âmbito dos processos de precarização do trabalho, se produz um novo perfil de trabalhadores. E consideramos que isso também se dá em relação ao trabalhador docente, em uma "nova

morfologia do trabalho" submetendo-os a modalidades com "contratos zerados", "uberizados", "pejotizados", "intermitentes", "flexíveis". Ainda de acordo com Antunes (2018, p. 40), nessas condições, os trabalhadores ainda são obrigados a cumprir "metas", impostas frequentemente por práticas de assédio capazes de gerar adoecimentos, depressões e suicídios".

No campo educacional, os professores têm sido estimulados a assumir novas práticas para realizar suas funções, pois as mutações do mundo do trabalho penetraram no âmbito escolar, reconfigurando o trabalho dos docentes. Ademais, os novos processos de trabalho se adequam à lógica da produção flexível, tendo o toyotismo como referência, sendo elementos imprescindíveis para pensar as condições de trabalho docente, visto que ele está inserido nessa ordem produtiva e a ele foram incorporadas a materialização da organização flexível do trabalho e a polivalência como requisitos básicos.

Segundo Evangelista e Shiroma (2007), o que se almeja é que o professor também seja um trabalhador flexível, principalmente se for para atender as necessidades do sistema educacional: "[...] capacidade de adaptação; rapidez nas respostas e solução de problemas; flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos; habilidade em responder às demandas de pais, alunos e gestores" (p. 539). Afirmam as autoras que o desejo dos novos reformadores é que os professores admitam o controle e a perda da sua autonomia no que toca aos objetivos e sentido de sua ação.

Além dos esforços em solapar o trabalho dos professores, o novo mundo do trabalho passa a exigir um processo de "[...] participação permanente nos assuntos escolares: gestão, conselhos de classe, construção do projeto político pedagógico, reuniões de pais, projetos da comunidade e das turmas" (VIEIRA, 2019, p. 167). Obviamente, a incorporação dessas atividades à rotina dos docentes não resultou em aumento salarial, e acabaram por representar o que Vieira (2019) tem chamado de trabalho docente elástico e invisível, realizado sem suporte e sem estrutura institucional adequada.

Dessa forma, para entendermos a categoria docente no centro dessas transformações, é preciso destacar as providências concretizadas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério que envolve tanto a formação quanto a atuação profissional. Essas mudanças, de acordo com Evangelista e Shiroma (2007, p 537), iniciadas na década de 90 e em prosseguimento no contexto atual, afetaram todas as esferas da docência: "currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão". Resulta desse processo de adoção de políticas de cunho neoliberal, uma educação subsumida à lógica da mercadoria, que

a vem conduzindo à intensificação, à expropriação, à superexploração e à precarização do trabalho dos docentes.

Segundo Druck (2011, p. 76), a precarização pode ser definida "descritivamente tanto em relação às novas formas de emprego, designadas como atípicas, quanto em relação às condições de trabalho em função do enfraquecimento ou perda de direitos sociais, sindicais, de prevenção e de reparação dos riscos". Para Freitas (2012), a precarização do trabalho docente se caracteriza como o conjunto de uma série de questões como a intensificação do trabalho e terceirização dos serviços públicos, que maximizam a flexibilização das relações trabalhistas, passando pela desvalorização e desmoralização social do professor.

Já Hypolito (2012) afirma que a precarização está relacionada à condição geral do trabalho que não está necessariamente ligada ao processo de trabalho, embora ele afirme que o afeta diretamente e também é por ele afetado. Para o autor, é importante mencionar que a precarização envolve muitos aspectos que atingem o professorado, e vários desses elementos estão mais ou menos relacionados, sendo eles: as condições materiais de trabalho (aspectos físicos, de ensino e de pessoal), as condições subjetivas de trabalho (tempo, pressão, valorização, prestígio), a formação e carreira (tipos de contratos, ingresso, progressão, valorização, formação, dedicação), a remuneração (piso, reajustes, isonomia), o processo de trabalho (aumento de funções e atividades, jornada de trabalho, número de alunos por turma, diminuição da autonomia, intensificação), satisfação e reconhecimento do trabalho (vocação, prestígio social, condição social, reconhecimento) (HYPOLITO, 2012).

Além desses aspectos, são diversos os indícios de precarização que ainda podem ser mencionados, como violência direta, assédio moral, encolhimento dos vínculos, redução dos salários, terceirizações, aumento da rotatividade, esgotamento físico e emocional, jornadas laborais extenuantes (VASCONCELOS, 2020). Para Alves (2020), decorre desse cenário abominável a redução significativa da longevidade produtiva do indivíduo, o trabalhador torna-se objeto manipulável, descartável e despojado de condições dignas de vida e de trabalho.

Antunes (2018) destaca que essa banalização é consequência da indiferença social que opera um mundo de instabilidade, inseguranças, precarizações, flexibilização, fragmentação, desemprego, subproletarização, terceirização, desestruturação da vida e esvaziamento de conteúdo do trabalho. Tratando-se de um contexto de desemprego estrutural, necessário ao processo de acumulação do capital.

Oliveira (2004) defende que a intensificação do trabalho, que ocorre na jornada de trabalho remunerada, é bastante preocupante por se tratar, em geral, de estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração. Essa visão da intensificação também é analisada por Dal Rosso

(2008) que tem abordado a generalização dos processos toyotistas de trabalho e do neoliberalismo.

> Chamamos de intensificação os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador, visando elevar quantitativamente, ou melhor, qualitativamente, os resultados. Em síntese, mais trabalho (DAL ROSSO, 2008, p. 23).

O autor define os instrumentos presentes atualmente na lógica produtivista e que se relacionam com esse processo de intensificação: alongamento das jornadas de trabalho, ritmo e velocidade, acúmulo de atividades, polivalência, versatilidade e flexibilidade, e um modelo de gestão pautada nos resultados. Soma-se a isso o trabalho realizado para além do âmbito escolar, decorrente da inviabilidade de serem realizadas dentro da jornada de trabalho diária. Essa soma desses fatores, associada à internalização da responsabilidade pela concretização do trabalho e das metas/resultados, tem gerado um grande envolvimento físico, emocional e intensificado ainda mais o trabalho docente.

Em outras palavras, o aumento abrupto da carga de trabalho com condições de trabalho cada dia mais precárias vem pressionando muito os professores, que se veem envoltos com as exigências de cumprir metas e fazer as escolas alcançarem as pontuações nas avaliações externas. Sobre elas, Nascimento e Silva (2020) apontam que a avaliação é um elemento central do trabalho pedagógico e que é através dele que tem se buscado atingir uma perspectiva de qualidade, pautada em metas, em resultados, com uma política de incentivos (bônus de produtividade) acompanhando e monitorando o trabalho dos docentes.

A avaliação se torna, portanto, mais uma ferramenta utilizada pelo empresariado para precarizar e intensificar o trabalho dos docentes, sobre isso destacam:

> [...] ao relacionar qualidade educacional com resultado das avaliações externas, a educação pública tem sido conduzida para um processo de mercantilização e de submissão à lógica privada e aos interesses dos empresários, num movimento que transforma as questões em torno da organização do trabalho docente em questões de mercado (NASCIMENTO; SILVA, 2020, p. 319).

Eis a face do trabalho no contexto atual, que atinge todos os trabalhadores inclusive os mais estáveis, com uma série de questões que necessitam ser internalizadas por eles.; Por isso, palavras como autonomia, polivalência, versatilidade, flexibilidade, responsabilidade, engajamento, resiliência, se tornaram palavras de ordem do discurso neoliberal e buscam aumentar a produtividade, elevando-se a carga e o esforço de trabalho sem aumentar

necessariamente as horas trabalhadas ou a remuneração, encobrindo uma acentuada informalização do trabalho.

Importante destacar que o capital almeja o envolvimento físico, intelectual e emocional dos trabalhadores, busca-se o envolvimento do corpo, da mente, da afetividade, dos conhecimentos adquiridos e transmitidos. Por isso, segundo Antunes (2011), o universo discursivo do capital passa a ser povoado por expressões como "parceiros" ou "consultores", os "envolvimentos" dos novos "colaboradores", portanto, esses são traços fenomênicos, encobridores de uma acentuada precarização do trabalho.

Para Dardot e Laval (2016, p.327), há um efeito na fabricação e gestão dos novos sujeitos requeridos, que é:

> [...] fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, elimine qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se está lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir.

Essa tendência destrutiva das relações sociais capitalistas chegou a um estágio desmedido de corrosão do trabalho, como tem apontado Ricardo Antunes (2020) em suas pesquisas. Mais trabalho, mais controle, mais degradação, mais intensificação, este é o quadro no qual podemos compreender o trabalho e o trabalho dos docentes no século XXI. Isso evidencia que está em curso um processo contínuo de destruição dos direitos dos trabalhadores, que passaram a ser tratados como privilégios, num mundo laboral cada vez mais selvagem e bárbaro.

No âmbito da educação, novas formas e tendências de precarização surgem a partir da aprovação da Lei da Terceirização e da Reforma trabalhista. Dentre as tendências que surgiram após aprovação dessas reformas e chegaram recentemente nas escolas públicas podemos mencionar: as tendências de terceirização, de pejotização e de uberização da educação (Silva, 2018, 2020). Dentro desse movimento de Precarização do trabalho docente, Silva (2020) define duas categorias nas suas análises: (1) o "Precariado Professoral", constituído pela ampla massa de trabalhadores que atuam nas redes públicas, municipais e estaduais, completamente desprotegidos das Leis Trabalhistas e do Estatuto dos servidores públicos; (2) os "Professores Estáveis-Formais", que são aqueles que mesmo tendo vínculos mais seguros, não recebem o piso salarial, tem salários rebaixados, e estão inseridos num processo de adoecimento, e/ou afastamento do trabalho.

Ainda segundo a autora, tradicionalmente as formas desse precariado professoral se resumiam aos professores temporários e aos eventuais, onde os temporários constituíam uma ampla parcela de trabalhadores nas redes públicas. De acordo com Gomes (2017), cerca de 1 a cada 4 professores tem contrato temporário, e 9 redes estaduais (Acre, Piauí, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso) têm mais de 50% de seu quadro de docentes constituído por professores temporários (não tendo vínculo institucional, nem perspectiva de carreira na instituição).

Motta e Leher (2017, p.247) constataram que a "[...] redução de concursos públicos e o aumento de contratações temporárias têm sido um dos motes da reestruturação das redes públicas de Educação Básica no atual contexto privatista". Os autores ainda afirmam que, no contexto mais recente de avanço das tecnologias da informação e comunicação na educação, há um processo de "reconversão" do trabalho docente, apontando outras "faces da tragédia docente", dentre elas destacamos: "o professor eadeizado", formado predominantemente em cursos à distância, por instituições privadas, visto que a modalidade de educação a distância tem crescido de forma acentuada nos últimos anos em comparação ao ensino presencial.

O contexto pandêmico potencializou as oportunidades para os empresários agirem no sentido de transfigurar o trabalho dos docentes, ampliando aspectos que se confundem com as práticas uberizadas de que trata Abílio (2021),[40] nas quais há ausência de vínculo empregatício, as formas de controle utilizadas são pouco explícitas, pois não há rigidez de horário fixo para realização do trabalho, nem a presença do patrão. A autora expõe que a pandemia deixou evidente as condições aviltantes dos trabalhadores subordinados às empresas-aplicativos, submetidos ao gerenciamento algorítmico do trabalho.

Os estudos de Silva (2020) apresentam uma nova questão para pensarmos o processo de precarização a que os docentes estão submetidos. A autora destaca o processo de youtuberização do trabalho docente, termo utilizado para "[...] caracterizar esse processo que transforma o ensino presencial para o ensino on-line, (aulas - vídeos no YouTube, plataformas específicas ou mesmo por aplicativos de mensagens como o *WhatsApp*)" (SILVA, 2020, p.598).

Plataformas digitais que ofertam serviços *on-line* passam a impor o ritmo do trabalho, e nessa situação estão inseridos os docentes, exigindo total disponibilidade dos trabalhadores (intermitência), e condicionando o pagamento ao desenvolvimento da atividade. Todo esse quadro apresenta o que Evangelista (2017) vem chamando de "várias faces da tragédia docente

---

[40] Link de acesso para reportagem de Ludmila Abílio publicada no Outras Palavras: https://outraspalavras.net/videos/ludmila-abilio-e-a-uberizacao-antes-do-uber/.

no Brasil" resultantes da "reconversão docente", propalada pelas agências internacionais do grande capital para ajustar a educação escolar ao projeto burguês neoliberal.

4.2 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E OS AGRAVOS À SAÚDE DOS TRABALHADORES E DAS TRABALHADORAS

As discussões em torno das doenças causadas pelo trabalho não são novas, mas esse debate atinge grande centralidade no contexto atual, de avanço das políticas de vertente neoliberal, fruto da adoção da produção do trabalho flexível com superexploração da força de trabalho. Os efeitos danosos desse cenário resultam no adoecimento mental e físico dos trabalhadores, o que justifica os índices alarmantes de depressão na sociedade contemporânea. Desde 2002, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) vem apresentando dados com relação ao agravamento da saúde dos trabalhadores no contexto de crise internacional.

No contexto brasileiro, desde a década de 1990 vem crescendo gradativamente o número de trabalhadores em processo de adoecimento em decorrência da realização da atividade laboral (CASULO, 2018), vinculando-se às mudanças decorrentes do processo de reestruturação produtiva do capital. Sob a ótica do neoliberalismo, a autora aponta os vínculos entre o aumento dos transtornos psicológicos, sobretudo a depressão, e o crescimento vertiginoso de doenças osteomusculares (frequente em atividades que exigem esforços repetitivos em demasia) e doenças mentais, resultante dos patamares da produtividade exigida pelo capital.

Essa nova morfologia social do trabalho flexível, advindo do toyotismo e suas formas de controle laboral, tem impacto disruptivo no metabolismo social do homem-que-trabalha, destruindo o corpo produtivo, sua subjetividade e elevando exponencialmente os casos de adoecimentos psíquicos vivenciados na cotidianidade do trabalho, conforme os estudos de Antunes e Alves (2010; 2012) e (2018).

Segundo Alves (2012), sob a vigência das condições do espírito do toyotismo, ideologia predominante do trabalho flexível, com a produção tornando-se totalidade social, o trabalho estranhado assume um caráter invasivo, corroendo a estrutura familiar e impregnando a vida pessoal com formas derivadas do trabalho abstrato. Dessa forma,

> O adoecimento é a expressão suprema da precarização do homem-que-trabalha, tornando-se elemento compositivo de sua desrealização humana e pessoal. Entretanto, o adoecimento pessoal é tão somente a situação-limite do estranhamento que perpassa hoje a sociedade burguesa, sociedade doente devido ao desequilíbrio estrutural entre homem e natureza provocada pela propriedade privada e pela divisão hierárquica do trabalho (ALVES, 2012, on-line).

Em outro estudo, Alves (2010, p. 48) considera que "[...] a subjetividade do homem que trabalha está a todo o momento sendo convocada para se posicionar, assumindo para si uma responsabilidade que não é sua". Incentiva-se a formação de "sujeitos resilientes", corresponsáveis e que autogerenciam o seu trabalho, adequado às novas exigências da acumulação flexível. Nesse sentido, consideramos que, a subjetividade do professor foi atrelada à função produtiva, com os avanços das forças de produção, particularmente a partir do modelo toyotista de gerenciamento do trabalho.

Para Antunes e Druck (2014), estamos vivenciando uma nova fase de desconstrução do trabalho, sem precedentes na era moderna, ampliando os modos de ser da precarização, revelando o processo de metamorfose da nova precariedade. A forma moderna de precarização apresenta maior incidência de doença e acidentes para os trabalhadores. Identifica-se que está em curso um processo de adoecimento social, atingindo indiscriminadamente a todos os trabalhadores, pois sofrem a condição de insegurança e instabilidade, misturada com impotência, revolta e resignação.

No que se refere à precarização do trabalho, Linhart (2014) adverte que hoje os trabalhadores também são atingidos com uma precariedade subjetiva o que faz com que eles nunca se sintam verdadeiramente protegidos e seguros de poder conservar seu posto de trabalho, sendo cotidianamente requisitados a responder às exigências, que se tornam cada dia maiores. Como resultado desse processo, os trabalhadores são atravessados por medo, ansiedade, sensação de insegurança, que também podem estar associados ao fenômeno dos suicídios no trabalho. Concordando com essa perspectiva, Araújo e Morais (2017, p. 10) apontam que:

> […] as relações travadas em ambiente corporativo, suscita desgastes emocionais (a "solidão" do trabalhador moderno) que facilitam o surgimento de adoecimento psicológico e orgânico, como quadros depressivos, esgotamento profissional ou *burnout*, síndromes paranoides e reação ao estresse agudo, posto que as circunstâncias precarizadas de trabalho, em associação a características individuais, podem deflagrar ou acentuar patologias de diversas ordens.

A Associação Nacional de Medicina do Trabalho[41] registrou que, em 2017, o Brasil já assumia o 3º lugar de afastamentos de trabalho relacionado a transtornos mentais, um quadro extremamente grave para os trabalhadores, visto que essas patologias se relacionam diretamente com as condições dos ambientes e dos processos de trabalho. Ainda conforme a Associação,

[41] Link de acesso para reportagem: https://www.anamt.org.br/portal/2017/10/26/transtorno-mental-e-a-3a-causa-de-afastamentos-de-trabalho/

sintomas como “mudanças de humor, tristeza, ansiedade, apatia, culpa, descontentamento geral, desesperança, perda de interesse, solidão, sofrimento emocional, automutilação, choro excessivo, irritabilidade e isolamento social” são os mais comuns e têm acometido os trabalhadores.

Além disso, os dados estatísticos nos mostram como a questão dos transtornos mentais e comportamentais se colocam na atual conjuntura de condições de trabalho inseguras.

> No Brasil, transtornos mentais e comportamentais são a terceira causa de incapacidade para o trabalho, correspondendo a 9% da concessão de auxílio-doença e aposentadoria por invalidez, de acordo com dados do 1º Boletim Quadrimestral sobre Benefícios por Incapacidade (Secretaria de Previdência/Ministério da Fazenda/2017). O levantamento também mostra que os episódios depressivos são a principal causa de pagamento de auxílio-doença, não relacionado a acidentes de trabalho, correspondendo a 30,67% do total, seguido de outros transtornos ansiosos (17,9%) (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2017, s/p).

Esses são números assustadores, considerando que a origem dos transtornos está ancorada na forma de organizar e administrar o trabalho que acaba funcionando como um gatilho desencadeador dessas doenças. Como exemplo, vivemos cotidianamente com estresse no ambiente de trabalho, carga horária elevada, exigências de produtividade, assédio moral, assédio sexual, dentre outras situações que podem gerar adoecimentos.

De acordo com estudos de Carlotto et al. (2019) e Praun (2020), podemos perceber que esses dados sobre saúde mental, mesmo com seus números alarmantes, ainda são subnotificados. Muitos trabalhadores vivenciam uma tragédia silenciosa. Além disso, destaca-se que os limites dessas subnotificações se relacionam com as limitações das fichas de notificação, que favorecem os interesses empresariais em detrimento da saúde e direitos dos trabalhadores (PRAUN, 2020).

Com relação aos transtornos que acometem os docentes no seu ambiente laboral, Carlotto et al. (2019) identificaram em estudos recentes a prevalência dos afastamentos por Transtornos Mentais e Comportamentais Relacionados ao Trabalho (TMCRT) [42] em professores, afirmando que a profissão docente é considerada como uma das ocupações com alto risco de desgaste e adoecimento. Essa afirmativa se sustenta nos diversos fatores que se fazem presentes no atual contexto de trabalho dos docentes e podem impactar a saúde mental dos trabalhadores, como, por exemplo, a exposição a agentes tóxicos, altos níveis de ruído,

[42] Os Transtornos Mentais e Comportamentais Relacionados ao Trabalho (TMCRT) correspondem a diversos diagnósticos presentes na Classificação Internacional de Doenças (CID-10).

situações de risco à integridade física, formas de organização do trabalho e políticas de gestão que não atentam aos limites físicos e psíquicos do trabalhador.

Vale mencionar também que os docentes estão inseridos em ambientes sem condições mínimas de trabalho, em situações degradantes, e isso se soma ao trabalho realizado para além do âmbito escolar, que decorre da inviabilidade de serem realizadas dentro da jornada de trabalho diária. A soma desses fatores, associada à internalização da responsabilidade pela concretização do trabalho e alcance das metas/resultados esperados nas avaliações, tem gerado um grande envolvimento físico e emocional, intensificando ainda mais o trabalho docente, e se colocando como mais um elemento que poderá gerar novas patologias.

Sobre a responsabilização docente atrelada à lógica das metas, Silva, Heloani e Piolli (2012, p. 376) afirmam que "[...] a gestão pelo medo torna o trabalhador mais competitivo e mais produtivo, e, ao mesmo tempo, mais vulnerável ao estresse". A exposição dos docentes a políticas do medo de não cumprir as demandas, que se instalaram em decorrência da lógica das metas, também é apontada por Araújo e Morais (2017):

> [...] o cansaço mental do trabalho intelectual intensificado e a exaustão emocional são veementemente ignorados nos ambientes de trabalho., à medida que a polivalência colabora para o crescimento da sobrecarga de trabalho, o temor de "não dar conta" ou cometer erros se torna aterrorizante, ao tempo em que a fadiga se acumula e o desempenho, inevitavelmente, diminui.

Nesse contexto de trabalho, o cansaço mental assim como a prevalência de TMCRT identificada por Carlotto *et al*. (2019) indicam um quadro grave de adoecimento dos professores, fazendo-se necessária a reflexão acerca do adoecimento mental relacionado ao trabalho enquanto um problema social, que precisa ser debatido na comunidade escolar, entre trabalhadores, nos sindicados, em todas as esferas da sociedade, a fim de que seja possível identificar fatores de risco (situações gatilhos).

Para além do que os autores expõem como estressores (a falta de interesse e a indisciplina dos alunos, a falta de estrutura, os baixos salários, as turmas de difícil manejo, a hostilidade dos pais, a pouca assistência, etc.) que podem ter relação com os transtornos que acometem os docentes, destaca-se a adoção do modelo de Gestão pautada nas metas/resultados como uma questão que tem degradado a saúde dos docentes. Essa forma de organização do trabalho é mais um elemento que coloca no contexto do trabalho docente, que se fundamenta na lógica empresarial baseada nos princípios de eficiência, eficácia e produtividade.

Outra questão que ganha centralidade é a utilização de tranquilizantes e neurolépticos nos locais de trabalho, isso pode ser entendido como um suporte/recurso que os trabalhadores

têm recorrido para aguentar a realização das longas e extenuantes jornadas de trabalho, sobrecarga de trabalho, fruto da precarização extrema do trabalho. Desse modo, as dores, as doenças tornaram-se um incômodo que precisa ser silenciado/ocultado para que os corpos continuem se submetendo a voracidade produtiva do capital.

Inseridos nessa ordem, no novo mundo do trabalho, os professores são levados a buscar soluções imediatistas e individuais, para resolver os problemas de ordem social, camuflando os conflitos inerentes à relação entre capital e trabalho, na qual a balança tem pendido para o capital, esmagando os corpos da grande massa de trabalhadores. Segundo Araújo e Morais (2017, p.8):

> Recorrer a substâncias tranquilizantes ou estimulantes e buscar forças nos chamados produtos e alimentos "energéticos" (de mercado, por isso mesmo, aquecidíssimo) se incorporam aos hábitos de muitos sob as formas assumidas pela gestão moderna. Também como resultado da fadiga e da "compressão dos tempos de conviver", a precarização dos vínculos interpessoais e da comunicação significativa alcança a vida familiar, o lazer e as várias modalidades de participação social. A falta de tempo (e disposição) para o usufruto dos interesses particulares e da família colabora para distanciamentos na convivência e afrouxamento dos vínculos, mas não é o único agravante para a "solidão moderna".

As "soluções" medicamentosas apenas se colocam como uma ação paliativa, um remendo, para que os trabalhadores consigam realizar as intensas jornadas de trabalho, diante das exigências e pressões. Os docentes vão suportando e ocultando as doenças e sofrimentos que lhes são impostos, como estratégias de sobrevivência e resistência à exclusão do trabalho.

Além disso, é possível mencionar os fenômenos de presenteísmo e absenteísmo como estratégias utilizadas pelos docentes para se manter na docência. O presenteísmo vai se configurar através da ausência mental do trabalhador, devido a um mal-estar físico e/ou emocional, problemas pessoais ou com o próprio trabalho. Já o absenteísmo é o nome que se dá à ausência física do trabalhador no ambiente de trabalho, seja por falta ou por atrasos, e pode ser causado por questões diversas como: doenças, condição de saúde, problemas pessoais, doenças na família, dificuldade de transporte, desmotivação, etc.

A lógica da individualização dos padecimentos tem sido fortemente explorada pelo capital para ocultação da ideia de que o adoecimento dos trabalhadores é um problema de ordem social. Caponi e Daré (2020) destacam que áreas como a psiquiatria e a neuropsiquiatria contribuem significativamente para credibilizar esse discurso e trabalham reforçando essa racionalidade,

> Segundo a lógica do *self-help*, afirma-se que as causas dos sofrimentos são subjetivas e, dando um passo a mais nesse processo de individualização, será

> dito que os padecimentos têm uma origem orgânica, biológica, decorrente de algum déficit neuroquímico que pode ser compensado com um psicofármaco. Assistimos assim à ampliação exponencial de diagnósticos como ansiedade, depressão e bipolaridade entre trabalhadores, desempregados e outros atores sociais (CAPONI; DARÉ, 2020, p.307).

Esse contexto de devastação e degradação das normas de proteção ao trabalho, de subordinação das necessidades humanas aos imperativos do processo de valorização do capital, e ocultamento do caráter coletivo dos processos sociais, vem se confirmando um longo e amplo processo de superexploração cujo desdobramento mais notório é o adoecimento dos trabalhadores, que pode ser de ordem física e/ou psíquica.

> Em função disso, muitos professores têm feito uso de psicofármacos, geralmente de forma indiscriminada, se automedicando, na intenção de tentar romper com o sofrimento que lhes é acometido pela realidade adoecedora que lhes atravessam em seu ambiente de trabalho (THALLES, 2019, p.11).

Ainda conforme o autor (2019, p.10) "[...] o uso de medicamentos, tem sido uma bengala para professores adoecidos poderem suportar o ofício da profissão, com todas as delícias e amarguras que ela dispõe". Essa realidade também é vivenciada por outros segmentos de trabalhadores, Luci Praun (2014) em análise da situação dos trabalhadores da General Motors do Brasil (GMB) identificou que os trabalhadores pesquisados fazem usos constantes de medicamentos, de sessões de fisioterapia, realizando inclusive cirurgias.

Ao questioná-los sobre o uso de antidepressivos, ela constatou que todos os trabalhadores lesionados entrevistados afirmaram tomar ou conhecer algum colega que precisam fazer uso desses medicamentos. Além disso, de acordo com Praun (2014, p. 119), "[...] parte desses trabalhadores vai e volta de afastamentos do trabalho por não suportar mais o impacto das atividades laborais sobre seu corpo".

Vale destacar que os processos de medicalização não se atrelam apenas aos trabalhadores, esse processo assume uma dimensão global que atinge a vida de todas as pessoas, inclusive se estendendo para juventude e para infância. Fontes (2016) afirma que há um processo de medicalização da vida social, da juventude, do trabalhador, indicando que isso se configura como forma de silenciamento precoce das inquietações sociais e juvenis.

Essa questão também está presente nos estudos de Caponi e Daré (2020) que realizaram reflexões teóricas sobre o impacto do neoliberalismo no âmbito escolar, destacando sua vinculação com a proliferação de diagnósticos psiquiátricos na infância. Os autores são contundentes ao apontar que a escola contemporânea, "pode ter um impacto profundo na produção de sofrimentos psíquicos que a psiquiatria biológica se encarregará de transformar

em diagnósticos psiquiátricos infantis", visto que o âmbito escolar se vê atravessado pela lógica da competição e da autorresponsabilização.

A esse respeito, é preciso dar ênfase às indústrias farmacêuticas de modo geral. Frente às mutações pelas quais o mundo tem passado, os indivíduos se tornaram exímios consumidores de remédios, o que contribui sobremaneira para que a indústria farmacêutica ocupe uma excelente posição do ranking de faturamento no mundo, perdendo apenas para a indústria bélica. Trata-se de uma realidade onde os diagnósticos são estimulados para que mais remédios sejam adquiridos e os lucros continuem aumentando. O resultado disto é uma ampliação sem escalas dos processos medicalizantes que envolvem o trabalho e a vida de milhares de pessoas.

5 A REFORMA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO E OS EFEITOS PARA OS TRABALHADORES DOCENTES: O CASO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Esta seção visa descrever os desdobramentos do Programa de Modernização da Gestão Pública do Estado de Pernambuco, criado no ano de 2007, durante a gestão de Eduardo Campos, e o Programa de Educação Integral (PEI), criado em 2008, enquanto estratégias modernizadoras da gestão no Estado. Os programas foram elaborados para atender às reformas que ocorriam no âmbito federal, se alinhando aos interesses do capital e às exigências dos organismos multilaterais que produziram documentos e diretrizes para auxiliar na implementação de uma proposta de gestão inovadora e modernizante na educação.

5.1 O ESTADO DA ARTE SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO E O MODELO DA GESTÃO POR RESULTADOS

O objetivo desta seção é apresentar o "estado da arte" da produção acadêmico-científica no campo de pesquisa sobre a Política de Educação integral e o modelo de Gestão por resultados e suas repercussões sobre o trabalho dos docentes, com vistas a dialogar com as produções acadêmicas da área da Educação e de áreas afins[43] que tratem do tema de pesquisa escolhido, para a garantia de uma sistematização propositiva que considere o acúmulo analítico já construído. Neste sentido, no processo de delimitação do objeto de estudos, buscamos identificar as questões mais relevantes que vêm sendo abordadas na produção acadêmica, historicizando o fenômeno estudado.

De modo geral, as pesquisas desenvolvidas sobre a temática da educação integral no Estado de Pernambuco tem sido objeto de estudo e de diversas análises, tais como as de Silva e Silva (2014, 2016), Santos (2016) Teixeira (2017), Lindoso (2017) e Silva (2018), Nascimento (2019), Lima (2020); Dutra e Souza (2020); Barbosa (2020) Barbosa (2022). Assim, realizamos um mapeamento da produção de teses, dissertações e artigos científicos publicadas no período de 2010 a 2024, buscando especificamente trabalhos que relacionam a política de educação integral com os processos de precarização, intensificação e adoecimento dos docentes da rede estadual de ensino.

De acordo com Vosgerau e Romanowski (2014), entre os estudos que buscam realizar

[43] A necessidade de buscar trabalhos nas áreas de psicologia, serviço social, saúde coletiva se deu pela escassez de trabalhos no âmbito da pós-graduação em Educação. E se justifica, pois essas áreas poderão trazer em seu escopo um importante arcabouço teórico que auxiliará na produção científica.

mapeamento encontram-se os trabalhos denominados de levantamento bibliográfico, revisão de literatura, revisão bibliográfica, revisão narrativa, revisão sistemática, meta-análise, estudo bibliométrico e estado da arte, estado do conhecimento. Sendo as pesquisas estado da arte ou estado do conhecimento as mais empregadas na área de educação. Portanto, este estudo se situa na perspectiva da pesquisa denominada "estado da arte" que, segundo Ferreira (2002), pode ser definida como uma modalidade de pesquisa bibliográfica, que tem por objetivo:

> O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

A utilização de trabalhos do tipo Estado da Arte também é apontada pelos estudos de Romanowski e Ens (2006), que descrevem as contribuições dessa modalidade de pesquisa para o debate, afirmando que a realização de estados da arte possibilita a efetivação de um balanço das pesquisas de uma determinada área. Ainda certificando que "embora recentes, os estudos de 'estado da arte' que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido" (p.39).

No entanto, uma das dificuldades de realização desse tipo de pesquisa seria o acesso aos textos de periódicos, teses e dissertações, o que torna a investigação morosa, constituindo-se num dos complicadores de sua realização. Já Ferreira (2002) destaca a utilização apenas dos resumos nas análises e caracterização dessas pesquisas, advogando que o uso apenas dos resumos é uma limitação principalmente quando o pesquisador se propõe a classificar os trabalhos em determinado agrupamento no que se refere à metodologia, à teoria e até mesmo ao tema, não lhe dando a ideia do todo que verdadeiramente trata as pesquisas.

A autora ainda aponta a possibilidade de realização de leitura descuidada ou equivocada dos trabalhos e alguns dos resumos encontrados nos catálogos são malfeitos, cortados, recortados por inúmeras razões.

No intuito de realizar esse desafio superando as limitações apresentadas, inicialmente realizamos um levantamento das produções indexadas no Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, especificamente os trabalhos desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFPE)[44] e Educação Contemporânea

[44] Link de acesso: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/177

(PPGEduC/UFPE)[45].

Além disso, utilizamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, o Programa Associado de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades[46] (Programa associado entre a FUNDAJ e a UFRPE) e a Biblioteca Digital da Universidade de Pernambuco - UPE, com o Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado profissional em Educação[47] (PPGE-UPE).

Os programas de pós-graduação em Educação mapeados nesse trabalho podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 9 – Programas de Pós-Graduação em Educação

INSTITUIÇÃO	PROGRAMA
UFPE	PPGEdu- Programa de Pós-Graduação em Educação
UFPE	PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
UFRPE	PPGE - Programa Associado de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades
UPE	Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado profissional em Educação

Fonte: Autora (2024)

Importante enfatizar que a escolha desses repositórios se deu pela necessidade de perpassar uma amostra significativa de produções situando os estudos que estão sendo realizados no contexto da produção acadêmica no Estado de Pernambuco, situando os principais trabalhos publicados nos últimos anos e o conhecimento produzido pelos estudos dos grupos ou linhas de pesquisa que contribuem para a revisão.

Para realização do levantamento, utilizamos os seguintes descritores: Ensino Médio Integral; Programa de Educação Integral; Precarização; Intensificação; Trabalho Docente e Adoecimento docente. Tendo como critérios de inclusão: dissertação/tese defendidas no período de 2010-2020; grande área de conhecimento - ciências humanas; área do conhecimento - educação; E como critérios de exclusão: trabalhos que não dialogavam com o objeto dessa pesquisa; repetição em mais de uma base; repetição na mesma base; não está disponível na íntegra; trabalhos embargados, trabalhos que tinham como campo de estudo o Ensino Superior Público e Privado e também a modalidade de Educação à distância.

De início, foram lidos os títulos dos trabalhos, em seguida utilizando os descritores citados escolhemos aqueles trabalhos que se aproximavam da nossa temática para leitura do resumo. Após essa etapa inicial, é preciso enfatizar que recorremos também à leitura da introdução e das considerações finais apresentadas pelos trabalhos, visto que os dados

[45] Link de acesso: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/301
[46] Link de acesso: http://ww2.ppgeci.ufrpe.br/?q=pt-br/dissertacoes&page=4
[47] Link de acesso: https://w2.solucaoatrio.net.br/somos/upe-ppge/index.php/pt/mestrado-profissional/dissertacoes-mestrado-profissional

apresentados pelos resumos não são suficientes para realização de análises mais detalhadas. Em seguida, realizamos um refinamento no levantamento inicial, organizando os trabalhos selecionados nas seguintes categorias de análise:

- Ensino Médio Integral e/ou Tempo Integral;
- Trabalho Docente/Precarização e Intensificação do Trabalho Docente;
- Modernização da Gestão/Gestão por Resultados;
- Adoecimento Docente/Saúde Docente.

A exposição dos dados será feita com base nessas categorias de análises, pois entendemos que elas são centrais para discutir e entender o nosso objeto de estudo, portanto, são fundamentais para apontarmos o que vem sendo discutido e apontarmos as lacunas apresentadas pela nossa temática. Em seguida, apresentaremos os achados do nosso levantamento, no concernente à produção do PPGEdu, PPGEduC, e do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE.

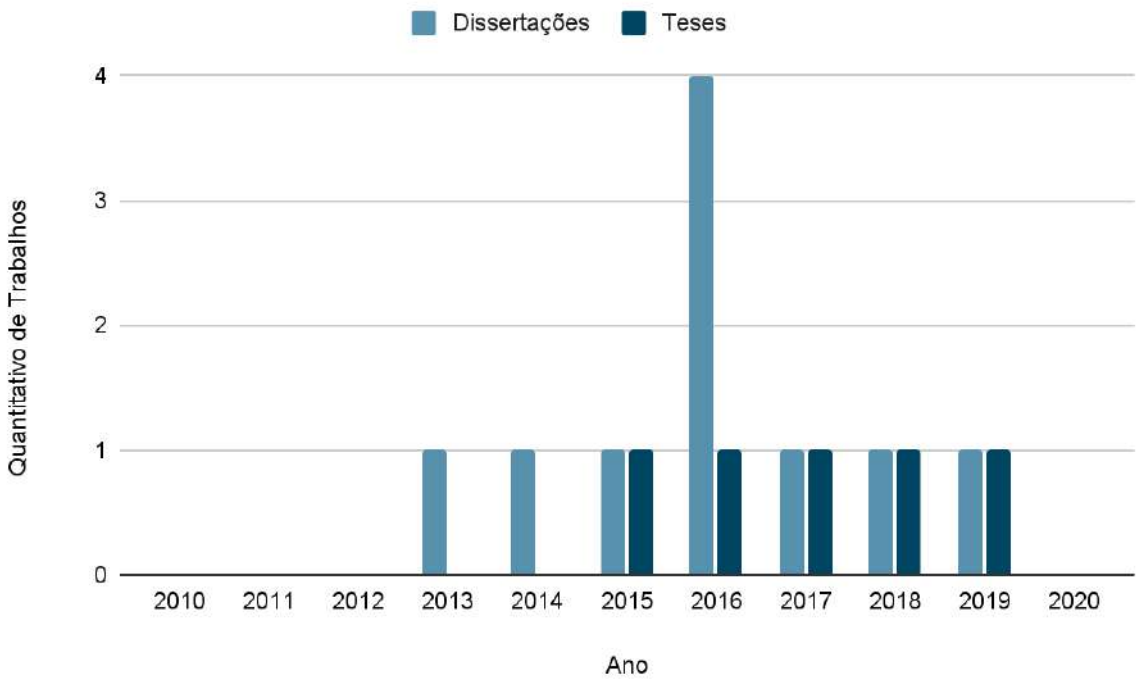
5.1.1 As Teses e Dissertações da área da Educação

Recorremos primeiramente ao Repositório Digital da UFPE, especificamente aos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE) e Educação Contemporânea (PPGEduC/UFPE), com objetivo de identificar pesquisas que tenham como foco de análise o universo do trabalho docente (a relação entre precarização, intensificação e condições de trabalho) e o processo de sofrimento ou adoecimento docente pelo trabalho. Dentre o total de produções, obtivemos um total de 266 teses de doutoramento e 682 dissertações de mestrado produzidas no PPGEdu, e 106 dissertações produzidas no PPGEduC. Em seguida, realizamos esse processo de busca no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE e no Programa de Pós-graduação em Educação da UPE.

As buscas realizadas no repositório do *Mestrado Profissional em Educação da* UPE não resultou em trabalhos que tivessem diálogo com nosso objeto de estudos, apesar de ter 110 *dissertações defendidas no período de 2016/2020, e três produções que tratam especificamente sobre aspectos relacionados à Política de Educação Integral no Estado de Pernambuco.* Já no repositório do *Mestrado em Educação Culturas e Identidades da UFRPE* com *73 dissertações defendidas no período de 2015/2020, foram* selecionados inicialmente 5 trabalhos, no entanto, após a leitura, percebemos que quatro produções não abordavam as questões relacionadas às condições de trabalho dos docentes, *restando apenas 1 trabalho* que dialoga com nosso objeto de estudos.

No gráfico abaixo podemos observar o total de trabalhos que compõe o conjunto de produções elaboradas no âmbito das Pós-graduações em Educação, sendo possível observar como se dá a distribuição dessas publicações ao longo do recorte temporal definido para este levantamento. No total foram analisados quinze trabalhos, sendo cinco teses e dez dissertações.

Gráfico 1- Produções Acadêmicas na área da Educação (2010-2020)



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

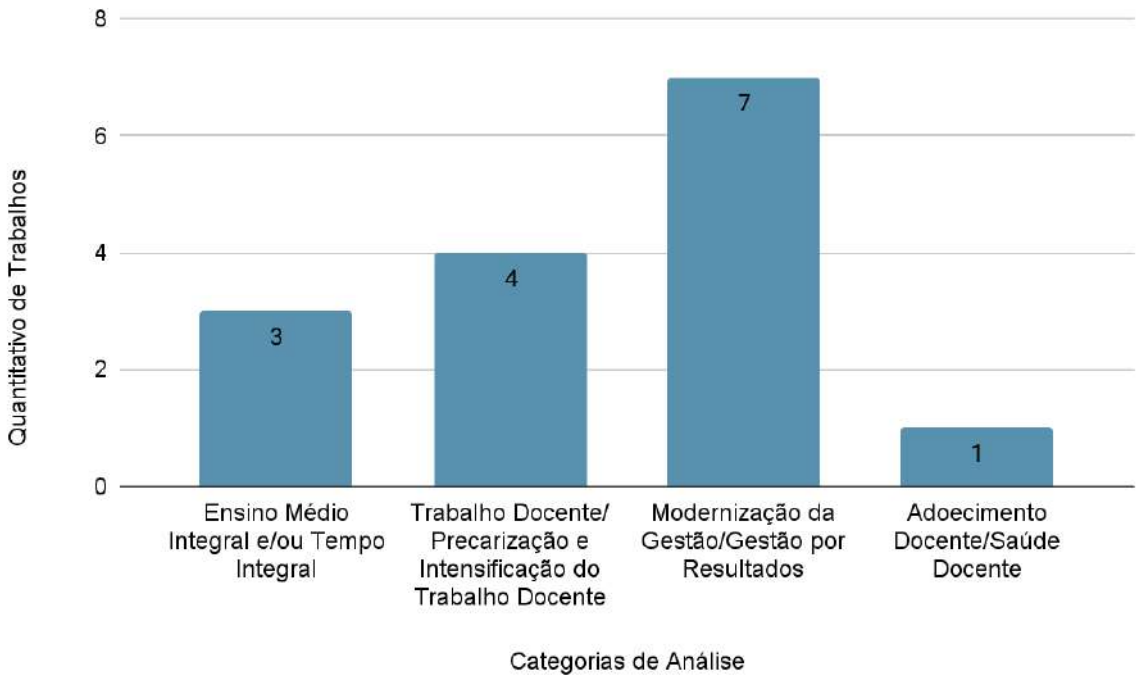
Segundo o gráfico, é possível observar que no período de 2010-2012 não há nenhuma produção realizada, apesar da implementação do PEI ter ocorrido em 2008, o primeiro trabalho sobre a temática só foi realizado em 2013. Em 2014, outra dissertação é desenvolvida e, em 2015, além da elaboração de uma dissertação, há também a elaboração de uma tese. A temática começa a ganhar expressividade como objeto de estudo nos programas de pós-graduação no ano de 2016, visto que grande parte das produções se localiza nesse ano, com a elaboração de uma tese e de quatro dissertações, totalizando cinco produções. Em 2017, 2018, 2019, identificamos a elaboração de uma dissertação e uma tese por ano, totalizando 6 trabalhos. Já em 2020, não identificamos nenhum trabalho relacionado ao tema.

Ainda sendo possível afirmar que dentre os trabalhos desenvolvidos há uma predominância dos estudos ao nível de mestrado, reunindo 66% das produções aqui apresentadas, enquanto os estudos de doutorado se referem a 34% dos trabalhos. Além disso,

cabe salientar que o maior número de trabalhos foi desenvolvido no programa de pós-graduação em Educação (PPGEdu), com cerca de 60% das produções, apesar de outros programas produzirem pesquisas relacionadas à política de educação integral.

O gráfico a seguir mostra as categorias construídas com base nas leituras e a quantidade de trabalhos distribuída em cada temática:

Gráfico 2 - Quantitativo de trabalho por categoria de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Diante do exposto, passaremos para a exposição dos trabalhos seguindo a ordem das categorias de análise conforme o gráfico acima. Para exploração e análise dos trabalhos, elaboramos quadros com as seguintes informações: ano da defesa, nome do(a) autor(a), título dos trabalhos, programa de pós-graduação, tipo do trabalho: dissertação ou tese.

- Primeira Categoria - Ensino Médio Integral e/ou Tempo Integral

A primeira categoria de análise versa sobre os trabalhos que têm como objeto o Ensino Médio Integral e/ou em Tempo Integral do Estado de Pernambuco. Os trabalhos que compõem essa categoria podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 10 – Produções sobre Ensino Médio Integral e/ou em Tempo Integral

ANO	AUTOR(A)	TÍTULO/PROGRAMA/ TIPO
2013	MORAIS, Edima Verônica de	Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio: uma Análise do Programa de Educação Integral em Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Dissertação.
2016	SILVA, Andréa Giordanna Araujo da.	Ensino (Em tempo) Integral: as propostas oficiais na dinâmica do real. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese.
2016	GOMES, Danyella Jakelyne Lucas	Programa de Educação Integral em Pernambuco e as Escolas de Referência: um Estudo de Caso. Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Identidades. Dissertação.

Fonte: Autora (2024).

A dissertação de mestrado de Morais (2013) desenvolveu um estudo com o objetivo de analisar as utilizações das Escolas de Referência pelo governo do Estado de Pernambuco ao anunciar a formação integral da Juventude.

A pesquisa revelou que a utilização da gestão público privada encontrou, em Pernambuco, terreno favorável devido às reformas neoliberais empreendidas desde o governo Jarbas Vasconcelos e continuadas no governo Eduardo Campos, aprofundando a visão gerencialista da Educação. A produção dos dados e a análise comprovaram que a política de educação integral em Pernambuco nasce seguindo as exigências dos empresários mediados por organismos internacionais, com o objetivo de atender ao novo padrão de acumulação, que exige um trabalhador polivalente e capaz de se adaptar às instabilidades da vida. Nesse sentido, as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) cumprem para o governo o papel de passar a promessa de integração do jovem ao mercado de trabalho, conforme indicações do Governo Federal e do Banco Mundial.

A tese de Andréa Silva (2016) analisou a implantação da proposta de ensino integral nas escolas de ensino médio da rede estadual de Pernambuco no âmbito dos programas PEI e ProEMI. O estudo identificou a existência de um movimento de destituição da participação dos sujeitos da escola na formulação das práticas curriculares e de silenciamento do significado político e social da escola pública e de fetichização do tempo escolar e do método de gestão. Também verificou a elaboração de práticas pedagógicas diversas (disciplinares e não disciplinares) entendendo que esse movimento pode ser um espaço de produção de processos de qualificação e de desqualificação do trabalho docente.

Por fim, a autora destaca que o modelo de gestão por resultados se apresenta como "ferramentas inovadoras" para a administração da escola pública, integrando as práticas pedagógicas com as demandas do mercado, silenciando as demandas formativas produzidas no devido ao contexto econômico e sociocultural dos educandos, realizando o controle e

promovendo maior desqualificação do trabalho docente, por meio da multiplicidade de práticas pedagógicas, efetivadas sem as condições materiais necessárias ao exercício pedagógico.

A dissertação de Gomes (2016) teve por objetivo analisar o Programa de Educação Integral de Pernambuco - PEI, na Gerência Regional de Educação Sertão do Moxotó, a partir da meta de implantação de uma Escola de Referência em Ensino Médio – EREM's em cada município até 2014.

As análises realizadas permitiram concluir que, a implantação das Escolas de Referência nos dois municípios estudados (Ipanema e Arcoverde), na percepção dos professores, se apresenta como um avanço que permitiu a igualdade de condições do jovem estudante do Ensino Médio para o acesso às Universidades ou ao mercado de trabalho, implicando também em discrepâncias no que diz respeito, sobretudo, ao atendimento dos estudantes e as condições do trabalho realizado pelos docentes.

- Segunda Categoria – Trabalho Docente, Precarização e Intensificação do Trabalho Docente

A segunda categoria de análise é concernente às discussões em torno do Trabalho docente, chamando-se atenção para as reformas empreendidas no âmbito das políticas educacionais, e apresentando trabalhos que analisem as condições de trabalho e os processos de precarização e intensificação dessa atividade nos últimos anos, na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Os trabalhos que compõem essa categoria podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 11 – Produções sobre Trabalho Docente, Precarização e Intensificação

ANO	AUTOR(A)	TÍTULO/PROGRAMA/ TIPO
2016	SANTOS, Maria Lucivânia Souza	Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Dissertação.
2017	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. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Dissertação.
2017	LINDOSO, Rosângela Celi Branco	Efeitos da Política Educacional de Pernambuco no trabalho Docente: as Contradições Advindas de Processos de Regulação e Responsabilização. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese.
2018	SILVA, Adriano Carvalho Cabral da	A relação entre docente do ensino médio (em tempo integral) e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Dissertação.

Fonte: Autora (2024).

A dissertação de Santos (2016) foi desenvolvida tendo como objetivo geral avaliar o

impacto das políticas de avaliação educacional para a melhoria da qualidade da educação, segundo a visão dos sujeitos envolvidos no processo educacional, no contexto da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

O trabalho constatou que a partir de uma política de incentivos, há um forte acompanhamento e monitoramento do trabalho realizado pelos professores e a promoção de uma pedagogia da exclusão, na qual os melhores alunos são selecionados para atingir os resultados esperados pelo Governo, ainda afirmando que vem ocorrendo "treinamento" para realização das avaliações, com ênfase na eficiência, eficácia e produtividade.

Com relação ao trabalho docente, a autora concluiu que a política de responsabilização implantada no Estado expressa, de forma cruel, a intensificação e precarização do trabalho docente (aumento das tarefas), adoecimento docente devido ao trabalho (depressão, Síndrome de *burnout*, Lesão por Esforço Repetitivo), falseamento de resultados nas avaliações externas, estreitamento curricular e precarização no processo de ensino e aprendizagem dos jovens pernambucanos, excluindo possibilidades de promoção de uma educação de qualidade.

A dissertação de Teixeira (2017) teve como objetivo geral avaliar as condições de trabalho docente envolvidas no processo de implementação da política de educação integral em Pernambuco. Nessa pesquisa, identificou-se o forte discurso dos mecanismos de responsabilização, justificado pelos resultados das avaliações externas e pela política de ranqueamento educacional brasileiro. Ainda revelou que Pernambuco utiliza o Bônus por Desempenho da Educação (BDE) como um dispositivo de estímulo para o trabalho docente, medindo o sucesso e o fracasso das escolas e consequentemente gratificando ou punindo aqueles que não alcançam as metas estabelecidas; com isso, aumentam as pressões físicas e psicológicas para que os docentes apresentem resultados exitosos.

Por fim, o estudo comprovou que o PEI não oferece condições de trabalho suficientes para garantir a implementação de uma educação integral na Rede Estadual, apontando que aquilo que os documentos oficiais anunciam não é a realidade vivenciada pela maioria das EREMs, pois o Estado não consegue garantir as condições legais e materiais, reforçando a precarização do trabalho.

A tese de Lindoso (2017) teve como objetivo compreender os efeitos objetivos e subjetivos da política educacional de Pernambuco sobre o trabalho docente. Os resultados revelaram que os efeitos objetivos e subjetivos se engendram na relação entre os elementos da política e o processo de trabalho docente (PTD). Dentre os efeitos objetivos destacam-se: doenças por trabalhar em condições precarizadas e intensificadas, perda de autonomia docente; proletarização técnica e ideológica da função docente, desvalorização docente no cumprimento

das leis de piso, formação continuada com foco em apenas Português e Matemática; superexploração do trabalho (foco na elevação do IDEPE e no alcance de meta). Com relação aos efeitos subjetivos, destacam-se: insegurança, baixa autoestima que se expressam em exaustão, estresse, depressão.

A dissertação de Silva (2018) teve como objetivo analisar os determinantes do modelo de gestão por resultado adotado pelo Programa de Educação Integral (PEI), da Rede Estadual de Pernambuco, para a relação entre o docente e seu trabalho. Os resultados da pesquisa demonstraram 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 infraestrutural que condiciona o trabalho docente a situações de intensificação, podendo desencadear situações de sofrimento ou adoecimento pelo trabalho.

Com relação às influências exercidas pelo modelo de gestão por resultados na organização do trabalho dos docentes, o autor destaca que sua operacionalização se dá por meio de instrumentos específicos de controle, os quais possuem atuação sobre o desenvolvimento individual do trabalho, apontando para isso 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. E como consequência da adoção desse modelo fundado na competitividade, destacam-se os riscos às relações interpessoais no ambiente de trabalho.

- Terceira Categoria – Modernização da Gestão, Gestão por resultados

A terceira categoria de análise apresenta dados específicos ao modelo de gestão adotado pelo estado de Pernambuco, a partir do Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para Educação, apontando as transformações nas formas de gestão escolar e nos fundamentos da prática pedagógica. Os trabalhos que compõem essa categoria estão no quadro 12:

Quadro 12 – Produções sobre Modernização da Gestão e Gestão por Resultados

ANO	AUTOR(A)	TÍTULO/PROGRAMA/ TIPO
2014	BENITTES, Valéria Lima Andrioni	A Política de Ensino Médio no Estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Dissertação.
2015	NASCIMENTO, Kysy Taysa Ferreira do	A Concepção de Professores sobre a Política de Bonificação por Resultado no Estado de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação.
2016	NÓBREGA, Simone Andrade	Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação: mudanças no Trabalho docente e valorização profissional na Rede Estadual de Pernambuco. Programa de Pós-

		Graduação em Educação. Dissertação.
2016	SILVA, Cezar Gomes da.	O Programa de Modernização da Gestão Pública do Estado de Pernambuco e a Política de Bônus: o olhar de professores e gestores da GRE Mata Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação.
2018	LIRA, Ildo Salvino de.	Responsabilização Educacional no Contexto da Gestão por Resultados na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco (2007-2014). Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese.
2019	NASCIMENTO, Thamyrys Fernanda Cândido de Lima	Ensino Médio Integral/Integrado: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação.
2019	MENDES, Juliana Camila Barbosa	Política de Responsabilização Educacional: Traduzindo a Modernização da Gestão Pública em Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese.

Fonte: Autora (2024).

A dissertação de Benittes (2014) analisou os nexos e as contradições entre a proposta de educação integral e o modelo de gestão de Ensino Médio de Pernambuco. O estudo constatou que a Política de Ensino Médio em Pernambuco prevê o estabelecimento de mediações que trazem um viés favorável à adaptação dos perfis formativos dos jovens à crescente desqualificação do trabalho, mediante uma reestruturação administrativa centrada no Gerencialismo e no *accountability* e de uma proposta curricular baseada na pedagogia das competências para a empregabilidade.

A dissertação de Nascimento (2015) teve como objetivo principal analisar a concepção dos professores sobre a política de bonificação por resultado. Os dados evidenciaram que o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) trouxe impactos negativos para o trabalho docente, implicando na competividade entre escolas, na responsabilização e regulação do trabalho dos professores, não trazendo contribuições significativas para a melhoria da educação pública.

Ainda destacando que conforme a pesquisa, o estado culpabiliza os professores pelo fracasso educacional, os quais estão interessados que a escola consiga atingir as metas formuladas. Outro fator constatado se refere à utilização de provas como mecanismo para medir a qualidade da educação, derivando-se da perspectiva neoliberal, que compara a instituição escolar a uma empresa privada, estabelecendo dentro do sistema educativo a proposição da qualidade total.

A dissertação de Silva (2016) teve por objetivo identificar e analisar as concepções de gestores e professores sobre o (PMGP/ME) e a política de bonificação efetivada no estado de Pernambuco. Observou-se que a política de responsabilização que permeia as estruturas educacionais do estado se materializa no chão da escola a partir da composição: metas, avaliação e bonificação. O estudo destaca também questões vivenciadas pelos profissionais,

como a influência da política pública na gestão escolar, as dificuldades encontradas para desenvolver a política educacional, e outros fatores como a bonificação salarial e o cumprimento de metas relacionadas ao IDEPE.

Por fim, Silva (2016) enfatiza que o Programa de Modernização da Gestão como política pública educacional do Estado de Pernambuco estabeleceu mudanças profundas nas formas de gestão escolar, na conduta dos docentes e gestores, nos processos de ensino aprendizagem (reduzindo-se ao alcance de metas e indicadores), apontando-se o Bônus de Desempenho Educacional como instrumento de incentivo e premiação que repercute decisivamente na ação pedagógica e nas prioridades da escola, favorecendo formas verticalizadas de intervenção da Gestão Escolar.

A dissertação de Nóbrega (2016) teve como objetivo geral analisar o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP-ME), buscando compreender o discurso da modernização da gestão e suas repercussões para o trabalho docente e para a valorização profissional nas escolas estaduais de Pernambuco. Segundo a autora, o PMGP-ME se utiliza do discurso e de práticas de um modelo de gestão gerencial, que pressupõe uma concepção de trabalho docente pautado pelo aumento do trabalho (jornada, intensidade), estabelecimento de metas e cobrança de resultados. Como resultado desse modelo de gestão, ela aponta para a intensificação do trabalho docente, de modo que este passa a ser interpelado pelo discurso gerencialista, sendo levado a ajustar-se a esta lógica produtivista.

Para alcançar esses resultados, o estado conta com a regulação do trabalho, por meio do monitoramento, avaliação anual e incentivo financeiro para os profissionais, que tem como premissa o controle dos resultados. Além disso, destaca as mudanças no discurso dos docentes envolvidos na implementação do programa, destacando a resistência ao modelo de modernização que foca nos números.

A tese de Lira (2018) analisou a política de responsabilização formulada pelo governo estadual de Pernambuco como estratégia de indução da melhoria da qualidade da educação, tendo em vista problematizar as repercussões do seu processo de implantação no trabalho dos profissionais do magistério e no cotidiano escolar em meio à lógica de resultados instituída.

Os resultados da análise evidenciaram que as mudanças operadas do ponto de vista da modernização da gestão potencializaram a cristalização de medidas voltadas à responsabilização dos professores, de maneira a consolidar o sentido de qualidade da educação como sendo resultado da elevação dos indicadores de resultados. Diante disso, a intensificação da cobrança e do controle elevou o comprometimento desses sujeitos, levando-os a se sentirem ainda mais responsáveis pelos resultados esperados.

Nesse sentido, o autor identificou, no âmbito das unidades de ensino pesquisadas, a mobilização de estratégias articuladas para a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes, focalizando o controle do fluxo escolar com a perspectiva de atender às metas institucionais. Ele aponta que a destinação da política de bonificação objetivou garantir o alinhamento das ações realizadas pelas escolas com projeções definidas pelo termo de compromisso (anexo E).

A dissertação de Nascimento (2019) objetivou identificar e analisar a relação que existe, nas escolas de Ensino Médio Integral e Integrado da Rede Estadual de Pernambuco, entre a perspectiva da gestão por resultados e a educação pública de qualidade.

A pesquisa demonstra que existe uma relação antagônica entre a qualidade da educação e a gestão por resultados adotada no PEI (aquisição de resultados, rankings) e a perspectiva de educação pública de qualidade (qualidade social) visto que a política educacional do estado está pautada em pressupostos empresariais (eficiência, eficácia e produtividade). Tais pressupostos têm uma dupla finalidade: criar indicadores de qualidade para fomentar o debate eleitoral e a competição e o ranqueamento das escolas e das redes de ensino, no sentido de criar a ambiência para a privatização do ensino, no caso atual, através das parcerias público-privadas na gestão das escolas, avaliação e monitoramento.

Com relação ao trabalho docente, a pesquisa de Nascimento (2019) identificou que face à necessidade de domínio de novas práticas e saberes antes não exigidos, dado um maior controle através do sistema de monitoramento provocando, assim, um aumento da demanda de atividades e responsabilidades, os docentes têm sido sobrecarregados de atividades burocráticas no estilo prestação de contas (*accountability* ou responsabilização), o que tem levado à intensificação do trabalho docente e à redução do tempo para dedicar-se às atividades pedagógicas e de planejamento.

Diante da política de responsabilização, além de estarem imersos num processo de intensificação, os docentes incorporaram os mecanismos de cobrança, de fazer mais e melhor, o que se configura como um processo de autointensificação, devido ao aumento do ritmo e das diferentes atividades a serem realizadas. Como reverberação desse processo, tem crescido o número de adoecimento dos docentes no contexto das políticas gerencialistas, que estabelecem mecanismos rígidos de avaliação e transferem, para os docentes, a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes.

A tese de Mendes (2019) teve como objetivo central analisar os diferentes aspectos que constituem a política de responsabilização educacional a partir de 2008, mediante a construção discursiva de qualidade como estratégia de legitimação do modelo *accountability*.Os dados da pesquisa demonstraram que, ao investigar quais os sentidos possibilitam a hegemonia e a

significação da política de responsabilização educacional, revelou-se a associação dos significantes modernização e responsabilização, ambos enunciados na política como um novo valor a ser naturalizado e qualitativo a ser perseguido na gestão pública. Dessa forma, surgem deslocamentos na articulação entre *accountability* e qualidade social, uma vez que o seu sentido social foi esvaziado e o significante tem o sentido predominante de algo a ser controlado, aferido e numericamente melhorado.

- Quarta Categoria – Adoecimento docente, Saúde Docente

A quarta categoria de análise trata especificamente sobre a relação entre o modelo de política educacional do estado de Pernambuco (gestão por resultados) e os processos de adoecimento docente em decorrência do trabalho. No entanto, não foi encontrado nenhum estudo acadêmico/científico que já tenha discutido o modelo de educação integral adotado pelo estado de Pernambuco e os processos de sofrimento e/ou adoecimento dos docentes.

Ressalta-se que alguns dos trabalhos analisados e apresentados nas categorias anteriores, como Lindoso (2017), Teixeira (2017) e Silva (2018), fizeram breves considerações sobre o adoecimento dos docentes, mas não apresentaram nenhuma análise aprofundada sobre os processos e as condições do adoecimento tanto físico quanto psíquico, sendo necessário ampliar essa compreensão em trabalhos futuros.

Por isso, selecionaram-se estudos realizados que discutem os processos de adoecimento e/ou saúde dos docentes da educação básica, como meio de identificar dados relevantes que serão resgatados como forma de dialogar com essa investigação; como tese abaixo:

Quadro 13 – Produções sobre Adoecimento e Saúde Docente

ANO	AUTOR(A)	TÍTULO/PROGRAMA/ TIPO
2015	MENDES, Maria Luiza Maciel[48]	A Tradução do Fracasso: *burnout* em professores do Recife. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese

Fonte: Autora (2024).

A Tese realizada por Mendes (2015) teve como objetivo analisar as ações da Secretaria de Educação da Cidade do Recife relativas aos cuidados com a saúde dos seus professores, no contexto da política de valorização do magistério, bem como identificar e analisar características do trabalho docente nessa rede de ensino.

[48] Mendes também elaborou uma dissertação em 2007 cujo objetivo foi analisar as ações da Secretaria de Educação da Cidade do Recife relativas aos cuidados com a saúde dos seus professores, no contexto da política de valorização do magistério, bem como identificar e analisar características do trabalho docente nessa rede de ensino. No entanto, esse trabalho não foi considerado no nosso levantamento por não se enquadrar dentro do recorte temporal estabelecido para nosso levantamento (2010/2020).

Nos resultados apresentados, a autora adverte que a análise dos dados obtidos, associada à pesquisa bibliográfica pertinente a esse estudo, permitiu identificar, dentre outras coisas, que o adoecimento docente é uma situação fortemente presente na rede municipal, tal como foi detectado por estudos realizados em outras localidades. Para esse adoecimento tem contribuído seriamente a precarização do trabalho vivenciada por essa categoria profissional, sobretudo a partir dos anos de 1990, quando houve mudanças na política educacional brasileira sob a orientação de padrões neoliberais.

Em síntese, apontamos que o trabalho dialoga com nossa pesquisa na medida em que aponta para a ampliação das tarefas docentes nos últimos anos, que têm sido determinadas em face das modificações ocorridas no mundo do trabalho e dos novos rumos que tomou o processo de acumulação do capital em escala mundial. Além disso, a tese de doutoramento nos ajuda a pensar na relação entre a síndrome de *Burnout* e a metodologia de avaliação utilizada no IDEB, afirmando que há uma colaboração para o sentimento de fracasso profissional e, por conseguinte, para a ampliação do adoecimento dos docentes, situação que vem contribuindo para que esse trabalho seja desumano e traga sofrimento para quem o executa.

Cabe destacar que, durante a fase de levantamento das produções, o Ensino Médio Integral tem sido alvo de diversos estudos e pesquisas. Encontramos trabalhos desenvolvidos que versam sobre questões como o modelo de educação integral, análises do Programa de Educação Integral, qualidade de ensino, ampliação da proposta de ensino integral, dentre outros.

Além disso, identificamos trabalhos que denunciam os processos de precarização do trabalho docente, destacando o modelo de avaliação educacional, a questão salarial, os resultados da implementação do PEI, as condições de trabalho e os efeitos da adoção desse tipo de política. Outros trabalhos que compõem o levantamento fizeram análises da forma de gestão que conduz a política, apontando o gerenciamento como o formato adotado pelo Programa de Educação Integral em Pernambuco, sobretudo, pela estreita relação com as características empresariais que permeiam as concepções do programa. Ainda destacando o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional e o processo de Responsabilização Educacional adotado.

No entanto, estudos que tenham como objeto os processos de adoecimento e/ou a saúde dos trabalhadores envolvidos nesse modelo de ensino ainda são uma lacuna no campo de estudos da educação. Tal contexto ratifica a emergência de estudos sobre as temáticas que envolvem o nosso objeto de estudo.

5.1.2 Um olhar para as Teses e Dissertações de outros Programas de Pós-graduação da UFPE

Além do levantamento realizado nos programas de pós-graduação em educação, devido à escassez de produções, realizamos pesquisas em programas que pudessem contribuir com a discussão teórica, principalmente no que concerne àquelas relativas ao adoecimento e saúde dos trabalhadores, temáticas pouco exploradas do ponto de vista da Educação. Nesse sentido, elencamos programas listados no Quadro 14: [49]

Quadro 14 – Programas de Pós-Graduação da UFPE

INSTITUIÇÃO	NOME DO PROGRAMA
UFPE	PPGPsi - Programa de Pós-Graduação em Psicologia
UFPE	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva
UFPE	PPGSS - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
UFPE	PPGSC - Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva

Fonte: Autora (2024).

O Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPsi) do total de 251 dissertações defendidas e 51 teses, selecionamos inicialmente 1 (uma) dissertação, mas o trabalho foi excluído por não se adequar ao recorte temporal. Já do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva (PPGSC), com 172 dissertações defendidas, selecionamos 3 (três) produções. Os Programas de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS), com 251 dissertações e 150 teses defendidas, e o de Psicologia Cognitiva, com 203 dissertações, não desenvolveram produções que pudessem trazer contribuições para o campo de análise do trabalho dos docentes da educação básica.

No total foram selecionados 2 (dois) trabalhos do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva[50]. Os trabalhos selecionados se relacionam especificamente com **a Quarta Categoria – Adoecimento docente, Saúde docente.** No quadro abaixo estão reunidas as produções selecionadas.

[49] Link: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/341

[50] Importante destacar que tanto a dissertação de Lima (2014) quanto à de Neri (2014) foram orientadas pela professora Albanita Gomes da Costa de Ceballos, professora Associada do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal de Pernambuco, que vem estudando sobre as Condições de Trabalho e Saúde do Professor da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, objetivando conhecer as relações entre adoecimento docente e condições físicas e organizacionais do trabalho, contribuindo para a formulação de políticas de prevenção de agravos à saúde do professor.

Quadro 15 – Produções da UFPE sobre Adoecimento e Saúde Docente

ANO	AUTOR(A)	TÍTULO/PROGRAMA/ TIPO
2014	NERI, Luana Valeriano	A violência na escola e a sua relação com fatores de saúde geral e condições de trabalho de professores. Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Dissertação.
2014	LIMA, Alyne Fernanda Tôrres de	A Violência na Escola e os Transtornos Mentais Comuns (TMC) em Professores de Escolas Municipais de Jaboatão dos Guararapes – Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Dissertação.

Fonte: Autora (2024).

A dissertação de Lima (2014) buscou conhecer a associação entre a violência na escola e Transtornos Mentais Comuns (TMC) em professores da rede municipal de ensino de Jaboatão do Guararapes – Pernambuco.

Os resultados encontrados nesse trabalho demonstram que a violência está presente nas escolas e é considerada um problema bastante comum, que tem afetado a saúde mental dos professores e o sistema escolar de forma geral. No entanto, a associação encontrada entre a violência contra o professor e os TMC sugere que novas investigações sejam realizadas, pois a bibliografia atual, principalmente a que se relaciona com o âmbito nacional, ainda é bastante escassa e o campo de investigação é um vasto espaço aberto. Dessa forma, a autora sugere que, com a realização de estudos longitudinais, tal relação de causa pudesse se estabelecer, apesar de encontrar associação entre as variáveis estudadas.

Já a dissertação de Neri (2014) teve como objetivos retratar o cenário da violência na escola e conhecer a associação entre a violência e as condições de trabalho e de saúde geral de professores em um município da Região Metropolitana do Recife, em Pernambuco – Brasil.

Com relação aos dados dessa pesquisa, inicialmente é importante destacar que a amostra é composta por 525 docentes, dos quais 73,9% afirmaram ter vivenciado alguma situação de violência na escola e 87,6% relatam ter presenciado algum episódio violento nos arredores da escola, sendo a agressão verbal a forma mais comumente utilizada.

No que concerne às condições de trabalho dos sujeitos estudados, a pesquisa revelou que há uma associação entre o fenômeno da violência dentro da escola e a iluminação do ambiente, a acústica, o mobiliário e a ventilação, considerados inadequados pela maior parte dos participantes. Esses professores relataram queixas de problemas de saúde como: dores musculoesqueléticas, disfonias, distúrbios cardiovasculares e respiratórios, bem como os problemas circulatórios, digestórios e as alterações vocais, provavelmente vinculados à prática docente. Por fim, a autora destaca que os resultados obtidos no estudo apontam que a elevação

dos índices de violência e as precárias condições de trabalho no município tornam os professores mais vulneráveis aos problemas de saúde.

Em linhas gerais, os trabalhos destacaram os fatores relacionados à saúde geral e as condições de trabalho dos professores, bem como os Transtornos Mentais Comuns (TMC) e o "mal-estar docente" (Esteve, 1999), discutindo-se também a violência contra os professores, praticada quase que exclusivamente pelos discentes, que ocorre tanto no âmbito escolar quanto nos arredores da instituição de ensino.

Percebe-se também que esses entrevistados denunciam uma grande insatisfação com relação às condições organizacionais ofertadas para realização do seu trabalho, o que parece contribuir para o aumento de fatores estressantes no cotidiano desses profissionais. Além disso, é de destaque que os fatores estressores podem desencadear malefícios físicos e emocionais nos docentes e também podem levar à adoção de comportamentos inadequados no âmbito escolar, o que pode dificultar a relação entre os sujeitos que compõe a escola.

5.1.3 Banco de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior – CAPES

Além de analisar o que está sendo produzido no âmbito estadual, julgamos necessário realizar um levantamento com abrangência nacional. Para isso, selecionamos o Banco de Teses e Dissertações da Capes, por ser uma base que permite acesso à pesquisa de teses e dissertações de diversas universidades ao mesmo tempo.

Assim, para localizar os dados e ter um resultado confiável e consistente, utilizamos os operadores lógicos usuais nas expressões de buscas, sendo eles: AND (e), NOT (não), OR (ou). Esses operadores ajudam no refinamento da pesquisa e pode ser utilizada como uma estratégia de busca, de modo que as provas científicas obtidas sejam relevantes para a questão levantada no estudo (FREITAS et al., 2023). Para as buscas deste trabalho, foi utilizado o operador lógico AND tendo em vista a delimitação temática.

Além do uso do operador AND, foram delimitadas algumas combinações entre as seguintes palavras-chave: Precarização, Intensificação, Docentes, Trabalho docente, Pernambuco, para realizar a busca e auxiliar na filtragem de informações (quadro 16).

Quadro 16 - Descritores Utilizado no Levantamento

DESCRITORES	Total de trabalhos
Precarização AND Docentes AND Adoecimentos	46
Precarização AND Trabalho Docente AND Pernambuco	12
Intensificação AND Trabalho Docente AND Pernambuco	7
Docentes AND Adoecimento AND Pernambuco	7

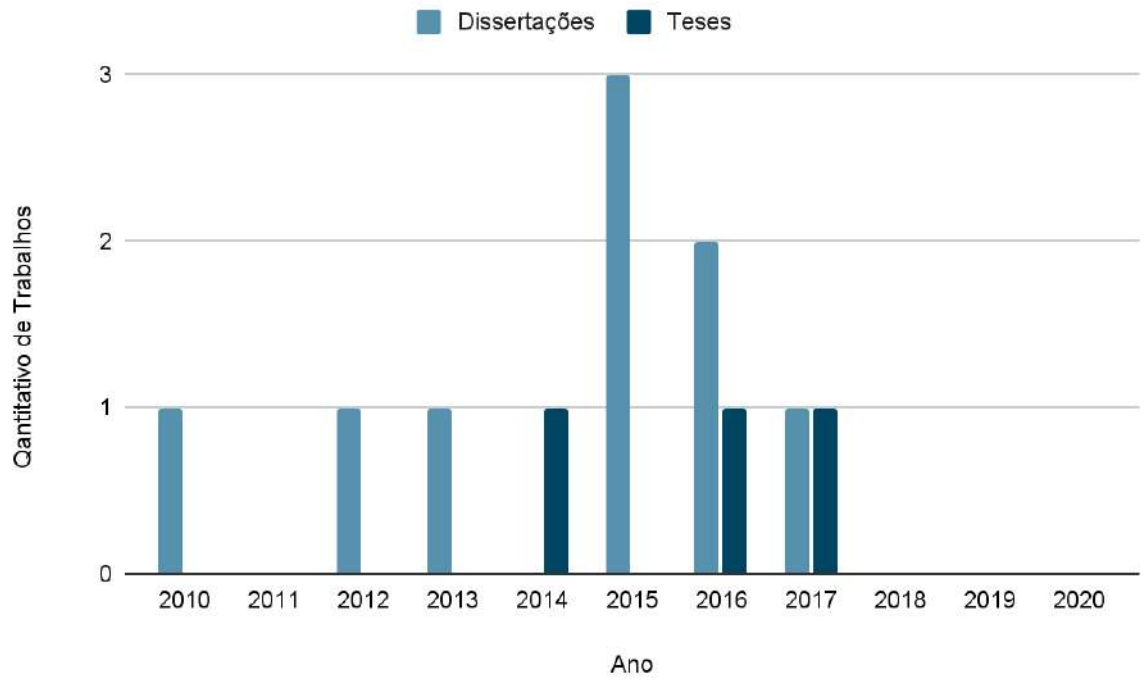
Precarização AND Docentes AND Adoecimento AND Pernambuco	3

Fonte: Autora (2024).

A utilização de diversas formas de combinação entre os descritores se deu pelo fato de tentar localizar o maior número de trabalhos tendo o Estado de Pernambuco como foco dessas buscas, por isso o descritor foi utilizado em quase todas as combinações. No entanto, é importante destacar que muitos trabalhos foram descartados por apresentarem repetições em outras bases e já compõem nosso levantamento, como Mendes (2015), Santos (2016), Teixeira (2017). Outro critério utilizado para esse delineamento foi a exclusão de trabalhos sobre Ensino Superior e pesquisas sobre educação à distância - EaD.

O total de produções selecionadas se localiza quase que especificamente na seguinte combinação de descritores: **Precarização AND Docentes AND Adoecimentos,** essa ampliação se justifica pela ausência de trabalhos tendo Pernambuco como campo de pesquisa. O gráfico 3 ilustra a totalidade de trabalhos refinados na Capes, sendo possível observar a distribuição dessas publicações ao longo do período estudado. No total, foram analisados 12 (doze) trabalhos, sendo 03 (três) teses e 9 (nove) dissertações. Dentre eles, a maioria é composta por pesquisas de mestrado, com cerca de 75% das produções, enquanto os estudos de doutorado se restringem a apenas 25% das produções.

Gráfico 3 - Levantamento de Teses e Dissertações da CAPES (2010-2020)



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme o gráfico acima, identificamos a produção de uma dissertação em 2010, já em 2011 nenhuma produção foi realizada. Em 2012 e 2013, foram elaboradas 2 (duas) dissertações, uma por ano, e em 2014 teve a elaboração de apenas 1 (uma) tese. Em 2015, identificamos um aumento nas produções com a elaboração de 3 (três) dissertações e, em 2016, são mantidas as três produções, sendo 2 (duas) dissertações e 1 (uma) tese. Em 2017, registramos a elaboração de 1 (uma) dissertação e 1 (uma) tese, já nos anos de 2018, 2019, 2020, não encontramos nenhum trabalho relacionado à temática.

Quadro 17 - Programas de Pós-Graduação do Levantamento

LINHA DE PESQUISA	INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
Programa de Pós-graduação em Educação	PUC-MG	2
Programa de Pós-graduação em Educação	UFMA	1
Programa de Pós-graduação em Educação	UFPR	2
Programa de Pós-graduação em Educação	UFU	1
Programa de Pós-graduação em Psicologia	UFCE	1
Programa de Pós-graduação em História	UFGD	1
Programa de Pós-graduação em Sociologia	UFCE	1
Programa de Pós-graduação em Serviço Social	UNESP	1
Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva	UFG	1
Programa de Pós-graduação em Educação Física	UFPEL	1

Fonte: Autora (2024).

A partir da observação do quadro acima, identificamos os programas de pós-graduação responsáveis pelas publicações. Vale destacar que dos dez programas de pós-graduação destacados, 40% são da área de educação e os outros trabalhos se distribuem igualmente por diferentes áreas.

No que diz respeito às instituições de ensino superior que têm se debruçado sobre o tema, constatamos que a Pontifica Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) têm o maior número de publicações por programa de pós-graduação, contando com dois trabalhos cada, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal do Ceará (UFCE) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) todas elas têm apenas 1(uma) publicação em seus respectivos programas de pós-graduação.

Os trabalhos selecionados se relacionam especificamente com a segunda categoria - Trabalho Docente, Precarização e Intensificação do Trabalho Docente e com a quarta categoria

- Adoecimento docente, Saúde docente. Primeiramente iremos expor os trabalhos relativos às discussões sobre o universo do Trabalho Docente, enfatizando as discussões de Precarização e Intensificação. No total, foram selecionados quatro trabalhos que podem ser visualizados no quadro abaixo.

Quadro 18 – Produções da CAPES sobre Trabalho Docente, Precarização e Intensificação

ANO	AUTOR(A)	TÍTULO/PROGRAMA/ TIPO
2012	DANTAS, Maria Eunice Oliveira	A Intensificação do Trabalho Docente: os impactos da Lei n.º 9815/2010 sobre o Presenteísmo/Absenteísmo dos Professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Dissertação.
2015	SOUZA, Karline de Oliveira	O Fenômeno da Precarização Laboral: Uma Investigação Sobre as Professoras da Rede Pública de Ensino do Município de Fortaleza. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Dissertação.
2016	OLIVEIRA, Mariana Esteves de	"Professor, você trabalha ou só dá aula?": O fazer-se docente entre História, Trabalho e Precarização na SEE-SP. Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados. Tese.
2016	MARTINS, Elizeth Rezende	Trabalho Docente e Políticas Educacionais: Um estudo sobre o Controle do Trabalho docente na Rede Estadual de Ensino me Minas Gerais em - a partir de 2003. Uberlândia Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação.

Fonte: Autora (2024).

A dissertação de Dantas (2012) está centrada nas políticas de valorização dos docentes e objetivou analisar o pagamento de gratificações, prêmios e abonos aos docentes, o que tem trazido sérias consequências no âmbito das lutas da categoria.

A pesquisa constatou que, diferentemente de outros estados que aderiram ao Bônus de Desempenho Educacional, na escola pesquisada os docentes não aderiram à lei que concedeu o Prêmio por participação em reunião pedagógica, pois acreditam que o valor é baixo, em torno de 100 reais, e não permitiria nenhuma falta para que o "benefício" fosse garantido. Isso também se estende ao Abono Fixação Profissional, que os docentes entendem como uma punição aos professores que faltam mais de dois dias durante o semestre.

Com relação ao presenteísmo, a pesquisa identificou que é um fenômeno encontrado na realidade da escola pesquisada, visto que cerca de 82% dos docentes trabalharam doentes nos últimos dois anos, alegando que faziam isso devido a alguns fatores, como: preocupações com os alunos, solidariedade com os colegas, as críticas dos gestores e colegas, extrapolando-se as dimensões relacionadas à segurança no trabalho ou a questão financeira.

A pesquisa ainda indicou que há uma relação entre intensificação do trabalho docente, adoecimento, absenteísmo e presenteísmo. Essa afirmação foi confirmada a partir das análises

realizadas nas licenças médicas, onde se verificou que o alto índice de faltas gerava a necessidade de reorganizar constantemente o trabalho pedagógico no âmbito escolar. A autora ainda destacou que a modificação na organização do trabalho gerava um processo de resistência dos docentes, pois para realizar as substituições de seus colegas, eles tinham de ficar lecionando todo o turno, o que levava à intensificação dos seus trabalhos, gerando estresse e descontentamento.

A dissertação de Souza (2015) se propôs a analisar o processo de precarização laboral vivenciado pelas professoras da rede municipal de ensino de Fortaleza. O estudo tratou ainda das consequências para as professoras, como o sofrimento e o risco permanente de adoecimento. Inicialmente, a autora destaca a mudança que o trabalho docente sofreu ao longo dos anos, apontando que o professor gozava de certa autonomia, ao mesmo tempo em que possuía uma valorização social em função de sua condição de funcionário público. No contexto atual, esse trabalho foi reconfigurado, demandando novas exigências profissionais aos docentes que tiveram de assumir uma multiplicidade de papéis (trabalho burocrático, relatórios, fiscalização de programas e políticas governamentais, assistência social, psicólogas), destacando-se também a ausência da família dos estudantes e a questão da Educação Inclusiva, como fatores que são intensificadores da atividade das professoras que participaram deste estudo.

A autora deu ênfase ao fato de que as participantes dispunham de boas condições de trabalho (computadores, material para os alunos, aparelhos eletrônicos), o que normalmente não ocorre em trabalhos tradicionais que destacam a precarização do trabalho dos docentes. E, apesar de afirmarem que desfrutavam de condições de trabalho adequadas, denunciaram um quadro crescente e frequente de adoecimento decorrente de seu cotidiano de trabalho. Com isso, foi possível compreender que, na escola estudada, o fenômeno da precarização não se resume às condições de trabalho, mas tem a ver coma organização desse trabalho, e com uma perda gradativa do sentido desse trabalho pelo seu processo de intensificação, trazendo, como consequência desse processo, a perda de reconhecimento da profissão, a sensação de solidão e o abandono.

A tese de Oliveira (2016) teve por objetivo central reconstituir o cenário de precarização para atestar (ou negar) a piora nas condições de trabalho dos professores da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEE-SP – e observar as formas como os professores experimentam, historicamente, essas mudanças e as relações que delas se desdobraram.

De forma geral, a pesquisa ratificou o processo de precarização material e histórica sofrida pela categoria docente, legitimando-se um processo de desvalorização, empobrecimento

dos professores, intensificação do trabalho, instabilidade institucional e do trabalho. E, mesmo que sejam conscientes desse cenário perverso de que essas condições os levam a um processo de adoecimento, não conseguem sair do imobilismo e do individualismo que os cercam, fruto do ideário neoliberal, no sentido da mobilização coletiva para enfrentar tais condições.

Ainda com relação ao processo de desvalorização dos professores, descreve-se um quadro de endividamento, como desdobramento da questão dos atrasos salariais, o que leva os docentes à ampliação das jornadas e a complementar a renda mensal por meio de outros empregos fora da SEE-SP. Além disso, não há, segundo o estudo, um corpo docente com quantitativo ideal, o que tem levado à intensificação do trabalho daqueles que estão na rede, realizando múltiplas funções e exercendo uma docência horista e itinerante. Uma das expressões desse cenário de precarização também se dá pela presença do trabalhador com vínculos instáveis, pelo aumento dos contratos temporários, que quase se equipara ao quantitativo de trabalhadores estáveis, e que leva a uma fragmentação da categoria.

Ainda como consequência desse processo, a autora destaca algumas questões, como: o adoecimento docente, as experiências de violência na escola, situações de estresse vivenciadas pelo modelo de avaliações em larga escala e pela adoção de uma política de bonificação pautada nos resultados, que constrói o simulacro da meritocracia em meio a esse cenário. Por fim, afirma que os processos de adoecimento e a violência no âmbito escolar não paralisam a realização do trabalho dos docentes, passam a constituir-se enquanto novos entraves para a sua realização.

A dissertação de Martins (2016) objetivou analisar os impactos e as novas configurações que o trabalho docente vem assumindo na rede estadual de Minas Gerais, no município de Uberlândia. Os dados coletados permitiram afirmar que a utilização da Avaliação de Desempenho Individual – ADI se constitui enquanto uma política de controle da qualidade que tem ocorrido de forma sistemática e punitiva, culminando em problemas ligados à saúde docente. Os professores se sentem desmotivados e pressionados com o rígido controle sobre o seu trabalho, recebem uma remuneração rebaixada, não são valorizados, experimentam a falta de autonomia e sofrem com os impactos da intensificação e precarização do trabalho.

A autora enfatiza também que as mudanças no trabalho dos docentes são fruto do processo de expansão do capital, se materializando através dos arrochos salariais, intensificação nas jornadas de trabalho, adoção de contratos temporários, redução dos direitos trabalhistas, falta de incentivo e ações voltadas à qualificação dos profissionais. Além disso, os novos padrões adotados no âmbito educacional se pautam em estratégias de monitoramento do trabalho, se utilizando da medição e controle de resultados quantitativos, o que tem gerado um processo de autorresponsabilização individual na busca de alcançar os resultados.

Por fim, são apresentados os trabalhos selecionados que se relacionam especificamente com a Quarta Categoria - Adoecimento docente, Saúde docente. No total foram selecionados oito trabalhos que podem ser visualizados no quadro abaixo.

Quadro 19 – Produções da CAPES sobre Adoecimento e Saúde Docente

ANO	AUTOR(A)	TÍTULO/PROGRAMA/ TIPO
2010	ALTOÉ, Adailton	Políticas Institucionais e seus Desdobramentos sobre o Trabalho Docente: Absenteísmo e Presenteísmo. Programa de Pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Dissertação.
2013	LÁZARO, Creusa Maria Costa	Trabalho Docente/Saúde Autopercebida das Professoras dos Centros de Ensino de Educação Especial no Maranhão. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Dissertação.
2014	REIS, Maria Izabel Alves	O Adoecimento dos Trabalhadores Docentes na Rede Pública de Ensino de Belém-Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Tese.
2015	SOLIMÕES, Andréa Cristina Cunha	Impactos da Precarização do Trabalho sobre a Saúde das Docentes da Educação Infantil. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Dissertação.
2015	PEREIRA, José Antonio	Trabalho Docente e Sofrimento Mental: um estudo em uma Escola pública do Estado de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Dissertação.
2016	FERREIRA, Thayrene Vieira	Saúde do Professor: Uso de Medicamentos por Professores da Rede Estadual de Educação de Rio Verde/Goiás. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Goiás. Dissertação.
2017	SILVA, Selma Gomes da	Travessias entre a Sala de Aula e o Consultório: Trajetórias Docentes, Adoecimento e Narrativas de Sofrimento Psíquico de Professores. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará. Tese.
2017	OLIVEIRA, Francisco de Assis Furtado de	Tessituras sobre a relação trabalho e saúde na vida do professor de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Pelotas–RS. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. Dissertação.

Fonte: Autora (2024).

A dissertação de Altoé (2010) teve como objetivo geral a análise das condições salariais e de trabalho dos professores e, sobretudo, suas causas e desdobramentos tanto nas vidas particular e profissional desses sujeitos, quanto nos setores administrativo e pedagógico dessa instituição.

A pesquisa concluiu que, na escola pública, vem ocorrendo um processo progressivo de absenteísmo por conta das exigências burocrático-profissionais, falta de reconhecimento e valorização profissional, crescente alienação que decorre do processo de transmissão do conhecimento e da falta de sentido para o trabalho realizado pelos docentes, e precarização das relações de trabalho. Já nas escolas particulares pesquisadas se relata a intensificação do ritmo de trabalho e o elevado nível de estresse, que vêm provocando desgaste emocional e

adoecimento. No entanto, diferentemente da rede pública, os docentes da rede privada não se ausentam do trabalho, o que tem levado à ocorrência do presenteísmo.

No campo utilizado pela pesquisa, foi evidenciado que mais de 76% dos docentes compareceram várias vezes no decorrer dos últimos três anos ao trabalho com problemas de saúde e 70% dos professores foram trabalhar com problemas pessoais ou familiares. Com relação aos dados sobre o absenteísmo, 53,3% dos docentes entrevistados afirmaram que não faltaram ao trabalho no ano de 2008, 36,7% faltaram em torno de 1 a 3 dias e somente 10% dos sujeitos faltaram mais de 4 dias no referido ano, deixando claro que os índices de absenteísmo ainda são baixos nessa escola. Por fim, o estudo destaca que essa realidade exige a busca por mecanismos que viabilizem a prática de cuidados sistemáticos com a saúde e a qualidade de vida dos trabalhadores docentes.

A dissertação de Lázaro (2013) analisou os reflexos da organização do trabalho docente e sua relação com o perfil saúde/doença na ótica dos professores dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão. O trabalho concluiu que as modificações promovidas pelas exigências da atual fase do capitalismo na organização do trabalho, com reflexos no trabalho dos docentes, não conseguiram afetar diretamente a saúde dos professores dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão. As exigências mais claras desse processo se fizeram na regulamentação da Lei 9394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e de outros dispositivos legais sobre a educação especial, normatizando e apontando caminhos para essa modalidade de ensino.

A maioria das docentes faz alusão ao trabalho que realizam, como sendo carente de condições, mas não o identificam como precários. O autor/a autora ainda afirma que quando houver precarização do trabalho docente, ou a percepção desta pelos docentes, respingos cairão sobre a sua saúde. Não encontrando nos centros adoecimentos significativos, ou que possam ser caracterizados como síndrome de *burnout*, relacionados especificamente ao exercício da docência.

A tese de Reis (2014) tem como objetivo geral analisar as causas do adoecimento dos trabalhadores docentes no Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Belém (RME) no estado do Pará, a partir das reformas educacionais implementadas no período de 2005-2012.

Os resultados da pesquisa indicaram que as causas dos adoecimentos na Rede Municipal de Ensino de Belém (RME) estão relacionadas às condições de trabalho, aos processos de intensificação e de precarização do trabalho docente, às políticas de formação continuada atrelada às exigências das avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e à existência do mal-estar docente.

Constatou-se na rede um caráter regulador, mediante a forma de controle e de vigilância do trabalho dos docentes, através da aplicação de avaliações regulares para os discentes desses profissionais. A avaliação também é utilizada pela rede pública como forma de controle e de responsabilização (*accountability*) das escolas e dos trabalhadores docentes a partir de metas fixadas nacionalmente.

A pesquisa demonstrou também que houve um aumento no resultado do IDEB entre as escolas pesquisadas, com consequente aumento de casos de adoecimentos entre os trabalhadores docentes, mas afirma que isso precisaria ser mais estudado. No entanto, é possível apontar que existe uma relação estreita entre as modificações na natureza do trabalho docente com o adoecimento dos trabalhadores entrevistados, ao afirmarem que se sentiram extremamente cobrados para alcançar os resultados, mas não lhes eram ofertadas condições objetivas de trabalho.

Ainda sobre o trabalho docente, são destacados dois processos: o de intensificação e o de precarização, o primeiro decorrendo do maior empenho físico, mental e psíquico no desenvolvimento cotidiano do trabalho docente, e o segundo em decorrência da existência de sobrecarga de trabalho, de maiores exigências, da perda do controle sobre o trabalho, do maior número de turma e de alunos. Esses processos têm como consequências a perda da autonomia, desgaste, cansaço, pouca satisfação, mal-estar e adoecimento.

Por fim, baseado nos dados empíricos, constatou-se que as doenças que acometeram os docentes foram diabetes, gastrites, problemas vocais, doenças osteomusculares, principalmente a Lesão por Esforço Repetitivo – LER, tendo como fatores que contribuíram para esse processo as condições de trabalho. Importando ainda salientar que a condição de gênero atrelada ao processo de feminização do magistério pode ter implicações diretas no aumento dos números de adoecimento das mulheres.

A dissertação de Solimões (2015) desenvolveu uma análise crítica sobre as condições de trabalho na educação infantil a fim de estabelecer possíveis relações com o processo de adoecimento que vem atingindo os docentes nas últimas décadas. A pesquisa constatou que os docentes vêm vivenciando um forte processo de precarização e intensificação do trabalho, o que tem repercutido também no tempo livre desses trabalhadores que, em sua maioria são constituídas por mulheres, e que historicamente são as responsáveis por realizar a manutenção da reprodução social, através das atividades de cuidado e do lar.

As análises realizadas indicaram que as condições objetivas se somam à prática docente, agindo indiretamente sobre o trabalho e afetando a saúde dos trabalhadores. Além disso, é destaque que o acúmulo de tarefas e exigências sobre o trabalho docente, tem levado ao

absenteísmo, que se configura como uma forma de resistir à tensão gerada no ambiente de trabalho, o que pode gerar mal-estar e resultar em um quadro de adoecimento tanto físico quanto psíquico. Por fim, aponta como saída para a problemática o desvelamento do conteúdo ideológico que há por trás do discurso do Estado, objetivando a construção de outra sociedade e buscando a superação do capitalismo.

A dissertação de Pereira (2015) objetivou analisar a ocorrência do sofrimento mental (SM) decorrente do trabalho de professores em uma escola pública estadual paulista no município de Franca. A pesquisa demonstrou que há ocorrência de Sofrimento Mental entre os professores e que este se expressar a partir de sintomas físicos e psíquicos que têm relação direta com as condições concretas da efetivação do trabalho. Também é apontado que esse processo tem sido enfrentado individualmente pelos professores, e não do ponto de vista coletivo, o que dificulta a criação de políticas públicas e medidas efetivas para a solução do problema.

Os dados também apontaram que a realidade estudada é precarizada, se manifestando por meio de sobrecarga de trabalho, baixa remuneração, superlotação das salas, contratos precários, ampliação das funções dos docentes e engessamento do trabalho docente. Os dados também apontam uma relação de contradição no depoimento dos docentes com respeito à relação saúde-trabalho-sofrimento mental, pois, ao mesmo tempo, em que querem parar com o trabalho e com o sofrimento gerado por ele, desejam nele permanecer, pois sentem a profissão escolhida como uma missão que busca a transformação positivamente das pessoas.

O autor ainda destaca a solidão como um sentimento muito presente nos depoimentos dos professores, afirmando que o silenciamento em relação ao assunto só é rompido nos consultórios médicos, e que os docentes são levados a sufocar e resistir ao SM até extrapolar os limites do corpo e mente, e por isso acabam sucumbindo às doenças e estados psíquicos patológicos. Além disso, afirma que o sofrimento mental é um fenômeno difícil de ser identificado e abordado, se manifestando no cansaço extremo, no *stress*, na estafa, na depressão, na fobia social etc. E que comumente são resolvidos por automedicação ou por ações paliativas que se manifestam na forma de licenças, remanejamentos funcionais e afastamentos. No entanto, essas ações não focam nas causas do problema que normalmente estão relacionadas com a organização do trabalho docente.

A dissertação de Ferreira (2016) buscou analisar o uso de medicamentos por professores da rede estadual de educação de Rio Verde–GO e associá-lo a fatores determinantes. A pesquisa identificou que a precarização do trabalho dos docentes se relaciona com a desvalorização da categoria, má remuneração, intensificação das atividades, violência nas escolas e jornadas de trabalho extenuantes e que cerca de 79,2% dos professores pesquisados fizeram uso de

medicação, sendo utilizados 155 princípios ativos num total de 538 especialidades farmacêuticas, o que revela uma prevalência no uso de medicamentos. Do total de professores, 88,9% afirmaram ter realizado automedicação, sendo a dipirona (8,55%) o medicamento mais utilizado, e outras medicações com funções no sistema nervoso (29,6%), no sistema musculoesquelético (19,5%), no aparelho digestivo e no metabolismo (17,3%).

Além disso, a autora afirma que os professores inseridos no contexto de precarização recorrem aos medicamentos como forma de amenizar o sofrimento que a prática docente vem gerando à saúde desses profissionais, destacando que é preciso superar os desafios e intervir nos diferentes estressores que estão relacionados ao trabalho dos docentes e que funcionam como impedimentos para a efetivação da saúde do professor. Com isso, destacamos que a oferta de condições de trabalho satisfatórias e de qualidade de vida envolvem melhores salários, valorização, reconhecimento social, melhoria na infraestrutura das escolas, apoio dos pais, dos alunos, da gestão escolar, etc.

Já a tese de Silva (2017) teve como objetivo discutir possíveis relações e conexões de sentido entre trajetórias docentes e histórias de adoecimento psíquico vivenciado por professores e professoras que recorrem ao Núcleo de Atenção à Saúde do Professor - Casa do Professor, dispositivo vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED-AP).

A pesquisa identificou que há diferentes formas de adoecimento e que essas podem sofrer diferentes classificações médicas. Para facilitar o entendimento, os achados foram classificados da seguinte forma: adoecimentos relacionados ao corpo (fibromialgia); ao pensamento (transtornos psicóticos, esquizofrenia); ao humor (depressão, ansiedade e pânico), destacando-se a dependência química por álcool e outras drogas, e os conflitos de relação (trabalho, escola e família).

Além disso, evidenciou a presença de outras modalidades de sofrimento psíquico que se relacionam especificamente com a realidade de trabalho precário: idealização sobre as condições de trabalho; degradação da figura do docente; desgastes com a gestão; contradições entre as condições ofertadas e as exigências profissionais; frustrações; além da falta de reconhecimento profissional; sendo todos esses fatores desencadeadores de sofrimento e adoecimento dos docentes investigados.

A dissertação de Oliveira (2018) procurou compreender se os professores que estão afastados por licença saúde, encontram-se nesse quadro devido às relações que o trabalho e a precarização dele têm impactado na saúde. Os dados da pesquisa revelaram que a realidade investigada possui indícios de que o trabalho é um fator de adoecimento, tanto mental quanto físico, e que tem atingido diretamente a saúde dos professores, resultando em casos extremos

de afastamentos das atividades escolares. Outra questão relatada pelos entrevistados: os profissionais se mantêm trabalhando mesmo adoecidos e sem procurar tratamentos médicos.

As modificações que o trabalho docente sofreu ao longo dos anos também foi identificado como um fator estressante, bem como os processos de precarização, que atingem tanto a educação quanto a escola, se colocando como barreiras que impedem a prática de um ensino de qualidade, dificultando ao máximo a execução do trabalho e gerando o sentimento de frustração entre os professores. Incluindo ainda nesse cenário os problemas com colegas de trabalho, com a equipe gestora, com alunos e pais, a falta de oportunidades e de crescimento na carreira, o processo de desvalorização profissional junto aos problemas governamentais, além de outros fatores ligados ao trabalho, que prejudicam a saúde dos docentes.

Por fim, é preciso destacar que todos os entrevistados na referida pesquisa confirmaram que adoeceram por conta do trabalho, ou acreditam que o seu trabalho tenha influenciado nesse processo. Essa realidade estudada revela que há uma relação direta entre trabalho e saúde, ao passo que cada vez mais o trabalho aparenta adoecer ou ser um propulsor do adoecimento docente.

5.2 PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA – METAS PARA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS MODERNIZADORAS

Nos últimos anos, Pernambuco ganhou notoriedade e reconhecimento internacional pela implementação do Programa de Modernização da Gestão Pública, estimulado pelas reformas no âmbito federal, e que culminou com a elaboração do Plano Diretor de Reforma do Estado (PDRE). Ressalta-se que esse modelo é um protótipo de gestão considerada de sucesso, pois nessa concepção o êxito se deve à forma como determinada instituição é gerenciada. Logo, a adoção de um modelo de gestão baseada nos resultados, tendo por premissas a "eficiência" e a "eficácia", se apresentou como uma fórmula de sucesso para resolver os graves problemas sociais e educacionais de Pernambuco.

A reforma do estado pernambucano ocorreu para realizar as adequações e os alinhamentos requeridos pelo capital em todos os âmbitos sociais, cabendo destacar o papel da educação e os interesses capitalistas. Nesse contexto, Nascimento (2019, p. 111) nos fala que;

> o modelo de gestão gerencial passa a ser utilizado, sob as exigências de proposta inovadora e modernizante da gestão educativa. Contando com uma significativa colaboração dos organismos multilaterais que produziram diretrizes, documentos e espalharam a concepção que o sucesso da escola está atrelado a forma como ela é gerenciada.

Dessa forma, percebe-se uma total sincronia com a Reforma instaurada do ponto de vista nacional, através das ações do MARE (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado), e as ações desenvolvidas pelo estado de Pernambuco. Vale ressaltar o papel de protagonismo que os organismos multilaterais assumiram nesse processo. Assim, o modelo de gestão gerencial se apresentou como "fórmula mágica para resolver os problemas crônicos da educação pública e se propagou a ideia de que só através do uso de fundamentos gerenciais se atingiria uma educação pública de qualidade" (NASCIMENTO, 2019, p. 111).

Logo, as ações passaram a ser desenvolvidas tendo o apoio do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal (PNAGE), que era coordenado pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão, objetivando a modernização da gestão do Estado de Pernambuco através de "uma visão transversal e integrada do ciclo de gestão pública: planejamento, orçamento, gestão e controle" (PERNAMBUCO, 2006).

De acordo com Chagas (2015, p. 18), a ótica de elaboração dos idealizadores do PNAGE estava imbuída por pressupostos integrativos entre diversas áreas. Cabe destacar as ações de planejamento, orçamento público, recursos humanos e os sistemas de informação. Todos esses procedimentos se voltavam para [...] "melhoria do desempenho dos governos estaduais via instrumentos de avaliação da efetividade, transparência e *accountability* na condução do interesse público". Por isso, o programa teve, inicialmente, a função de elaboração de diversos diagnósticos sobre a conjuntura burocrática dos diferentes estados, analisando e indicando as áreas que precisariam passar por intervenções prioritariamente, buscando modernizar a gestão desses setores (CHAGAS, 2015).

Os relatórios realizados serviram de base para orientar a destinação dos recursos financeiros pelo programa, articulando ações próprias do governo federal com as realizadas pelo governo estadual. Com base nos diagnósticos que foram elaborados em 2003 e 2004, se organizaram os recursos que foram provenientes do acordo firmado entre o Ministério da Fazenda e o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). A esse respeito, Chagas (2015, p. 17) destaca a ação de consultores nesse processo:

> Esse diagnóstico resultou na pesquisa realizada por um grupo de consultores contratados pelo MPOG, com a parceria do Conselho Nacional de Secretários de Administração (CONSAD) e do Conselho Nacional de Secretários de Planejamento (CONSEPLAN), junto às administrações públicas estaduais para identificar as principais deficiências e lacunas no âmbito da modernização da gestão e do planejamento a serem trabalhadas pelo PNAGE.

A partir das lacunas que foram identificadas pelos órgãos orientadores, em 2006, Pernambuco criou o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco (PNAGE-PE), objetivando a melhoria da eficiência e a transparência da administração a ser realizada no âmbito estadual. Ainda nesse ano, o estado conseguiu assinar o contrato para receber empréstimos financeiros do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e em seguida assinou os contratos para definir os repasses financeiros que seriam efetivados para os Estados e para o Distrito Federal (NÓBREGA, 2016).

Nessa direção, objetivando a tão propalada modernização da gestão, que inclusive passou a ser difundida com condição imprescindível para o crescimento do Estado, em 2007, na gestão do então governador Eduardo Campos, cria-se o Programa de Modernização da Gestão Pública, inicialmente no modelo PDCA (Plan-Do-Check-Act), que tinha por princípios básicos a transparência e agilidade dos processos da gestão. Depois disso, foi elaborado o Ciclo de Gestão de Políticas Públicas, definido nas etapas a seguir: formulação (P – Planejar), implementação (D – Executar), monitoramento (C – Checar) e Avaliação (A – Agir) (Cruz; Marini; Lemos, 2014). Para os autores, esse programa criou e impulsionou as bases para a implementação da gestão voltada para os resultados, introduzindo as mudanças de valores e comportamentos, preconizados pela Gestão de Qualidade gerencial.

Do ponto de vista das modificações realizadas no âmbito educacional, elas decorreram das péssimas colocações alcançadas no SAEB e dos baixos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2005. Essa realidade serviu como argumento para justificar as novas políticas públicas educacionais, sob o pretexto de busca da melhoria da qualidade educacional. Sobre essa questão, Lira e Marques (2019, p. 22) afirmam que, para reverter esse quadro, foram delineadas reformas para educação [...] “que foi processada inicialmente mediante a proposta do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME/2007-2010), e na sequência, com o Pacto pela Educação (PPE/2011-2014)”.

Além disso, o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação teve por objetivo principal o alcance da melhoria da qualidade da educação estadual, através da consolidação de uma gestão focada em resultados (Pernambuco, 2008; Oliveira e Vieira, 2014). Essas orientações podem ser observadas no documento regulamentador do Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para Educação (PMGP-ME):

> Estamos implantando um Modelo de Gestão que tem foco em resultados e que na área da Educação significa o meio mais eficaz para alcançarmos melhores indicadores sociais, diminuindo as taxas de repetência e evasão escolar, de analfabetismo, e, sobretudo, proporcionando uma educação de qualidade às

> crianças e jovens pernambucanos, onde todos tenham o direito de aprender e de evoluir (PERNAMBUCO, 2007, p. 03).

Além do foco nos resultados, os estudos de Benittes (2014) e Nóbrega (2016) destacam que o PMGP-ME se alinha com as orientações de desenvolvimento nacional e internacional (financiamento do Banco Mundial – BM). Ainda apontando que o programa específico para educação está vinculado aos direcionamentos do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e ao Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (PNAGE).

De acordo com Silva (2013), Gomes (2016), Silva e Silva (2016), e Silva, Teixeira e Barbosa (2019), o PMGP-ME foi criado em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG), cujo objetivo é a melhoria dos indicadores educacionais do Estado. A contratação do INDG foi feita em nome do discurso de melhoria da qualidade do investimento público, não apresentando ônus para o governo. Segundo os dados divulgados pelo site da Secretaria de Planejamento e Gestão, o foco é trabalhar com metas pré-fixadas, a fim de otimizar a gestão em busca de resultados, ainda cabendo destacar, que todas as ações realizadas são coordenadas pela Secretária de Planejamento e gestão de Pernambuco (SEPLAG) buscando articulação entre os diferentes setores e a adoção de uma gestão eficiente e ágil.

Esse cenário de modificações que foram sendo realizadas para se adequar à implantação desse novo modelo de gestão na educação é explicitado por vários autores, dentre eles destacam-se: Nóbrega (2016); Benittes (2014) Silva, Teixeira e Barbosa (2019) e Lima (2020), etc. Para Gomes (2016, p.100), o PMGP-ME adota o "modelo gerencial e de responsabilização educacional como estratégias para acelerar o desenvolvimento da educação em Pernambuco". Ademais, ela destaca a busca do programa pela consolidação de uma cultura da democracia e da participação fundamentada no trabalho que incorpora a lógica da gestão por resultados.

Oliveira e Vieira (2014, p. 25) apontam que o programa adotado pelo Estado se baseia em um [...] "modelo político que prevê metas e resultados por escola, envolvendo e cor responsabilizando toda a comunidade escolar como professores, funcionários, estudantes, pais e a sociedade de modo geral". Nesse sentido, Gomes (2016, p. 100) acresce que, através do discurso de utilização de uma política modernizadora, tem-se definido formas de gerenciamento público, acompanhamento e execução das ações implementadas no Estado.

Nesse processo de modernização, conforme Silva, Barbosa e Benittes, (2019), vários dispositivos do ponto de vista jurídico-institucionais foram elaborados para redimensionar a administração da educação, dando a ênfase necessária à utilização das políticas de *accountability*, com uso intensivo das avaliações de larga escala e dos índices de qualidade.

As colocações expressas anteriormente podem ser visualizadas conforme o documento orientador da política, que define as condições necessárias para adoção de um modelo de responsabilização, como a que vem sendo desenvolvida pelo estado de Pernambuco, se fazendo necessário a implementação de quatro condições que são consideradas básicas:

> "1) objetivos educacionais e metas claras por escolas; 2) sistema próprio de avaliação; 3) sistema de incentivos para as escolas que alcançam as metas estabelecidas; 4) sistema de monitoramento de indicadores de processos e resultados" (PERNAMBUCO, 2012).

Essa modernização também pressupõe um sistema de monitoramento e a avaliação dos resultados das políticas públicas, focando nos resultados, que serão alcançados através do estabelecimento das metas. Dito de outra forma, o PMGP-ME na educação pernambucana determinou também metas verticalizadas para cada unidade escolar, englobando a intersecção de três vértices, conforme o previsto legalmente:

> 1. Uma avaliação própria do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática; 2. O Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), que combinado com o fluxo escolar, define o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), ou seja, um índice próprio de qualidade e 3. O Bônus de Desempenho Educacional (BDE) o chamado décimo quarto salário que é destinado apenas às escolas que atingiram a partir de 50% da meta estipulada pelo PMGP-ME. Articulada a esta estratégia de bonificação, existe também uma estratégia de sanção por meio da exposição pública dos resultados e do ranqueamento das escolas (SANTOS; SILVA, 2019, p. 746).

Nesse contexto ainda cabe destacar a utilização de políticas de bonificação, citada anteriormente, e em Pernambuco foi aprovada em 2008, através da Lei n. 13.486 (01 de julho de 2008) que criou o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) que "correspondente a uma premiação por resultados, destinado aos servidores lotados e em exercício nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino" (PERNAMBUCO, 2008a, p. 1).

No que diz respeito ao acompanhamento e monitoramento da política, foi implantado, em 2011, o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), que foi regulamentado pela Portaria SE n.º 4636/2011, objetivando facilitar o acesso às informações de cada unidade escolar. A implementação do SIEPE se colocou como mais um elemento próprio da política de responsabilização e prestação de contas, "possibilitando o acompanhamento dos indicadores como a frequência de estudantes e professores, aulas previstas e aulas dadas, média dos estudantes com periodicidade bimestral, fluxo escolar, distorção idade/série e proporção de estudantes não alfabetizados anualmente" (PERNAMBUCO, 2012).

Com relação à utilização do SIEPE, ainda cabe destacar os estudos de Silva, Teixeira e Barbosa (2019) e Barbosa (2022), que apontam que esse sistema possibilita o rebuscamento das estratégias de monitoramento das instituições escolares e do controle do trabalho dos docentes. Os autores chamam a atenção também para que:

> o sistema é mais um tentáculo da lógica gerencialista que invade o ambiente escolar ancorando-se na ideia, tão bem formulada pelo sistema toyotista, que a incorporação de um perfil técnico de gestão mediado por uma base tecnológica é capaz de garantir maior eficiência e aprimorar resultados, inclusive no setor educacional (SILVA; TEIXEIRA; BARBOSA, 2019, p. 155).

Dentro dessa lógica gerencialista adotada pelo estado de Pernambuco, atravessada pelos mecanismos expostos anteriormente, fruto da lógica toyotista de organização do trabalho, percebemos que a Política de Responsabilização Educacional em Pernambuco é reforçada pelo modelo gestão por resultados, com uma remuneração variável por desempenho educacional. Para Silva e Santos (2019), corroborando com o exposto anteriormente, o programa utiliza a tríade (metas para as escolas, avaliação do desempenho dos estudantes e bônus do desempenho educacional para os profissionais da educação), fundamentando-se nos princípios da gestão moderna, com a defesa da eficiência, eficácia, competitividade e melhoria no desempenho.

Para Nascimento e Silva (2020, p. 307), "com o objetivo de estabelecer responsabilidades para escolas, gerências e secretaria de educação, organiza um organograma baseado em metas de desempenho nas avaliações em larga escala e responsabilização ou a*ccountability* das equipes escolares". Logo, para o alcance dos objetivos previstos na política educacional, o PMGP-ME, alinha todos os sistemas, que passam a atuar harmonicamente, conduzindo a educação do Estado na lógica de prestação de contas e responsabilização (*accountability*).

Outra questão que ainda se coloca, nessa lógica de alinhamento das políticas, é que tanto o PMGP-ME quanto o PEI, que será detalhado no tópico seguinte, tem priorizado a mensuração das práticas educacionais através das avaliações externas, transferindo para as escolas a lógica da competição do mercado. Por fim, cabe mencionar que a qualidade da educação propalada se atrela diretamente aos resultados nas avaliações em larga escala, o lhe que confere centralidade, conduzindo um processo educacional subsumido a mercantilização e à lógica privada dos interesses do empresariado.

5.3 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

No cenário de crise mundial e necessária reestruturação produtiva do capital, as instituições educacionais, em parceria com as empresas, se adequaram às reivindicações do discurso do capital, adotando reformas com cunho empresarial. Nesse cenário, é preciso considerar o conjunto de transformações que vem recaindo sobre as políticas educacionais brasileiras, para discutirmos as condições e relações de trabalho às quais os trabalhadores docentes estão submetidos. Faz-se necessário ressaltar também o papel do Estado, que sob a égide do neoliberalismo foi requisitado a refuncionalizar suas ações e intervir na instabilidade econômica provocada pela crise capitalista.

Ao analisarmos as reformas do Ensino Médio em curso, se faz necessário considerarmos a problemática do Trabalho Docente e, frente às atuais discussões, situamos Pernambuco e a implementação da Política de Educação Integral (PEI) em 2007, que foi orientada com base nos diagnósticos da situação do ensino médio por meio da Secretaria de Educação, e teve por finalidade de reestruturar o Ensino Médio pernambucano. Conforme o documento norteador, o PEI busca a melhoria da qualidade da educação do Ensino Médio, a qualificação profissional e a inclusão social dos estudantes.

Para isso, contou com o reordenamento de rede estadual, decretando a implantação e o desenvolvimento de unidades escolares em regime integral ou semi-integral, criando as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) e as Escolas Técnicas Estaduais (ETE) (PERNAMBUCO, 2008). Atualmente, o Estado de Pernambuco tem a maior rede de educação integral do Brasil, avançando em um processo que começou em 2008 e vem se expandindo de forma progressiva ano após ano, ampliando consideravelmente a Política de Educação Integral em todas as 16 Gerências estaduais de educação do Estado.

Importante destacar que, desde 2021, o Estado já conta com uma ampla rede de instituições que oferecem educação profissional gratuita em diversas habilitações. De acordo com Dutra (2021) estão disponíveis 420 Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e 50 Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) totalizando 470 escolas com jornada integral. Para assegurar e consolidar os avanços da educação técnica no Estado, desde 2009, a Secretaria de Educação do Estado, através da Secretaria Executiva de Educação Profissional, é responsável por formular, programar, acompanhar e avaliar as políticas estaduais de educação profissional em nível técnico. Frente ao sucesso alcançado midiaticamente pelo programa na rede estadual,

o governo tem investido também no ensino em tempo integral, que se pauta na gestão por resultados nas redes municipais de ensino.

Ademais, destaca-se que para ser considerada escola de referência, algumas características com relação à estruturação e funcionamento são adotadas, a saber: organização do tempo escolar, matriz curricular, ingresso do corpo docente na modalidade, carga horária de trabalho, infraestrutura básica ofertada no funcionamento, salários diferenciados, monitoramento de resultados da aprendizagem e a avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) e também adoção de Bônus de Desempenho educacional (BDE), etc. (DUTRA, 2021).

No documento orientador, são apresentadas questões com relação à organização do tempo escolar nas EREM, estruturando-se da seguinte forma: jornada Integral possui uma carga horária de 45 horas aulas semanais, funcionando com alunos e professores durante os cinco dias da semana; e jornada semi-integral com uma carga horária de 35 horas aulas semanais, cujo funcionamento ocorre com professores trabalhando cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs e com estudantes participando de aulas em cinco manhãs e duas tardes ou cinco tardes e duas manhãs.

Ainda com relação ao funcionamento das escolas de referência, destacam-se as condições básicas atreladas à infraestrutura e aos equipamentos ofertados que, de acordo com Dutra (2014), deve atender ao padrão mínimo exigido: quantitativo de salas de aula (09, 12, 15, 18);[51] contar com laboratórios de informática, línguas, química, biologia e física/matemática; ter biblioteca, refeitório, cozinha e quadra poliesportiva coberta.

No tocante à atuação dos docentes na educação integral, inicialmente o quadro era composto por servidores da rede estadual, que passavam por processo de seleção através do currículo e prova de conhecimentos que era realizada internamente. No que diz respeito a isso, Santos (2015, p. 55) afirma que "[...] é opção de cada professor da rede solicitar remoção para uma unidade de ensino do Programa de Educação Integral, devendo, os interessados, encaminhar o requerimento de remoção, juntamente com o currículo devidamente comprovado".

No entanto, essa seleção não garante a permanência dos docentes no programa de educação integral, que poderão ser devolvidos para a gerência sob o pretexto de não adequação à modalidade de ensino, caso não atendam aos resultados esperados e firmados com a gestão.

---

[51] Conforme a Lei de implementação da Política de Educação Integral (PEI), as escolas de referência poderão contar com o seguinte quantitativo de salas de aula: 09, 12, 15 ou 18.

A falta de estabilidade dos docentes também é apontada por Santos (2015) ao mencionar Costa (2011) que afirma que a manutenção dos docentes está vinculada à produtividade, às metas, aos índices, e aos resultados alcançados nas avaliações externas, e das avaliações institucionais, decorrentes do modelo de gestão adotado pelo Estado.

Hoje, com base nos dados que foram cedidos pela Gerência Vale do Capibaribe, percebemos que boa parte do quantitativo desses docentes são profissionais em condição de contrato por tempo determinado, apresentando condição diferenciada em comparação aos demais docentes. Além disso, a comunidade e os alunos avaliam o trabalho realizado pelo professor, que tem os resultados alcançados divulgados publicamente, responsabilizando e expondo os docentes pelo sucesso ou fracasso em função dos resultados obtido (FREITAS, 2012).

A divulgação pública dos resultados envolve alguma recompensa ou sanção pública, que, conforme Silva e Silva (2014), é resultado do monitoramento e do cumprimento das metas pactuadas entre as escolas e a gerência regional por meio do Termo de Compromisso Metas pela Educação, logo poderá sofrer alguma sanção ou ser contemplado com bonificações, através da exposição pública dos resultados.

É oportuno destacar que a exposição dos dados é prevista legalmente pelo estado de Pernambuco, que instituiu uma Lei que define, inclusive, a forma que esses dados deverão ser expostos:

> Art. 1º As escolas da rede pública de ensino do Estado de Pernambuco ficam obrigadas a afixar cartaz exibindo a respectiva nota obtida no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, bem como o IDEB médio do Estado. Parágrafo único. O cartaz deve ser afixado de forma destacada, em local visível ao público, preferencialmente na secretaria das unidades de ensino, medindo 297x420 mm (Folha A3), com caracteres em negrito com, no mínimo, 2 cm (PERNAMBUCO, 2012, p. 1).

O documento ressalta que as escolas são obrigadas a publicizar os dados, inclusive a nota alcançada no IDEB. Segundo Silva e Silva (2014), a Rede Estadual de Pernambuco vem investindo fortemente em uma Política de *accountability* (responsabilização), orientada pela perspectiva da qualidade total, avaliada por meio de resultados dos indicadores, como os do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Entendemos, portanto, que essas estratégias contribuem para a responsabilização dos docentes e têm implicações na sua remuneração, que passa a ser variável, condicionando o recebimento da bonificação ao alcance de metas necessárias. Além disso, enfatiza-se que o

bônus é temporário e não se incorpora ao Plano de Cargos e Carreiras, e o IDEPE é fator determinante para o seu recebimento.

Pernambuco adotou o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) em 2008, através da Lei n.º 13.486 (PERNAMBUCO, 2008), fortalecendo do ponto de vista legal uma política de remuneração diferenciada, sob o discurso de fortalecer a valorização e remuneração dos profissionais da educação, objetivando à melhoria da qualidade do ensino prestado nas Unidades Escolares da Rede Estadual.

Contudo, o BDE não é ofertado a todas as escolas estaduais. Apenas as escolas que alcançam a partir de 50% das metas estabelecidas no Termo de Compromisso são contempladas, e, a partir daí, é considerado o intervalo de 10% até atingir o máximo de 100%[52]. Conforme o documento, em Pernambuco (2012), as instituições escolares que não alcançam as metas passam por uma reestruturação, recebendo tanto apoio técnico quanto pedagógico para se adequar aos critérios estabelecidos no termo de compromisso.

Com relação ao modelo de gestão adotado, de acordo com Dutra (2014), tem como referência os pressupostos da gestão privada, que se traduzem a partir da metodologia TEAR - Tecnologia Empresarial Odebrecht[53]. Analisando essa questão, Silva, Teixeira e Barbosa (2019, p. 165) consideram que o PEI é "[...] permeado por uma organização do trabalho a partir do gerencialismo, implantado através do PGMP-ME, com preocupações em torno da melhoria dos indicadores de qualidade e da posição da rede estadual de Pernambuco no ranking do IDEB".

Freitas (2012, p. 386) enfatiza que estas características estão ligadas ao processo de precarização e mercadorização do sistema público de educação. Responsabilização e meritocracia são duas categorias, portanto, intimamente relacionadas. "Pode-se dizer que, de fato, as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação". Ainda, segundo o autor, o impacto dessa política, quando esta é aplicada aos professores e escolas, expõe e penaliza, obrigando-os a se submeterem a toda sorte de responsabilização e exposição pública.

Os projetos educacionais em desenvolvimento no estado de Pernambuco, implementados a partir das reformas educacionais das últimas décadas, tem impactado o

[52] O intervalo de acréscimo do bônus de desempenho era feito com a soma de 10% em 10%, ou seja, 50%, 60%, e assim por diante, até atingir o total de 100% no alcance das metas estabelecidas.

[53] A atuação da *Odebrecht e* de outros grupos empresariais no campo educacional do estado de Pernambuco, teve como referência o modelo de concessão da administração educacional ao setor privado, inspirado nos modelos de escolas charters dos EUA, articulado diretamente pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

trabalho dos docentes de diversas formas. Especificamente no PEI, os trabalhadores docentes têm sido estimulados ao domínio de novas práticas/saberes para realizar suas funções. Segundo Oliveira e Vieira (2014),

> Os trabalhadores docentes, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, sobretudo nos modelos de gestão orientada por resultados, bem como da comunidade, vão incorporando ao seu trabalho novas funções e responsabilidades. O processo de ampliação de novas funções e responsabilidades é normalmente justificado pela incorporação de maior flexibilidade na organização e gestão educacional que promove maior desregulamentação para prover a escola de mais liberdade administrativa, financeira e pedagógica (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014, p. 14).

Nesse contexto, Oliveira (2004) discute que a intensificação do trabalho que ocorre na jornada de trabalho remunerada é bastante preocupante por se tratar, em geral, de estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração. Além disso, problematiza a autointensificação do trabalho docente, que decorre da maior autonomia e flexibilidade das escolas, e aumento da demanda de atividades e responsabilidades, bem como da realização de atividades burocráticas, preenchimento de documentação, o que ocupa boa parte do tempo do docente.

Tudo isso se soma ao trabalho realizado além do âmbito escolar, decorrente da inviabilidade de ser feito dentro da jornada de trabalho diária. A soma desses fatores, associada à internalização da responsabilidade pela concretização do trabalho e das metas/resultados, tem gerado um grande envolvimento físico, emocional e intensificado o trabalho docente.

A esse respeito, Martins (2016) adverte que os docentes são fortemente pressionados para cumprir a carga horária de trabalho, além das atividades de caráter pedagógico e administrativo que estendem a rotina de sala. Segundo a autora, "percebe-se que os trabalhadores acabam trazendo para si o anseio para o cumprimento de metas inatingíveis, oriundas do processo de regulação do trabalho" (MARTINS, 2016, p. 62). Dentro dessa lógica, os docentes têm o seu desempenho avaliado semestralmente, e, caso não atendam às expectativas da gestão, podem ser desligados do Programa de Ensino Médio Integral, como citado anteriormente, retornando para a rede de ensino regular, caso a sua avaliação seja insatisfatória.

Conforme Santos (2016), Pernambuco tem sido cada vez mais eficiente e rigoroso no controle sobre o trabalho docente, imputando cada vez mais exigências e responsabilidades para os professores. Essa questão advém da reestruturação produtiva do capital, que tem estimulado os docentes da educação básica e demais trabalhadores a serem polivalentes. Nessa lógica,

atendendo exclusivamente aos interesses mercadológicos, são formuladas políticas públicas educacionais para assegurar que os docentes cumpram os novos papéis.

Nesse mesmo sentido, para Lindoso (2017, p. 116)

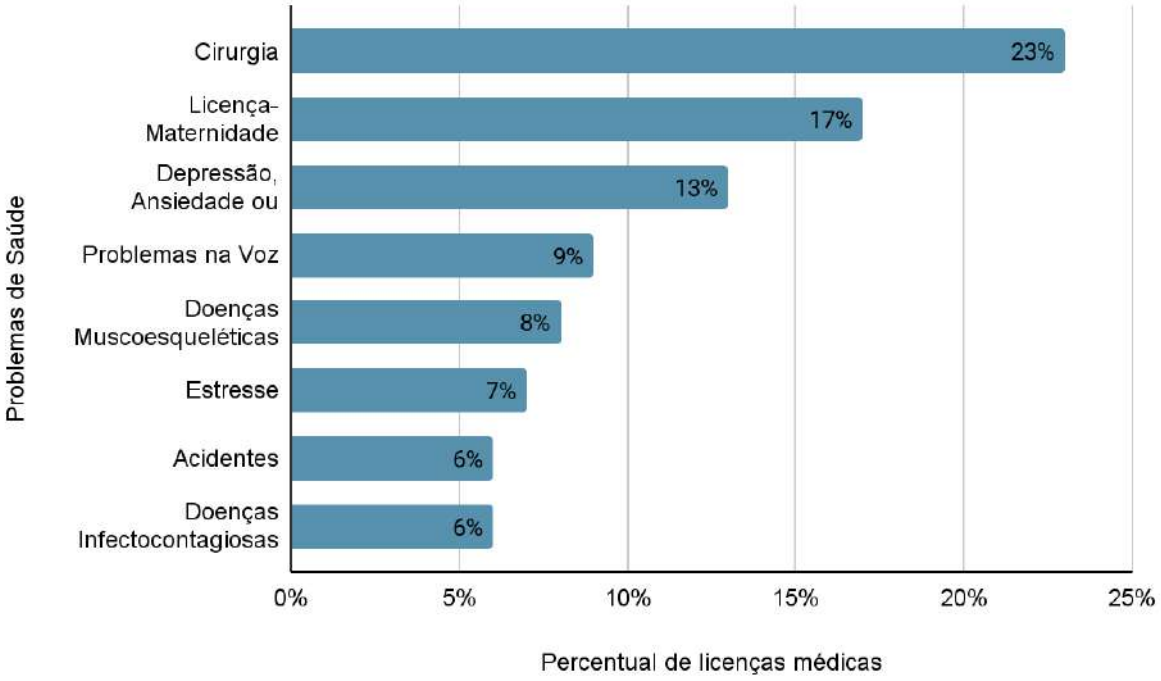
> Fica evidente que a intensificação do trabalho é maior nas escolas integrais. Mesmo com uma gratificação que dobra o salário, muitos professores se desligam das EREMs por conta dessas pressões serem percebidas em maior intensidade na escola Integral. [...] As pressões e o excesso de regulação aumentam a intensificação, sem a justa valorização, por meio de salário, consequentemente, precarizando o trabalho docente.

Além disso, Nascimento (2019) evidenciou a angústia e o sofrimento que a cobrança das metas tem gerado nos professores das escolas de referência, que, além da defasagem das condições de trabalho em face das metas, têm seu trabalho intensificado, o que acaba gerando desgaste físico por ter que dedicar mais tempo à docência e às outras funções assumidas no âmbito escolar (gestão e planejamento). Corroborando com o exposto, Martins (2016) afirma que não é à toa, que os estudos comprovam que vem crescendo o número de adoecimento dos docentes**,** no contexto das políticas gerencialistas, as quais estabelecem mecanismos rígidos de avaliação e transfere a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes para os docentes.

Face ao exposto, a compreensão das dimensões que a precarização do trabalho assume no tempo presente, possibilita decifrar a forma pela qual se manifestam nos ambientes de trabalho onde estes profissionais desenvolvem suas atividades. Além disso, outro aspecto a ser considerado, refere-se ao adoecimento dos docentes, e o surgimento de novas patologias, como o estresse laboral. Nesse contexto, na busca de compreender as relações sociais de trabalho e suas relações com o adoecimento docente no Estado de Pernambuco, apoiando-nos inicialmente na pesquisa desenvolvida por Oliveira e Vieira (2014) intitulada: Trabalho na Educação em Pernambuco.

A pesquisa foi realizada com os docentes e funcionários da Educação da rede estadual e de dezessete redes municipais de ensino **e** afirma a centralidade do trabalho na vida das pessoas, constituindo-se em uma variável importante para a saúde e o bem-estar dos trabalhadores. Para isso, buscou-se analisar uma possível relação entre a ampliação das demandas profissionais, a precarização das condições de trabalho, a desvalorização profissional e prejuízos na saúde dos trabalhadores da educação. Os dados sobre os problemas de saúde foram verificados em licença, diagnósticos, e sintomas frequentes expostos no gráfico 4:

Gráfico 4 - Licenças médicas dos docentes do estado de Pernambuco



Fonte: Elaborado pela autora (2024) com dados de Oliveira e Vieira (2014)

Essa organização apontou que saúde mental, doenças musculoesqueléticas e problemas de voz são os diagnósticos com maior prevalência entre os docentes. Com relação ao tempo de afastamento, mais da metade dos entrevistados, cerca de 53%, ficaram afastados por mais de um mês e 18% afastaram-se por exatamente um mês. Além disso, identificaram-se afastamentos de uma semana (3%), duas semanas (8%) e três semanas (18%).

As pesquisas desenvolvidas por Mendes (2007; 2015) coadunam com a anterior, afirmando que o adoecimento dos docentes é uma questão fortemente presente na rede educacional de Recife. Além disso, os dados revelaram a existência de elevados percentuais de Síndrome de *burnout* entre os professores dessa rede de ensino, além de indicativos de processos de instalação dessa síndrome e do estresse entre esses docentes.

Para a autora, a situação de precarização do trabalho docente tem atingido não apenas o funcionamento regular das escolas como instituição, mas também, individualmente, as condições físicas e motivacionais dos profissionais da educação. No quadro das orientações neoliberais, as novas formas de organização e gestão empresariais produzem patologias de diversas naturezas, passando a ser comum as decorrentes do estresse, dificilmente identificadas.

Com relação aos efeitos da Política de Educação Integral sobre a saúde dos trabalhadores docentes e o *acirramento nas condições de trabalho,* a tese desenvolvida por Lindoso (2017) aponta que um dos efeitos objetivos da política apontados pelos docentes é o

adoecimento, que aparece de forma objetiva através das doenças física ou subjetiva através do adoecimento psíquico. A autora ainda afirma que o "adoecimento dos sujeitos está nas entrelinhas, mesmo não sendo um dado novo, pois os relatos são anteriores à política" (LINDOSO, 2017, p. 205), dizendo ainda que trabalhar a base de remédio é a expressão disso.

A dissertação desenvolvida por Teixeira (2017, p. 127) demonstra os processos que "têm levado os professores a sofrerem um desgaste moral, psicológico e social importante, que tem levado muitos desses professores ao adoecimento e ao afastamento e/ou readaptação de função no seu local de trabalho". Assim sendo, a pesquisa concluiu que as condições de trabalho não são adequadas, tendo como consequências o adoecimento por estresse, depressão, problemas ligados à voz, reafirmando que todos esses problemas estão relacionados à intensificação do trabalho docente no ambiente de trabalho.

A dissertação de Silva (2018) corrobora com os estudos anteriores, apontando que a gestão por resultados leva ao processo de adoecimento dos docentes.

> [...] a gestão por resultados acarreta uma série de situações degradantes para a relação do docente com o seu trabalho, 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 que condiciona o trabalho docente a situações de intensificação, podendo desencadear situações de sofrimento ou adoecimento pelo trabalho (SILVA, 2018, p.7).

Além disso, em nome do discurso da qualidade da educação, é incorporado nos docentes um processo de autorresponsabilização, para ser adotado todo o encargo de formar os jovens e tornarem-se pessoalmente comprometidos com o bem-estar da instituição, ou seja, o trabalho docente fica comprometido com o desempenho dos alunos, consequentemente se restringindo por buscar os resultados.

Ademais, o cenário atual se apresenta como um momento de aprofundamento da crise estrutural, retirada de direitos duramente conquistados, o que impacta negativamente na vida do trabalhador. Nesse sentido, há uma forte inclinação para o aprofundamento do processo de precarização do trabalho, intensificação do adoecimento e do sofrimento docente.

6 ESTUDO DE CAMPO — MAPEANDO A GRE VALE DO CAPIBARIBE

Nesta seção apresentam-se dados do processo de incursão ao campo de pesquisa, a GRE Vale do Capibaribe, onde foram coletados dados, que foram disponibilizados localmente para consulta. Um destaque se dá para o fato de que, no recolhimento das informações, percebeu-se que os dados disponibilizados no site da Secretária de Educação e Esportes são de 2018 e já estão desatualizados[54].

Nesse primeiro momento, são abordadas algumas informações que ajudam a caracterizar a GRE, como quantidade de escolas, número de matrículas de estudantes, quantitativo de docentes por escola e por tipo de vínculo, dentre outras informações que ajudaram a delimitar os sujeitos para realização da próxima fase da pesquisa. No segundo momento, se realizou um processo mais elaborado de imersão nas escolas, com observação das escolas selecionadas e realização de entrevistas com professores, coordenadores e gestores.

6.1 ALGUNS ACHADOS QUE CARACTERIZAM A GRE VALE DO CAPIBARIBE

Dados divulgados na página da SEE/PE - atualmente a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco – registram um total de 16 Gerências Regionais de Educação. Segundo o Decreto n.º 40.599, de 03 de abril de 2014, a GRE é um órgão integrante da estrutura básica educacional desenvolvida para atender algumas competências que deverão ser exercidas ao nível regional. Dentre as inúmeras competências previstas para a Gerência Regional de Educação estão:

> […] supervisão técnica, orientação normativa e de articulação e integração, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino; promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição, com ênfase na melhoria da gestão da rede e da qualidade da aprendizagem do aluno; orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais; promover o desenvolvimento de recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado (PERNAMBUCO, 2014).

[54] Link de acesso Secretaria de Educação e Esportes: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=77#:~:text=Conforme%20defini%C3%A7%C3%A3o%20do%20Decreto%20N%C2%BA,integra%C3%A7%C3%A3o%2C%20tendo%20em%20vista%20a

Dessa forma, como já expressado anteriormente, temos como foco da proposta de investigação a GRE Vale do Capibaribe, contextualizando-se as ações por ela desenvolvidas e a execução de programas e projetos educacionais da Secretaria Estadual no âmbito de sua jurisdição. Convém destacar que o discurso de ênfase na melhoria da gestão e qualidade educacional fundamenta as ações de capacitação e acompanhamento sistemático das escolas, através da adoção de práticas gerenciais e de monitoramento, alinhando-se aos objetivos propostos pela Política da Rede Estadual.

Essas práticas e os objetivos do trabalho desenvolvido na GRE se expressam através do exposto por Edjane Santos[55] (2015, p. 38) ao afirmar que a gerência tem, enquanto princípio norteador das práticas, a "busca constante pela melhoria contínua da qualidade da educação, monitorando e viabilizando estratégias, para implementação das políticas públicas para elevação dos índices educacionais".

A gerência selecionada foi fundada no ano de 1969, situada na cidade de Limoeiro, Agreste Pernambucano. A sua jurisdição se constitui por 16 cidades, totalizando 37 escolas que atendiam 18545 alunos (2022) em diferentes modalidades de ensino. Conforme dados da secretaria de educação, essa gerência é intitulada GRE 09 — Vale do Capibaribe e é considerada o modelo a ser seguido pelas demais, pois nos últimos anos ela alcançou os melhores resultados do Estado nos indicadores de avaliação externa, englobando também o SIEPE. Em linhas gerais, os resultados obtidos desde 2014 são considerados positivos, pois a maioria das escolas apresentou alcance das metas e consequentemente crescimento; por conseguinte, destaca-se o crescimento dos resultados dessa GRE quando comparada com outras gerências.

Do ponto de vista organizacional, a estrutura administrativa conta com (05) cinco divisões que funcionam como departamentos e com atribuições distintas, a saber: Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação (CGDE), Coordenação Geral de Gestão da Rede (CGGR), Coordenação Geral de Administração e Finanças (CGAF), Coordenação Geral de Planejamento e Articulação (CGPA), Coordenação Geral de Educação Integral e Profissional (CGIP).

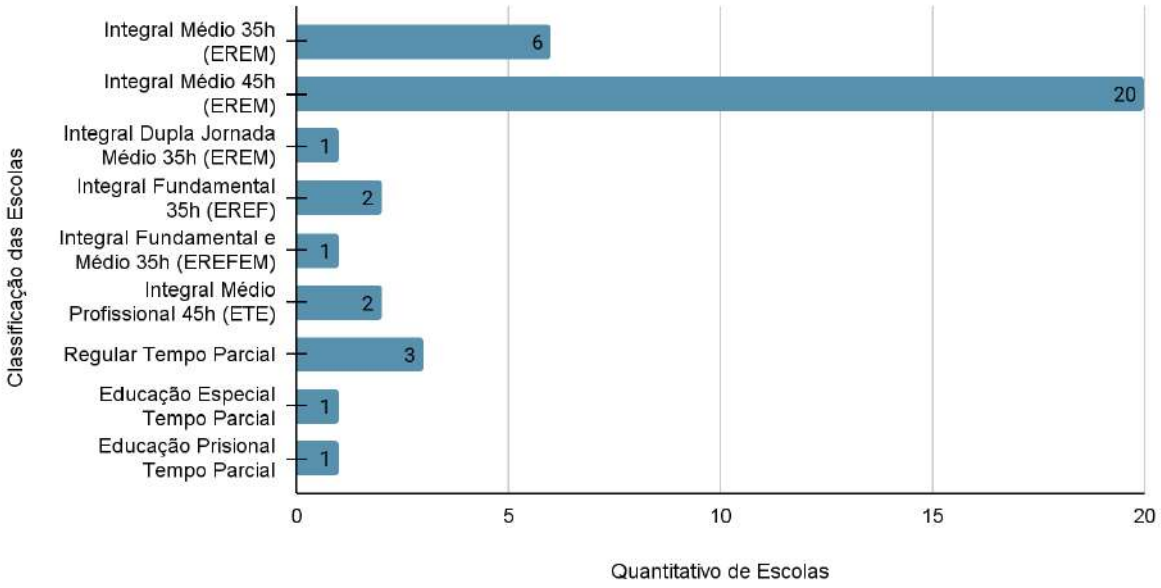
---

[55] Dissertação desenvolvida em 2015 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação (CAEd/UFJF). Buscou compreender os desafios do acesso e da permanência dos professores da Rede Estadual de Pernambuco nas Escolas de Tempo Integral. Link de acesso: https://mestrado.caedufjf.net/edjane-ribeiro-dos-santos-29012015/

Nessa estruturação, duas estruturas organizacionais são de suma importância para essa tese. A primeira é a Coordenação Geral de Educação Integral (CGIP) que vai tratar diretamente da Política de educação integral, auxiliando no planejamento e promovendo formação continuada acerca da filosofia, da concepção pedagógica e dos conceitos norteadores das Políticas Públicas de Educação Integral e Profissional. Esse núcleo tem uma figura estratégica na gerência regional, responsável por implementar e monitorar todas as ações que se voltam para atender o previsto nas documentações pactuadas com a Secretaria de Educação e alavancar os indicadores educacionais. A segunda estrutura é o Núcleo de Atenção ao Servidor (NAS), que faz parte das atribuições da Coordenação Geral de Administração e Finanças (CGAF), e que tem, dentro de suas funções, a responsabilidade de acompanhar e garantir a execução das atividades relativas ao NAS.

É possível visualizar a organização dessas estruturas bem como o quantitativo de escolas na GRE no gráfico 5.

Gráfico 5 - Quantitativo de escolas por modalidade de ensino



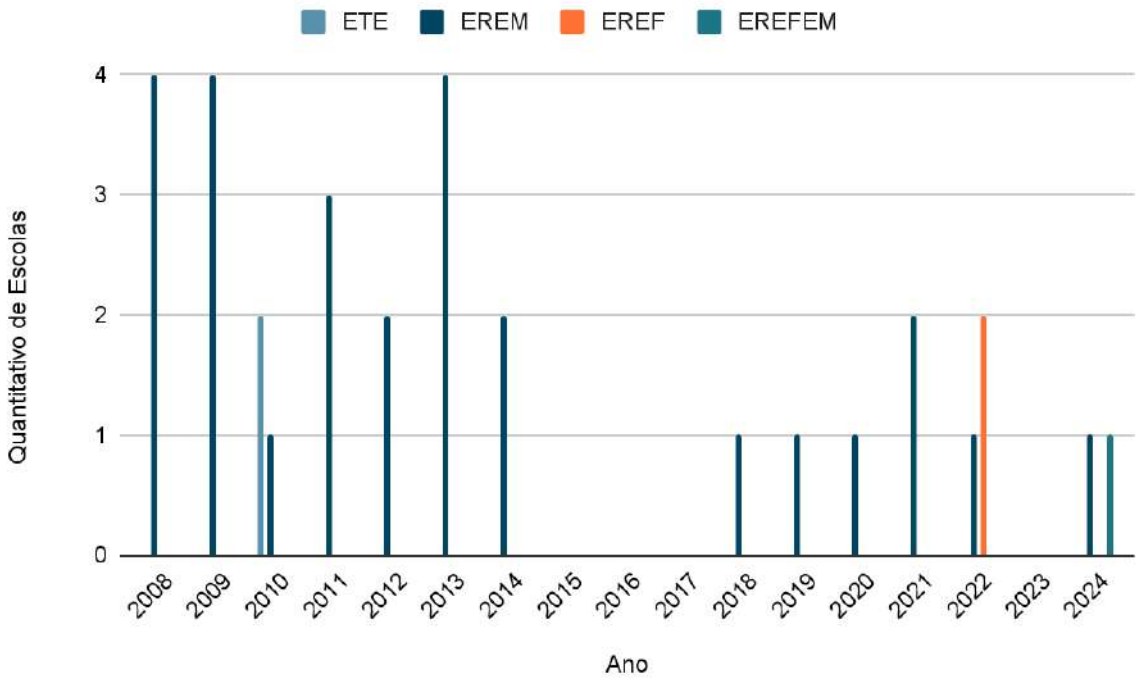
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esses dados apresentam os seguintes avanços se comparados com o documento que está disponível pelo site da secretaria (dados de 2018): um processo de Ampliação da Política de Educação Integral na Gerência com mais três escolas que passaram para essa modalidade; uma escola na cidade de Bom jardim que passou a ser Erem jornada integral; uma escola em Limoeiro e outra em Surubim que passaram a ser EREF (Escola de Referência em Ensino Fundamental). Em contrapartida, observou-se a diminuição de escolas regulares na região, e,

após essa transição, as cidades de Bom Jardim e Surubim não dispõem de nenhuma escola nessa modalidade; e Limoeiro, Passira e Frei Miguelinho contam com apenas uma unidade escolar.

Com o advento do PEI, o processo de implementação dessas escolas na GRE começou em 2008 e vem se expandido ao longo dos últimos anos, no sentido de impulsionar a ampliação de escolas de referência em todo o Estado. O gráfico 6 expressa a evolução que vem ocorrendo ao longo dos anos do ponto de vista de ampliação das escolas de referência na GRE Vale. Essa ampliação condiz como discurso governamental que busca a expansão da rede de escolas em tempo integral baseando na política nacional do PNE (2014–2024). A implantação destas novas unidades dá continuidade à estratégia de ampliação do ensino em tempo integral, reafirmando a narrativa de compromisso do governo com a educação do Estado. Atualmente, Pernambuco é a maior rede de escolas em tempo integral nesta etapa de ensino do Brasil[56].

Gráfico 6 - Linha Histórica/Evolutiva da Educação Integral na GRE Vale



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com relação ao gráfico que mostra a linha histórica de criação das escolas na GRE Vale, destaca-se a ampliação de escolas de referência também para o ensino fundamental. A Escola de Referência Ginásio de Limoeiro, que passou pelo processo de transição em 2019, além do

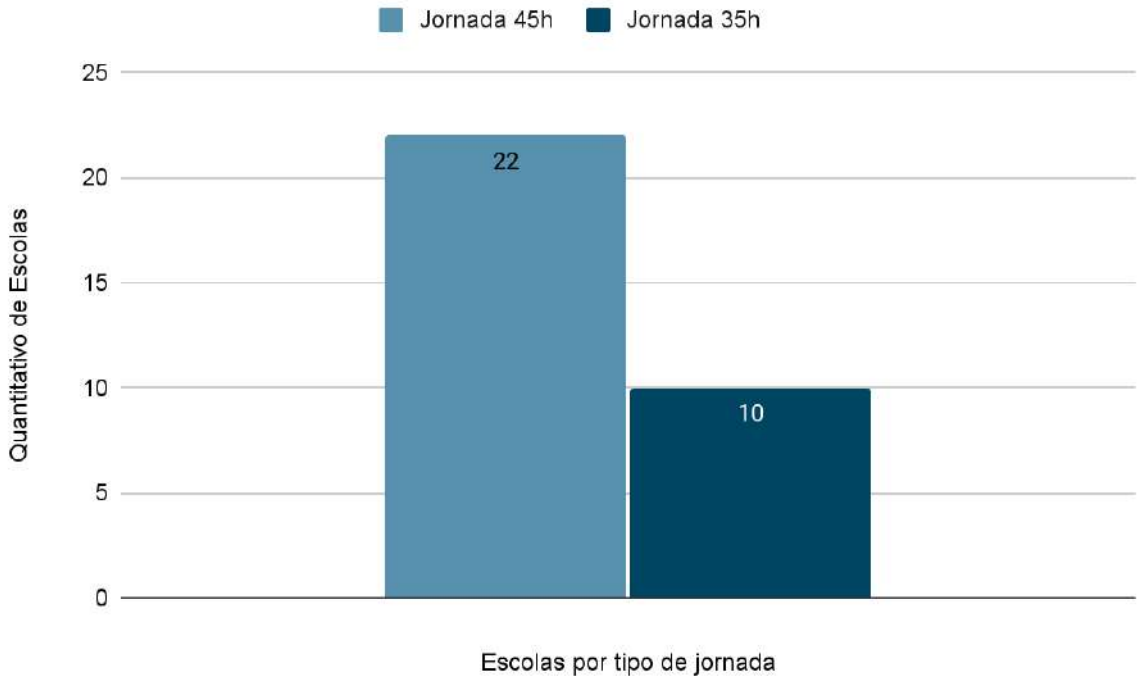
[56] A rede pública do Estado tem a maior proporção de estudantes de ensino médio matriculados em instituições de tempo integral, conforme link de acesso: https://portal.educacao.pe.gov.br/pernambuco-tem-o-maior-ensino-medio-em-tempo-integral-do-brasil/.

Ensino Médio, também oferta a mesma modalidade para o Ensino Fundamental. Segundo Brito e Lima (2023, p. 83)

> Essa ampliação das escolas estaduais de Ensino Médio teve reverberações no Ensino Fundamental a partir de 2016, quando surgiu a primeira Escola de Referência em Ensino Fundamental (EREF). Mais tarde, essa etapa amplia suas matrículas por meio de um novo formato trazido pelas Escolas de Referência em Ensino Fundamental e Médio (EREFEM), que funcionam com dupla jornada, ofertando duas etapas em tempo integral: o Ensino Fundamental Anos Finais (1ª entrada) e o Ensino Médio (na 2ª entrada), conseguindo atender a necessidade local por matrículas.

Outro destaque se dá para o processo de ampliação que ocorreu no período da pandemia, no qual pelo menos mais cinco escolas da gerência passaram a trabalhar com o tempo integral, ampliando a oferta dessa modalidade para o ensino fundamental.

Gráfico 7 - Quantitativo de escolas da GRE Vale por tipo de jornada



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O gráfico acima mostra o quantitativo de Erem, com base no tipo de funcionamento, ou seja, integral ou Semi-integral. Conforme Brito e Lima (2023, p. 82), o regime de atendimento das escolas passou por modificações e ocorre da seguinte forma:

> existem escolas que ofertam jornadas de 35 ou 45 horas/aulas semanais. Nas escolas com jornada de 45 horas, existem dois grupos: as escolas integrais (EREMs de 45h) e as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs). Essas escolas funcionam em dois turnos, com 9 horas aulas diárias. Já as escolas com

> jornada de 35 horas são ofertadas pelas escolas semi-integrais (EREMs de 35h), que iniciaram seu funcionamento com a oferta de 7 turnos por semana com 5 horas/aulas cada, distribuídos em 5 manhãs e 2 tardes ou 5 tardes e 2 manhãs. Desde 2017, passou a ser ofertada também no formato de dupla jornada, que oportuniza a escola a duplicar o número de matrículas. Nesse caso, na mesma escola acontecem duas entradas diárias (7 horas aulas por dia para cada). O primeiro turno, com entrada às 7h e término às 14h; o segundo, com entrada às 14h10 e término às 21h10.

Outro dado relevante que merece destaque é com relação às cidades que possuem apenas uma escola estadual e hoje elas fazem parte da rede de escolas integrais, são as cidades 100% integrais (cidades que apresentam apenas uma escola estadual e ofertam o ensino na modalidade de tempo integral). São elas: *Integral de 45 horas* — Casinhas, Cumaru, Machados, Salgadinho, Vertentes e Vertentes do Lério; e *Integral de 35 horas* — Lagoa de Itaenga, Santa Maria do Cambucá, Frei Miguelinho.

Nesse processo, um ponto merece reflexão: a exclusão dos alunos trabalhadores das salas de aula das escolas de tempo integral, pois a única escola estadual da cidade passou a atuar com base nos pressupostos do PEI. Sobre essa questão, Brito e Lima (2023, p. 83) problematizam que é necessário "buscar entender os aspectos do binômio oferta de tempo versus oferta de educação integral e o rebatimento da universalização do ensino médio integral". Dessa forma, a lei foi modificada para garantir oportunidade de formação para aqueles que não optam ou não podem estudar em escolas de tempo integral. Isso se deu a partir da oferta da Educação de Jovens e Adultos no âmbito das Escolas de Referência, o que está previsto no artigo 3 da Lei Complementar n.º 364, de 30 de junho de 2017, em seu inciso XII que buscou "assegurar, observada a compatibilidade de espaço físico e de horários, Educação de Jovens e Adultos no âmbito das Escolas de Referência" (PERNAMBUCO, 2017).

Além disso, visualiza-se que, diferentemente do que era proposto inicialmente na política com relação às condições de funcionamento das escolas (laboratórios, salas, equipamentos), nos últimos anos isso vem se expressando apenas como uma maquiagem, no sentido de demonstrar avanços que não se concretizam do ponto de vista de mais investimentos principalmente na estrutura física. Mais recentemente, as escolas passaram por poucos ajustes, e acabaram recebendo uma mera pintura e colocação do letreiro nos muros, como se apenas a inserção do termo "Referência" no nome da escola e a ampliação da jornada fossem elementos suficientes para que a instituição se tornasse de "referência" e isso fosse sinônimo de qualidade.

Esse processo de expansão precária e aligeirada já vem sendo observado por Morais (2013) e Krawczyk (2014) ao pesquisarem como vem se organizando esse processo em Pernambuco. Para as autoras, essa expansão ocorre atrelando-se diretamente a um movimento

de extensa precarização, com poucas reformas físicas (estruturais) das escolas, mas, em contrapartida, com muitas modificações na gestão das escolas e nas condições de trabalho dos docentes.

No processo para compreender concretamente o cenário no qual nosso fenômeno de estudo se localiza, organizaram-se os dados da realidade existente que ajudaram a caracterizar o campo de estudo. As aproximações com esses dados permitem fazer algumas afirmações: a) está em curso um processo de expansão das escolas de referência em Pernambuco, assegurando a garantia da interiorização das Escolas de Referência, e aí se insere a Gerência Vale, que amplia o tempo integral também para educação fundamental, embora isso não esteja acompanhado dos investimentos necessários, e venha ocorrendo aligeiradamente. Um exemplo disso é que o processo de ampliação continuou ocorrendo mesmo no contexto da pandemia, em que a Educação passou por exigências diversas, formalizando-se o trabalho remoto emergencial; e b) há uma forte tendência ao processo de precarização do trabalho dos docentes da rede por meio da flexibilização contratual, destacando-se o quantitativo de docentes com vínculo de trabalho temporário, com contratação por seleção simplificada, que continua com números elevados mesmo com a ampliação do quantitativo de docentes concursados em 2023, e, a depender da modalidade, isso é ainda mais evidenciado.

6.2 IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOS DOCENTES DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL (EREM /ETE) DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO

6.2.1 Os resultados dos questionários

Obtivemos 98 respostas de docentes das escolas de tempo integral da GRE Vale do Capibaribe que se enquadravam no perfil pré-estabelecido e aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. A maioria dos respondentes, 55 (56,1%), está atuando em escolas de referência em ensino médio, fazendo parte do Programa de Educação Integral. O segundo maior grupo é de 31 (31,6%) professores atuando em escolas de referência em ensino médio, mas não fazem parte do PEI. 9 profissionais (9,2%) estão em atividades laborais nas ETEs fazendo parte do programa e 3 (3,1%) trabalham nas ETEs, mas não fazem parte do PEI.

Com relação à cidade de residência, a tabela abaixo demonstra que a maioria dos participantes se localiza entre as seguintes cidades: Limoeiro, com 21 docentes, Surubim, com 20 e Passira, com 15. Além disso, é de destaque que também tivemos 07 participantes que moram nas cidades do Estado da Paraíba, Aroeiras, Campina Grande e Umbuzeiro.

Tabela: Cidade de Residência dos docentes do (questionário *Formulário*)

	Cidade	***Estado***	***Quantitativo De Docentes***
1	Aroeiras	PB	01
2	Bom Jardim	PE	06
3	Campina grande	PB	04
4	Casinhas	PE	02
5	Cumaru	PE	05
6	Feira Nova	PE	04
7	Frei Miguelinho	PE	02
8	Gravatá	PE	01
9	João Alfredo	PE	02
10	Lagoa de Itaenga	PE	01
11	Limoeiro	PE	20
12	Machados	PE	02
13	Orobó	PE	06
14	Passira	PE	15
15	Recife	PE	01
16	Riacho das Almas	PE	01
17	Salgadinho	PE	02
18	Santa Maria do Cambucá	PE	01
12	Surubim	PE	19
20	Umbuzeiro	PB	02
21	Vertente do Lério	PE	01

Total: 98 docentes

Fonte: Autora (2024).

Indagou-se quais as cidades onde os docentes trabalham: 20 docentes estão lotados em Limoeiro, 16 em Surubim, 12 em Passira, 9 em Orobó, 9 em Salgadinho, 8 em Bom Jardim, 7 em Cumaru, totalizando 82 docentes. Em menor quantidade: Feira Nova com 3 docentes; Casinhas e Vertente do Lério, com 2 docentes cada cidade, João Alfredo com 1 docente.

Tabela: Cidade onde os docentes atuam profissionalmente (questionário *Formulário*)

	Cidade	**Estado**	**Quantitativo de Docentes**
1	Bom Jardim	PE	08
2	Casinhas	PE	02
3	Cumaru	PE	07
4	Feira Nova	PE	03
5	**Frei Miguelinho**	**PE**	**01**
6	João Alfredo	PE	01
7	**Lagoa de Itaenga**	**PE**	**02**
8	Limoeiro	PE	21
09	Orobó	PE	09
10	Passira	PE	12
11	Salgadinho	PE	09
12	**Santa Maria do Cambucá**	**PE**	**03**
13	Surubim	PE	16
14	Vertente do Lério	PE	02
15	Nenhuma/ não informado		02

Total: 98 docentes

Fonte: Autora (2024).

Importante destacar que tivemos docentes respondentes das cidades de Frei Miguelinho, Lagoa de Itaenga, Santa Maria do Cambucá (destaque em negrito na tabela acima), sendo cidades que não foram contempladas com nossas visitas em campo, pois se enquadram na categoria de escolas de referência em regime integral, no formato de 35 horas-aula semanais.

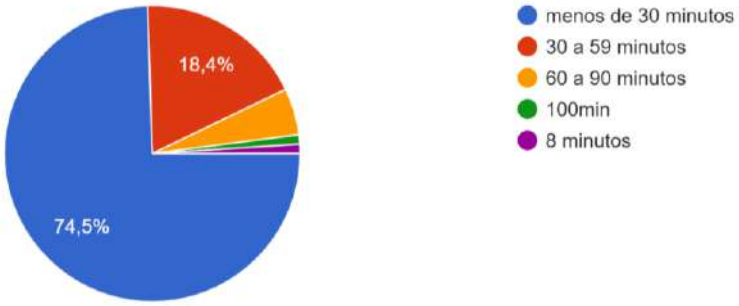
O deslocamento dos docentes de casa para o trabalho e do trabalho para casa é feito da seguinte forma: 44 (44,9%) utilizam carro, 24 (24,5%) motocicleta, 17 (17,3%) vão a pé, 8 (8,2%) vão de ônibus, 1 (1%) usa bicicleta, 1 (1%) faz o percurso de ida de Toyota (tipo de transporte alternativo da região interiorana) e a volta de ônibus da 1002, 1 (1%) que faz o trajeto apenas de Toyota, 1 (1%) de transporte alternativo, 1 (1%) de Toyota e moto.

Figura 15 — Gráfico sobre deslocamento para o trabalho (Questionário)

Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Quando indagados com relação ao tempo que gastam para realizar o deslocamento de casa para escola, 73 (74,5%) responderam que gastam menos de 30 minutos, 18 (18,4%) responderam entre 30 e 59, 5 (5,1%) de 60 a 90 minutos, 1 (1%) que gasta apenas 8 minutos e 1 (1%) que gasta 100 minutos (1 hora e 30 minutos), conforme gráfico abaixo:

Figura 16 —Gráfico sobre o tempo de deslocamento para a escola

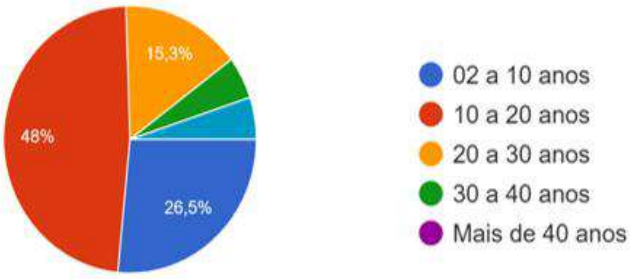


Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Considerando a distância entre a localização de residência e a localização de trabalho: a maioria, 62 docentes, reside na mesma cidade em que trabalha. Os demais, 36, se deslocam em média 35,63 km entre a cidade em que moram e a cidade em que trabalham, sendo trajetos que vão de 7 km a até 107 km de distância.

Com relação à experiência profissional, tempo de serviço prestado na educação básica, 47 (48%) dos docentes têm experiência profissional de 10 a 20 anos, 26 (26,5%) entre 02 e 10 anos; 15 (15,3%) no intervalo de tempo de 20 a 30 anos, 5 (5,1%) de 1 a 10 anos, 5 (5,1%) de 30 a 40 anos. Não tivemos nenhum respondente no intervalo de mais de 40 anos.

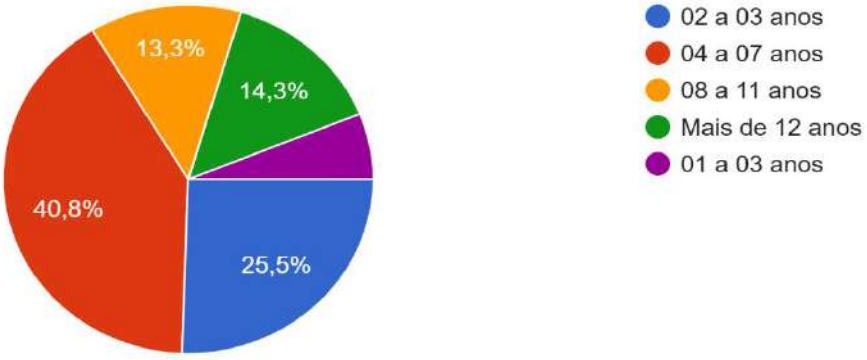
Figura 17 — Gráfico sobre tempo de trabalho na educação básica



Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Em relação ao tempo de serviço dedicado à educação integral, o gráfico abaixo aponta que 14 docentes (14,3%) atuam há mais de 12 anos, 13 docentes (13,3%) de 8 a 11 anos, 40 docentes (40,8%) estão atuando na educação integral de 4 a 7 anos, 25 docentes (25,5%) de 2 a 3 anos, 6 docentes (6,1%) de 1 a 3 anos. Temos uma parcela significativa de participantes que já estão trabalhando no programa há pelo menos 4 anos.

Figura 18 — Gráfico sobre tempo de trabalho na educação integral



Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Considerando a experiência profissional na educação integral e a diversidade de disciplinas ofertadas no currículo, indagamos os docentes com relação à disciplina que lecionam. Destaca-se que o currículo das escolas técnicas se estrutura em disciplinas propedêuticas e em disciplinas técnicas por serem instituições que proporcionam educação profissional nas formas subsequente e integrada, voltada para jovens e adultos que desejam, além de finalizar o ensino médio, iniciar um curso profissionalizante. As disciplinas mencionadas pelos docentes podem ser visualizadas no quadro a seguir.

Quadro 20 — Disciplinas lecionadas pelos docentes na educação integral

DISCIPLINAS LECIONADAS NA ED. INTEGRAL	
Disciplinas propedêuticas	Arte (02), Biologia (13), Educação Física (02), Educação Socioemocional (03), Filosofia (08), Física (04), Geografia (07), História (08), Língua Inglesa (06), Língua Portuguesa (12), Matemática (11), Protagonismo Juvenil (02), Projeto de vida (06), Química (04), Sociologia (08).
Disciplinas técnicas	Agricultura (01), Avaliação e educação nutricional (01), Biossegurança (01), Comportamento de Fluidos para o Saneamento (01), Urgência e emergência (01), Tratamento de Resíduos Orgânicos (01), Tecnologias em Ação (02), Tecnologias Digitais (01), Tecnologia e Inovação (01), Servidores de Aplicação (01), Saúde da mulher (01), Saúde do homem (01), Saúde coletiva (03), Saúde da criança (01), Rede de Computadores (01), Práticas de Pesquisas Aplicadas à Saúde (01), Qualidade de Vida (01), Nutrição e saúde pública (01), Pacientes graves (01), Introdução à enfermagem (01), Ecologia (01), Ecossistemas e doenças negligenciadas (01), Educação Ambiental (01), Linguagem de Programação (01).
Disciplinas do novo ensino médio	Itinerários, eletivas e trilhas (36), Ciberliteratura (01), Descomplicando a Matemática (01), Educação Fiscal e Financeira (01), Incubadora de Projetos sociais (01), Investigação científica (02), Laboratório de Aprendizagem (01), Nivelamento Matemático (02), Projeto Integrador (01).

Fonte: Autora (2024).

Destaca-se a presença das disciplinas *projeto de vida*, *protagonismo juvenil* e *educação socioemocional* presentes nos currículos da EREMs e da ETEs. Seus pressupostos se estabelecem no sentido de desenvolver competências e habilidades socioemocionais entre os alunos estimulados a desenvolver capacidades como autonomia, (co)responsabilização, autogestão, autoconfiança, dentre outras.

Além das disciplinas propedêuticas e técnicas ofertadas, as escolas encontravam-se em processo de implementação do "novo ensino médio", estabelecendo as alterações na organização e no currículo da Educação Básica. No novo formato, as principais "inovações" do currículo estão na sua estruturação composta pela formação geral básica (FGB) e pelos chamados itinerários formativos. A formação geral básica (FGB) se estrutura na oferta de componentes curriculares gerais, tradicionalmente conhecidos, como Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História, Língua Inglesa e outras. Os itinerários formativos se organizam de forma flexível. A partir deles, as áreas de conhecimento passam a ser trabalhadas interdisciplinarmente, através da utilização de projetos, oficinas, disciplinas eletivas, trilhas de aprofundamento e também com a oferta da disciplina projeto de vida (SILVA, 2021).

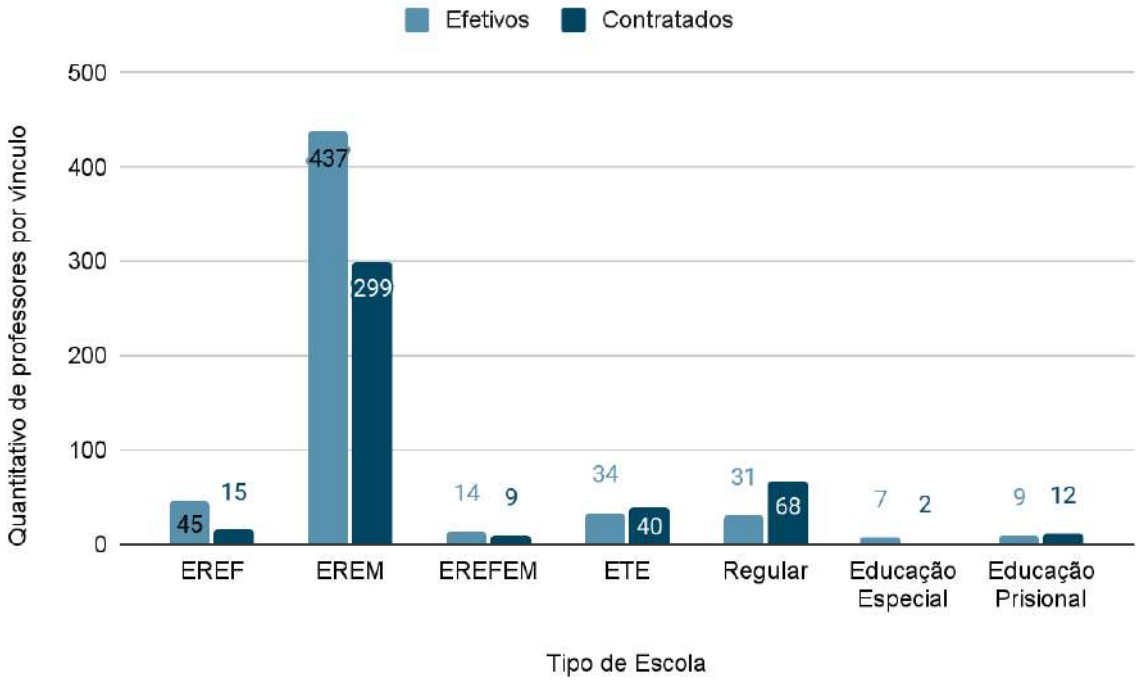
Do ponto de vista formativo, é estabelecida, conforme Freitas (2012), a hegemonia gerencial, com a ratificação de um currículo básico, assumindo que o que é valorizado pelo teste é bom para todos. Além disso, os itinerários devem focar em uma área do conhecimento, a saber: ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemática ou em formação técnica e profissional. Em sua maioria, os docentes afirmam trabalhar com os itinerários, eletivas e trilhas, e com algumas disciplinas eletivas mencionadas, conforme exposto no quadro acima.

6.2.2 Condição/Ambiente de Trabalho dos docentes da GRE Vale do Capibaribe

No contexto de precarização do trabalho, a organização e as condições de trabalho sofreram modificações em todos os setores de atividades. Com relação ao campo educacional, muitos aspectos envolvem as condições de trabalho na escola pública, condições necessárias para o trabalho de ensinar, que historicamente foram negligenciadas pelas políticas públicas educacionais e são um fator determinante do fracasso escolar. As condições de trabalho influenciam substancialmente as condições de trabalho do professorado, e, de acordo com Hypolito (2012, p. 211), "envolvem elementos indissociáveis, tais como: formação; carreira, remunerações e forma de contratação; processo de trabalho-intensificação, cargas de trabalho, tempos, característica das turmas (aspectos materiais e emocionais); condições físicas e materiais de trabalho; dentre outros".

Nesse sentido, reafirmando as mudanças ocorridas no terreno trabalhista que aprofundaram o processo de flexibilização e precarização, buscamos dados na GRE com relação ao quantitativo de docentes por modalidade e tipo de vínculo com a instituição. O gráfico abaixo aponta que os docentes se localizam da seguinte forma: 7% (99) desenvolvem suas atividades profissionais nas escolas técnicas estaduais, 11% (147) estão atuando em escolas de referência em ensino fundamental, 70% (964) trabalham nas escolas de referência em ensino médio, e as demais unidades somadas se referem a (Escola de Educação especial, Escola da Unidade prisional, e escolas regulares) 12% (171) do total de professores da gerência.

Gráfico 8 - Tipos de vínculo por tipo de escola



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O número de contratações em 2022 era elevado em todas as modalidades de ensino, mas destacam-se as questões relacionadas com a educação integral. Com relação apenas às escolas integrais de ensino médio, observa-se o gráfico acima, cuja proporção de efetivos se expressava com 56% de docentes e 44% de professores com contrato temporário, são exatamente 16% de diferença entre as duas modalidades de contratação. Numericamente, tínhamos 542 docentes efetivos e 421 docentes contratados, a diferença era apenas de 121 docentes entre os dois tipos de vínculo.

A esse respeito, Silva e Motta (2019) destacam que os professores com vínculos instáveis são os que mais sofrem com as condições mais precárias em relação ao trabalho realizado. É o chamando precariado professoral - uma camada do professorado composta por profissionais que vivem sob condições degradantes, sobrecarga profissional, baixa remuneração e insegurança. Em Pernambuco, essa categoria é denominada de CTD — Contrato Temporário Determinado e representa o maior quantitativo de profissionais da rede estadual[57], que realiza a renovação do contrato todo início de ano junto às respectivas Gerências, geralmente com duração de 1 ano.

Em 2024, a renovação dos contratos foi de apenas 6 meses, tendo duração até agosto de 2024. Nesse contexto, existe uma pressão do cadastro reserva de professores do concurso para serem convocados e assumir essas vagas. Somado a isso, há uma disputa judicial do Governo do Estado e do Tribunal de Contas do Estado (TCE)[58] que resultou no seguinte resultado: afastar a determinação de substituição imediata dos CTD pelos aprovados no último concurso (cadastro de reserva), atualizar os dados sobre o número de professores efetivos e temporários (situação contratual).

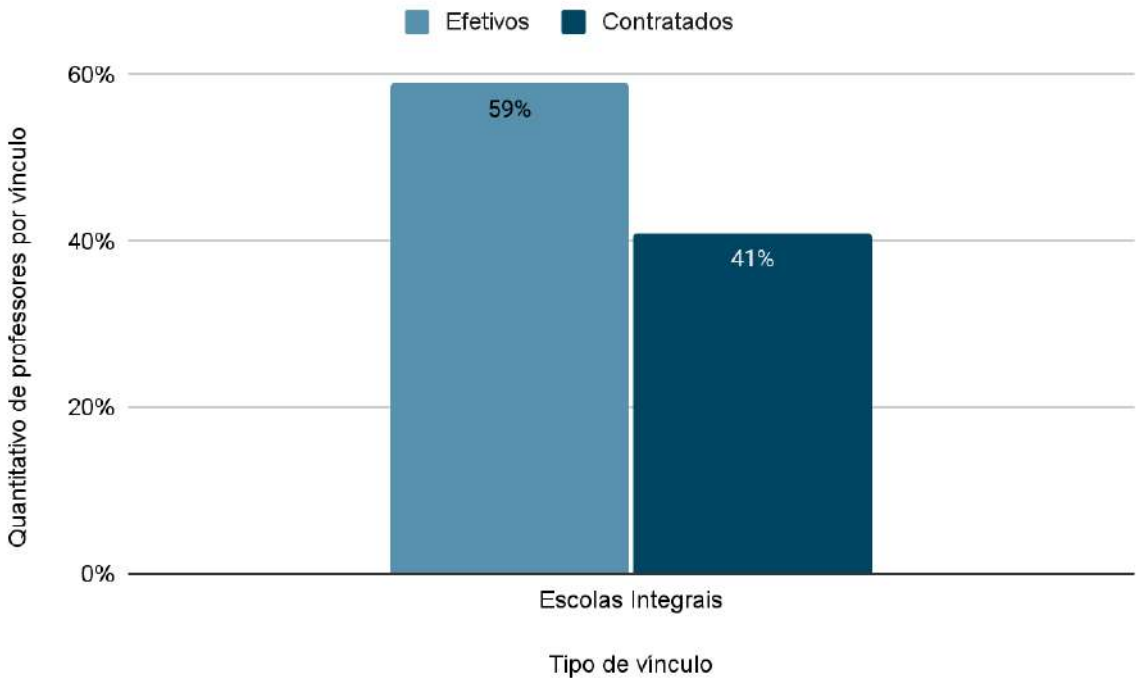
Compreendendo o processo sociopolítico atual de perdas de direitos trabalhistas e de fragilização dos vínculos, esse quantitativo de profissionais contratados é reflexo da nova organização global do capitalismo. Conforme afirma Silva Filho (2014, p. 292), “a busca cada vez maior pelo trabalho informal e a criação de contratos temporários fizeram com que fosse tirado dos trabalhadores e trabalhadoras qualquer benefício garantido por lei como forma de baratear os custos do trabalho para o capital”.

---

[57] Disponível em https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2024/05/10/mais-de-60percent-dos-professores-de-pernambuco-sao-temporarios-tce-proibe-novas-contratacoes.ghtml.https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2024/05/10/mais-de-60percent-dos-professores-de-pernambuco-sao-temporarios-tce-proibe-novas-contratacoes.ghtml

[58] Disponível em https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2024/05/10/governo-de-pernambuco-nao-podera-renovar-ou-realizar-novos-contratos-temporarios-para-professores-entenda-a-decisao-do-tce.html.https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2024/05/10/governo-de-pernambuco-nao-podera-renovar-ou-realizar-novos-contratos-temporarios-para-professores-entenda-a-decisao-do-tce.html

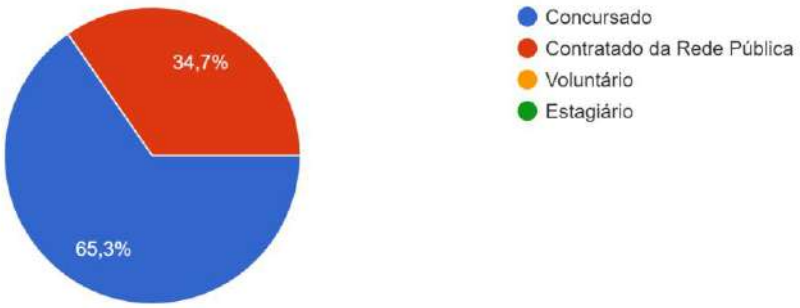
Gráfico 9 - Quantitativo de Docentes que atuam nas Escolas Integrais por Tipo de Vínculo



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com relação ao tipo de vínculo, 64 (65,3%) dos respondentes fazem parte do quadro de docentes efetivos e 34 (34,7%) são contratos por tempo determinado (CTD), nenhum voluntário nem estagiário responderam à pesquisa conforme figura abaixo.

Figura 19 — Gráfico sobre tipos de vínculo



Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Diferentemente do que propõe o artigo 67 da LDB (Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996) que o ingresso na carreira será assegurado exclusivamente por concurso público de provas e títulos, na rede estadual de Pernambuco a flexibilização contratual não é um elemento

novo e se estabelecem na rede a partir de seleções simplificadas para contratação temporária tanto de professores (Figura 20), quanto de outros profissionais que trabalham na educação como intérprete e instrutor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), brailista e profissionais de apoio escolar.

Na gestão do governador Paulo Câmara (2015 – 2022), foi divulgado o edital da seleção de docente organizado pelo Instituto de Desenvolvimento Institucional Brasileiro (IDIB), para Secretaria de Educação e Esportes, apresentando 2.938 vagas imediatas: 106 para Educação Profissional, 2.405 para Educação Básica e 427 para Programas e Projetos (distribuídas para os níveis médio/técnico e superior) e os salários poderiam chegar até os R$ 2.932,96. Depois, esse valor aumentou com a luta do sindicato representativo da categoria, o SINTEPE.

Figura 20 — Card de divulgação da Seleção e do concurso de Professor do Estado de Pernambuco

Fonte: IDIB e Secretária Estadual de Educação de Pernambuco

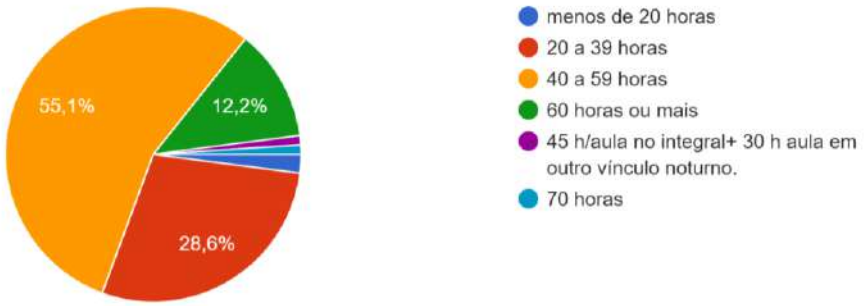
Esses dados se alinham aos dados extraídos da Sinopse Estatística da Educação Básica 2023 do INEP, que apresentam que Pernambuco se insere na lista dos estados que têm mais de 50% do quadro de profissionais docentes com vinculação temporária. Mesmo que nessa pesquisa isso se resuma a apenas 35,6% dos participantes. Ainda sendo válido ressaltar que, recentemente, em 2023, o Estado fez recomposição de seu quadro de docentes efetivos ao fazer a convocação dos docentes aprovados no concurso realizado em 2022.

No entanto, o número de professores lecionando com contratos temporários na rede estadual ainda é muito alto, contando com uma enorme lista de espera no cadastro de reserva dos aprovados. Tendo em vista que o contexto atual está permeado por diferentes possibilidades

de estruturar o "vínculo" de trabalho com a instituição, fruto da nova morfologia do trabalho e da flexibilização das leis trabalhistas, modalidades com contratos zerados (zero hora), uberizados, pejotizados, intermitentes, flexíveis passaram a ser regulamentadas, como mencionado por Antunes (2018).

Uma das expressões desse cenário de trabalho precarizado é a jornada de trabalho dos docentes. Para Dal Rosso (2017, p. 9), a "distribuição dos horários e as cargas laborais tornam-se componentes imprescindíveis ao entendimento das condições de trabalho". Para a maioria dos docentes, 54 (55,1%), a jornada se concentra entre 40 e 59 horas semanais, para 28 (28,6%) a jornada é de 20 a 39 horas; 12 (12,2%) trabalham mais de 60 horas semanais. Apenas 2 (2%) dos participantes trabalham menos de 20 horas semanais, 1 (1%) dos respondentes afirmaram trabalhar 70 horas e 1 (1%) aponta que sua jornada é de mais de 70 horas semanais, mencionando o outro vínculo que possui.

Figura 21 — Gráfico sobre jornada de trabalho



Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Uma consideração interessante com relação ao quantitativo de horas trabalhadas e mencionadas pelos 69,3% dos docentes (somando 55,1% + 12,2% + 2%) que se localizam acima das 40 horas semanais de trabalho, nos leva a afirmar que há em curso um processo de prolongamento da jornada de trabalho no âmbito da política de educação integral do estado de Pernambuco. Quanto a isso, Dal Rosso (2008, p. 109) aponta que a intensificação do trabalho ocorre por alongamento da jornada de trabalho, indicando um "acúmulo de tarefas e outros mecanismos, tais como o domínio de tecnologias recentes que aumentam os ritmos ou exigem atividades suplementares".

Especificamente em Pernambuco os docentes se veem envoltos no preenchimento do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) sendo uma das ferramentas de controle utilizada pela Secretaria de Educação. Com relação ao SIEPE (figura 23), conforme

Lindoso (2017, p. 167), “a oscilação ou falta da internet dificultam a postagem dos dados no SIEPE para monitoramento. O comportamento dos alunos, a obsessão por números para compor estatísticas, as metas inatingíveis, sobrecarregam e angustiam os docentes”.

Figura 22 — Sistema de Informações da Educação de Pernambuco

Fonte: https://siepe.educacao.pe.gov.br/

Nesse contexto de intensificação e utilização de tecnologias, pode-se identificar, nos estudos de Barbosa (2022, p. 191) que:

> […] a relação estabelecida entre a intensificação do trabalho docente e as tendências de substituição tecnológica manifestadas em reconfigurações como a simplificação das atividades docentes associada ao aumento de tarefas a serem realizadas com emprego de tecnologias. Nesse cenário, o professor assume a função de organizador de conteúdos, gerenciador do tempo de execução de atividades inseridas em plataformas digitais, seja por ele ou pelos estudantes. A disseminação do uso das Tecnologias Digitais no contexto educacional contribuiu para a consolidação de uma nova dimensão do trabalho docente, caracterizada pela aceleração dos ritmos de realização das atividades e ampliação da jornada de trabalho.

A ampliação das atividades e das horas de trabalho no âmbito do PEI também é demonstrada nas pesquisas de Teixeira (2017), Nascimento (2019), Lima (2020), que afirmam que o alongamento de jornada de trabalho é uma característica do programa de educação integral no Estado de Pernambuco.

O sistema permite que estudantes, pais e professores acessem informações diariamente como notas, frequência, boletins, levando à exigência de inserção de dados em tempo real da plataforma por parte dos docentes. De acordo com Lima (2020, p. 131), “o sistema teve a função de cadastrar, monitorar e avaliar em tempo real, por meio de uma plataforma virtual. A

importância dada ao SIEPE está na realização de registro de presença e falta dos alunos, notas, registros de aulas". Percebe-se uma crescente sofisticação dos meios de controle do trabalho docente, através da utilização do aparato tecnológico.

Sobre o controle do tempo de trabalho e a utilização de tecnologias digitais, pode-se sublinhar o que destacam os estudos de Lindoso (2017, p. 201), "a proletarização se evidencia na falta de autonomia, burocratização do trabalho, no engessamento dos docentes, nas metas monitoradas pelo SIEPE, afirmam que parece mais importante a postagem no SIEPE do que dar aula, o trabalho se torna burocrático", e, nesse contexto, Barbosa (2022) afirma que essas estratégias têm clara funcionalidade para o capital ao permitir a intensificação das formas de trabalho, pois os aparatos ampliam os mecanismos para extração do sobre trabalho.

Além disso, também foi criado o aplicativo SIEPE móvel (Figura 23) cuja propaganda trouxe no discurso oficial uma perspectiva de facilitação da rotina do professor da rede estadual em sala de aula, por meio do uso da tecnologia. O aplicativo permite acessar e preencher frequência escolar, adicionar notas e conteúdos curriculares ministrados mesmo estando offline, ou seja, sem a conexão permanente com a internet; e quando o aparelho estiver conectado ao *Wi-Fi* ou dados móveis, os dados inseridos no SIEPE são sincronizados e atualizados.

Diferente da propaganda do governo do Estado, as mensagens abaixo (figura 24)[59], foram retiradas da página oficial e expressam dificuldades dos docentes com relação ao uso do aplicativo, o que por vezes se coloca como mais um desafio diante das inúmeras atividades que precisam ser feitas cotidianamente pelos professores, reforçando o acúmulo de atividades na rotina de trabalho diária dos docentes.

[59]Link de acesso para o Portal SIEPE (educacao.pe.gov.br). Data de acesso: 20/07/2024.https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/informes/exibeChamadaInforme.do?idInforme=11116&idUnidadeFuncional=604843&idGrupoPortal=21

Figura 23 — Comentários de usuários sobre a dificuldade de acesso ao SIEPE

Comentários

MARIA CELESTE NOGUEIRA VITORINO GOMES — Comentou em 30/08/2022 11:32:18
Bom dia, não estou conseguindo baixar a versão atualizada do siepe para o Windows!!

ANNA DARLENE RAMOS DA SILVA — Comentou em 25/08/2022 14:14:52
Boa tarde! Por gentileza, preciso de suporte para conseguir baixar o siepe no meu iphone 6s.

ANNA KARLA MENDONCA DE ALMEIDA MASSUD — Comentou em 24/08/2022 18:44:35
NÃO CONSIGO BAIXAR O APLICATIVO NO IPHONE. Preciso de suporte. Obrigada

DEIS DAIANE DOS SANTOS SILVA — Comentou em 23/08/2022 17:45:06
Não consigo mais baixar o SIEPE com um IPhone, como devo proceder?

JACHSON NUNES DE MELO — Comentou em 23/08/2022 09:10:07
Quem é que pode nos ajudar a resolver isto ?

JACHSON NUNES DE MELO — Comentou em 23/08/2022 09:04:40
Como faz para baixar o aplicativo no IPhone ??

JACHSON NUNES DE MELO — Comentou em 23/08/2022 09:03:34
Precisei desinstalar o aplicativo pois estava dando erro, e não Consigo baixar ele novamente no IOS, o que acontece ? Qual é o erro ?

ERIVAN ANICETO DE ALENCAR — Comentou em 19/08/2022 17:28:58
Gente, também não consigo atualizar, não sincroniza e ninguém responde!

BENEDITO LEITE DE SOUZA JUNIOR — Comentou em 18/08/2022 09:28:26
Que aplicativo desaplicado! E a forma de instalação para o IOS é o fim! Socorro!!!!!!

CIBELY MARIA DA SILVA — Comentou em 18/08/2022 09:21:47
Atualizei o aplicativo e agora não consigo sincronizar, só retorna o erro. Cannot read properties of undefined ('reading 'then')

Fonte: https://siepe.educacao.pe.gov.br/

Outro desafio com relação à utilização do sistema são as instabilidades ou dificuldades de acesso ao sistema. Essas instabilidades podem ser causadas por diversos fatores, mas são normalmente relatadas manutenção do sistema ou problemas técnicos, como na imagem disponibilizada pela Gerência de Informações e Sistemas Aplicativos que é a responsável pelo desenvolvimento de novas soluções e sustentação dos sistemas.

Figura 24 — Comunicado de manutenção do SIEPE

Fonte: https://cooperati.educacao.pe.gov.br/gisa/

Com isso, algumas informações de preenchimento obrigatório dos docentes podem acabar se perdendo, como a inserção do planejamento bimestral ou conteúdos curriculares ministrados, resultando em retrabalho para os docentes. Mesmo com essas dificuldades, é necessária a manutenção permanente dos registros escolares através do SIEPE, pois para Barbosa (2022, p. 151) "o registro permanente da rotina escolar através do SIEPE, viabiliza a padronização de informações que contribuem para a classificação e ranqueamento das escolas".

Ainda conforme a autora, o acúmulo de informações produzidas por essa plataforma fabrica também "subjetividades quantificáveis", ou seja, subjetividades que podem ser comparadas e normalizadas com base em análises de desempenhos e indicadores. "A vigilância torna-se, portanto, um meio de coordenar atividades de modo mais preciso, sutil, indireto, desespacializado, capaz de se introjetar de tal modo na subjetividade dos sujeitos que os leva a contribuir com esse estado constante de vigilância, muitas vezes de modo inconsciente".

Outra questão que indagamos foi a respeito dos docentes que possuíam outro vínculo na educação, visto que o Programa de Educação Integral na Lei n.º 12.965/2005, projetava-se para os docentes com uma narrativa de exclusividade com gratificações por localização especial dos funcionários nessa modalidade de ensino. Conforme a Lei[60] complementar n.º 485, de 31 de março de 2022, os professores que estão atuando nas escolas de tempo integral e fazem parte do PEI, instituído pela Lei Complementar n.º 125/2008, recebem exclusivamente a gratificação de localização especial prevista no artigo 1°, no valor de R$ 2.357,00 para professores lotados e com exercício nas Escolas de Referência e Escolas Técnicas, em regime integral, no formato de 45 horas-aula semanais, e no valor nominal de R$ 1.882,00 para os professores lotados e com exercício nas Escolas de Referência em regime integral, no formato de 35 (trinta e cinco) horas-aula semanais (PERNAMBUCO, 2022).

Vale salientar que, do total de docentes, 55 (56,1%) participantes alegaram não ter outro vínculo empregatício; enquanto 43 (43,9%) docentes possuem outro vínculo e se estruturam na educação conforme a tabela abaixo:

Quadro 21 — Professores com 2º vínculo

Professores e o 2º Vínculo	***Quantitativo***
Educação infantil	1
Ensino Fundamental	28
Ensino Médio	8
Ensino superior	Nenhum

Secretaria municipal de educação	1
EJA médio	1
Curso de inglês	1
Estou de licença sem vencimento	1
EJA-médio e fundamental	1
Educação especial	1
Cursinho pré-vestibular e equivalentes.	2

Fonte: Autora (2024).

Os dados se contrapõem ao previsto legalmente ao constatar que, diferentemente da proposta de exclusividade, boa parte dos docentes tem outra vinculação laboral, trabalhando em sua maioria no ensino fundamental e no ensino médio, atuando até em cursinhos preparatórios para vestibular. A pesquisa de Teixeira (2017, p. 151-152) registra que "a gratificação mencionada já perdeu seu valor, sendo que não vale mais a pena a condição de exclusividade de trabalho nas EREM's". Além disso, essas gratificações não são contabilizadas para aposentadoria, uma vez que os recebimentos são condicionados exclusivamente ao exercício de trabalho nas EREM's.

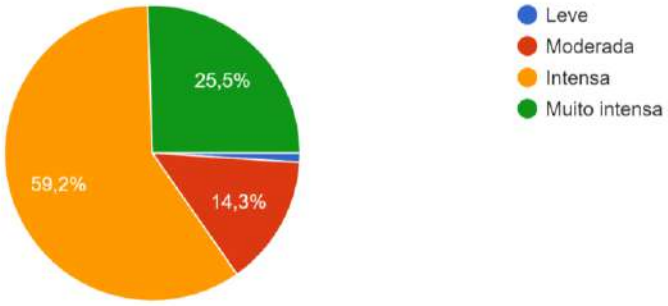
Ao questionarmos se os participantes realizavam alguma função administrativa, apenas 3% dos docentes que responderam ao questionário, além de lecionarem em escolas de ensino médio com tempo integral, também exercem função administrativa relacionada a educação, como Direção de ensino municipal, Secretaria Escolar e Gestão escolar. Conforme os dados, é possível afirmar que os docentes entendem por atividades administrativas as que tem relação direta com os cargos assumidos pela gestão/equipe gestora, mas, para Vieira (2019), ocorre uma diluição nas atividades anteriormente reconhecidas como administrativas, e estas estão sendo direcionadas para o trabalho dos docentes, rompendo com a separação entre o que seria função administrativa e funções específicas da docência, tendo em vista o alargamento das demandas de trabalho dos professores nos últimos anos, configurando-se no que o autor tem chamado de processo de participação permanente dos docentes nos assuntos escolares.

Ainda quando indagados se exerciam alguma atividade remunerada que não estivesse relacionada com a docência, 91 docentes (92,9%) responderam que não. 7 docentes (7,1%) exercem as funções a seguir: vereador (1); pastor (1); enfermeira plantonista (1); enfermeira (1); prestação de serviços esportivos (1); comércio (1); contabilidade (1).

De uma forma geral, a maioria dos docentes 58 (59,2%) considera a sua jornada de trabalho intensa, 25 docentes (25,5%) julgam como sendo muito intensa, 14 docentes (14,3%) como moderada e apenas 1 docente (1%) acha o trabalho que realiza leve (Figura 26). Conforme Lima (2020, p. 123), a "intensificação do trabalho docente visando atingir metas para conseguir

receber um dinheiro extra, ou seja, o recebimento dessa bonificação é condicionado ao alcance do IDEPE e depende exclusivamente do(a)s aluno(a)s".

Figura 25 — Gráfico sobre jornada e qualidade do trabalho

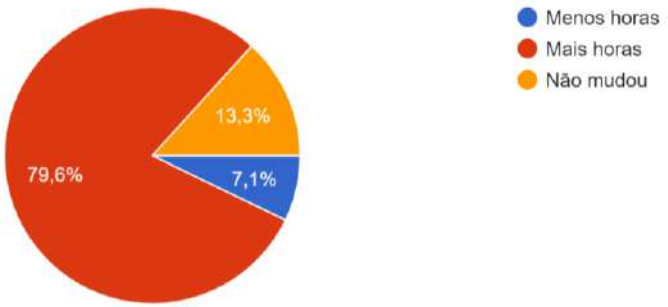


Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Ainda com relação à intensidade da jornada de trabalho, deve-se salientar que há um predomínio dos profissionais em jornadas de trabalho intensas/muito intensas, se somados ambos os grupos de respondentes, totalizando 83 participantes.

Sobre trabalhar mais horas atualmente do que quando começou a lecionar no início da carreira, a maioria dos professores 78 (79,6%) afirma que hoje trabalha mais horas, 13 docentes (13,3%) dizem que a carga horária não mudou e 7 docentes (7,1%) trabalham menos horas hoje.

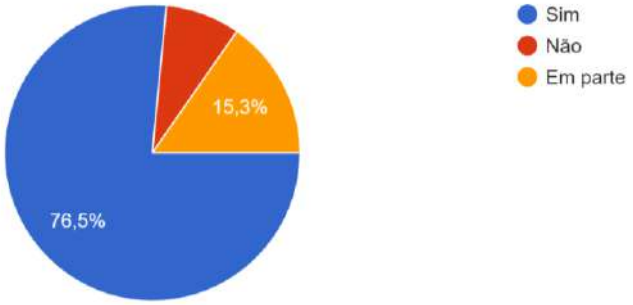
Figura 26 — Gráfico sobre o quantitativo de trabalho antes e agora



Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Os dados se expressam semelhantemente quando perguntamos aos professores com relação ao ritmo e a velocidade do trabalho desenvolvido por eles, pode-se destacar que 75 docentes (76, 5%) afirma que sim, o trabalho hoje é mais rápido, outros 15 docentes (15,3%) afirmam que em parte, e 8 docentes (8,2%) dizem que não.

Figura 27 — Gráfico sobre ritmo e velocidade de trabalho

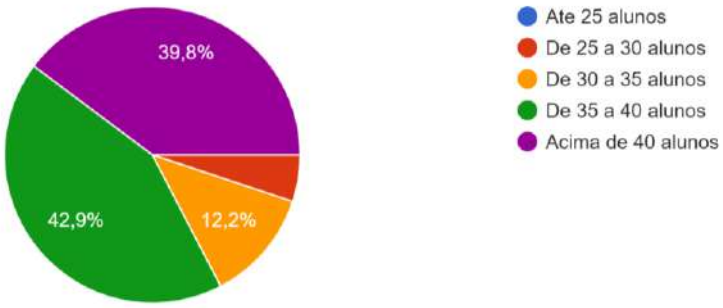


Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Conforme Cantor (2019), o capitalismo faz um culto pela velocidade, pela aceleração dos ritmos, pela ampliação da jornada de trabalho, ou seja, a expropriação do tempo no âmbito do trabalho, mas não se limita a esta dimensão, poisa ampliação da jornada de trabalho e de formas de exploração se apresentam como meios para imperar o mais valor.

Em relação ao quantitativo de alunos por turma: nenhum respondente para o intervalo de até 25 alunos por turma, 5 docentes (5,1%) de 25 a 30 alunos, 12 docentes (12,2%) entre 30 e 35 alunos por turma, 42 docentes (42,9%) possuem de 35 a 40 alunos por sala de aula, 39 docentes (39,8%) tem turmas com números acima de 40 alunos.

Figura 28 — Gráfico sobre quantitativo de alunos por turma



Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

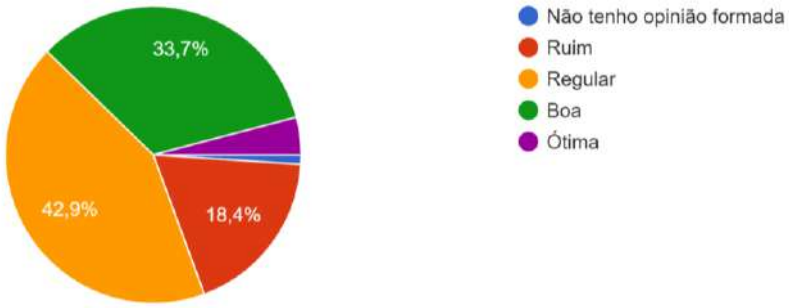
Esse quantitativo de estudantes por turma também foi identificado na pesquisa de Lima (2020, p. 35) que foi realizada nas EREMs da GRE Vale do Capibaribe, quando expõe que “a quantidade de discentes variava entre 30 alunos (sendo consideradas as menores turmas) e 55 alunos (turmas consideradas numerosas)”. Ou seja, na ausência de salas de aulas disponíveis para receber mais estudantes e/ou espaços e recursos financeiros para construção de mais salas, dá-se um “jeitinho”, ao alocar os alunos em salas de aulas superlotadas, ocupando o máximo

de espaço possível. É possível inferir, portanto, que mais pessoas é igual a mais barulho, e consequentemente, o(a)s professores tendem a aumentar o tom de voz, o que pode gerar possível desgaste vocal.

Além da superlotação das turmas, conforme a figura 29 acima, outro elemento se destaca na lógica de sobrecarga do trabalho dos docentes: o quantitativo de turmas onde os professores ministram aulas. Dentre os docentes investigados: 11 docentes (11,2%) ensinam em até 5 turmas, 50 docentes (51%) até 10 turmas, 29 docentes (29,6%) lecionam em até 15 turmas, 5 docentes (5%) docentes até 20 turmas. Ainda tivemos 3 (3,0%) docentes que responderam que lecionam para 2, 9, e 12 turmas. Em sua maioria, os docentes vivenciam a experiência da docência com cargas de trabalho extenuantes, se expressando em um quantitativo extremamente amplo de turmas e numericamente expressivo de alunos.

Ao serem inqueridos sobre as instalações físicas do seu local de trabalho, conforme figura abaixo, 42 (42,9%) docentes consideram como regular, 33 (33,7%) acham as instalações boas, 18 (18,4%) consideram ruim, 4 docentes (4,1%) consideram as instalações ótimas (apenas 1 docente está atuando em Escola Técnica estadual) e apenas 1 (1%) docente não tem uma opinião formada sobre o assunto.

Figura 29 — Gráfico sobre a estrutura da escola



Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

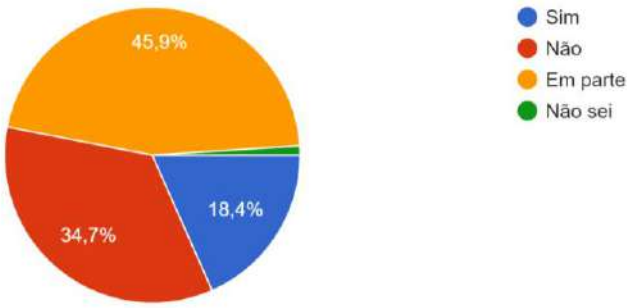
O programa estabelece que essas escolas integrais teriam que atender ao disposto na lei, que visa regulamentar o funcionamento, bem como a estrutura física as quais essas escolas devem dispor, atuando com infraestrutura especial, providas de laboratórios, refeitórios, cozinhas, entre outros espaços, assegurando-se o funcionamento em regime integral. Dutra (2014) chama atenção para o padrão mínimo a ser seguido para o funcionamento dessas instituições: podendo haver escolas com 9 (nove), 12 (doze), 15 (quinze) ou 18 (dezoito) salas de aula; laboratórios de informática, línguas, química, biologia, física e matemática; biblioteca, refeitório, cozinha e quadra coberta.

Contraditoriamente ao padrão exigido, estudos realizados anteriormente por Morais (2013), Teixeira (2017) e Nascimento (2019) vêm demonstrando que as escolas estão longe de apresentar as instalações físicas adequadas, e o que se colocava como temporário/transitório, hoje é a realidade dessas escolas, em que persistem os velhos problemas estruturais, frutos de uma expansão aligeirada e dos parcos investimentos financeiros para a melhoria de infraestrutura e construção de novas unidades escolares.

A realidade aqui apresentada, e em estudos dos autores já citados, é que a ampliação da oferta do Ensino Médio Integral vem ocorrendo no Estado de Pernambuco sem os investimentos esperados no espaço físico e em recursos didáticos. Com relação à valorização dos professores, o governo segue sem fazer uma convocação massiva dos aprovados do concurso público de 2022, para fazer a recomposição do quadro de professores com os efetivos. De acordo com Silva e Silva (2014, p.121), o PEI "[…] se trata de uma Política de *Accountability*, sobretudo como uma ferramenta de intensificação do trabalho docente".

Quando indagamos se os professores percebiam algum impacto das políticas educacionais para a melhoria das condições do trabalho docente, a maioria dos respondentes, ou seja, 45 (45,9%) apontou que, em parte, 34 (34,7%) afirmam que não, 18 (18,4%) dizem que sim, e 1 (1%) respondente diz não saber.

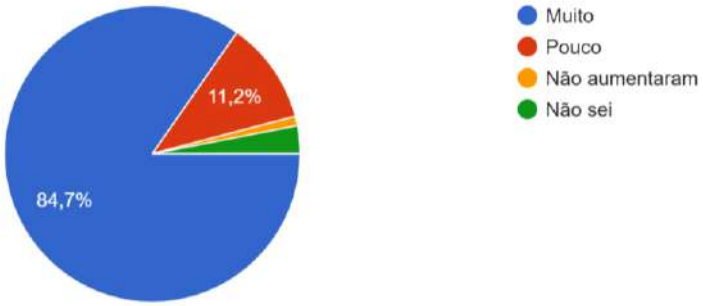
Figura 30 — Gráfico sobre políticas educacionais e condições de trabalho docente



Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Já com relação ao aumento das demandas de trabalho na rede estadual, 83 (84,7%) afirmam que as demandas de trabalho aumentaram muito, 11 (11,2%) dizem que aumentou pouco, 3 (3,1%) dizem que não sabem, e apenas 1 (1%) aponta que as exigências não aumentaram.

Figura 31 —Gráfico sobre exigências no trabalho

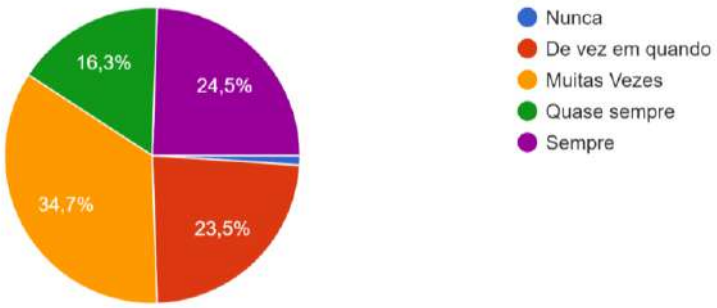


Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Ainda questionamos os docentes com relação às exigências em torno da polivalência, versatilidade e flexibilidade. Dentre eles, 34 (34,7%) dizem que essas características muitas vezes são exigidas, 24 (24,5%) apontam que sempre são exigidas, 23 (23,5) ocasionalmente, 16 (16,3%) quase sempre, 1 (1%) afirma que nunca (Figura 33). Esses dados nos mostram que, em menor ou em maior medida, essas características profissionais estão presentes no âmbito escolar e são exigências para o desenvolvimento do trabalho dos docentes atualmente. Essas palavras se tornaram expressões que hoje permeiam o ideário profissional/empresarial que se deseja constituir.

O objetivo, conforme Evangelista e Shiroma (2007), é o desejo de construir um professor que também seja um trabalhador flexível, principalmente se for para atender as demandas do sistema educacional, o que coaduna com o que aponta Alves (2021, p. 21), ao tratar do mundo do trabalho em geral: “exige-se o aprimoramento das competências e a resiliência dos novos operadores das máquinas capitalistas e da burocracia do capital que precisam se dispor subjetivamente e aceitar a redução do tempo de vida a tempo de trabalho”. Ou seja, os docentes que estão inseridos no Programa de Educação Integral reduzem o tempo livre (descanso, lazer, etc.) por tempo de mais trabalho (pagamento expresso por meio de uma gratificação), ficando nas escolas em 2 turnos, manhã-tarde ou tarde-noite.

Figura 32 — Gráfico sobre polivalência, versatilidade e flexibilidade

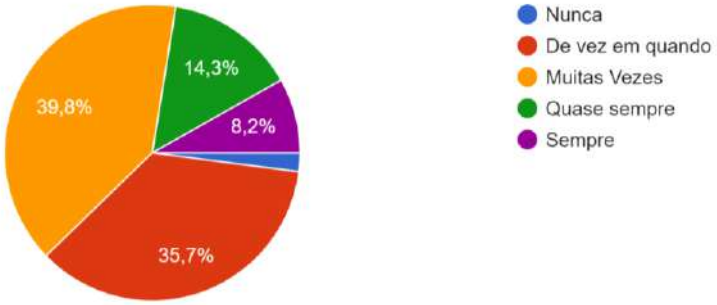


Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Em concordância com os achados dessa pesquisa, um estudo realizado anteriormente por Teixeira (2017) ao nível estadual aponta que 100% dos participantes da pesquisa desenvolvida declararam ser necessária a polivalência, a versatilidade e a flexibilidade para atuar no PEI. Já Dal Rosso (2008, p.122) identifica a polivalência como um instrumento da intensificação do trabalho, tendo por significado: "atuar em diversas frentes ao mesmo tempo, o que conduz a uma certeza de plena ocupação em trabalho produtivo". Para Antunes (2018), a intensificação do trabalho ocorre através da imposição de metas inalcançáveis, extensão da jornada e da polivalência asseguradas na gestão pelo medo.

Nesse sentido, perguntamos aos participantes se eles deixam de fazer coisas do seu agrado, principalmente os momentos de lazer, por conta do trabalho. Conforme figura 33 abaixo, os dados são bem expressivos e demonstram que se somarmos os docentes que sempre deixam os momentos de lazer em detrimento do trabalho 8 (8,2%) com os que quase sempre deixam 15 (14,3%), acrescido dos que muitas vezes 39 (39,8%), resultando um total de 62,3% docentes que tem seu tempo livre subsumido pela sobrecarga de demandas do trabalho. Ainda se destaca que 35 docentes (35,7%) renunciam aos momentos de lazer ocasionalmente (de vez em quando), e 2 docentes (2%) que nunca abrem mão desses momentos, ambos são docentes com vínculos efetivos. Muito dessa ampliação das atribuições são somadas ao ensino das disciplinas, pois os professores têm que preparar simulados, avaliações, projetos, testes. Inúmeras são as demandas hoje presentes no cotidiano do docente, pois a qualidade do trabalho desenvolvido por ele vai se expressar pelos seus índices de produtividade e resiliência.

Figura 33 — Gráfico sobre momentos de lazer



Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Frente a um modelo de organização do trabalho que se insere numa lógica produtivista, tendo os preceitos da eficiência, eficácia, as exigências para alcances ilimitados de metas têm produzido efeitos perversos na vida dos professores, sufocando e impossibilitando momentos de lazer e diversão, porque o tempo de trabalho absorveu o tempo livre.

Segundo Cantor (2019, p. 49), "as novas gerações de trabalhadores comumente a aceitam como algo normal, sobretudo os chamados trabalhadores cognitivos, porque concebem o trabalho como a parte mais importante da vida, eles mesmo tendem a prolongar de maneira voluntária sua jornada de trabalho". Essas exigências têm gerado um estresse permanente nos docentes, contribuindo para sobrecargas tanto físicas quanto psíquicas, resultante desse processo laboral que expropria o tempo pessoal.

Diante do exposto, na seção seguinte apresentaremos dados com relação à saúde e ao adoecimento dos docentes que trabalham na educação integral, buscando problematizar a relação entre o trabalho realizado e a saúde, afirmando que essa relação não pode ser analisada fora do contexto em que o trabalho é realizado, ou seja, o chão da escola.

6.2.3 Saúde/Adoecimento docente

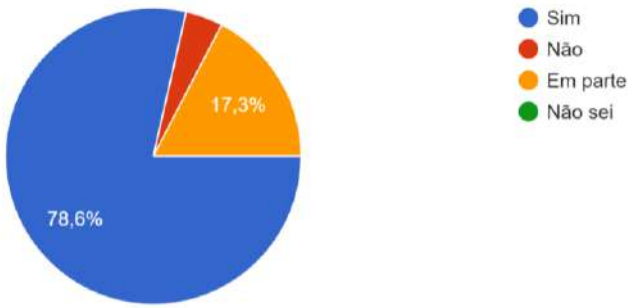
Partimos do pressuposto de que as transformações ocorridas no mundo do trabalho nos últimos anos, principalmente o processo de reestruturação produtiva do capital, e as novas formas de organização e gestão do trabalho não ocorreram sem ter impactos sobre a existência dos trabalhadores. Para Lourenço (2016, p. 35), "a disseminação de novos elementos da gestão do trabalho aumentou a pressão pelo maior envolvimento com a empresa, com o cumprimento de metas, com o trabalho em equipe". Esse modelo de gestão

por resultados está generalizado e presente nos mais diversos setores, perpassando por diversas áreas, como o segmento dos bancários, da saúde, o comércio e atuando fortemente na educação.

Com relação aos serviços públicos, Alves (2021) aponta que as novas formas de gestão baseadas em metas, com tendência produtivista, têm degradado o serviço público, além de levar a sua força de trabalho ao adoecimento. Assim, nesse contexto de modernização da gestão, situamos o modelo de educação do Estado de Pernambuco, com a adoção do padrão gerencialista através do Programa de Modernização da Gestão Pública — Metas para Educação e do Programa de Educação Integral.

Considerando as condições para realização do ensino e a nova gestão adotada para o trabalho dos docentes, questionamos se os professores acreditam que as condições para realização do trabalho exercem alguma influência sobre a sua saúde física e/ou mental. Verificou-se que 77 (78,2%) dos respondentes afirmaram que sim, 17 (17,3%) que exercem, em parte, 4 (4,1%) que as condições não têm influência sobre sua saúde. Nenhum dos respondentes optou pela opção não saber.

Figura 34 — Gráfico sobre condições de trabalho e influência na saúde docente

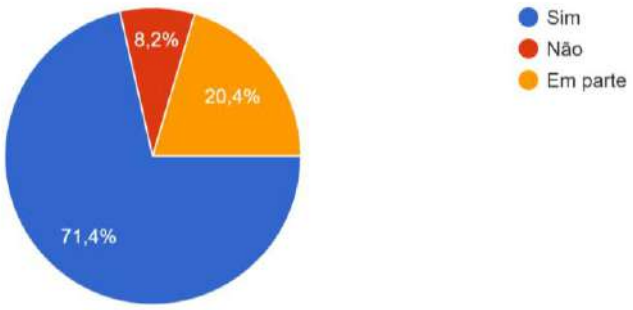


Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Quanto a isso, é importante destacar que as condições ambientais e organizacionais do trabalho terão impacto direto na saúde dos trabalhadores de forma geral e de forma específica na saúde dos docentes. Segundo Borges (2011, p. 13), “a pressão provocada pelas exigências das novas formas de gestão escolar e as péssimas condições de trabalho docente, resultantes da reestruturação produtiva do capitalismo, favoreceram os mais diversos tipos de doenças ocupacionais”. O trabalhador, além de sofrer com a forte pressão, tem pouca autonomia para realizar seu trabalho, falta de reconhecimento social e, portanto, não devem ser ignorados, se colocando como fatores agravantes de risco e tensão no trabalho, gerando insatisfação e favorecendo o adoecimento.

Semelhantemente, quando questionamos se os docentes poderiam adquirir alguma doença relacionada com o seu trabalho, 70 (71,4%) acreditam que poderiam adquirir alguma doença relacionada ao trabalho que realiza, 20 (20,4%) apontam que em parte e 8 (8,2%) docentes afirmaram que não. Nesse quesito, temos uma ampliação de 6 respondentes a mais que o quesito anterior, que acreditam que o trabalho que desenvolvem não tem nenhuma relação com algum tipo de patologia que assole os profissionais nas instituições escolares.

Figura 35 — Gráfico sobre a relação de trabalho e doença



Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Dentre os respondentes que apontaram a possibilidade de ter/desenvolver uma doença/patologia associada ao seu trabalho que realiza no âmbito escolar, destacaram-se as doenças descritas no quadro abaixo como sendo as prováveis.

Quadro 22 — Doenças psicoemocionais/físicas

Doenças Psicoemocionais/Físicas	
Ansiedade	29
Baixa visão	1
Covid	1
Crise ou Síndrome do pânico	5
Burnout	6
Depressão	20
Diabetes	3
Doenças autoimunes	1
Doenças cardiovasculares	3
Doenças causadas pela falta de exercícios físicos	2
Doenças do trato respiratório — 1	1
Doenças emocionais/ psicológicos	4
Doenças gastrointestinais	1
Doenças mentais	9
Doenças ortopédicas	1
Doenças reumatológicas	1
Estafa	6
Estresse	11
Exaustão	2
Fadiga	5
Hipertensão	5

Insônia	3
LER	1
Problemas de circulação	1
Problemas de coluna	4
Problemas nas cordas vocais	11
TAG	1
Tendinite	1
Transtorno de Ansiedade	1
Síndrome do manguito rotador	1
Síndrome do pensamento acelerado	1

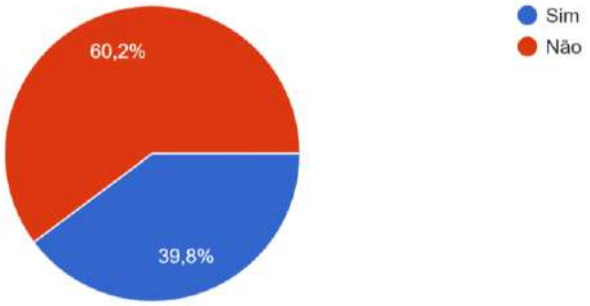
Fonte: Autora (2024).

O desgaste psíquico é um fenômeno relacionado ao trabalho que afeta a saúde mental dos indivíduos. Logo, questões relacionadas a doenças psíquicas de forma geral e especificamente à ansiedade e à depressão foram as mais recorrentes. Outras mencionadas foram a Síndrome de *burnout* e a Síndrome do pânico. Além de muitas recorrências com relação ao estresse, fadiga e estafa, que se relacionam com a sobrecarga de trabalho dos docentes. Ainda são bastante citadas as doenças tradicionalmente atreladas à docência, como problemas de voz, e também doenças na coluna, e hipertensão arterial (doenças crônicas não transmissíveis).

De maneira geral, as repercussões de situações de trabalho degradantes podem atingir a saúde em sua totalidade, incluindo a saúde mental dos trabalhadores, mas os índices de crescimento de doenças mentais causadas devido à tensão nos locais de trabalho vêm sendo apontados por Piolli, Silva e Heloani (2015). No mesmo sentido, ao destacar que a profissão docente tem alto risco de corrosão e adoecimento, Carlotto et al. (2019) apontam que os transtornos mentais e comportamentais relacionados ao trabalho são os fatores predominantes de afastamento dos docentes. Isso pressupõe um determinado perfil de degradação da saúde, que vem "redesenhando as doenças relacionadas ao trabalho e sua incidência no equilíbrio psíquico dos trabalhadores" (PRAUN, 2016, p.146).

Conforme a literatura explorada, as doenças ou disfunções ocupacionais que acometem os docentes podem levar ao afastamento das atividades laborais, devido à perda de capacidade física e/ou psíquica para desenvolver suas atividades, que pode ser temporária ou permanente. Dessa forma, indagamos também os participantes com relação ao desenvolvimento de alguma enfermidade gerada pelo exercício do trabalho docente, cujas respostas podem ser visualizadas na figura 36.

Figura 36 — Gráfico sobre doença e docência



Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Do total de participantes, 59 (60,2%) informaram que não adquiriram nenhuma doença laboral, já 39 (39,8%) participantes informaram que sim. Com relação as patologias apontadas pelos docentes durante os questionamentos sobre a relação do trabalho e saúde e as enfermidades adquiridas em atividade laboral, podem ser observadas no quadro 23.

Quadro 23 — Doenças associadas ao exercício do trabalho elencadas pelos docentes

Patologias	**Número Menções**
Transtornos mentais e comportamentais*	32
Doenças do sistema Circulatório*	3
Doenças do sistema Respiratório*	7
Doenças do sistema Digestivo*	1
Doenças do sistema Osteo muscular e do Tecido Conjuntivo*	12
Autoimunes	1
Oftálmicas	1

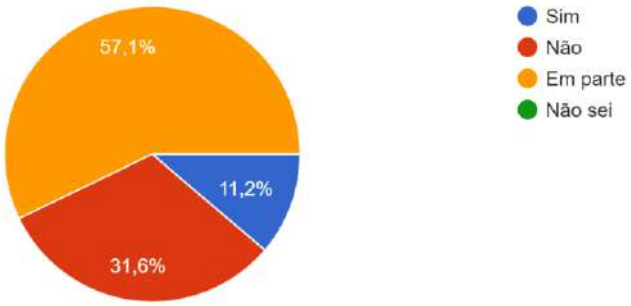
Fonte: Autora (2024).
* Entram com possibilidade de patologias relacionadas ao trabalho.

Mais uma vez destacam-se as doenças mentais e comportamentais, como depressão, ansiedade e também sintomas de estafa, estresse e fadiga, reafirmando que a excessiva carga de trabalho pode contribuir para o surgimento de doenças psíquicas e doenças do sistema digestivo (gastrite) e do sistema Osteo muscular e do Tecido Conjuntivo (epicondilite, tendinite, bursite). Os riscos psicossociais mencionados pelos professores, e os problemas de saúde também elencados por eles na realização do seu trabalho, em sua maioria são de ordem mental e comportamental, ou seja, os docentes participantes da pesquisa já percebem que a profissão que exercem pode levar ao adoecimento, especialmente à saúde mental, com a maior potencialidade de risco, por ser uma atividade intensa e desgastante.

Partindo desse entendimento, buscamos reunir informações sobre o modelo educacional adotado pelo Estado e se os professores consideram a sua utilização fundamentada em metas e

rankings adequados para o âmbito educacional. Verifica-se que 11 (11, 2%) docentes consideram adequadas a utilização de metas e ranqueamento na educação, 31 (31,6%) não consideram adequada essa utilização e 57 (57,1%) docentes consideram seu uso em parte. Nenhum respondente assinalou que não sabe, esses dados podem ser visualizados na figura 37:

Figura 37 — Gráfico sobre metas e ranqueamento

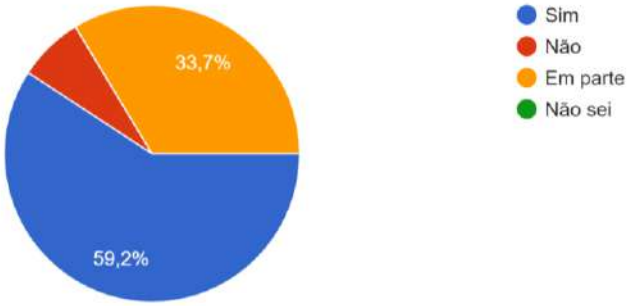


Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Com relação à utilização desses resultados, que passam a ser incorporados como indicadores de qualidade para a confirmação do sucesso, ou não, das políticas educacionais, Silva e Silva (2014, p. 127) apontam ser com base nesses resultados que serão estabelecidas as metas que deverão ser cumpridas pelas escolas, sustentada pela lógica do ranqueamento, da competição, exposição pública dos resultados de cada escola e das punições/sanções.

Questionamos também se os docentes acreditavam que o atual modelo educacional adotado pelo Estado, baseado em metas e ranqueamento tem afetado a saúde docente. Obtivemos os seguintes achados: 58 (59,2%) afirmam que sim, 33 (33,7%) em parte e 7 (7,1%) acreditam que não. Nenhum participante respondeu que não sabe.

Figura 38 — Gráfico sobre modelo de gestão e saúde



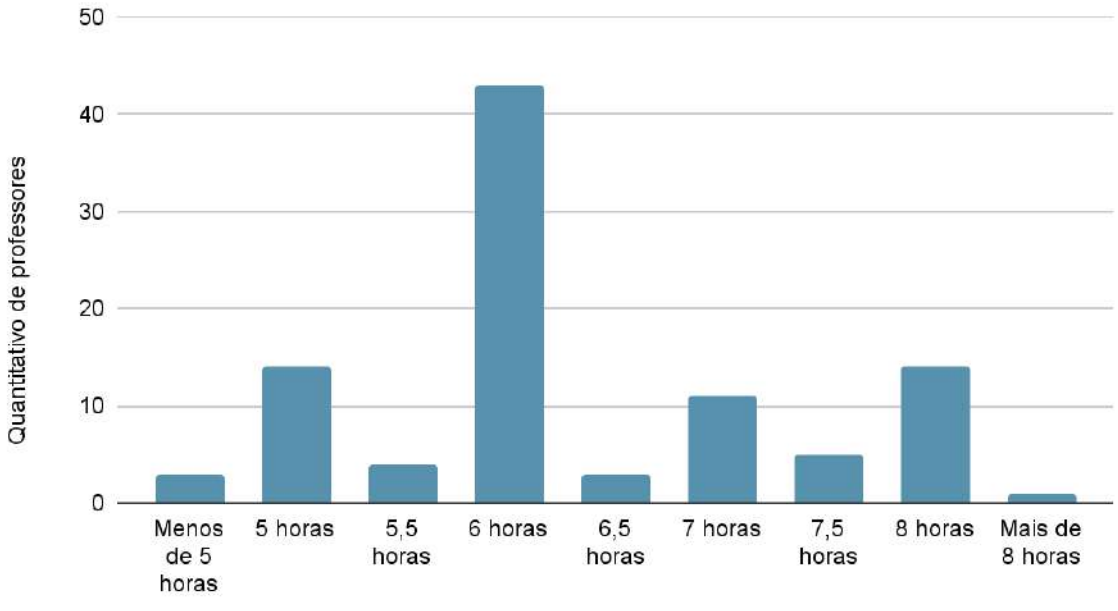
Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Considerando tais resultados, e a sinalização positiva de um percentual considerável dos participantes sobre os seus desdobramentos na saúde dos docentes, são reveladores os efeitos negativos da política de responsabilização adotada, que busca no reforço contínuo da competição no interior das redes de ensino, uma estratégia para induzir melhores resultados. E isso passa a ser reforçado ao associar os resultados ao recebimento ou não de incentivos financeiros.

Ainda com relação à utilização de metas, Lourenço (2016, p. 35) desataca que "a nova gestão do trabalho estabelece metas somente alcançáveis abaixo de muita pressão e violência para com os trabalhadores e trabalhadoras". Logo, os docentes são submetidos à situação de estresse prolongado e sofrimento psíquico que decorre da lógica das metas, podendo levar o trabalhador à total exaustão por medo de não dar conta do trabalho. Para Alves (2021, p. 98) a adoção da "gestão por metas é um elemento de desprofissionalização que causa a precarização subjetiva das profissionais", estando em disputa a própria autonomia profissional.

Outra questão levantada foi com relação à média de horas que os professores têm dormido por noite, observável no quadro a seguir. Observamos que uma parte significativa, 44 docentes, consegue dormir cerca de seis horas por noite, 15 dormem 5 horas e meia, 14 dormem sete horas e outros 14 respondentes dormem 8 horas de sono por noite. A média de horas que os respondentes dormem por noite é de 6 horas e 18 minutos (essa questão considerou 87 respostas efetuadas).

Gráfico 10 —Horas de sono por noite

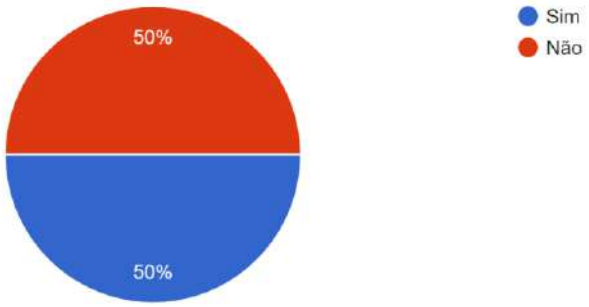


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Há indicação de, pelo menos, oito horas de sono ininterruptas por noite, todavia, o que percebemos é que boa parte dos docentes estão localizados no intervalo inferior ao indicado, uma vez que a saúde do sono se mostra imprescindível para a qualidade de vida, atuando na conservação celular, restauração da energia e metabolismo cerebral. De acordo com Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010, p. 232), "é necessário considerar, ainda, que os tempos sociais do trabalho (ritmos, intensidade, regimes de turnos, hora extra, banco de horas…) encontram-se em contradição com os biorritmos dos indivíduos, gerando acidentes e adoecimentos".

Com relação à prática regular de atividade física, 49 (50%) docentes não fazem nenhuma atividade física e 49 deles (50%) afirmam realizar atividades regularmente.

Figura 39 — Gráfico sobre atividade física

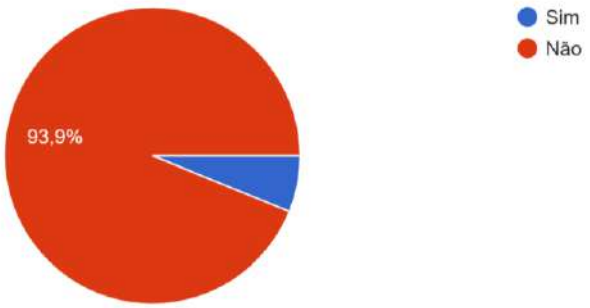


Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Desses 49 professores que se exercitam, as seguintes atividades foram apontadas: a maioria faz academia/musculação ou realiza caminhadas. Ainda sendo citados futebol/futsal, atividades funcionais, corridas, pilates, vôlei, bicicleta. Um docente disse que não consegue mais conciliar as atividades com o trabalho. Do total dos participantes, apenas 1 se diz fumante, outros 3 já foram, mas pararam de fumar.

Quando indagados se tinham alguma doença crônica degenerativa, 92 (93,9%) dizem que não, e 6 (6,1%), sim, apontando as seguintes doenças: hipertensão (3), hérnia de disco, Espondilite Anquilosante, Diabetes.

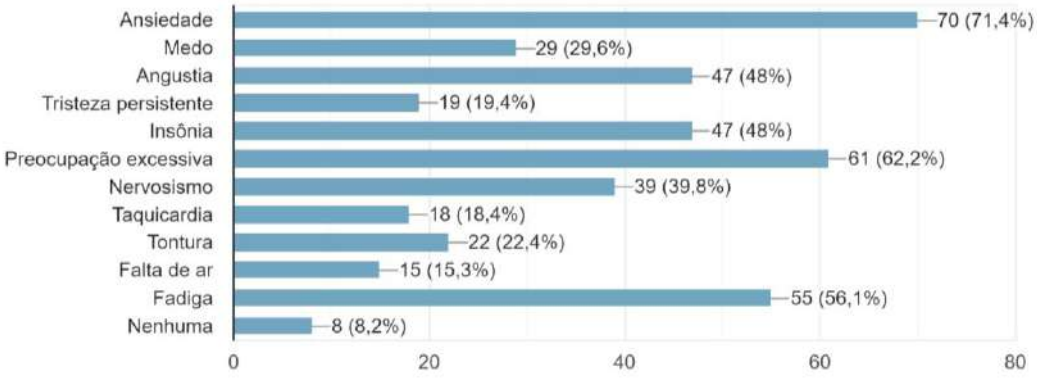
Figura 40 — Gráfico sobre doenças crônicas



Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Também foi pedido que os participantes indicassem sensações, sentimentos que se apresentam recorrentemente, ou problemas de saúde que os acometem. Nesta questão, poderiam marcar mais de uma resposta.

Figura 41 — Gráfico sobre problemas de saúde

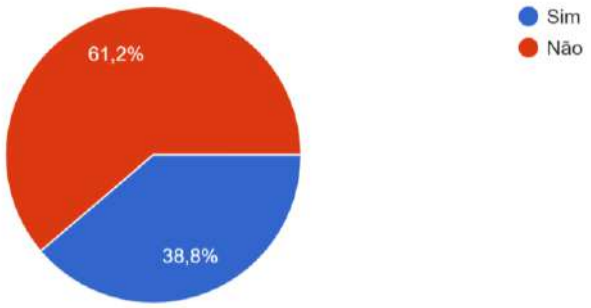


Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Entre as sensações sinalizadas, a ansiedade é a mais citada, com 70 (71,4%) menções. Entre as outras, temos: preocupação excessiva 61 (62,2%), fadiga 55 (56,1%), angústia e insônia com 47 (48%). E 8 professores indicaram que não tiveram nenhuma das sensações/sentimentos ou problema de saúde elencados. Esses dados reforçam o que Souza e Bernardo (2019, p. 2) afirmam: "[…] estresse, crises de ansiedade, fadiga e esgotamento profissional estão se tornando cada vez mais comuns e há muitas evidências da relação entre essas expressões do sofrimento humano e as formas de organização do trabalho, existentes na atualidade".

Com relação ao uso de medicamentos, 60 docentes (61,2%) reportaram não recorrer a nenhuma substância e 38 (38, 8%) se dizem usuários de diferentes medicamentos, que podem ser observados na Figura 42.

Figura 42 — Gráfico sobre uso de medicação



Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

As medicações citadas podem ser visualizadas abaixo, e, em sua maioria, são utilizadas para controle da hipertensão arterial entre os docentes, "visto que constatações epidemiológicas e clínicas apontam os riscos de hipertensão arterial e doença coronariana configurados pela pressão temporal em profissionais submetidos continuadamente ao work-stress", e esse é o caso do trabalho dos docentes.

Quadro 24 — Medicações

Medicações	**Número Menções**
Analgésicos	2
Hipnóticos	3
Antidepressivos	12
Ansiolíticos	10
Anti-inflamatórios	1
Hipoglicemiantes	3
Anti-hipertensivos	15
Hipolipemiantes	3
Medicações para tratamento hormonais	4
Polivitamínicos	2
Outros	

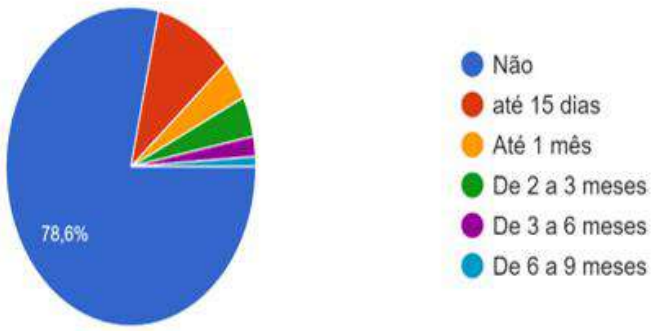
Fonte: Autora (2024).

A pesquisa também registrou uma expressiva utilização de medicações antidepressivos e ansiolíticos para tratamento de transtornos psíquicos e psicossomáticos. É importante perceber a função que as medicações exercem sobre o corpo, e o papel que desempenham para os trabalhadores poderem aguentar a sobrecarga de trabalho e o prolongamento das jornadas

laborativas, combinando mecanismos acionados para as sensações serem silenciadas e os corpos continuarem produtivos para alimentar a sanha produtiva do capital. Segundo Praun (2016), a fragilização das práticas solidárias leva os trabalhadores a construírem estratégias individuais de defesa, para evitar ou suportar o sofrimento. Para Thalles (2019), as medicações são uma bengala utilizada pelos docentes para aguentar as cargas e sobrecargas de trabalho.

Também indagamos os participantes sobre o afastamento do trabalho para realizar algum tipo de tratamento médico ou por problema de saúde ocupacional. Isso pode ser observado na Figura 43:

Figura 43 — Gráfico sobre afastamento do trabalho



Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

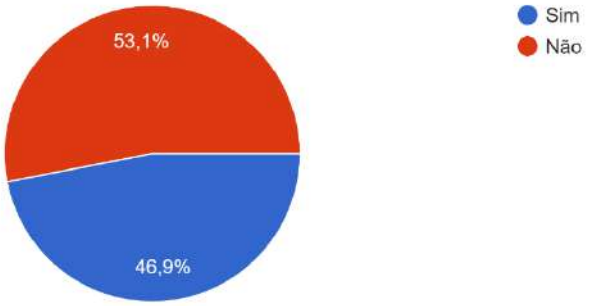
Dos participantes: 77 docentes (78,6%) não tiveram nenhum tipo de afastamento, 10 (10,2%) se afastaram num período de até 15 dias, 4 (4,1%) até 1 mês, 4 (4,1%) de 2 a 3 meses, 2 (2%) de 3 a 6 meses, 1 (1%) de 6 a 9 meses. Importante destacar também o fenômeno do presenteísmo, em que muitos docentes, mesmo em situação de adoecimento, fazem esforços para trabalhar mesmo nessa condição ou não revelam seus sintomas no trabalho com medo de serem devolvidos à gerência. Além disso, muitos só recorrem ao afastamento das atividades quando a intensificação dos sintomas atinge, por fim, um grau impossível de conciliar a doença com a realização do trabalho.

No âmbito do PEI, até recentemente, uma questão que se colocava como uma barreira para o afastamento dos docentes para tratar de questões relacionadas à saúde era o fato da perda/redução do bônus por produtividade, ou seja, dessas gratificações em caso de licença ou afastamento. Isso era denunciado por estudos de Silva e Silva (2014) que apontavam que, como condição para recebimento da bonificação, todos os servidores das escolas beneficiadas

precisariam ter o mínimo de seis meses de serviço no Estado e não ter licenças e afastamentos superiores a seis meses.

Indagados também com relação à procura por atendimento médico nos últimos dois anos, 52 professores (53,1%) afirmaram que não procuraram atendimento, e 46 (46,9%) afirmam que sim, conforme gráfico abaixo.

Figura 44 — Gráfico sobre atendimento médico/psicológico



Fonte: Da autora (2024) com dados do questionário aplicado

Em linhas gerais, podemos observamos as justificativas com relação à procura de atendimento médico e/ou psicológico: por problema de saúde ou especialidade médica - 4 docentes buscaram fazer *Check-up* e 3 buscaram fazer exames de rotina; 8 mencionaram problemas de ansiedade, e 2 destacaram transtorno de ansiedade generalizada (TAG); 6 mencionaram a depressão, 1 esgotamento, 2 estresse, 2 a sobrecarga e a cobrança excessiva, 1 insônia, 2 pânico, 1 teve pensamentos suicidas, 3 buscaram tratamento com psicólogo e 2 psiquiátrico, mas não especificaram o porquê. Além disso, foram mencionados: 1 por Bursite, 1 Problemas circulatórios, 1 Problemas nas articulações, 1 Crises de enxaqueca, 1 Tireoide, 1 Gripe e viroses, 1 por conta de Hérnia inguinal, 1 visitou um especialista em Cardiologia e 1 relatou o tratamento Pós-trauma (UTI Covid-19).

Aqui, uma questão a se considerar é o contexto pandêmico pelo qual passamos e trouxe impactos diretos na rotina dos trabalhadores em geral. Para os empresários, a crise sanitária significou uma janela de oportunidades para implementar o trabalho em *home office*, que já vinha sendo gestado e nesse contexto se fortaleceu. Dessa forma, muitos docentes, mesmo sem receber nenhum tipo de formação, tiveram que vivenciar o ensino remoto através da utilização de ferramentas tecnológicas, com exigências de ter que ficar *online* o dia todo, o que levou a

uma sobrecarga de trabalho, com dificuldades de ordem emocional, psicológica ou física (SILVA, 2021)[61].

6.2.4 Trabalho docente: desafios e realização profissional

A perda da razão social do trabalho tem como ressonância a perda do sentido do trabalho para aqueles que o realizam. Com base nesse entendimento, questionamos os docentes a respeito do que menos gostam na realização do seu trabalho, dando ênfase ao que consideram mais problemático e/ou crítico. As respostas subjetivas estão expostas no quadro 25:

Quadro 25 — O que os professores menos gostam na realização do seu trabalho

	MENÇÕES
FALTA DE RECURSOS/ MÁ INFRAESTRUTURA	Falta de condições estruturais — 13
	Salas lotadas — 2
	Escassez de material pedagógico
	Falta de materiais pedagógicos — 2
	Falta de equipamentos de laboratório para as aulas práticas
	Falta de recursos tecnológicos
	Constantes quebras de planejamento
	Falta de valorização profissional e financeira — 8
	Deslocamento
	Negligência dos pais com a educação dos filhos — 7
INDISCIPLINA/ DESINTERESSE	Desinteresse dos alunos — 18
	Alunos — 3
	Alunos sem educação
	Alunos com problemas com drogas
	Apatia do alunado
	A realidade dos estudantes com a era digital atrapalha muito
	Uso exorbitante do celular — 5
	Desrespeito dos estudantes
	Indisciplina — 2
	Falta de educação dos alunos
	Padrão social dos estudantes limita/ impede um maior desenvolvimento da educação de modo geral — 2
	Hipersensibilidade da geração de estudantes
BUROCRACIA/ METAS	Bater metas sem garantir a aprendizagem de conteúdos mínimos — 5
	Pressão por metas e prazos
	Pressão por resultados
COBRANÇAS	Carga horária excessiva
	Cobranças excessivas — 11
	Cobranças externas — 2
	Demandas e cobranças além do horário de trabalho
	Exigências que não competem ao professor
	Excesso de alunos e disciplinas

[61] Dados do livro: Cadernos da Pandemia: problematizando a educação em tempos de isolamento social, livro produzido pelo Grupo Gestor – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre.

SOBRECARGA	Sobrecarga de atividades
	Intensidade nas tarefas
	Muitos eventos
	Pouco tempo para planejamento
RELAÇÃO GESTÃO-PROFESSORES	Tratamento da gestão — 2
	Falta de empatia — 2
	Ausência de empatia no âmbito escolar
	Autoritarismo
	Falta de autonomia
	Falta de diálogo
	Relação com a gestão atual, devido à seleção para gestores
ADOECIMENTO	Necessidade de esconder que está doente.
	Sistema que adoece.
	Os colegas de trabalho que fazem do ambiente um lugar tóxico, adoecedor, que prejudicam a saúde mental de qualquer um que esteja próximo — 2
	Parece que não estou dando conta dessa geração em relação às suas expectativas para com a escola
MODELO EDUCACIONAL	Sistema educacional atual
	Novo Ensino Médio
	Impossibilidade de reprovação

Fonte: Autora (2024).

Percebe-se que a insatisfação dos professores durante o exercício do seu trabalho está atrelada a fatores como as más condições de infraestrutura das escolas onde trabalham e a falta de recursos didáticos para execução do seu planejamento, assim como também o excesso de burocracia e sobrecarga de demandas, fruto da gestão que se baseia em metas. Outros pontos destacados são a relação conflituosa com alunos indisciplinados e desrespeitosos, com familiares ausentes e até mesmo com a gestão exigente e autoritária.

Tais exigências, em sua grande maioria, advêm da lógica gerencialista na gestão pública, adotando as estratégias de *accountability* baseada em resultados, que em nome da eficiência e da eficácia intensifica o trabalho. No entanto, essa pressão constante não vem acompanhada de melhores condições de trabalho, conforme o que os docentes relataram no questionário e os estudos anteriormente citados. Isso também é destacado por Antunes e Praun (2015, p. 419) ao apontar que "o cumprimento das metas estabelecidas, que implicam o aumento da intensidade do trabalho e da produtividade, não vem acompanhado de nenhum compromisso por parte das corporações sobre a melhora das condições de trabalho […]."

Não obstante, cresce o quantitativo de docentes em situação de sofrimento e de adoecimento, fruto da adoção de políticas meritocráticas, que se baseiam em mecanismos avaliativos, transferindo a responsabilidade pelo sucesso educacional para os professores (NASCIMENTO, 2019). Sobre as pressões que os docentes têm vivenciado na rede estadual de

Pernambuco, destacamos o seguinte trecho da tese de Lindoso (2017, p.116): “mesmo com uma gratificação que dobra o salário, muitos professores se desligam das EREMs por conta dessas pressões serem percebidas em maior intensidade na escola Integral”.

Por fim, buscando possíveis sinais de bem-estar docente, de reconhecimento social e de valorização simbólica, questionamos os professores a respeito do que mais gostam no trabalho docente, o que mais os deixa realizados profissionalmente. No quadro abaixo, observam-se os depoimentos dos professores.

Quadro 26 — O que os professores menos gostam na realização do seu trabalho

	MENÇÕES
APRENDIZAGEM	Ver o sucesso dos alunos — 3
	Ver meus alunos escreverem bem
	Ver o crescimento dos estudantes
	De ensinar e aprender com os alunos
	Ensinar os alunos a terem empatia
	Aprender coisas novas e fazer coisas diferentes
	O desenvolver do aluno
	Instigar o prazer pela aprendizagem
	Participar diretamente da aprendizagem dos alunos — 2
	Compartilhar — 2
	Utilizar as tecnologias para otimizar o tempo de aprendizagem
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Lecionar — 15
	Sala de aula
	Mediar conteúdos e práticas
	Feedback dos alunos
AFETO	Cuidar
	Da relação com os estudantes — 3
	Conhecer a realidade dos alunos
	Contato com os estudantes — 3
	Contato com pessoas — 4
	Trabalhar com jovens — 2
	Interação com os alunos — 5
	Gratidão
INSPIRAR/ TRANSFORMAR	Ajudar a trilhar sonhos — 2
	Estar com os alunos e fazer a diferença na vida deles
	Perceber a aprendizagem dos meus estudantes
	Impacto da educação na vida dos estudantes
	Despertar a consciência crítica
	Direcionar sonhos
	Contribuir com a jornada dos alunos — 2
	Incentivar os discentes a enxergarem a educação com ascensão social
	Possibilidades de mudanças na vida das pessoas

	Poder contribuir com a formação acadêmica de outros cidadãos
	Contribuir para romper com preconceitos e estereótipos
RESULTADOS/METAS	Ajudar a alcançar metas — 2
	Resultados — 4
ESTABILIDADE	Cargo efetivo
	Estabilidade
	Residir próximo ao trabalho
RELACIONAMENTO/ COLEGAS	Relacionamento com os colegas — 4
	Equipe de trabalho
	Trabalhar com o que gosta
	Trabalhar com o público
	Comunicação de dinamismo
	Projetos interdisciplinares

Fonte: Autora (2024).

Entre as respostas, prevalece a realização pessoal atrelada ao sucesso escolar dos alunos. Os professores se sentem satisfeitos ao verem seus alunos aprenderem, ao construir uma boa relação afetiva de carinho e respeito entre eles, e conseguirem concretizar o planejamento do seu trabalho, tanto no que diz respeito a parte técnica da realização da aula, como também o objetivo do educador em inspirar os alunos serem alguém melhor e realizarem seus sonhos.

Inicialmente, se faz necessário entender o conceito de Bem-estar docente que, segundo Machado e Araújo (2020, p.1363) “diz respeito a uma avaliação pessoal positiva da vida e da docência, com base em critérios cognitivos e afetivos”. Nesse sentido, mesmo inseridos numa realidade complexa, que submete os trabalhadores ao fenômeno da precarização, deteriorando suas condições de trabalho, descrever elementos de suas práticas que caracterizam o bem-estar na docência demonstra que nem tudo é terra arrasada, mas objeto de luta de classes.

7 PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO: repercussões no trabalho dos docentes

Esta seção se constitui como análise dos dados no intuito de atender aos primeiro e segundo objetivos específicos: Identificar as condições de trabalho e os sentidos atribuídos pelos docentes ao seu trabalho no âmbito do PEI; e analisar as percepções dos docentes em relação aos possíveis efeitos da precarização e intensificação do trabalho docente sobre suas vidas profissionais, no contexto das escolas de ensino médio integral em Pernambuco.

7.1 CONDIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NAS ESCOLAS INTEGRAIS: "PADRÃO" DE REFERÊNCIA?

No sentido de indagar os docentes com relação às condições para o exercício da docência, inicialmente pedimos que eles descrevessem as condições do seu local de trabalho. No que diz respeito à percepção docente sobre sua condição de trabalho, pensando o espaço físico e a estrutura, as respostas foram as seguintes:

> […] *Ele tem uma estrutura pequena para a quantidade de alunos, né? (D22).*
>
> *Condições físicas e estruturais assim, muito bom. Que pena que o* ***espaço é pequeno****, mas é um lugar arejado, uma escola organizada, graças a Deus. Mas* ***o espaço físico é pequeno para a quantidade de alunos que tem****.* ***A quadra está construindo agora****. Data show não tem nas salas, porém, a gente tem, reserva e leva para sala (D12).*

O espaço físico é pequeno, conforme indicado por D22 e D12, não comporta a quantidade de alunos que tem nas escolas e a quadra estava sendo construída no período da pesquisa, em 2023. Destaca-se que algumas quadras poliesportivas não atendem às normas de segurança para atividades esportivas, incluindo cobertura, piso adequado e equipamentos de proteção. Em sua maioria, ou a quadra não era coberta, ou estava passando por reformas, ou sendo construída. Essas questões estruturais também foram elementos da observação e do registro do diário de campo durante as visitações realizadas na pesquisa empírica. As escolas que possuem a quadra apresentam como limitação não ser acessível a todos os alunos.

> ***Olhe, eu posso dizer que as condições físicas são regulares****, por exemplo,* ***algo que a gente necessita na minha área de atuação, que é na área de ciências, biologia e química****,* ***seria um laboratório equipado, algo que a gente não tem.*** *Temos um laboratório que é para ciências, que é para a química, biologia, física e matemática. Só que é um laboratório muito pequeno, comporta no máximo 20 estudantes, sendo que as turmas daqui são de 40, 45 estudantes e falta material. Os materiais que estão no laboratório*

> *nunca foram atualizados. Os laboratórios têm quase 20 anos e nesse período não chegou nada de material (D2, grifos nossos).*
>
> *[...] assim, o que eu sinto falta na escola de infraestrutura e não depende da escola em si, mas é mais do poder público assim,* ***um laboratório de informática com computadores****, porque eu cheguei aqui há mais de 13 anos* ***e a gente tem um laboratório ali com 4 computadores quebrados, sempre vai chegar computador e nunca chega, salas de aula realmente no padrão que comporta os alunos de uma forma harmônica e saudável****. Porque, como eu disse, a maior parte dessa escola foi construída a partir de* ***campanhas dos próprios moradores da escola****. Em suas salas ela não segue um padrão, você tem sala pequenininha que cabe, por exemplo, 25 alunos, e as salas iniciais que foram pela prefeitura aqui da frente, elas são padrões, cabem 45, mas eu sinto falta de laboratórios, laboratório de informática, laboratório de ciências, de uma quadra para os meninos poderem praticar, de uma área para eles poderem fazer as refeições, porque nós temos só essa área aqui para praticamente 600 alunos, é muita gente para o ambiente que assim, na medida do possível e com a questão da gestão, a gente consegue ir levando, mas não é não, não é apropriado (D13, grifos nossos).*

Já D2 se refere às suas condições laborais como regulares e apresenta elementos que nos ajudam a compreender a congruência entre o real e o legal. Na Lei de regulamentação do PEI temos diversas orientações com relação à estrutura e ao funcionamento das escolas integrais, denominados de padrões básicos para a rede física. Ainda aponta que as escolas foram pensadas para atender os estudantes de Ensino Médio conforme a demanda populacional do município, podendo haver escolas com 09, 12, 15 ou 18 salas de aula (PERNAMBUCO, 2008).

No entanto, o que podemos visualizar nas falas dos entrevistados e em campo não condiz com o previsto legalmente. As salas não seguem o padrão estabelecido, há salas muito pequenas, que mal cabem 25, 30 alunos, e outras salas que seguem os padrões legais, essas comportam em torno de 45 alunos.

No âmbito do PEI, também foram feitas orientações específicas com relação ao quantitativo e o funcionamento de laboratórios, definindo-se cinco laboratórios para cada escola, com as seguintes áreas: Física, Química, Biologia, Informática e Línguas, o que garantiria a qualidade do ensino ofertado nas EREM (PERNAMBUCO, 2008). Mais uma vez, contraditoriamente ao previsto na Lei, percebemos a falta de laboratório nas escolas. As unidades escolares que têm laboratórios, esses não são bem equipados, não dispõem de material adequado e os insumos que estão no local não são atualizados.

Outra questão é o espaço físico. O docente D2 destaca que o laboratório é muito pequeno, comportando no máximo 20 estudantes, mas as turmas da escola em que ele trabalha são formadas com 40, 45 estudantes, mais que o dobro, atrapalhando a dinâmica pedagógica do

professor e o processo de aprendizagem, além de estabelecer riscos já que não tem os requisitos mínimos para a segurança dos estudantes.

Além disso, percebemos a transformação ou a descaracterização de "laboratórios" em sala de aula. Sem realizar os investimentos necessários no sentido de ampliação das escolas e do número de salas de aula, as unidades que contavam com laboratórios se viram sem saída e tiveram que transformar os laboratórios em sala, visto que a demanda de alunos cresceu e a estrutura não deu conta do público. D29 destaca isso, afirmando que o laboratório de informática virou sala de aula. Atualmente, a escola conta com apenas um espaço, um "laboratório" para química, física e matemática, todas três áreas funcionando juntas no mesmo espaço. Outra questão no mesmo sentido é a utilização do auditório também como uma sala de aula. Cabe destacar que essa unidade escolar é a única da rede estadual localizada nessa cidade.

> ***A condição física da escola aqui é tranquila, temos uma boa estrutura.*** *A escola é bem-organizada, é bem cuidada. Sobre isso, não tem nenhum problema, não.* ***São 14 salas, 14 turmas. Laboratórios, temos um apenas. Não o de informática, ele teve que ser colocado como uma sala de aula. Temos um agora para química, física e matemática, tudo junto. O auditório também não temos****.* ***Tínhamos um auditório, mas a questão de mais uma sala de aula****. Acho que temos 42 por sala. Assim, a quantidade poderia ser um pouco menor para a gente dar assistência de uma maneira mais eficiente. Acho que uns 35 por sala, no máximo, já (D29, grifos nossos).*

A falta ou a demora nos repasses dos recursos financeiros para escolas pelo governo do estado implicou diretamente no funcionamento das escolas integrais. Chegou ao ponto de não haver material didático e material básico, como papel higiênico e de limpeza. Isso pode ser visualizado na fala de D18 abaixo:

> *É uma escola nova estruturalmente falando, que tem problemas como todas as outras escolas que eu acho que você foi, tem também.* ***Os recursos chegam, mas eles chegam fracionados*** *e aí o que acontece? Não dá para fazer tudo que tem que ser feito. Então a gente tem problemas estruturais, às vezes até mesmo básicos. Semana passada estava faltando papel,* ***faz 15 dias que está faltando papel higiênico na escola****. Aí chegou e tal. Então, assim, a gente sente com isso, né? que é a questão de limpeza, de tudo acabar sendo prejudicado também por conta disso (D18, grifos nossos).*

Um ponto que ainda merece destaque na fala de D18 acima, e que remete diretamente ao subfinanciamento vivenciado pelas escolas, são as campanhas de arrecadação de dinheiro realizadas pelos próprios moradores da cidade, visto que os filhos estudam nessa escola. Para dar conta de todas as atribuições necessárias no ambiente escolar, ou realizar algumas melhorias, esse foi um caminho utilizado por eles.

Ainda com relação às condições de infraestrutura básica, destaca-se a questão de energia, com falta de suporte da rede elétrica. Mesmo considerando as condições físicas agradáveis, D11 aponta que a rede de energia não suporta que todos os professores a utilizem ao mesmo tempo, precisando fazer um revezamento entre eles, inclusive da utilização dos equipamentos eletrônicos, como *data show,* nas aulas:

> ***As condições físicas são agradáveis***. *Tem alguns fatores que dificultam um pouco. Inclusive, está sendo resolvida a* ***questão da energia aqui, que não suporta que todos os professores estivessem****, por exemplo, eu não digo nem todos, mas a grande maioria trabalhando com data show, por exemplo. A energia da escola não suporta. Então, assim, a gente tem que fazer um reverso aí (D11, grifos nossos).*

> ***Como você observou, a nossa escola é uma escola bem planejada, bem estruturada***. ***Só que é uma escola que não tem uma manutenção necessária.*** *Então, a parte física muitas vezes deixa a desejar, porque já se passaram um bom tempo e não teve a manutenção necessária. A falta de material, até mesmo para os alunos, a parte pedagógica muitas vezes deixa a desejar. A quadra da escola, bem precária, não funciona. O refeitório é um ambiente aconchegante, mas falta mobília, a palavra é essa, falta mobília (D5, grifos nossos).*

D5 destaca que, apesar de estruturalmente a escola ser bem planejada, ela não tem a manutenção necessária, sofre com a falta de material até mesmo para os alunos, ainda destacando que a parte pedagógica muitas vezes é insuficiente. A quadra da escola é bem precária, não funciona, o material que revestia o teto está caindo, gerando riscos enormes aos alunos. Apesar de ter um refeitório, com um espaço amplo, não é aconchegante e falta mobília.

Com relação às dificuldades financeiras, ou o subfinanciamento vivenciado pelas escolas da rede estadual no ano de 2023, período de realização das entrevistas, cabe destacar também trechos de falas dos gestores e dos coordenadores pedagógicos que também são reveladores desse processo de precarização do trabalho dos docentes. Muitas questões relatadas são pertinentes e surgiram quando indagamos as principais dificuldades enfrentadas por eles durante a sua gestão.

Com base nos depoimentos abaixo apresentados, pudemos identificar que o foco da maioria das respostas está na estratégia de manutenção das atividades escolares, mesmo que isso tenha que ocorrer com recursos próprios. A principal dificuldade relatada foi a dificuldade financeira, se tratando do ano 2023. Docentes G6 e G11 fazem uma analogia interessante ao relacionar a escola com a própria casa e o papel do chefe de família, no caso da escola o gestor faz esse papel: […] hoje o gestor na escola, ele é como se fosse um pai de família desempregado,

no mesmo sentido, G11 afirma que […] a escola é uma casa e o chefe de família ele precisa de dinheiro para manter a casa.

G6 ainda destaca que é do próprio salário, da gratificação que ele recebe, que está comprando materiais como papel higiênico e desinfetante para manter o funcionamento básico da escola. G11 enfatiza as dívidas que fez com credores locais, enquanto espera o recurso chegar, que pode demorar ou não, para efetuar o pagamento. Já C1 relata que não tem nem piloto preto, nem papel ofício para o professor trabalhar, e para que o padrão não caia, ele faz a compra do papel e bota do próprio bolso. A gratificação que G6 recebe e gasta na escola faz jus à gratificação de localização especial, no valor de R$ 2.357,00 (dois mil trezentos e cinquenta e sete reais) direcionada para as seguintes funções: de diretores, assistentes de gestão, secretários escolares, educadores de apoio e coordenadores de biblioteca lotados e com exercício nas Escolas de Referência e Escolas Técnicas em regime integral, no formato de 45 horas-aula semanais ou 35 horas-aula semanais (PERNAMBUCO, 2022).

Percebe-se que a educação não é uma das prioridades do governo e, em nome de manter um suposto "padrão" da escola de referência, a equipe gestora está pagando as contas. Fazendo o possível e o impossível para tentar manter esse padrão de escola de referência, em nome de um resultado que é publicizado, midiatizado, mas os bastidores, os sacrifícios, não são vistos, muito menos divulgados.

Com isso, é retroalimentada a lógica perversa de resiliência, de contenção dos gastos com a educação, aprofundando as possibilidades do trabalho se constituir em meio à onda crescente de precarização. Ademais, destaca-se que a educação tem sido alvo de cortes nos investimentos desde 2016, e isso se expandiu ainda mais com a aplicação da Lei do teto dos gastos, a Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016, que limitou ainda mais os investimentos públicos educacionais nos últimos anos.

> *[…]* ***hoje o gestor na escola, ele é como se fosse um pai de família desempregado****. Porque é do meu salário que estou colocando papel higiênico, comprando desinfetante. Porque o material que chega da empresa terceirizada, por exemplo, dá para 10 dias de funcionamento na escola. Então imagine, suponha que fossem só 400 estudantes, aí vem 3 fardos de papel higiênico, com 8 rolos cada. É um fardo para 10 dias. Não dá, aí acabou, a escola vai ser denunciada porque não tem dinheiro para manter. Aí o gestor vai lá e compra, volta para mim? Não volta. A gratificação que vem de gestão, a gente investe na escola (G6, grifos nossos).*
>
> ***A grande dificuldade nossa é a financeira****, porque a gente passou o ano todinho sem recurso e a escola para andar precisa de dinheiro****. A escola é uma casa e o chefe de família precisa de dinheiro para manter a casa****. Do mesmo jeito, é a escola. A gente precisa, o alunado de escola pública aqui, eu não sei se isso acontece em todas as escolas, mas o alunado daqui, uma folha de cartolina, ele pede na escola, ele não traz de casa. E a gente não pode*

> *exigir que eles tragam, a gente não pode pedir. Então, isso dificultou muito, está dificultando muito o trabalho da escola. […] A gente está pendurado. A gente tem os credores, que nem aquelas pessoas que sabem que não sou eu que devo, é a escola que deve, sabe que chega recurso, que demora ou não, mas vai chegar e vai se pagar. E assim que a gente está levando. E o pior é que, quando peguei a gestão aqui no começo do ano, a escola já tinha um débito de quase R$ 30.000. E a gente vai acumulando. Complicado não é fácil. O que complica mesmo é isso, o lado financeiro que a gente não tem (G11, grifos nossos).*
>
> *[…]* ***A escola tem enfrentado todo tipo de dificuldade que você imaginar. Primeiro, eu digo que a gente enfrenta a dificuldade financeira falando do ano de 2023****, sendo bem específico. O último grande recurso que chegou na escola foi no final de 2021, para ser executado em 2022. Então, a gente passou um ano com uma limitação financeira onde eu não tenho papel ofício. Uma limitação onde a empresa que fornece a limpeza da escola não tem material suficiente. Então, eu tenho um banheiro de menina que falta papel higiênico, eu tenho um banheiro de menino que falta papel higiênico. Eu tenho situações que, se o meu gestor particularmente não resolver, falta. Então, isso impacta totalmente no dia a dia, isso impacta totalmente no resultado. Então, a gestão faz o que pode da maneira que pode pra tentar manter o padrão da escola. Isso não é bom. Isso não é bom porque é um resultado que é dado, mas que os bastidores não são vistos. Só sabe quem está ali na escola. A dificuldade é grande (C1, grifos nossos).*
>
> ***Outra coisa que eu te digo é a falta de manutenção dos materiais de trabalho****. Hoje em dia, se o meu professor me pedir um piloto preto, eu não tenho para ele trabalhar. Hoje em dia, se meu professor me pedir um material impresso, eu digo assim: professor, eu tenho a impressora, eu tenho um restinho de tinta ali, mas eu não tenho mais papel. O senhor quer uma atividade impressa professor, traga o papel que imprimo para o senhor ou então faça o seguinte: salve em PDF e mande no grupo dos meninos. Eu tenho uma prova de quarto bimestre, por exemplo, que a gente estava combinando de fazer online, como era na época da pandemia. Manda o PDF, cria-se um formulário, mas aí eu voltei atrás, porque digo assim, eu passei um ano todo fazendo um trabalho tão bem-feito e quando chegar no final eu deixar cair o padrão, deixo não.* ***Eu compro o papel e boto do meu bolso*** *e a gente vai, vai e vai fazer acontecer. Então, o professor, ele vai se desmotivando, ele vai se desmotivando (C1, grifos nossos).*

Ainda do ponto de vista de precarização estrutural, visitamos uma escola da gerência que funciona no sistema de anexo, ou seja, 3 turmas que ficam localizadas no espaço anexo, com salas de aula no outro lado da rua, mas que, pelo menos, se localizam em frente à escola. Atualmente, a escola encontra-se em reforma, estão sendo feitas novas salas de aula, biblioteca, salas de informática e a cobertura da quadra esportiva. Além disso, essa escola não tem sala de gestão, nem sala para coordenação, todos se reúnem na sala dos professores. Um ponto positivo é que as salas têm ar-condicionado.

> *Essa escola tem um problema, porque **ela funciona em anexo, tem os anexos ali**, então os alunos ficam muito dispersos e às vezes eles não entram na sala, saem para passear. Quando a escola é mais fechada, o portão tem porteiro, então ele se sente mais acolhido, ficam na sala. **A estrutura física daqui precisa ser melhorada. Está tendo até uma reforma aí, mas já faz anos que se promete** (D7, grifos nossos).*
>
> ***A escola encontra-se em reforma**, foi feita, na verdade, a cobertura da quadra poliesportiva, que antes era descoberta, e **estão sendo feitas novas salas, até biblioteca e salas de informática**. Porém, está em andamento ainda. Com tudo isso, **a gente tem 3 turmas que ficam no anexo**, que, na verdade, fica fora do ambiente escolar, de outro lado da rua. Então, isso de certa forma atrapalha, então assim que se concretize tudo isso e que essas turmas fiquem num ambiente de certa forma fechado, então há um maior controle para com a direção e para a gente também trabalhar. Vai ser bem melhor nesse sentido, quanto às condições físicas estruturais (D20, grifos nossos).*
>
> *É mais ou menos o que falei anterior, **que ainda não está, embora as salas estejam com ar-condicionado, mas ainda precisa de outras salas porque a gente funciona lá no anexo, não tem data show em todas as salas**, a gente precisa levar, acho que também seria algo assim um desejo, um sonho, colocar data show em todas as salas, porque a gente toda vez tem que está se locomovendo e levando. Temos uma média de 40 alunos por turma, nas salas do anexo é muito menor, tem outras que até que dá (D28, grifos nossos).*

Com relação especificamente às escolas técnicas, inicialmente é importante enfatizar que as ETEs ofertam a Educação Integral, sob as mesmas concepções e orientações de funcionamento das escolas de Referência em Ensino Médio. Sua estrutura obedece à sugerida pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da institucionalização do Decreto n.º 6.302, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado. Em seu artigo 1º:

> […] fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (BRASIL, 2007).

Algumas escolas foram construídas com recurso próprio desse programa, tendo como padrão de funcionamento: 12 salas de aula, cinco laboratórios da formação básica (de informática, de línguas, de física, de química e de biologia) e laboratórios específicos para cada curso técnico ofertado na instituição (PERNAMBUCO, 2008).

Logo, por serem construídas e seguirem um padrão arquitetônico pré-estabelecido, são as escolas de tempo integral que apresentam as melhores condições infraestruturais, ainda que também apresentem dificuldades. Os docentes entrevistados apresentaram elementos analíticos

que se assemelham aos encontrados nas EREM. Por vezes, a ETE não tem aparelhos tecnológicos como *data show* em quantidade suficiente para uso dos docentes, o ar-condicionado também não funciona por falta de recursos para fazer manutenção. Existe a questão de deslocamento dos alunos, ou seja, dificuldade de acesso até a instituição pelos jovens, que em sua maioria dependem dos transportes escolares municipais. Isso pode ser observado nos trechos abaixo:

> ***Por vezes não tem data show suficiente, é existe a questão de deslocamento dos alunos*** *que a gente sabe que é um local distante, então o horário fica um pouco quebrado, até que eles cheguem, a gente tem uma dificuldade com relação a isso, então são coisas que quando você vai juntando um a outro você fica com a carga horária um pouco mais restrita, mais condensada, então você, é desafiador nesse aspecto né.* ***O ar-condicionado não funciona****, o ambiente para o aluno não é legal, aí vai chegando atrasado, aí vai comendo a aula, então são coisas que nesse momento é o que estou pensando na questão de desafio na questão estrutural (D26, grifos nossos).*
>
> ***Eu acho muito boa as condições físicas e estruturais aqui da escola****. Muito embora o padrão da ETE aqui seja um pouco diferente, que* ***aqui é meio enladeirado e tudo mais, a pessoa cansa subindo, descendo****. Isso é uma questão política, da escolha do terreno aqui e tudo mais. Não vou comentar, das histórias que eu sei, mas tirando isso. Por algum motivo político, acredito que foi comprado esse terreno aqui pelo Estado. Se eu não me engano, foi uma compra, assim, não sei (D3, grifos nossos).*
>
> ***Eu vivo duas realidades bem diferentes. Na ETE, que é do governo do estado, há uma estrutura melhor, estrutura física melhor, uma estrutura em todos os aspectos melhor, até o nível do aluno, por passar por uma seleção, é melhor, então isso facilita nosso trabalho. Os laboratórios, é mais fácil.*** *Já no município, a condição é um pouquinho mais precária, então a gente tem mais dificuldades, assim, de todos os aspectos. Do tipo do aluno, da perspectiva do aluno, da falta de uma sala melhor, de alguns apoios. Mas a gente enfrenta e vai na fé (D14, grifos nossos).*

D3 faz uma reflexão importante sobre as condições físicas e estruturais da escola técnica. Apesar de considerar a estrutura muito boa, aponta que o padrão da ETE em que trabalha é um pouco diferente dos demais. O terreno onde o prédio foi construído é enladeirado e faz com que os trabalhadores e alunos cansem subindo e descendo para percorrer o espaço físico escolar.

Já D14 faz um comparativo das duas realidades em que ele está inserido, destacando que elas são bem diferentes, e que a escola municipal é mais precária. Na ETE, que é a escola do governo do Estado, há uma estrutura física melhor, com laboratórios, ainda destaca o perfil do alunado, que, por passar por uma seleção, é melhor, então isso facilita na realização do seu trabalho. Essa questão de realização de seleção para entrada dos alunos nas ETE é um ponto

que merece nossas reflexões e que já foi apontado anteriormente por Santos (2016, p. 60) ao afirmar que:

> o objetivo por trás dessas medidas é a seleção dos melhores alunos, com isso a escola também altera a sua posição, uma vez que os índices em avaliações externas tendem a crescer, gerando assim, uma maior procura pelos pais. A ideia presente é que somente os "melhores" são capazes de se adequar e, assim, fazer parte dessas escolas. Os que não se adéquam são excluídos, sendo estes responsabilizados por serem "incapazes" de competir entre os melhores.

Outra questão extremamente importante na fala de D9 abaixo é a questão do Foco nos Resultados, como previsto na política de resultados adotada no estado e que será mais bem trabalhada na seção seguinte. O entrevistado destaca que, do ponto de vista da questão física, a escola melhorou, mas tanto o apoio pedagógico quanto o da família e até dos gerentes da GRE ainda são desafios. Dando ênfase à busca incessante pelo resultado, o resultado imediato, para já, mas, em contrapartida, as condições não são ofertadas, não há liberdade de trabalhar de forma autônoma, ou seja, em detrimento dos resultados o trabalho do docente é descaracterizado, há uma perca de autonomia do trabalho dos docentes.

> *A física ela melhorou muito, né? A gente não pode negar que* ***teve uma melhora boa na física, os prédios, a climatização das salas.*** *Isso ajudou muito, muito no ensino, agora, sim, e condições de trabalho mesmo, o apoio pedagógico a gente também tem, tem e não tem, na verdade. Mas o apoio pedagógico é da família em si mesmo para com a escola, até mesmo dos nossos gestores de GRE.* ***Assim, eles querem o resultado para já, mas não dão condição, não deixam a gente trabalhar do jeito que a gente pensa, não (****D9, grifos nossos).*

Segundo os docentes, gestores e coordenadores pedagógicos, em linhas gerais, as escolas não têm os laboratórios como o previsto na legislação norteadora do PEI, e quando têm, não dispõem de recursos necessários para o devido funcionamento, a exemplo dos laboratórios de informática, em que o quantitativo de computadores é insuficiente ou estão quebrados e a internet é inadequada para o funcionamento correto. As salas de aula não seguem um padrão que comporta os alunos de forma harmônica e saudável, as salas são pequenas, quentes e pouco iluminadas. Algumas escolas não têm auditório, refeitório, falta espaço físico, o número de salas é incompatível com o total de alunos, a iluminação não é adequada, a rede elétrica é antiga e não funciona da forma devida, algumas escolas não têm quadra, outras estão fazendo reforma ou em construção.

Uma das maiores dificuldades para o trabalho educacional é a escassez de recursos financeiros nos últimos tempos, o que tem levado gestores e coordenadores a realizar custeio próprio para manutenção do mínimo de funcionamento de algumas dessas escolas, sob o slogan

de escola de referência, mas que, na prática, apresenta os velhos problemas estruturais de sempre.

7.2 PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS SOBRE SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Após descrever as condições físicas e estruturais das escolas, indagamos se os docentes entrevistados dispõem de condições necessárias para realização do exercício do seu trabalho.

> *Sim, em termo geral, sim (D20).*
>
> *Sim, disponho (D30).*
>
> *Disponho (D11).*
>
> *Sim, a minha avaliação é boa (D12).*
>
> *Sim, aqui na escola, **apesar dessa questão dos laboratórios**, mas a escola tem uma estrutura. Dá pra gente desenvolver o nosso trabalho tranquilamente (D10, grifos nossos).*
>
> *Sim, sim, tenho. Além disso, né? Ainda tem a questão das mídias, né? É, **embora aqui a questão da internet seja muito ruim**, mesmo sendo uma escola técnica em informática, a escola dispõe de data shows, dispõe de televisão para se conectar e trabalhar com todo o sistema tecnológico que a gente pode (D17, grifos nossos).*

Seis entrevistados afirmaram que sim, mas D10 destaca a falta dos laboratórios e D17, que leciona na escola técnica, aponta a dificuldade com relação à qualidade da internet, mesmo essa instituição ofertando curso técnico de informática e está sendo indispensável para o processo de ensino e aprendizagem.

Já D1 diz ter o necessário, mas que esse não é suficiente e A16 afirma que as condições que dispõe são necessárias, são as básicas, mas revela que por vezes é feito um movimento, como campanhas entre os docentes, ou um bingo, para que todo mundo se ajude quando há uma necessidade maior.

> *O necessário, não suficiente. O que tem dá para trabalhar (D1).*
>
> ***As condições necessárias, sim. As necessárias, eu considero que são as básicas, as básicas, sim**. Acho que o básico de que eu preciso para administrar minhas aulas eu tenho, **é um piloto, data show, uma TV.** Nas campanhas que a gente promove, mesmo na escola, entre a gente. Aí sempre a gente tem a questão de ter algum professor que está precisando de um pendrive. **Bora fazer um bingo**? Bora fazer uma coisa. A gente sempre faz um movimento entre a gente mesmo, às vezes a gente faz e aí todo mundo se ajuda nesse sentido. E com relação aos materiais, o que às vezes fica um pouco a desejar, como a escola trabalha com xerox, todo o material do nosso alunado é xerox, que já é uma frente enorme. Aí, quando **falta o toner, não tendo dinheiro para comprar, aí a gente sofre um pouquinho**, mas as condições básicas, elas são atendidas, sim (D16, grifos nossos).*

Ainda destacando que a escola fica a desejar com relação aos materiais, como a escola trabalha com xerox, todo o material do alunado é xerocado, o que representa uma demanda enorme. Aí, quando falta o *toner*, não tem recurso para comprar, os docentes sofrem um pouquinho, conforme aponta D16.

> ***Há momentos que sim e há momentos que não***. *Tem momentos que a gente tem, mas tem momentos que não. Momento que acaba sendo mais complicado realmente (D18, grifos nossos).*

> ***Eu vou colocar que, como eu posso dizer, eu não posso dizer que disponho de todo o material, mas também não posso dizer que não***. *Porque, por exemplo, algo que a gente precisa no dia a dia da gente. Por exemplo, xerox, cópias e fotocópias de materiais, uma internet ideal, a gente está na era da tecnologia e* ***a internet daqui é muito deficiente***. *Às vezes, o aluno, a maioria, tem hoje um smartphone em mãos que a gente poderia utilizar. Como algo útil, uma ferramenta metodológica, mas a gente não consegue utilizar pela internet, que é deficiente aqui. Por exemplo, a questão de cópias de materiais também é difícil.* ***Às vezes tem papel, às vezes não tem, impressoras sempre estão quebradas****, aí complica também (D2, grifos nossos).*

De acordo com D2, a internet é muito precária, às vezes não funciona, as impressoras sempre estão quebradas, falta apagador, é preciso utilizar um paninho ou um papel para limpar o quadro. Há situações nas quais os docentes precisam adquirir com recursos próprios o material de que necessitam para a realização de suas atividades laborais. Então, percebe-se que os docentes não dispõem de materiais básicos, como apagador e papelaria.

Sobre a questão da internet, pesquisa anterior realizada por Nascimento (2019) já destacava problemas com a velocidade da internet para realização do trabalho, que no contexto atual parece expressar uma melhora, mas ainda é um elemento problemático por não dar conta da demanda dos professores, porque a velocidade não suporta todos os serviços digitais sem passar por instabilidade no provedor.

Além disso, em outubro de 2023, a governadora Raquel Lira deixou expirar o Programa Professor Conectado e a conectividade sem nenhuma explicação prévia, e não apresentou nenhum substituto ao programa atual. De acordo com informações coletadas na página do Sintepe[62] "o programa foi fruto de muita negociação entre o Sindicato e o Governo nas últimas campanhas salariais educacionais, tanto a implementação quanto sua ampliação para analistas, administrativos e professores/as contratados/as por tempo determinado (temporários)".

---

[62] Reportagem da Coluna do Sintepe: Descontos nas gratificações - Falhas da administração - SINTEPE DIGITALhttps://sintepe.org.br/coluna-do-sintepe-descontos-nas-gratificacoes-falhas-da-administracao/

Destacando-se que o Programa Professor Conectado foi lançado pelo governo de Pernambuco em maio de 2021, na gestão de Paulo Câmara, para apoiar os professores durante as aulas remotas causadas pela pandemia de Covid-19. O programa distribuiu *notebooks* e ofereceu um auxílio mensal de 50 reais para custeio da internet, visando facilitar o trabalho dos profissionais com as atividades educacionais à distância.

No entanto, após três anos de utilização do material, os professores efetivos poderiam ficar definitivamente com os notebooks, enquanto os contratados teriam que devolver o equipamento ou com o encerramento do contrato. O que revela uma disparidade no tratamento com os profissionais que têm contrato por tempo determinado. Hoje, o professor desconectado precisa dar conta das inúmeras demandas de trabalho, principalmente no concernente às atividades exigidas como o SIEPE, e isso é concretizado sem o auxílio governamental.

> ***Nem sempre, depende**. […] **A gente tem que dar nossos pulos**. Ou a gente compra, pronto, a falta de apagador, a gente vai atrás de um paninho, de um papel, ou compartilha com os colegas, ou a gente compra e guarda o nosso material. E às vezes a gente tem em abundância, vai depender dos recursos que chegam na escola, às vezes esses recursos demoram a chegar. E quando chegam**, a gente já tem uma dívida gigantesca para quitar.** Então, todo tipo de material que a gente precisa, a gente vai numa papelaria, essa papelaria, ela vai fornecendo, fornecendo, fornecendo (D5, grifos nossos).*
>
> **Em parte, vamos lá, 70%.** Às vezes, demora a chegar o recurso, chega o *recurso, mas às vezes demora. A gente passou por um período esse último mês, esses últimos 2 meses. **A Compesa, eu não sei por qual motivo, não pôde abastecer**. Foi uma situação de falta de água. Aí assim, a gente encontrou algumas dificuldades, mas graças a Deus, chegou água e as coisas foram mais resolvidas (D23, grifos nossos).*

Já no sentido contrário, afirmando que não dispõe de condições necessárias para realização do trabalho, destacamos as falas de D7, D9, D28 que afirmam não dispor de condições. A principal pauta levantada é a questão da desvalorização, que, segundo D9, é grande. Ele faz críticas ao trabalho docente que por vezes se resume ao número, os gestores querem mais o número, apontando que precisam mais de maquiagem que realmente preparar os alunos com uma aprendizagem significativa.

> *Não disponho, precisa de melhorias (D7).*
>
> ***Não, hoje a gente não tem as condições necessárias, não.** A gente não pode negar também, além da **desvalorização que é grande,** os direitos da gente são sempre negados, não? E isso já começa a desmotivar, porque aí já não tem essa carga, já não recebe tanto. E os direitos são negados. Isso aí também não dá condição, não. Além do que eu já falei, né? Que é o apoio da sociedade civil, dos governantes, dos gestores, certo? **Às vezes aqui a gente é só***

> ***número, querem mais número, precisam mais de maquiagem do que realmente preparar (****D9, grifos nossos).*
>
> *Não totalmente, acho que precisa um pouco melhorar, nesses quesitos da sala e aspecto físico, né? Da estrutura da escola. E precisa de data show para algumas vezes levar uma aula diferente, embora às vezes tenha aluno que não queira muito (D28).*

Com relação à valorização dos docentes e a questão de infraestrutura, Teixeira (2017, p.), afirma que os "documentos orientadores da educação integral no estado parecem deixar espaço em branco quando a questão é a valorização dos professores ou a oferta de infraestrutura adequada para que eles realizem suas atividades de forma satisfatória". E, apesar de percebermos alguns avanços com relação às instalações físicas, ainda há muito a ser feito, mesmo o governo atual publicizando que a educação integral é uma das suas prioridades e atualmente as escolas integrais detendo a maioria das matrículas no Ensino Médio, o "juntos pela educação" não tem concretizado suas ações através da aplicação de mais recursos para garantir a melhoria na qualidade da educação básica.

De acordo com Leher[63] (2010), a valorização dos professores é feita em dois polos, o objetivo e o subjetivo. Do ponto de vista objetivo, são pontuadas questões relacionadas ao regime de trabalho, piso salarial profissional, carreira docente com possibilidade efetiva de progressão funcional, concurso público mediante provas e títulos, formação e qualificação profissional, tempo remunerado para realização de estudos e condições de trabalho. Do ponto de vista subjetivo, as questões envolvem reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional.

Também indagamos os professores sobre qual(is) é(são) o(s) fator/fatores mais estressantes para a realização do trabalho. D27 e D28 destacam o desinteresse dos alunos. Questões como indisciplina, desrespeito, falta de compromisso e de apoio da família também foram mencionadas pelos participantes.

> *Eu acho que essa clientela é ruim mesmo, viu? Essa clientela que está muito ruim e não está querendo nada (D27).*
>
> *Essa questão do* ***desinteresse de alguns alunos*** *(D28, grifos nossos).*

[63] Texto do Dicionário de Verbetes da Gestrado – Link de acesso: https://gestrado.net.br/valorizacao-do-magisterio/.

D13 qualifica um pouco mais essa questão do desinteresse dos alunos ao apontar questões como a falta de investimento público, principalmente na infraestrutura da escola, para de fato se ofertar uma educação de qualidade com benefícios ao processo de aprendizagem:

> ***Falta de perspectiva de vida dos estudantes, falta de apoio dos pais.*** *Esse apoio, quando falo, é de construir junto conosco uma perspectiva de futuro e projeto de vida para os filhos deles. Auxiliar esse filho a construir, porque os meninos já vêm enraizados de casa, que estudar só até o ensino médio já é o suficiente.* ***É falta de ação realmente do poder público****, eu vejo que assim, o poder público em si, cresce muito na mídia, ele gasta muito com a mídia e fala muito na mídia que gasta com as escolas. Mas gastar com merenda, gastar com livro, com fardamento já é um dever dele. Mas assim, injetar realmente na escola, olhar para a infraestrutura da escola, que é algo que beneficie muito o processo de aprendizagem (D13, grifos nossos).*

Mais uma vez a falta de recursos financeiros é mencionada, dessa vez destacando-se como fator de estresse para todos os sujeitos envolvidos no âmbito educacional, seja ele gestor, coordenador, professor. Isso se expressa nos trechos abaixo de D5 e D19:

> ***Uma coisa que estressa bastante, como eu falei anteriormente, é a falta de recurso.*** *E às vezes a gente procura um material para usar e alguém já está usando. Eu citei até uma ideia, uma proposta que em várias escolas já é realidade. Em cada sala de aula, ou a gente tem um armário com algumas ferramentas, alguns recursos, ou a gente instala também um datashow. Para projetar, a gente só traz o nosso computador e liga, projeta (D5, grifos nossos).*
>
> *[...] A falta de comprometimento de* ***alguns estudantes também falta material na escola****. Às vezes também é um pouco estressante, porque a gente acaba tendo que perder um pouco do nosso tempo para anotar algo que poderíamos entregar impresso, por exemplo. Então isso acaba sugando um pouquinho da gente, acaba estressando, não é por uma questão de gestão. A gestão deixou faltar o material, é mais por uma questão de falta de recurso. Mesmo que a escola não esteja recebendo e isso acaba estressando a todos, seja gestor, seja coordenador, seja professor, então falta material também é um dos problemas que a gente tem que pode vir a nos estressar, né! (D19, grifos nossos).*

Outro elemento revelador desse processo de precarização é o quantitativo de turmas que apresentam excesso de alunos. As turmas são muito numerosas, dificultando as condições de trabalho dos professores, impossibilitando um acompanhamento mais direcionado por parte dos professores aos alunos. Além disso, a superlotação das salas de aula não garante qualidade, pelo contrário, reproduz um aprendizado ineficiente, reduzindo as chances de um melhor aproveitamento educacional. D16 destaca que tem turmas com 45 alunos, já teve com 48, chegando até 51 alunos, são turmas superlotadas, dificultando o atendimento aos alunos.

> ***Estressante. Bora lá. Como as turmas são muito numerosas, a gente tem turmas aqui de 45 alunos, já teve turma de 48, já teve turma aqui de 51 alunos****. Então, assim, as salas são relativamente grandes, mas quando colocam banca e cadeira, esse espaço compromete para um número muito grande de alunos. E também trabalhar com um número menor por sala de aula, a gente tem como dar um atendimento mais personalizado a esses alunos e com esse número grande já dificulta essa parte. Então, acho que o maior embate aí pra essas aulas fluírem melhor é o quantitativo de alunos por turma (D16, grifos nossos).*
>
> *Eu acredito que a quantidade de alunos por sala. São 40 por aí. Tem assim, 42, 43, se eu não me engano. Mas eu, quando a turma é muito cheia, é difícil, é bastante difícil. Eu acho que se o estado diminuísse essa quantidade de alunos, seria mais proveitoso em sala de aula (D3).*

Os trechos de entrevistas abaixo também colocam o aluno como centro da discussão. Dessa vez, falam da desmotivação do aluno, atrelando a questões diferentes. D 14 aponta que não é fácil participar do regime integral, com todo mundo junto, todo dia, o dia todo, lidando com pensamentos diversos, alunos que às vezes são desestimulados, com condições climáticas inadequadas, salas muito quentes, então isso acaba sendo motivo de estresse. Sobre a questão do tempo integral, D29 destaca que os jovens passam o dia todo na escola e acabam não tendo vida social. Ainda enfatizando que eles se sentem sobrecarregados de tantas atividades escolares.

> ***Lidar com alunos que, às vezes, são desestimulados. Às vezes, condições climáticas, às vezes muito quente a sala, então isso é um motivo de estresse. Queira ou não, às vezes o ar-condicionado quebra e tal, aí fica mais difícil pra a gente****. Contando, assim, **não é fácil estar no regime integral**. Então está com todo mundo, todo dia, cada um pensando de um jeito. É difícil, você nunca agrada todo mundo, aí vem os embates, as ideias contrárias e aí tem o embate. Então, é um ambiente um pouco, não muito harmonioso. A gente tenta tornar harmonioso, se juntar com quem você é mais próximo, mas no geral não é uma coisa muito harmoniosa, isso gera estresse. Então, resumindo, eu diria que ainda há alunos que não são motivados, então acaba a gente tendo aquele embate de sala de aula. Vamos, vamos, então isso gera um estresse. Em alguns momentos, salas que estão muito quentes, muito barulhentas e esse regime integral, ele é um pouquinho, em algumas vezes estressante, porque você tem muitos embates (D14, grifos nossos).*
>
> *Só mesmo **a desmotivação do aluno**. O aluno se sente desmotivado com relação a isso, segundo os meus alunos, o que a gente mais os vê falando, chamando atenção e reclamando. **É a questão do integral, o tempo integral. Porque eles não têm vida social** assim, só à noite e o final de semana, aí ele se sente sobrecarregado de tantas tarefas escolares, aí são 9 aulas na sala de aula, de sete e meia da manhã, parando apenas para o lanche e o almoço, até quatro e quarenta da tarde. **Deixa o aluno realmente cansado, desmotivado.** Que assim eu não tiro a razão deles, que deveriam ter um momento de lazer. A quadra está sendo construída agora, mas até então. A aula de educação física, que é um momento de que eles gostam muito, não flui como deveria*

> *fluir porque não tem uma quadra aqui na escola, não tem um espaço de lazer. Também não tem refeitório (D29, grifos nossos).*

Cabe destacar que a proposta inicial de educação integral se baseava na ampliação do tempo, com oferta de atividades diversificadas que privilegiassem elementos como esporte, cultura e lazer para os jovens. Pautando-se na educação interdimensional que compreende ações educativas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade (PERNAMBUCO, 2015b).

No entanto, divergindo completamente do que é preconizado legalmente, o que de fato acontece é uma rotina com 9 aulas sendo realizadas em sua maioria na sala de aula, de sete e meia da manhã até quase cinco horas da tarde, com pausas apenas para o lanche e o almoço. As escolas não têm espaço de convivência, área de jogos ou de lazer, as quadras estão sendo construídas ou reformadas em algumas escolas, os banheiros são insuficientes, ou seja, o sentimento de "aprisionamento" gera cansaço e desinteresse, estresse os jovens.

D30 aponta outro elemento da desmotivação dos estudantes, que são atreladas às cobranças externas, ou seja, cobrança por números, por resultados, e não necessariamente por qualidade educacional. Isso se explica pelo fato de que os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) trouxeram Pernambuco para o pódio do cenário educacional brasileiro, ocupando uma posição de privilégio ao tornar-se o Ensino Médio mais atrativo do país[64]. Com isso, cada vez mais as redes estaduais replicam o modelo nacional das avaliações, no caso de Pernambuco, com o SAEPE, servindo como treinamento e preparação para as provas de maior abrangência.

> ***A desmotivação dos meus estudantes, e cobranças externas, quando digo cobranças externas, cobrança por números, não necessariamente por qualidade****, porque, em tese, o número significa qualidades, mas agora como professora de língua inglesa, eu não sinto tanto, mas quando estava como professora de português, antes da minha licença, eu percebia isso. Eu dava aula para os primeiros anos, mas eu já sentia uma cobrança, não necessariamente da escola…, mas nossa, eles vão fazer SAEB, eles vão fazer SAEPE, então eu queria, eu mesmo tinha, e depois quando eu peguei o terceiro ano por 6 meses, os últimos 6 meses do ano em 2019, eu vi como era estressante a busca desses dados. Uma cobrança que se gera velada, de que o professor de português e o professor de matemática correspondam a essa expectativa para que os estudantes eles se sobressaiam e a escola possa*

[64] Reportagem que destaca Pernambuco como melhor ensino médio do Brasil: Modelo integral transformou o ensino e destacou Pernambuco no cenário nacional; entenda - Folha PE. https://www.folhape.com.br/especiais/folha-educa/modelo-integral-transformou-o-ensino-e-destacou-pernambuco-no-cenario/294284/

> *atingir a meta. Enfim, então eu acho que esses 2, essas 2 razões, seriam mais assim (D30, grifos nossos).*

Isso tem se expressado também nas redes municipais, a exemplo de Ipojuca, que em 2023 realizou as provas do "Avalia Ipojuca[65]", uma avaliação diagnóstica, desenvolvida pela Prefeitura em parceria com a Secretaria de Educação do município, visando promover um mapeamento das aprendizagens dos alunos, e com base nesses resultados desenvolver ações pedagógicas de forma mais eficiente. Logo, percebemos que o foco educacional passa a ser a consolidação de objetivos educacionais que estão atrelados aos resultados das avaliações externas.

Conforme Oliveira e Clementino (2019, p. 539):

> alguns municípios e muitos estados brasileiros têm desenvolvido sistemas próprios de avaliação que acabam por traduzir-se em uma visão bastante restrita do processo educacional, tendo como foco a aprendizagem dirigida para os testes padronizados, avaliando os professores por meio dos resultados dos estudantes, desconsiderando as especificidades dos públicos escolares e as necessidades dos sujeitos, bem como sua formação sócio-histórica.

O objetivo maior das políticas educacionais adotadas é justamente o interesse do estado de se destacar no cenário nacional, com a oferta de uma "educação de excelência" para o ensino médio, mas isso não se reflete em uma educação que realmente se preocupa com a formação dos jovens. De acordo com Santos (2016, p.8), a política de responsabilização adotada leva a "estreitamento curricular e precarização no processo de ensino e aprendizagem dos jovens pernambucanos, excluindo possibilidades de promoção de uma educação de qualidade".

Seguindo a lógica das cobranças por números, por resultados, o rendimento do aluno passa a ser um fator extremamente estressante, pois o modelo de gestão por resultados responsabiliza o professor, atrelando a ele o sucesso ou o fracasso pelos resultados alcançados tanto para escola quanto para rede de ensino. Além disso, o resultado das avaliações vem se configurando como instrumento que está sendo utilizado para monitorar a produção de evidências a respeito dos alunos, docentes, escolas e redes de ensino. Isso vem sendo denunciado por Freitas (2014, p. 1088) ao afirmar que é difundida uma crença falaciosa de que "[…] a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas

---

[65] Link de acesso: Avalia Ipojuca: Educação realiza avaliação diagnóstica com estudantes | Prefeitura do Ipojucahttps://www.ipojuca.pe.gov.br/2023/04/11/avalia-ipojuca-educacao-realiza-avaliacao-diagnostica-com-estudantes/

vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização".

Outro elemento a ser analisado com a adoção dos testes é a cobrança acentuada que sofrem os professores de português de matemática, pois essas são as áreas de conhecimento que correspondem as avaliações externas. Logo, há uma enorme expectativa para que os estudantes se sobressaiam nessas disciplinas. São esses professores que se veem envoltos com a realização de testes, simulados, aulões, trabalho diversificado com os descritores prioritários, reforços, recomposição da aprendizagem.

Esses momentos de simulados e aulões são descritos por Lima (2020, p. 144) como tática de treinamento:

> o(a) docente ensina estratégias de resolução de questões, sendo está uma tática para os alunos obterem bons desempenhos no SAEPE e, assim, alcançar as metas. Os docentes ensinam estratégias cognitivas (maneiras de resolver um problema, leitura, dicas, bizus) e estratégias operacionais (o tempo que vai gastar em cada questão, como marcar o gabarito, etc.).

Isso se traduz em cobranças exacerbadas principalmente sobre esses docentes, gerando disputas entre os professores, tornando o ambiente escolar uma arena de competições. São essas políticas que geram competitividade entre professores e escolas e, nessa corrida maluca em busca dos resultados, o trabalhador docente vai tendo seu trabalho cada vez mais intensificado (SANTOS, 2016).

> ***O rendimento do aluno é um fator estressante. Existe um modelo de gestão por resultados que coloca, assim, em cima do professor a responsabilidade de dar resultados para a rede****. Que a gente está aí numa competitividade de governo de estaduais, de governos municipais.* **Esse modelo de gestão por resultado é sempre no sentido de ranquear.** *O estado de Pernambuco tem que estar em primeiro lugar, a GRE tal tem que estar em primeiro lugar. E aí essa política acaba, em algumas situações,* ***ocultando a realidade****. Então, essa é uma coisa que poderia ser boa, mas poderia não haver tanta pressão para ocultar resultados (D8, grifos nossos).*

Essa questão das cobranças é um elemento fortemente relatado pelos docentes e merece nossas reflexões. De forma mais crítica, eles vão mencionando que as cobranças ultrapassam os limites. São cobranças feitas para alcançar metas inatingíveis, ainda dando ênfase que só chegam às cobranças, mas a valorização do profissional, não. D2 ainda apresenta mais um elemento da política de responsabilização utilizada pelo Estado: são as sanções, ou seja, punições, atribuindo de forma material ou simbólica para docentes e escolas que não atingem as metas estipuladas. São esses os resultados definidores do rumo da política de bonificação,

gerando classificação das melhores e piores escolas, ou seja, realizando um processo de ranqueamento na rede estadual, que ocorre em ordem crescente, ordenando da primeira até a última escola colocada. Além das escolas, isso também é feito com as gerências regionais de educação, gerando também a disputa entre as gerências e os gerentes das regionais.

Nessa lógica de exposição de sucesso e de recompensas, recentemente um evento realizado pelo governo do Estado, com a presença da governadora Raquel Lyra, premiou os destaques (escolas, municípios e Gerências Regionais de Educação) nos indicadores educacionais de Pernambuco no IDEPE 2023 [66] .O evento considerou o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco de 2022 e premiou ao todo 33 categorias, que receberam uma placa de menção honrosa em reconhecimento ao trabalho realizado ao longo do último ano letivo.

A meritocracia, segundo Freitas (2011, p.17), é o elemento responsável por reunir os instrumentos necessários nesse processo de classificação das escolas:

> A meritocracia reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação para definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário adicional). Fortemente ancorada em processos matemáticos e estatísticos de estimação, é principalmente usada como ferramenta para estimar metas a serem cumpridas pelas escolas e pelos profissionais. Os resultados dos processos de avaliação são assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou a conseguir que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela.

Esse modelo de gestão por resultado, definido com base nos esforços individuais, como conhecimento e esforço, por meio de avaliações, ou processos que estimulam a competição, potencializam o ranqueamento das escolas, criando a ambiência para a privatização do ensino. Para Nascimento (2019, p. 152), ele é “proveniente da adoção dessa cultura de avaliações estandardizadas, com fins punitivos, e tende a criar um processo de desvalorização das escolas que não conseguem cumprir as metas externamente estabelecidas”. Tendo como consequência o ocultamento da realidade, com resultados que nem sempre refletem o trabalho concreto realizado no chão da escola.

---

[66] Link para o prêmio Idepe 2023: Prêmio IDEPE 2023 reconhece destaques nos indicadores educacionais de Pernambuco – SEE (educacao.pe.gov.br)https://portal.educacao.pe.gov.br/premio-idepe-2023-reconhece-destaques-nos-indicadores-educacionais-de-pernambuco/

> *Digamos que o acúmulo de atividades, de uma forma geral, extraclasse.* ***A cobrança, que deve ser feita, mas que muitas vezes, no meu ponto de vista, ultrapassa os limites*** *(D11, grifos nossos).*
>
> ***As cobranças do sistema educacional, como eu já relatei, a cobrança por essas metas inatingíveis****. Que realmente a gente quebra a cabeça pra tentar cooperar com a escola pra atingir essas metas, que são metas impossíveis de serem realizadas do jeito que eles querem. É tipo ameaças. Se a escola não cumprir essa meta, a escola vai ser penalizada nisso e naquilo. Infelizmente, o sistema educacional de Pernambuco hoje em dia (D2, grifos nossos).*
>
> ***Cobrança excessiva. Mas a cobrança é necessária. E também estressante.*** *O pior dos estresses todos é verdadeiramente os alunos assim, esse desinteresse, esse descaso, essa visão de mundo que eles estão hoje. Parece que nada para eles tem valor. Eu acho isso pra mim, enquanto o professor está sendo mais desgastante a questão dos alunos mesmo (D23, grifos nossos).*
>
> *Os fatores estressantes. Tem realmente as cobranças, né? A gente, a gente recebe algumas cobranças e não vê a valorização, né? Só chega a cobrança e valorização, valorização é muito pouco. Então, isso termina estressando um pouco (D22).*

Como desdobramento dessa cultura de resultados e de cobranças excessivas no ambiente escolar, a responsabilização se manifestará também a partir da exposição pública das notas, com a instalação de banner com os resultados obtidos pela escola no IDEB. É comum encontrar esses cartazes logo na entrada das escolas, em um local que possa ser exibido para o máximo de pessoas. Essas ações estão em diálogo com a Lei n.º 14.602, de 2012, que obriga as escolas a divulgarem a sua nota do IDEB e o resultado médio do Estado, dando orientação para a produção do cartaz:

> Art. 1º As escolas da rede pública de ensino do Estado de Pernambuco ficam obrigadas a afixar cartaz exibindo a respectiva nota obtida no Índice de 71 Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB, bem como o IDEB médio do Estado. Parágrafo único. O cartaz deve ser afixado destacadamente, em local visível ao público, preferencialmente na secretaria das unidades de ensino, medindo 297 × 420 mm (Folha A3), com caracteres em negrito com, no mínimo, 2 cm (Pernambuco, 2012, p. 1).

Lima (2020, p. 116) ressalta: "os painéis denominados de Painel de Gestão estavam fixados na entrada das escolas, como forma de mostrar à comunidade escolar os resultados da escola (as metas alcançadas do IDEB e IDEPE), as metas estabelecidas para serem alcançadas e outras informações". Sobre isso, Silva e Silva (2014) afirmam que as principais sanções ou punições se dão pela divulgação pública dos resultados conforme descrito pela Lei em seu parágrafo único e pelo ranqueamento das escolas, o que tem contribuído para agravar ainda

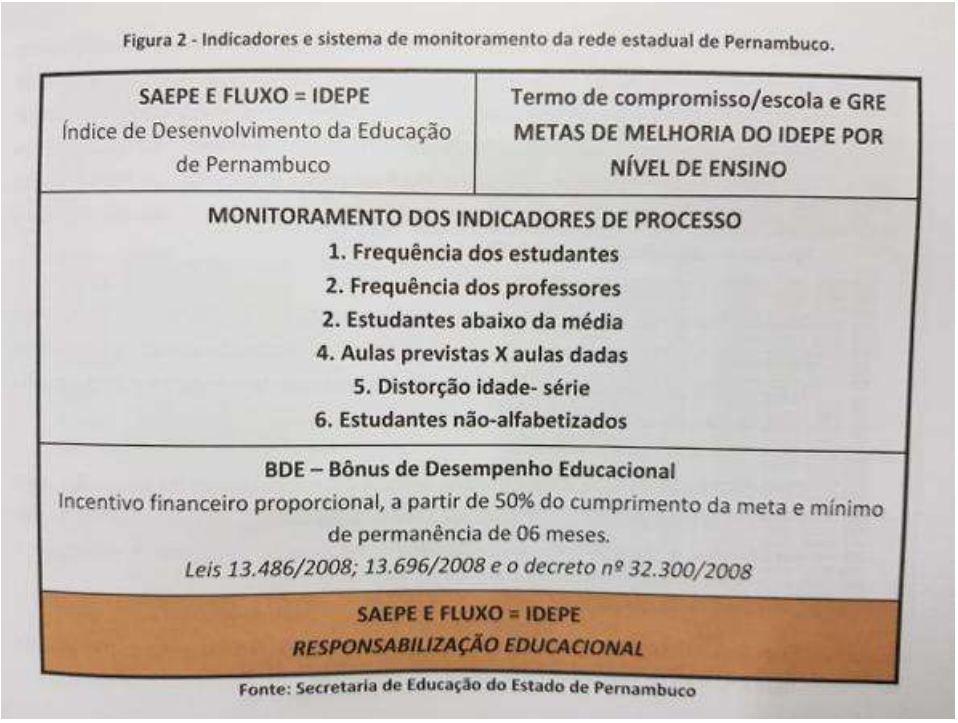
mais as condições de trabalho dos docentes, que agora sofrem com o elemento pressão para obter os melhores resultados.

Uma estratégia utilizada pelo Estado (Secretária de Educação, GREs, escolas) é a

> divulgação dos resultados do SAEPE e do IDEPE, inclusive por meio da exposição obrigatória, nas escolas, no painel de gestão, com as metas (IDEB e IDEPE) alcançadas e propostas. Há, ainda, a divulgação nos meios midiáticos: no site do CAED e da Secretaria de Educação, na televisão, nas redes sociais (Facebook e Instagram), etc. A escola vive sob o prisma dos holofotes dos resultados das avaliações externas (LIMA, 2020, p. 154).

Buscamos identificar também qual a percepção dos docentes sobre os impactos das políticas educacionais para a realização do seu trabalho. Tanto os impactos positivos quanto os negativos. D21 afirma que as políticas são positivas, sim, poderiam melhorar mais, mas não apresentam elementos que nos ajudem a compreender quais aspectos poderiam ser melhorados. Um ponto que recebeu muitas críticas foi o processo de "aprovação em massa", ou seja, as escolas têm que aprovar o máximo de alunos, já que atualmente contam com uma porcentagem máxima de reprovação. Cabe destacar que a política se estrutura nos seguintes indicadores: a) frequência do estudante; b) frequência do professor; c) aulas previstas X aulas dadas, d) cumprimento dos conteúdos curriculares, e) estudantes abaixo da média, f) participação familiar em reuniões escolares, conforme a imagem abaixo:

Figura 45 — Indicadores e sistema de monitoramento da rede estadual de PE



Fonte: Apostila do Módulo 12 do Curso de Gestão (2012)

Para alcançar as metas e garantir a bonificação, essa é uma estratégia fortemente utilizada pelas escolas e pode ser visualizada nas falas de D12, D20, D22, D9 descritas abaixo. Considerando o método utilizado, os docentes se veem encurralados para aderir à prática, passando alunos que não alcançaram os requisitos mínimos para obter a aprovação, já que a escola não pode ter um alto índice de reprovação, porque se tiver, a escola não alcança as metas.

> *Sim. Percebo a questão da aprovação mesmo, de alunos. Assim, de mínimo de reprovação possível. Aí muitos alunos acabam se desestimulando, que eu acho que quando há uma reprovação, quando dá justamente essa punição, eles têm um interesse maior, quando não têm essa. Não é nem questão de punição, é justamente ser realmente conivente com aquilo, tudo fácil para mim, o aluno não fica estimulado. Aí, justamente, eu acho que essas políticas estão abrindo muito assim, essa questão de aprovar aluno que às vezes não tem condições de ser aprovado por uma série seguinte e isso vai desestimulando ele para que ele realmente tenha esse interesse (D12).*
>
> *Bom, há alguns, né? A gente percebe alguns impactos, tem algumas políticas aí que, na verdade, não são positivas no sentido de questão de aprovação. A lei eu não poderia citar, que eu não tenho conhecimento assim, mas assim vem na prática que a gente percebe,* ***que a questão de aprovação de alunos não haver a reprovação, no sentido da porcentagem de reprovação.*** *Então, acaba que vêm alunos que não têm a mínima condição de serem aprovados para séries posteriores e acaba que a gente vai ter que fazer essa aprovação, ter essa aprovação (D20, grifos nossos).*
>
> *Tem, tem impacto, os 2 têm, né, positivo e negativo. Agora, sim, é como eu falei, quase agora, é* ***uma gestão pensando mais em números, em quantidade, muita quantidade, tem tantos aprovados, o número de porcentagem que a escola chegará a dizer que pode reprovar X não é?*** *E não está olhando para a qualidade. Aí, ao mesmo tempo, esse mesmo sistema pede para a gente ter resultados. Aí tem o positivo, tem, mas acho que o negativo ele prevalece (D9, grifos nossos).*
>
> ***Grande, muito grande no que diz respeito a, como já disse anteriormente, atingir metas****. A gente está em final de ano letivo e a gente, por exemplo, não pode ter um alto índice de reprovação, porque se houver alto índice de reprovação, cai todo mundo em cima aqui da escola, como alguns anos atrás, acontece. Eu acho que estou sendo um pouco repetitivo na questão do cumprimento de metas. Eu acho que ao ter um estado, quando adota uma questão de educação, de ser uma educação em primeiro lugar do estado, uma educação em primeiro lugar do Brasil. Aí fica aquele compromisso com nós os professores aqui de ponta. Então, vai ter que ter meta. O estado é o melhor no Brasil.* ***Quando nós pegamos aqui a regional, melhor regional é a GRE de Limoeiro, então havia aquela cobrança também para cima da gente. E no final, o culpado sempre é o professor, o insucesso do aluno foi a responsabilidade nossa*** *(D4, grifos nossos).*

D4 aponta que “caiu todo mundo em cima da escola”, como ocorreu há alguns anos. O cair em cima, destacado por ele, significa que a escola passa a receber um trabalho diferenciado, com visitas constantes da gerência e maior atenção para o trabalho do professor, pois o insucesso do aluno é entendido como responsabilidade dele.

O impacto proveniente das metas, ou seja, a busca incessante pelos resultados, também é destacado pelos gestores escolares, conforme trecho de G8 abaixo, que revela que já fez a assinatura do termo de compromisso com a pactuação das metas de qualidade para o ano vigente. A meta definida para a escola em que ele trabalha foi de 4,5% no SAEB, que hoje é de 4,2, e a escola fará o necessário, todo esforço possível, para alcançar o resultado estabelecido.

> ***Sim, percebo. Principalmente no que diz respeito à busca de resultados.*** *As políticas educacionais de hoje, ela busca resultados, né? Visando principalmente o protagonismo juvenil, a busca de resultados através de metas pré-estabelecidas pelo governo do estado na escola. Como também são as polícias educacionais voltadas ao crescimento da população no que diz respeito a sua integridade social, ou seja, trazer a sociedade para dentro da escola. […] Inclusive, esse ano, já assinamos as metas para esse ano, já estão assinadas, temos uma meta de 4,5% no SAEB, e a nossa é 4,2. Nosso SAEB, hoje, o resultado é 4,2 e a nossa meta a ser atingida é 4,5. Então, as políticas públicas do chefe voltadas para a educação, elas, dizem justamente isso. O foco principal é o estudante. É o crescimento educacional, visando principalmente o bem-estar do estudante na escola. E isso no novo currículo de Pernambuco. Que lida com a questão do novo ensino médio. Que a escola trabalha com 4 trilhas de aprendizagem, né? Com as 4 trilhas de aprendizagem e com os seus itinerários formativos (G8, grifos nossos).*

Contundentemente, o entrevistado D17 afirma que o impacto das políticas é negativo, reafirmando essa negatividade algumas vezes em sua fala. Ele destaca que a estratégia utilizada pelo governo de Eduardo Campos (governador do período 2007 – 2014) e a preocupação com a melhoria da qualidade da educação, levou à adoção de modelo de gestão, que tem foco nos resultados, pois essa seria a maneira mais eficiente de tirar o estado das últimas colocações no *ranking* nacional e melhorar os indicadores na área educacional. Isso trouxe consequências para os docentes, que tiveram sua saúde mental afetada pela lógica incessante das metas, como apontado por D5, pois todo processo educacional passou a ser pautado pela lógica das metas.

> ***Negativo, negativo, tudo é negativo***. *Porque, a partir do momento que a gente tem vamos supor 500 e poucos alunos e só pode reprovar 5 no final do ano, isso é negativo.* ***O terceiro ano todo será aprovado em massa. Tem aluno que não faz nada, não produz nada, não sabe nada e ele vai ter que passar.*** *E eu não gosto da frase que sempre é dita: a vida ensina, não, a vida não ensina. Se a gente está aqui como educador, a gente está aqui para ensinar também, não só ensinar a disciplina da gente, mas a gente também tem outras coisas para motivar os alunos e a família deveria estar dando esse suporte, e não*

> *tem. Então, assim,* ***essa estratégia do governo de tirar Pernambuco do 20º quarto lugar no ranqueamento nacional e botar para primeiro lugar, que veio na época de Eduardo Campos, acabou com a saúde mental do professor, porque a gente passou a ter meta, meta, meta, meta****.* ***Aí dão o cala a boca como o BDE,*** *que é uma gratificação que a gente recebe. No início, essa gratificação não tinha dedução de imposto de renda, hoje tem. Então, quer dizer, é um dinheiro que a gente recebe, certo? Para tanta coisa que a gente tem que fazer e no final tem que dar um discurso de 27%. Ou seja, ele dá e ele mesmo toma (D17, grifos nossos).*
>
> *Olha.* ***A questão das políticas vem muita cobrança também. E dentro dessas cobranças, mexe muito com o psicológico, o emocional*** *e às vezes a gente se pergunta: será que eu estou dando conta? Será que é isso mesmo? (D5, grifos nossos).*

D17 menciona também o BDE, destacando-o não no sentido de valorização - como percebemos na fala de alguns participantes - mas ressaltando que o bônus é uma forma de dar um cala a boca nos docentes, ou seja, é uma forma de apaziguar a sobrecarga e o desgaste, para que esses profissionais aceitem "passivamente" as estratégias do modelo educacional. O BDE, enquanto um dos pilares dessa política, elemento de "valorização" para uns e de "segregação" para outros, será mais bem trabalhado na seção seguinte.

Com relação ao Bônus de desempenho educacional, D28 aponta que ele estimula um pouco o professor, porque ele sabe que vai ter uma remuneração a mais, no entanto, *D14* é enfático ao afirmar que há um engessamento no trabalho docente por conta das metas e o BDE seria a "prisão" do professor, ou seja, o docente não tem liberdade, autonomia para definir os rumos do seu trabalho. Ou, conforme definem Piolli, Silva e Heloani (2015) se instala um processo denominado de autonomia controlada.

> *Sim, quando fala assim nesse sentido de bonificação mesmo, o BDE estimula um pouco o professor, ele sabe que vai ter uma remuneração a mais, aí faz com que eles, nós, se sintam mais estimulados a alcançar as metas (D28).*
>
> *Sim, a gente fica muito limitado. Assim, a gente sabe que é obrigado a aprovar um quantitativo muito inferior ao que a realidade considera necessário. Por metas ou percentuais, você tem que reprovar o mínimo do mínimo. O aluno que realmente não tem a mínima condição, mas a gente sabe que, na prática, na realidade, outros deveriam também ser reprovados. Então a gente fica meio que limitado, engessado, por causa das metas.* ***O BDE é um dinheiro que prende muito o professor.*** *Uma política de governo onde o professor fica meio que acuado, ele não tem aquela autonomia, de fazer o trabalho como tem que ser feito, porque tudo é em cima de metas. Que funciona como uma maquiagem muitas das vezes (D14, grifos nossos).*

D5 e D18 ainda destacam que os docentes estão sofrendo pressão o tempo todo, e para lhe dar com isso, tem que fazer terapia. Em seu relato, percebe-se o sofrimento e o desgaste

gerado por esse modelo, destacando-se o seguinte trecho: *eu já tive finais de ano de eu chegar, aí meu Deus tô arrasada* (D18).

> ***Sim, com toda certeza. A gente é pressionado, né? O tempo inteiro a gente está sofrendo pressão. É inegável que a gente está sempre pressionada o tempo inteiro, tenho que estar trabalhando na terapia.*** *E eu faço terapia, por que eu sou um tipo de pessoa que às vezes o pessoal pergunta: minha filha tem depressão? Porque as pessoas associam, mas no meu caso, a terapia é porque eu sempre tive muito essa questão de fazer muitas coisas ao mesmo tempo. Então, até a minha psicóloga dizer, eu vou criar uma síndrome nova do povo. E assim, eu tenho aprendido na terapia a lidar melhor com isso.* ***Eu já tive finais de ano de eu chegar, aí meu Deus, estou arrasada.*** *Porque ou você chega com uma demanda, ou você chega com um quantitativo de alunos que estão na sua final e tudo mais, mas no final você tem uma meta, aí, por conta daquela meta, você tem que abrir mão e tal,* ***e é desgastante****. Não é por raiva de aluno ter que reprovar esse aluno, é a questão de merecimento realmente, vem uma certa meritocracia. O aluno que se esforçou o ano inteiro, ele tem mérito para chegar ali e está aprovado. E o aluno que não, mas ele vai ser aprovado porque ele era calado na sala de aula (D18, grifos nossos).*

Nesse contexto, Lima (2020) descreve que "um efeito dominó é estabelecido a partir do momento que existe uma cobrança generalizada: a GRE pressiona a escola, a escola pressiona o professor, e este pressiona o aluno. Ou seja, constata-se que a divulgação excessiva gera pressão", conforme a figura abaixo:

Figura 46 - Ciclo da Pressão

Fonte: Lima (2020)

Na fala de D18 é possível perceber que mecanismos são feitos no final do ano para que um quantitativo maior de alunos possa ser aprovado na sua disciplina, como apontado anteriormente por D17, ao citar o processo de aprovação em massa. O ato de reprovar os

estudantes resulta na diminuição da autonomia do trabalho docente, no crescimento da indisciplina e desinteresse dos estudantes. Para Santos (2016, p. 155):

> Temos escolas chegando a uma taxa zero de evasão, com uma porcentagem mínima de reprovação e, consequentemente, com uma porcentagem altíssima de aprovação. Esses dados merecem atenção no sentido de que nem sempre refletem a realidade da escola. Ouvimos relatos que indicam fortemente que existe falseamento de resultados no estado. As fraudes funcionam, nesse contexto, como uma válvula de escape da escola que é pressionada constantemente a melhorar os resultados dos seus índices, principalmente porque esses envolvem recompensas e sanções, através de uma política de responsabilização.

Nesse contexto, outros elementos são explicitados por Lindoso (2017, p. 173-174) ao afirmar que a escola em tempo integral potencializa o aprendizado dos alunos, contudo, o cumprimento das metas complica a tarefa dos professores, já que não é permitido reprovar. Para a autora:

> A visão teleológica do docente se viabiliza no aprendizado do aluno, sem isso, seu trabalho perde o valor. O controle excessivo e as pressões intensificam, precarizam; a falta de autonomia proletariza, colocando em questão seu trabalho, desvalorizando-o. E o pior de tudo, os docentes são responsabilizados por algo sobre o qual eles não têm controle, causando, enquanto efeitos objetivo e subjetivo, o desgaste físico, mental e emocional, e o sofrimento [...].

No final do ano, com o apagar das luzes, o que importa são os números, a meta é a prioridade educacional, ela tem que ser atingida, então o professor terá que abrir mão, ceder às pressões e aprovar os alunos mesmo que isso lhe cause sofrimento.

> ***Aí demais! Demais, porque é voltado a número. É, é uma gestão...*** *Não, não estou falando da minha gestão aqui enquanto pessoas, mas enquanto órgão, assim, como se constitui, voltada para números, voltada para resultados, voltada pra isso. A ponto de, às vezes, pensar tanto nesses números, nesses resultados, que outras questões elas passam despercebidas. Elas não, por exemplo, como eu falo, a questão da espiritualidade, a questão de um problema ali. Mas também tem a questão, né? A gente não tem a formação para lidar com um aluno que tem depressão, mas para mim é algo importante, porque se você está sofrendo, ninguém aprende sofrendo. Quando você está em dor, você não consegue focar, você não consegue sair daquele lugar, então você tão pouco consegue trabalhar também. Então isso é adoecedor.* ***Você tem tanta cobrança e às vezes, dependendo de como seja a gestão, se é uma gestão que não é tão democrática, não tem uma forma, um trato, um manejo de falar, adoece a equipe. Como a gente já passou por essa situação aqui. Então, eu vejo dessa forma, é um modelo de gestão puramente baseado em resultados que não necessariamente correspondem à qualidade*** *(D30, grifos nossos).*

D30 destaca que é um modelo de gestão puramente baseado em resultados e que isso não corresponde necessariamente a qualidade educacional. Esse conceito de qualidade está alinhado com a perspectiva dos reformadores empresariais que se pautam nos princípios da eficiência, eficácia e produtividade, definindo a avaliação como um elemento central do trabalho pedagógico, que pode ser subsumido pela lógica do mercado.

G9 ressalta que as políticas são positivas porque não precisam estar em duas escolas, manter dois vínculos, mas, em contrapartida, destaca como um impacto negativo do programa integral a Presença educativa, ou seja, o professor tem que estar na escola, não pode faltar. De acordo com Barbosa (2021, p. 205), há um entendimento de que a Pedagogia da presença (presença educativa) "está relacionada a um engajamento voluntário que o(a) docente deve ter, como uma atribuição da profissão, com o projeto de vida do aluno(a) em face das inúmeras adversidades existentes [ausência de apoio familiar, "sedução" das tecnologias e redes sociais, ociosidade, etc.]".

A Pedagogia da presença pode levar também ao fenômeno do Presenteísmo, que, de acordo com Praun (2019, p. 200) o fenômeno do "presenteísmo pode manifestar-se como resultado de pressões para o aumento da produtividade, excesso de trabalho e assédio moral, entre outras variáveis". Para Garcia e Juliani[67] (2022, p.1) "refere-se a estar fisicamente presente no local de trabalho, mas mental ou fisicamente incapaz de desempenhar plenamente suas funções" já que os docentes das escolas de tempo integral têm que estar sempre na escola.

> *[...]Com integral, aconteceu com alguns colegas, eu observei eles deixando outros vínculos e ficando só com integral. Então, de certa forma, o deslocamento diminui, a questão de você estar preocupado com 2 realidades diferentes diminui. Nesse sentido, eu vejo um impacto positivo, porque eu acho que financeiramente ficou quase a mesma coisa do que você ter 2 vínculos diferentes e talvez em menos tempo, né? Porque aí a gente consegue em 40 horas, uma jornada de 40 horas, digamos fazer mais ou menos o que a gente faria em 2 escolas. Entretanto, tem essa coisa de estar sempre na escola, tem essa coisa de presença educativa, que é do programa, da gente ter que estar na escola e essa coisa de evitar faltar, então, eu acho que também tem um impacto negativo, digamos assim do ponto de vista laboral, das exigências mesmo do programa. Mas eu acho que tem esse lado positivo também de quem costumava ter 2 acabar focando em um só agora. Que muita gente não fica, não é? Tem gente que ainda continua com outro vínculo à noite, e aí é mais cansativo ainda, mas eu acho que, no geral, é isso (G9).*

[67] Link de acesso para o artigo de opinião para o texto intitulado: Saúde dos professores e o presenteísmo: https://cdn.publisher.gn1.link/rbmt.org.br/pdf/v22n2a973.pdf

GA avalia as políticas positivamente e destaca a gratificação recebida como um elemento assertivo, o que faz com que o professor possa passar mais tempo na escola. Além disso, destaca as situações em que os professores têm 2 vínculos, trabalhando manhã, tarde e noite, o que poderá levar ao adoecimento desse professor. No entanto, conforme a fala do participante, percebemos que há uma transferência da responsabilidade apenas para os docentes, como se eles fossem os únicos responsáveis por sua qualidade de vida e/ou pela sobrecarga de trabalho. Diante do jogo ao qual estão submetidos os docentes, podemos encontrar também o sujeito conformado com as "regras do jogo":

> *[...]* ***a gente sabe que tem uma valorização profissional. A partir do momento em que o professor recebe uma gratificação para poder passar aquele tempo na escola, ele aceita aquilo ali, às vezes pelo recurso****. Isso ele vai receber, vai melhorar o salário. Mas tem uns professores, a gente vê um professor que tem 2 vínculos, ele trabalha amanhã, tarde e noite. E aí, a qualidade de vida dele, qual é? Então é trabalho, trabalho, trabalho, só na hora de dormir que tem o lazer dele. Então, as políticas públicas, elas estão aí para melhorar a educação, para dar um bom resultado. Mas eu acho que o profissional tem que ver o que ele pode fazer, o que ele tem condição de fazer, por isso que a gente vê, às vezes, o adoecimento do professor. Mas eu acho que não deve se culpar a política pública, eu acho que a gente tem que priorizar a vida da gente, profissional e a pessoal, tendo tempo de lazer necessário para não ficar adoecido. Mas eu não vejo a política pública como uma questão que vá interferir na vida, se ele não quiser (GA, grifos nossos).*

G14 destaca como elemento positivo o trabalho que realiza com as seguintes disciplinas: projeto de vida, empreendedorismo, e a questão socioemocional que passou a fazer parte do currículo das escolas de referência em ensino médio. Pernambuco foi um dos primeiros estados a introduzir essas temáticas no Ensino Médio, trabalhando inicialmente deforma interdisciplinar e a partir de 2018 como componente curricular oficial.

No entanto, a inclusão dessas disciplinas no currículo escolar tem gerado discussões e estudos sobre a hegemonização da racionalidade neoliberal nos campos educacional e curricular, como uma estratégia traçada pelo setor empresarial da educação. Sobre a consolidação do componente curricular empreendedorismo nas escolas de referência, Barbosa (2023, p.8-9) destaca que o currículo tem se estabelecido "sob princípios do "aprender a aprender" e da pedagogia das competências, sua formulação deriva de diretrizes postuladas por instituições globais do neoliberalismo que se concretizam no reformismo empresarial da educação". Ou seja, esse componente do currículo tem se consolidado como um espaço privilegiado para a articulação das demandas e lógicas dos discursos neoliberais na educação.

Sim, tem impactos positivos. *Acredito que, após a implantação da educação em tempo integral, né, das escolas, a jornada de tempo ampliada, juntamente com a parte da proposta curricular.* ***Trabalha com projeto de vida, questão da parte de empreendedorismo, a questão socioemocional, que agora faz parte do currículo.*** *É onde se trabalha também as dimensões do estudante. Aí, como se diz, o estudante é visto dentro da sua interdimensionalidade. A proposta adotada em 2008 pela educação de jornada de tempo ampliada, associada à filosofia da educação interdimensional, proposta pelo professor Antônio Carlos Gomes da Costa. O que a gente percebe, assim como todo o programa, toda a política pública, é que ela tem que ter uma continuidade e o monitoramento das ações. Se realmente não houver um acompanhamento, vai se esvaecendo a proposta inicial. Então, há muita fala de que muitas escolas estão perdendo essa essência da educação interdimensional e hoje as escolas oferecem apenas a jornada de tempo ampliada, em tempo integral […] (G14, grifos nossos).*

O integral o professor vai mais pensando na questão de ***ganhar um pouco mais, né?*** *Agora, só que* ***a gente vê que é um programa que deixa o professor muito assim, preso.*** *Ele não tem espaço para fazer outras coisas, porque tem que dar os 10 expedientes. A questão se o professor adoecer, se ele tirar licença médica, a gratificação dele é cortada. E o professor fica ali se matando para não tirar uma licença, fica se matando para não se aposentar e vai levando, daí pensando no lado financeiro (G11, grifos nossos).*

Vamos lá, a gente tem uma grande vantagem, um grande impacto de quando a gente passa para o ensino integral, que é não trabalhar em 2, 3 escolas diferentes. *Quando eu entrei no Estado, eu fiquei na escola técnica de Limoeiro, mas eu ainda trabalhava em 2 outras escolas particulares, então praticamente não vivia, era correndo de uma escola para outra, era almoçando no caminho. Eu trabalhava em Carpina e em Limoeiro, eu vinha dirigindo e comendo ao mesmo tempo. Então, quando a gente entra para um ensino integral, meio que a gente fica tranquilo, o que eu dividia a minha semana em 3 escolas, eu consigo trabalhar em uma única escola, então a qualidade de vida do profissional melhora absurdamente. Porque todo esse estresse, toda essa preocupação, a gente consegue sanar com essa questão (C1, grifos nossos).*

Melhorou. Melhorou o salário. *Porque a gente não vive bem com um salário pequeno. Nem estimulado com salário pequeno. Agora, eu acho que melhorou muito o salário, agora, em contrapartida, não só na educação integral, como na educação de modo geral de Pernambuco. Esse sistema de trabalhar por resultados traz muito impacto. Porque é uma pressão muito grande, quer dizer, é bom por uma parte, porque aumentou o salário. Mas nem todos os professores ficam só numa escola. Eles têm 2 vínculos. Aí trabalha de manhã, tarde e noite. O salário melhorou, tem esse ponto positivo.* ***Mas a cobrança também trouxe fatores negativos, porque é uma pressão muito grande***. *Porque eu acho, assim, que eles tentam fazer o seu trabalho, mas os alunos, eles vêm despreparados. Olhe, no começo da educação integral, que era aquela história. O menino que vem é aquele menino que quer, aquele menino que quer estudar o dia todo. Era bem melhor. Mas agora não é [...] (G12, grifos nossos).*

Ainda do ponto de vista financeiro, é importante destacar que a gratificação por localização, que era um elemento atrativo para os docentes do integral, diminui gradativamente, pois esse está congelado.

Outro aspecto negativo apontado por G4 corresponde à ausência de grupos para cuidado emocional, físico e relacional com os docentes. A questão de saúde também é reforçada pela fala da representação sindical, ao citar um impacto negativo na saúde mental dos docentes, fruto da utilização da política gerencialista, com cobranças e sobrecarga de trabalho, que não oferta condição de trabalho e responsabiliza o professor pelo adoecimento mental, pois ele não se cuida. Esse posicionamento desconsidera que fatores como: desvalorização, organização do trabalho, condições de trabalho precárias, falta de autonomia, sobrecarga de trabalho, cobranças excessivas pelas metas, dentre outras.

> ***Olhe, faltam docentes, essa é parte negativa, a ausência de profissionais que cuidem da questão pessoal, relacional e da saúde, eu sinto muito a relação pessoal entre eles.*** *Tem um grupo que tem relação próxima e outro não muito, uma equipe dividida e eu não consigo entender se são trazidas questões pessoais. Pessoas que não fazem parte do integral, em um grupo, os que fazem parte em outro grupo, existem essas diferenças entre os contratados e os do programa e os não do programa. Assinam um contrato para fazer parte do programa, só que deveria existir uma brecha, banco, jeito de liberar, mas o próprio programa deveria estabelecer folga. Aí você está todo dia dentro da escola, deveria ser algo legal, estabelecida uma folga semanal, ou quinzenal, pelo menos. [...]* ***Os aspectos negativos são falta de presença de grupos de cuidado emocional, físico e relacional dos docentes, presença na escola, mas eu acho necessário que grupos se façam presentes nas escolas,*** *1 vez por semestre, já que tem as cobranças pra fazer. Tem os professores que não têm tempo pra está disponível porque têm outros vínculos. No início, todos eram do integral, só do integral. Quando um professor adoecia, por exemplo, quem estava na escola substituía, mas não tem docente para isso [...] (G4, grifos nossos).*
>
> *Porque o impacto é muito grande e nós que estamos nesse lado somos nós que vamos às escolas, somos nós que dialogamos com a categoria. Eu lembro que teve uma época na minha escola* ***em que houve um adoecimento mental muito grande****. Foi logo desse período, depois dessa greve de 2015, eu acho que foram cerca de 7 ou 8 professores com síndrome do pânico. E um dos professores teve um problema seríssimo, porque cidade pequena você é muito conhecido, né? E com o adoecimento mental dele, ele teve uma crise no centro da cidade. Ele passou a ser chamado de louco na cidade, e eu lembro que esse colega, assim, viveu a expressão inferno e a gente procurou na época, a gente e os dados, na verdade, chamaram a atenção da Secretaria de Educação e eles mandaram uma psicóloga lá. E eu lembro que foi uma experiência horrível porque no final das contas, ela quis dizer que a culpa do adoecimento mental ela era nossa, e não da sobrecarga de trabalho e não da cobrança por essa política gerencialista, e não pela falta de condição de trabalho, então a culpa era nossa, porque nós não nos cuidávamos. Ainda lembro dessa fala e ela depois culpabilizou a gestão da escola, só que a gestão da escola, né? Tirando algumas questões, em geral, ela repassa o que vem das gerências, o*

> *que vem da secretária. Então, essa falta de diálogo com quem faz essas políticas ou com quem está, como eu posso dizer, levando essas políticas, leva muito isso [...] (SECRETÁRIA AE SINTEPE, grifos nossos).*

> *[...]Então, **hoje, o professor se angustia e a saúde mental dele é abalada** porque há a cobrança, ele tem que fazer o que é pago para fazer. Mas o outro lado não corresponde. Aí eu tenho um professor do primeiro ano que o que acontece? Recebe um aluno que não tem o pré-requisito. Mas aí ele é cobrado, aí ele adoece, porque o sistema diz que ele precisa fazer uma coisa, mas ele não faz milagre [...] eu tenho então essa cobrança, ela adoece o professor porque não depende só dele, o aluno corre, entre aspas, solto. Agora, se você me perguntar, o que você sugere? Vou dizer, eu não sei [...] (C3, grifos nossos).*

Como consequência, percebe-se a ausência de políticas públicas e de profissionais que cuidem da questão pessoal, relacional, da saúde dos docentes. O professor se sente angustiado, a sua saúde mental está abalada, pois ele está submetido a condições penosas e cobranças exacerbadas, e ele tem que fazer o que é pago para fazer, através de um engajamento voluntário e com uma vontade de fazer bem seu trabalho em todas as circunstâncias, mesmo que esse "ideal" de trabalho seja dificilmente atingido por ele.

7.3 O "NOVO ENSINO MÉDIO" E A AMPLIAÇÃO DO PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Ainda considerando a importância de compreender o trabalho docente na contemporaneidade, cada vez mais precarizado pela influência das políticas neoliberais, observamos importantes reflexões sobre a prática docente que possibilita repensar o contexto educacional, com um olhar diferenciado sobre um elemento que foi muito destacado pelos participantes como um desafio atual para realização do trabalho, sendo a implementação do Novo Ensino Médio (NEM). O foco da maioria das respostas está na urgência em alterar o currículo, uma estratégia aligeirada de implementação dessa nova organização curricular, sem suporte, sem preparação prévia. Seguem os depoimentos:

> *[...] Não gostei dessa questão do novo ensino médio, porque não tem o suporte. A gente, eu mesmo estou dando essa trilha, mesmo de trânsito, não tem material. A gente é que tem que estar pesquisando, a gente tem que estar vendo alguma coisa. Não tem livro didático com relação a isso, não tem. Essas eletivas, mesmo, não têm nenhum suporte, assim, com relação a essas eletivas, que eu acho que deveria ser um leque, com eletivas já definidas. E justamente não se tem material nenhum de nada, aí assim, isso aí prejudica muito (D12).*

Olhe os impactos, principalmente do novo ensino médio, são impactos negativos. *Essa política de implantação do novo ensino médio foi muito precipitada, não deu suporte necessário para nós, professores, nos aperfeiçoarmos pra essa nova forma de ensino do novo ensino médio. E a questão de investimentos do governo, tanto no nível federal como no estadual, é muito deficiente para ocorrer alguma mudança significativa (D2, grifos nossos).*

Sim, percebo. O impacto, a gente sentiu muito com essa questão desse novo ensino médio. O quanto as políticas interferiram no ensino. A gente vinha num padrão de ensino, lógico que precisava ser melhorado, mas aí foi implantado um novo ensino médio e a gente começou nessa. Os alunos, quando percebem a questão das eletivas, especificamente as eletivas, percebem que é um pouquinho mais maleável, que não tem cobrança de nota, que não tem a questão de ter que gerar uma nota. Esse não é o melhor método de avaliar, mas, infelizmente, é o que acontece. Eles não dão o devido valor. Eles não encaram, pelo fato de eles não encararem a oportunidade de aprendizado, eles olham mais a necessidade de gerar uma nota, de passar. Então, a eletiva não tem essa obrigatoriedade, não tem uma nota. Eles são olhados quanto ao comportamento, produção. A gente tem as culminâncias, que é a produção, o que eles produziram durante aquele tempo. Mas para eles isso não tem importância. Para alguns, isso não tem importância. Então, foi uma adaptação que eu não sei se os alunos estavam preparados para isso e não dão o valor que isso tem. Então, assim, essa mudança do novo ensino médio. Ela é um fator que vem de cima pra a gente. E a gente acatou. Mas eu não vejo muito benefício nisso e os meninos não rendem, não querem render. E fica a gente, professor, virando, pensando num jeito de chamar a atenção deles [...] (D23).

O novo ensino médio, eu acho que ele ainda tem muito a ser revisto. *Disciplinas como a minha mesmo, né, que é química, que a gente sabe o número de conteúdos que tem, a complexidade desses conteúdos, reduzir de mais as aulas pra o que foi reduzido. Aí diz assim, não, mas tem as trilhas e você pode trabalhar. Sim, mas não é a mesma coisa, de qualquer forma desvia. Porque assim, até porque os alunos ainda não estão entendendo muito a questão da trilha. Eles meio que são induzidos a ir por uma trilha ou outra, porque nem a gente mesmo ainda tem tanta certeza, né, de como é a coisa, a gente ainda está aprendendo. Então, assim, eu acho que isso daí deveria ter sido melhor pensado. Acho até que cheguei a comentar sobre isso, que deveria ter tido assim, escolas-piloto para ver se isso iria funcionar. Como foi quando começou a referência, todas as escolas do estado, quando começou a referência, não foram, não se tornaram referência, foi aos poucos.* ***Então, eu acho que o novo ensino médio, ele foi meio que imposto.*** *A gente sabia, sim, que ia ter uma mudança, já existiam os comentários de que ia ter a mudança, mas veio de uma vez, no sentido de que, bora lá, vou pegar essas turmas todas, do jeito que vem, numerosas demais. Os primeiros anos chegam muito numerosos. E aí, isso é uma coisa que a política pedagógica, as políticas públicas em relação a isso daí, poderiam ter adaptado melhor esse processo aí de transição do antigo ensino médio para o novo (D16, grifos nossos).*

O novo ensino médio deixou a gente sem chão, né? Porque a gente não foi preparada. A docência da gente não é preparada. *No curso que a gente faz, licenciatura, a gente não foi preparado para isso, principalmente quem concluiu antes de 2015, por exemplo, não estou falando nem de uma coisa tão antiga, porque é tudo novo e não tem formação suficiente.* ***Simplesmente é***

> ***jogado e o professor vai dando conta e vai aprendendo no cotidiano.*** *A gente está para iniciar o 2024 sem uma certeza das disciplinas. Por exemplo, terceiro ano a gente não sabe. E aí vai ser prorrogado, vai continuar. Então, isso gera uma ansiedade, gera uma preocupação, gera desmotivação para os alunos, então isso atrapalha muito (D1, grifos nossos).*
>
> *Esse, por exemplo,* ***esse novo ensino médio. Ele está complexo, né? Ele ainda não foi digerido.*** *É, eu acho que até mesmo quem fez a proposta não entendeu nem entende, então a gente está agora no momento com uma carga de disciplinas chamadas eletivas, que eu não vejo muito proveito, né? E tirou, tirou tempo, né? É a carga horária de outras disciplinas foi diminuída para colocar algumas que não fazem muito sentido para o aluno. Então, nesse aspecto do novo ensino médio, eu não. Eu discordo, eu não, não. Não vejo como algo que trouxe muito para melhorar o ensino. Não acho que ele tem que ser, como está sendo, não é revisto, e a gente, a gente tem, né, formações que por parte do estado, sempre contribuem para dicas, melhorias (D25, grifos nossos).*
>
> *[...]****O novo ensino médio não está sendo legal. Porque assim, professores de outras disciplinas que têm que lecionar uma coisa que ele fica totalmente por fora, muitas vezes****. Então, ele tem que ler muito, ele tem que se esforçar mais, ele tem que estar buscando uma área que não é a dele. Ele é específico de uma área, então acredito que ele deve trabalhar com a área na qual ele é formado (D10, grifos nossos).*

Os gestores, conforme G7, também mencionam as mudanças decorrentes da implantação do NEM, afirmando que foram modificações repentinas, sem o tempo necessário para os professores e estudantes absorverem os novos processos, e em seguida já foram exigidas novas mudanças, poderíamos dizer que num processo de tentativa e erro, até conquistar o modelo certo.

> ***Muito. Até porque são muitas mudanças. Por exemplo, o novo ensino médio já entrou e já vai mudar novamente.*** *São mudanças assim, muito repentinas e não dá tempo nem do profissional absorver e nem do estudante também pode aproveitar, absorver as mudanças, que já vem outra mudança. E assim, as condições oferecidas também não são as necessárias para a gente realmente se apoiar. Apesar de ter informações, aquela coisa toda, mas deixa a desejar (G7, grifos nossos).*

No sentido de perceber mais detalhadamente os elementos da intensificação, indagamos inicialmente os docentes se eles consideram que as exigências do seu trabalho na Rede Estadual aumentaram ou não.

O NEM se expressa como um forte elemento da intensificação do trabalho no contexto atual. Proveniente das novas exigências para o ensino médio, desconsiderou a participação popular e da universidade. A esse respeito, Cássio e Goulart (2022, p. 290) trazem elementos no que concerne à implementação do Novo Ensino Médio.

> O NEM aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, **intensifica drasticamente o trabalho docente**, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público [...] – prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização –, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino à distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola.

É um currículo que não passou pelos docentes nas definições, foi colocado de goela abaixo, e requer do professor um desdobramento ainda maior, lecionando disciplinas eletivas ou dos diferentes itinerários formativos. Além disso, todo trabalho tem que ser feito de forma dinâmica e prazerosa, registrado com foto, tem que desenvolver culminâncias no caso das eletivas, ou seja, é preciso construir evidências o tempo todo do que está sendo feito. Sobre esse Modelo de Política Pública Baseada em Evidencias (PPBE), Anderson e Oliveira (2024) destacam que:

> [...] têm sido largamente utilizada no Brasil nas últimas duas décadas para justificar uma orientação eficientista do estado, tomando como referência a lógica empresarial e de mercado. No campo educacional, elas refletem uma concepção restrita de educação voltada à formação de capital humano e bastante vinculada a noção de escola eficaz (ANDERSON, OLIVEIRA, 2024, p. 443).

O professor precisa provar constantemente que está desenvolvendo seu trabalho com dedicação, por meio de envio de imagens para a escola e GRE, que tem realizado um trabalho de monitoramento ainda maior com relação ao NEM. Isso reflete o contínuo processo de perda de autonomia docente.

> ***Aumentou e depois desse novo ensino médio, eu acho que aumentou mais ainda**. Tudo tem que ser registrado, tudo tem que ter foto, tudo tem que ter. Eu acho assim. E, além disso, essa questão de não ter material. Muita exigência, não temos formação nenhuma, com relação a isso. Então, acho que isso aí complica tudo. É uma desorganização total (D12, grifos nossos).*
>
> ***Sim, muito, muito, exigências que não tinham, né, de organização de disciplinas, colocação de novas disciplinas** principalmente com essa reorganização do novo ensino médio, o técnico também foi afetado, né, então nem sempre a gente concorda e é colocado de goela abaixo, não é perguntado a gente, olha você quer? Não (D26, grifos nossos).*
>
> *Aumentaram, sim. Com esse novo ensino médio, aumentaram muito as exigências (D22).*
>
> ***Sim, aumentou com certeza, porque com a nova reformulação do ensino médio, o currículo, esse currículo agora que está sendo implementado,***

> ***requer do professor que ele se desdobre mais ainda, porque muitas vezes ele não tem a formação específica***. *Mas ele precisa buscar, né? Tanto em portfólio quanto nas redes, no mundo da tecnologia, da internet, esse trabalho. Ele tem que trazer para o aluno aquilo que está prescrito, aquilo que está na ementa da disciplina, mas de uma forma dinâmica, prazerosa. Então, aumentou sim o trabalho do professor e ele precisa deixar essa linha tradicional e aceitar, internalizar, né? [...] (G1, grifos nossos).*

Nesse sentido, reafirmamos que as discussões sobre a precarização do trabalho, e especificamente do trabalho docente, não são novidades na realidade brasileira, mas parecem se intensificar ainda mais no contexto de implementação do "novo ensino médio". De acordo com Gonçalves *et al*. (2022, p. 13), "não são poucos os autores que vêm mostrando os interesses que subjazem à reforma e o risco de precarização do trabalho docente, o aprofundamento da desigualdade educacional e a desagregação do Ensino Médio brasileiro".

Nesse âmbito, acentuando-se as discussões acerca do processo de precarização dessa atividade, observam-se problemas concretos relativos aos trabalhadores docentes, dentro da nova organização curricular flexível. Essa precarização reconheceu também a possibilidade de contratação de profissionais por meio do notório saber, mesmo que eles só possam atuar na oferta do itinerário técnico-profissional, e que os conteúdos ministrados sejam correlatos a sua formação profissional (BRASIL, 2017).

Ainda sobre o trabalho docente, Silva (2021 p. 102), ao analisar o processo de implementação do NEM no Estado de Pernambuco, afirma que a nova estrutura curricular se expressa na "diminuição da necessidade de professores para áreas que historicamente apresentam déficits (notadamente as ciências naturais e exatas), revelando mais como políticas para atender interesses de reduzir custo do que para objetivos propriamente educativos". Ainda destacando os processos de precarização e intensificação decorrentes do recuo teórico e ampliação da propalada formação instrumental, técnica e abertura para a desprofissionalização do magistério, também entendida como proletarização, estando em disputa a própria noção de autonomia profissional.

O imperativo das metas mais uma vez é enfatizado como um elemento que causa bastante preocupação atualmente para os profissionais, pois muitas delas são construídas desconsiderando a realidade em que as escolas e os sujeitos estão inseridos, portanto, se tornam irreais.

> *Com certeza aumentaram bastante, principalmente* ***repetindo novamente essa política de metas do estado. Essas metas pra a gente atingir*** *isso aí eu acho que é o mais preocupante atualmente, o que mais me afeta como*

> *professor. Saber que essas metas estão sendo construídas com base em coisas não tão reais (D2, grifos nossos).*
>
> *Aumentaram. Por conta desse modelo de gestão por resultados (D8).*
>
> *Aumentou, sim, né?* ***Cada vez se cobra mais resultados, mais metas*** *(D21, grifos nossos).*
>
> *Nos últimos anos, aumentou, sim. Principalmente na questão do cumprimento das metas pré-estabelecidas (G8).*
>
> *[...]**Tem muitas exigências, a gente recebe muitas exigências, a minha exigência maior, como eu falei, são as avaliações externas.** Então, tem horas que o trabalho fica pesado demais, porque é uma atividade hoje, é uma atividade amanhã. A gente nessa semana já sentou para planejar o próximo ano, então teve um momento da minha vida profissional, após a pandemia que eu disse, acho que eu não vou aguentar, eu não quero mais ouvir falar nisso. Porque fica enfadonho e as exigências vêm de cima (D24, grifos nossos).*

A cobrança pelas metas é reforçada constantemente conforme os trechos em destaque, ao ponto de D24 achar que não vai mais aguentar as pressões e exigências e não quero mais ouvir falar nisso. A presidente do Sintepe destaca a política baseada em resultados como um elemento de maior exigência para o trabalho dos docentes, que causa intensificação do trabalho. Ainda mencionou uma pesquisa realizada e, para surpresa, a política de metas, de exigências, é o indicador de mais insatisfação entre os docentes. Então, a política das metas é uma clara demonstração dessa intensificação, de como isso tem impactado de forma negativa, gerando um cansaço imenso:

> *É na rede estadual que a gente pode citar uma das políticas educacionais que têm intensificado e diminuído a autonomia docente. Essa política de, digamos assim, responsabilização docente baseada em resultados, né? Então, essas exigências, primeiro porque diminui a autonomia docente sobre a avaliação, sobre metas e, como também é por ser uma questão que não passa por uma decisão de professor, então tudo isso tem um impacto muito grande. [...] uma pesquisa que eu acho que foi em 2019 que, aí, um dos indicadores de mais insatisfação na categoria, a gente ficou até surpreendido, foi? Não foi nem a estrutura das escolas, foram as políticas de metas, de exigências, nos locais de trabalho, né? Então, numa clara demonstração dessa intensificação, de como isso estava tendo um impacto assim muito grande no cansaço, no estresse, né? Porque a pergunta do que hoje no local de trabalho lhe estressa mais, aí não foi nem a parte estrutural que a gente ficou surpresa, foi mais essa parte das exigências não é de cumprimento dos SIEPE. São exigências. É quando às vezes não são dadas as condições para o cumprimento do SIEPE como internet, né? As exigências dessas metas, que não passam por uma decisão na escola, nem pelo corpo docente, né? Essas metas são pactuadas nas gerências regionais [...] (IVETE, PRESIDENTA SINTEPE).*

As cobranças pela elevação dos resultados a cada ano também foram mencionadas, uma vez que a escola precisa dar um resultado que a cada ano precisa ser superado. É preciso alcançar as metas, e, quando possível superá-las, independente do perfil dos estudantes ou de dificuldades que porventura surjam e atrapalham a dinâmica escolar. Conforme Lima (2020, p. 153), enfatiza a presença do Estado-avaliador

> na política de responsabilização educacional e em seus eixos norteadores: o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE); o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE); o Bônus de Desempenho Educacional (BDE); e o Sistema de Informação (SIEPE). Através desses eixos, o Estado assume a função de avaliador e regulador da educação pernambucana, incorporando características do gerencialismo (eficiência, eficácia, flexibilidade, descentralização, produtividade, etc.) e o ranqueamento que induz uma lógica competitiva do alcance das metas e responsabiliza os profissionais da educação (Secretárias Estaduais de Educação, Gerências Regionais de Educação e escolas).

Freitas (2018, p. 82) afirma que "os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva a ocultação do debate sobre as finalidades educativas".

> *Sim, muito, aumentaram muito.* ***A cobrança maior nos resultados, né?*** *A gente sabe que a gente às vezes pega uma safra boa e a escola vai bem. Aí quando é no outro ano, a safra é mais fraca e isso faz com que a escola despenque, nas provas externas e consequentemente os bônus que os professores têm, isso vai despencar (G11, grifos nossos).*

> ***Absurdamente?!*** *Vamos lá, é a gente tem uma educação por resultados, ponto.* ***Então, a minha escola ela precisa dar um resultado, a minha escola ela é cobrada para que a cada ano o resultado seja superado****, o resultado do ano anterior. Só que não é levado em consideração que a cada ano que se passa, eu tenho estudantes diferentes. O meu estudante de hoje, ele pode, de fato, ter um desempenho melhor do que o estudante do ano anterior, mas ele pode ter um desempenho menor. Ninguém é igual a ninguém, nenhuma turma é igual a outra [...] (C1, grifos nossos).*

> ***Aumentaram. Só aumenta em relação à carga de trabalho, cobrança em relação a aulas, atividades****. A internet que a escola paga com dificuldade, a gente dando todas as aulas e atividades dentro da escola. Às vezes a internet está muito difícil, o acesso. Então, atrasa alguns registros, algumas coisas. A gente deveria cumprir o registro da semana dentro da própria semana, geralmente não dá para se cumprir isso por conta do acesso mesmo à internet. Aí diz, ah, mas o estado tem, vocês recebem lá um valor para poder pagar a internet. Sim, mas a gente não pode acessar fora da escola, tem que estar na escola. Aí compromete, a rede sempre está meio congestionada.* ***E agora cortou o professor conectado.*** *Então, muitas vezes eu estou aqui na escola e a internet da escola não está pegando, então eu uso a minha internet. Minha internet privada, meu 4G, roteio para o notebook, né? Que o notebook foi uma coisa excelente. Isso daí a gente agradece, porque a gente tem notebooks atualizados. Que a gente recebeu isso, foi um incentivo grande para o*

> *professor, pra facilitar a questão da tecnologia mesmo dentro da escola. Os professores já tinham, mas eram mais desatualizados e aí foi bom, nesse sentido foi bom, mas tem essas dificuldades, ainda permanecem (D16, grifos nossos).*

Ainda podendo destacar a "Pedagogia dos Projetos", ou seja, um trabalho feito com projetos que chegam o tempo todo na escola e não estão no planejamento inicial, mas tem por obrigatoriedade ser executado pelos professores e vivenciado pelos alunos, muitas vezes sem a prévia preparação ou condições para o professor, que precisa "dar seus pulos" e fazer acontecer.

> *Com certeza. [...]a gente tem agora, é, é, são cobranças positivas. Outras, a gente sempre está envolvido, vem um projeto para movimentar. É, tem também a questão de aprovar aluno que não tem condições, então isso eu vejo como algo negativo, né? Não que eu não, eu acho que tudo tem que fluir, mas em determinadas situações, é preciso ser barrado até mesmo para acordar e servir de exemplo (D25).*

> *Sim, em virtude dessas metas. A gente tem que estar sempre preocupado em fazer, não que nós nunca tivéssemos, assim, a sempre* ***buscar projetos, fazer projetos de intervenção para que esse aluno ele atinja uma meta estabelecida****. É bom? É, porque a gente acaba se sentido estimulado a estudar, buscar estratégias. Porém, como eu falei, a gente fica muito preso, mostram uma realidade que não é verdadeira (D14, grifos nossos).*

> *Sim, aumentaram e muito. [...]****São muitos projetos*** *que vem, que a gente tem que vivenciar e às vezes chega no meio do percurso, não é uma coisa que chega no início do ano letivo (D1, grifos nossos).*

A questão burocrática também é um elemento de desgaste do professor, porque ele é o profissional que trabalha antes de chegar no trabalho, durante o cumprimento da jornada de trabalho diária e ainda leva atividades para casa, ou seja, trabalha pós-jornada de trabalho, sem remuneração por esse trabalho prolongado. As questões burocráticas são destacadas através da utilização do SIEPE, que apresenta instabilidades, trava e por vezes somem informações, conforme G4. Já G14 aponta ganhos com a adoção do diário eletrônico, considerando que o trabalho do professor é facilitado, mas há um processo de monitoramento para que ele faça a inserção dos dados em tempo real, o que, por vezes, não é possível, visto que os docentes trabalham com muitas turmas e essas são numerosas.

> *As exigências, sim, mas as condições de trabalho não. É aquele que quer que* ***a gente tire leite de pedra, não é?*** *É o que falei, ele quer o número, ele preza pela quantidade, quer qualidade, aí ele não dá essa condição para a gente ter essa qualidade (D9, grifos nossos).*

> *Aumentaram e muito.* ***Principalmente na questão do registro do SIEPE****. Como eu disse anteriormente, essa questão, essa questão burocrática, ela nos desgasta muito, porque o professor, ele é um profissional que trabalha antes*

> *de chegar no trabalho, ele tem que executar quando chega no trabalho e depois do trabalho.* ***Além dessas demandas burocráticas, SIEPE,*** *a questão de metas que vai ser falada. Isso acaba sendo um estresse para o profissional (D5, grifos nossos).*
>
> ***[...]Tem muitas questões de exigência, o SIEPE e ele trava, mudanças no SIEPE, informações que somem, muitas vezes tem de alimentar, mas ele fica um bom tempo fechado e fica pouco tempo pra fazer tudo****. São cobranças pelos resultados, principalmente na pandemia, com a situação de aulas remotas e o pós-pandemia cobrado da mesma forma, essa é outra questão. Uma coisa que também está acontecendo é aula atividade 100% no integral na escola, antes era 50% em casa, se for pra fazer 100% não dá, terá que deixar o outo vínculo, e isso está sendo exigido até pra quem não faz parte do integral está reduzindo o horário no almoço, ficando em 15 minutos a noite, o Estado não nos escuta (G4, grifos nossos).*
>
> *Sim. Como o diário eletrônico, houve um ganho muito considerável quando o professor deixa de ter a caderneta manual e passa para a eletrônica. Facilita bastante o trabalho. Mas a partir disso, também há o monitoramento para que ele haja a inserção dos dados em tempo hábil. Então, quando ele se vê nessa obrigação de inserir semanalmente os dados, quando se vê na obrigação de cumprir com o prazo dado pela monitoria, tanto da regional como da Secretaria, de inserção das notas após 5 dias úteis, concluídos o prazo da finalização do bimestre. Então, ele tem um tempo corrido, para corrigir provas, para poder inserir os dados da avaliação feita no percurso, as notas livres, chamadas de ATS... (G14)*

No sentido contrário, de não ampliação das demandas de trabalho, exigências e processos de intensificação, temos os trechos em destaque dos participantes D6, D20, D30 e D31 abaixo.

> *Não, para mim, dá no mesmo (D6).*
>
> *Não. Acho que é um padrão. Segue esse padrão, até mesmo com essa nova gestão aqui, com o novo governo, mas está na normalidade (D20).*
>
> ***Oh, como professora de língua inglesa, não, eu percebo que não.*** *Mas aí talvez justamente como é uma educação voltada para resultados, resultados em quê? Em português e matemática. Voltados a português e matemática, então as outras disciplinas, elas ficam, elas passam. [...]Então, eu acredito que a minha resposta de não me sentir pressionada ou enfim mais cobrada provavelmente difere de um professor de português e matemática (D30, grifos nossos).*
>
> ***Não, especificamente, componente curricular de educação física a gente continua na mesma****. A gente dá o suporte e ajuda encaixando os indicadores. Desde que entrei no programa integral, isso faz parte, tem que trabalhar em parceria com os outros profissionais para tentar alavancar as metas da escola (D31, grifos nossos).*

Esses não percebem o aumento das exigências para o trabalho que realizam, D30 e D31 atrelando isso ao componente curricular que ministram, destacando que isso difere das disciplinas de português e matemática, o que nos permite afirmar mais uma vez que a uma pressão/cobrança ainda maior nos professores responsáveis por essa área.

7.4 TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA: TRABALHO, TRABALHO E MAIS TRABALHO!

Ainda indagamos os docentes com relação às condições de trabalho no contexto pandêmico, no intuito de identificar se ocorreram ou não alterações das suas condições/situações de trabalho e se ocorreram impactos na saúde, visto que para mitigar os prejuízos pelos fechamentos das escolas, adotaram-se as atividades de ensino remoto durante o período em que durou a interrupção das aulas presenciais.

Com relação às condições de trabalho, alguns docentes mencionaram que, mesmo no período da pandemia, com toda excepcionalidade envolvida e com a urgência instaurada para manutenção do calendário escolar pelas redes de ensino, não tiveram nenhum impacto nas suas atividades laborais. Isso pode ser percebido nas falas de Professor D29 e do professor D19 que trazem as seguintes questões:

> *Não teve nenhum impacto (D29).*
>
> *Não. Para mim, pelo menos assim, **foi muito tranquilo trabalhar na pandemia, tendo conhecimento que eu tenho com internet, né**? O problema foi com o aluno? Foi com um aluno, foi chegar até ele. Alguns tinham como a gente chegar até ele, mas eles não queriam, e outros até poderiam querer, mas não tinham condições de estar ali naquelas aulas. Mas, por minha parte, eu não senti nenhuma dificuldade (D19, grifos nossos).*

A D19, conforme excerto acima, reduz à dificuldade ou à falta dela apenas a um saber técnico. Se o professor sabia usar a internet, então ele não teve dificuldade para a realização do trabalho. Ela fala que a pandemia não alterou o seu trabalho, mesmo sem conseguir acessar alguns alunos, mas ter que lidar com os alunos e com os processos de ensino e aprendizagem da forma que ela expressa em sua fala, é sim uma alteração no trabalho docente.

Já a docente D20 aponta a utilização de novos métodos tecnológicos como possível solução para os problemas educacionais frente à excepcionalidade vivida. Sobre a utilização das tecnologias no ambiente escolar e as respostas positivas com relação às mudanças no

trabalho, o professor D20destaca que a aprendizagem das novas ferramentas de ensino enriqueceu o seu trabalho e consequentemente o processo de ensino. D12 é mais ponderado, mesmo destacando os meios tecnológicos como algo positivo, teve uma certa dificuldade inicial no manejo, mas também dá ênfase ao impacto negativo causado na aprendizagem dos alunos.

> *[...] Para a pandemia, sim, porque a questão de* ***novos métodos de tecnologias para a gente repassar o conhecimento****, sim. Mas a gente volta a algo que a gente já tinha, então, para mim, de certa forma, ela enriqueceu, entre aspas, porque assim a gente veio aprender novos métodos, novas ferramentas de ensino (D20, grifos nossos).*
>
> *Sim, da questão da aula em si, esses meios tecnológicos que a gente não estava muito ainda habituado. Aí justamente* ***os alunos saíram muito prejudicados com tudo isso,*** *eu creio que sim. Mas também* ***tem o lado bom, porque a gente acabou tendo que se habituar a esses meios*** *e hoje realmente eles são muito favoráveis para a gente. Mas logo no início foi muito complicado mesmo (D12, grifos nossos).*

Essa fala de D20 se atrela diretamente aos interesses propalados pelo grande capital, pois os organismos internacionais e os grupos empresariais apostaram na manutenção das aulas a partir da utilização das tecnologias digitais, encontrando nesse cenário um campo fértil para implementar um modelo de educação pautado na agenda empresarial (COLEMARX[68], 2020). A pandemia serviu como janela de oportunidade para justificar as profundas mudanças que se pretendia implementar na rede pública de ensino, mesmo antes da pandemia, através da adoção de um modelo de ensino remoto que se manteria como regra para Educação Básica, no cenário pós pandêmico.

Foi nesse contexto, portanto, que grupos como a OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial sugeriram que os países reconsiderassem seus marcos legais para que as alterações pudessem ser implantadas com possibilidades de manutenção permanente, motivando novas reconfigurações de práticas e ações pedagógicas. De acordo com Souza, Evangelista (2020, s/p), essas orientações [...] "abrangem um amplo conjunto de flexibilizações: dos currículos, da avaliação, dos métodos de ensino, da jornada letiva, das certificações, dos materiais didáticos" que visa reorganizar a educação básica pública brasileira.

As Tecnologias Digitais, como recursos pedagógicos no ensino remoto, foram um elemento de imposição para o desenvolvimento do trabalho dos professores. Isso é visível nas falas de D2 e D16 em que ambos entrevistados destacam que foram *obrigados a fazer uso das*

---

[68] Link de acesso para o texto da Colemarx: https://colemarx.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Colemarx-texto-cri%CC%81tico-EaD-2.pdf

*novas tecnologias, tiveram que aprender na lei do a pulso. P*ara conseguir desenvolver seus trabalhos de forma remota, diversos profissionais, dentre eles os docentes, tiveram que se adequar de forma rápida para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem.

> *Olha as alterações nas condições de trabalho, assim, no meu entendimento, a gente foi* ***obrigado a fazer uso das tecnologias****, já que as aulas eram remotas, aí tivemos que nos reinventar. Por exemplo, na manipulação dos equipamentos tecnológicos (D2, grifos nossos).*
>
> *No remoto, a grande dificuldade da gente, e eu me incluo nisso, foi* ***mesmo lidar com algumas tecnologias que a gente não tinha habilidade****. Como ali, já tendo o aluno distante da gente, prender a atenção dele. Quando ele está lá na casa dele, está lá no conforto dele. Como prender a atenção desse aluno, então, para fazer aulas mais diversificadas, mais atrativas, naquele período remoto? Muitos professores, eu me incluo, mais uma vez digo, não tinham certas habilidades e tiveram que aprender no pulso,* ***na lei do pulso****. E aí isso foi uma grande dificuldade, que por hora foi bom, porque muita gente também que nunca teve interesse em nada da área tecnológica, teve que se interessar, porque senão suas aulas iam ficar muito aquém. No pós-pandemia o que acontece? O aluno meio que se acomodou na coisa do celular, porque a maioria assistia, acompanhava pelo celular. E aí o celular fica querendo ser usado na sala de aula quando não é o momento oportuno [...] (D16, grifos nossos).*

A incorporação das tecnologias da educação como uma imposição nesse período é um elemento que precisa ser mais bem trabalhado, quais interesses, estratégias, que levaram a adoção desses meios? O porquê da sua obrigatoriedade pelo governo brasileiro, que iniciou um processo aligeirado na reorganização da educação, sem garantir o mínimo de condições estruturais, para assegurar o processo de ensino e aprendizagem. Conforme o Colemarx (2020), dentre os inúmeros desafios da educação no período da pandemia, destaca-se o acesso à internet, que ainda não é assegurado governamentalmente e precisaria ser garantido para todos os estudantes, especialmente computadores portáteis de qualidade.

A questão da educação no contexto pandêmico também é apontada pela pesquisa desenvolvida pelo grupo Gestor, publicada em 2021 como Cadernos da Pandemia, e problematiza a educação em tempos de isolamento social. Para Barbosa et al. (2020), as medidas governamentais seguiram acelerando a agenda privatista já em curso, que sob o pânico da pandemia quis "aplicar o tratamento de choque do Ensino à Distância (EaD) como uma de suas principais políticas". A reforma do Ensino Médio em curso já previa a oferta de disciplinas à distância, preferencialmente para a parte flexível dos itinerários formativos, podendo representar até 20% da carga horária para o Ensino Médio diurno e até 30% para o Ensino

Médio noturno. Para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), esse percentual poderia chegar a 80% da carga horária total (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, conforme Krawczyk e Zan (2021, p. 329),

> os desafios educativos que nos coloca a quarentena, as desigualdades educacionais tornaram-se mais visíveis. Elas se aprofundam pelas precárias condições de trabalho docente e pela insistência em manter a 'normal' rotina escolar, entrando na vida privada das famílias e professores. Plataformas fechadas de Educação à Distância (EaD) transformam o educador num mero monitor do aprendizado, que deve acontecer em ambientes muito pouco propícios para aulas remotas.

Outro elemento que merece nossa atenção é o conceito de "reinvenção", mencionado por D11, e atrelado à necessidade de os docentes buscarem novos conhecimentos. Esse discurso de reinvenção e modernização é travestido da tese de incapacidade dos professores, resultando na proposta de reconversão docente por meio de processo de formação contínua, ágil e efetiva, tendo em vista superar as deficiências profissionais.

> *Sim, **a gente teve que se reinventar**, buscar ferramentas de trabalho totalmente diferente do que a gente já vinha trabalhando há bastante tempo, então assim, pra todo mundo, não só pra mim. Pra todo mundo foi, como eu posso dizer, **tivemos que nos reinventar e buscar novos conhecimentos,** para só assim conseguir desempenhar o que a gente já vinha desempenhando antes, em sala, no presencial (D11, grifos nossos).*

O termo reinvenção é carregado de significações e é comumente utilizado pelo empresariado como forma de pressionar os docentes para realizar o tempo todo cursos de atualizações, como se fossem trabalhadores obsoletos que precisam modernizar constantemente as suas práticas de ensino. Esse é o discurso oficial, que normalmente é adotado pelos governantes nas propagandas educacionais, sempre cheias de indicações para que o docente se reinvente, torne as suas aulas mais dinâmicas e atrativas, como se ele fosse o culpado pelo desencanto e pelo desinteresse dos alunos pela educação formal.

A pandemia serviu apenas como um momento oportuno para acelerar e permear o ambiente educacional com a utilização de tecnologia de forma obrigatória em sala de aula, na esteira da privatização da educação. Sob o lema da inovação e da eficiência técnica, elementos

marcantes desse novo sistema, são desenvolvidas técnicas ainda mais contundentes de exploração do sujeito pelos grandes monopólios educacionais, a exemplo da Kroton.[69]

Com relação aos prejuízos causados pelo ensino remoto para a aprendizagem, percebemos que este foi um elemento presente em muitas falas dos nossos entrevistados, conforme descreve D3 abaixo, ao afirmar que acredita que *foram anos perdidos*, do ponto de vista da aprendizagem, pois ninguém aprendeu nada, muitas vezes não assistiam às aulas, mesmo o professor trabalhando muito.

> ***Eu acho que aqueles foram anos perdidos, ninguém aprendeu nada. O professor trabalhou e muito, mas era um trabalho em vão***. *Porque eu tive que dominar coisa de vídeo, de coisas de ensino remoto que eu tinha pouco conhecimento. Eu tinha um conhecimento básico, mas aí eu tive que ampliar e muito, e eu não via isso se convertendo em aprendizado, porque os meninos, muitas vezes, nem entravam nas aulas e tudo mais,* ***então era muito trabalho, muita cobrança. Para de fazer SIEPE, começa a fazer, preencher uns Excel, que eles mandavam o tempo todo, e a gente tinha que mandar de volta para lá. E aquilo não servia para nada, mas era um trabalho monstruoso que tinha para fazer. Eu acho que foi um período bem complicado e pouco frutífero*** *(D3, grifos nossos).*

D3 destaca importantes elementos que nos permitem afirmar a sobrecarga de trabalho vivenciada pelos docentes nesse período. Além da utilização tecnológica que ocorreu de forma abrupta e já foi mencionada anteriormente, os docentes desenvolveram produção de vídeos, também tiveram que fazer planilhas no *Excel*, o que ocorria com certa frequência, e manter em dia as atualizações do velho conhecido SIEPE.

Esses elementos de intensificação, ampliação da carga horária, cobranças, aumento e diversificação das atribuições, além do aprendizado tecnológico, perpassaram as falas de outros entrevistados, conforme relata D23 abaixo, ao afirmar que trabalhava quase 20 horas por dia no período da pandemia, e, além de ter que dar conta de preparar o material que seria utilizado nas aulas, ainda tinha que lidar com as inabilidades no uso da internet e com a busca de seus alunos por meio de ligações. No mesmo sentido, C1 menciona que, na pandemia, ele se desdobrava, trabalhava todo dia, o dia todo, com apenas um celular que servia para atender e fazer ligação, precisou aprender a ministrar aulas por videoconferência e ainda tinha estudante que só entrava

---

[69] A antiga *Kroton* se tornou a maior empresa privada de educação do Brasil, com valor de mercado que chegava a R$ 18,2 bilhões. Hoje, o maior grupo de educação do país é chamado de *Cogna* Educação, e tem atuado buscando avançar na oferta de prestação de serviços para escolas e faculdades.

em contato com ele no final de semana quando conseguia ir à casa de um parente que tinha acesso à internet.

> ***Sim, eu trabalhava quase 20 horas durante a pandemia. Eu pegava de 6 horas da manhã até 10 horas da noite****, fazendo vídeo, apanhando da internet e a internet não pegava, e ligando pra menino e menino liga pra professora. Os que queriam alguma coisa, não tinham hora, era qualquer hora que ligava pra a gente. Foi muito desgastante (D23, grifos nossos).*

> *Demais, demais, demais, demais, porque assim, não tem como não falar de pandemia. **Na pandemia, a gente trabalhava todo dia, o dia todo**. Na pandemia, a gente, que só tinha um celular para atender ligação e fazer ligação, teve que aprender a dar aula por videoconferência. Então, o professor, ele se desdobrou. Eu tinha um estudante que só entrava em contato com a gente no final de semana quando ia à casa de um parente que tinha internet. Ou a gente atendia esse estudante no final de semana, ou não tinha como atender. E quando a gente volta, a gente volta com esse resquício do trabalho de todo dia, o dia todo. Então, assim, a gente tem o nosso, o nosso expediente de 7:30 às 4:40 [16h40], mas a gente prepara a prova ainda em casa, a gente corrige prova ainda em casa, quando a gente traz para fora da sala de aula, quando a gente vem para a gestão de uma escola, eu entendi que eu sou coordenador da escola não é só de segunda a sexta de 7:30 às 4:40 [16h40] [...] (C1, grifos nossos).*

Durante a pandemia, todo tempo passou a ser tempo de trabalho, esse período estreitou ainda mais e em algumas situações rompeu totalmente com a separação do local de trabalho e de descanso. Não se sabia mais o que era espaço de trabalho, espaço doméstico, da vida privada. O professor teve seu lar invadido por essas "relações de trabalho".

D26 abaixo afirma que foi terrível o trabalho nesse período, se sentia desmotivado, desvalorizado enquanto docente, não conseguia um *feedback* dos alunos como em sala, faltava o contato, momentos para tirar as dúvidas, a câmera ficava constantemente fechada, tinha a sensação de que estava dando aula e falando para os ventos.

> ***Foi terrível, foi terrível*** *porque se é difícil manter a atenção do aluno em sala fechada, **imagina manter a atenção do aluno no ensino remoto onde você por vezes, a câmera estava fechada, né, você se sente sem feedback, se sente desvalorizada, eu me senti muito desvalorizada enquanto docente dando aula, porque parecia que eu estava falando para os ventos**, eu não conseguia fazer uma aula mais dinâmica por vezes, e às vezes pressionava os alunos de um modo ou outro, olha se não assistir à aula, fazia questões no final pra que eles de alguma forma, se não fosse na pressão eu não conseguia, pressão dos alunos eu não conseguia, então isso deixou a gente muito desmotivado, durante a pandemia porque a gente não conseguia um feedback dos alunos como a gente conseguia em sala, aquele contato, a seleção de dúvidas, porque ele achava que aquilo ali não era importante, que ele podia ter nos livros já que era remoto, o repasse da informação em aula remota poderia ser*

> *consultada pelos livros tranquilamente. E quando voltou alguns alunos queriam, a gente poderia continuar no ensino remoto, não vê a diferença do que é, porque estando em sala de aula existe a troca entre eles, o importante não é só a gente lecionando, a troca entre eles de informação, e da gente com eles que vai fazer com que a aula faça um enriquecimento, consiga transferir e captar informações e melhorar por vezes.* ***O ensino remoto foi muito prejudicial*** *(D26, grifos nossos).*

A falta de contato e interação com os alunos e as limitações para oferta de um ensino de qualidade também é apontada por D5 e D10, conforme trechos abaixo:

> *Tive, sim, essa alteração se viu no momento em que a gente dava aquelas aulas online e agora nós estamos de forma presencial. É diferente de você passar na escola de 7 da manhã até às 5 da tarde, com os estudantes olhando no olho a olho, debatendo as questões, do que você estar de forma virtual. Então são coisas diferentes, essas alterações aí (D10).*

> *D5 aponta como principal modificação e dificuldade do seu trabalho o acesso ao alunado. Muitos alunos, na época, não tinham acesso a um celular ou um smartphone para acompanhar as aulas, ou plataformas e/ou canais criados no YouTube pelo governo do Estado. Afirmando que, até os dias atuais, muitos ainda não têm acesso a uma rede de internet ou a um provedor de qualidade e que isso não se restringia apenas aos alunos, os docentes também sofriam com limitações. Ainda destaca que a pandemia causou uma grande lacuna na oferta de educação de qualidade, e o resultado disso já se observa no resultado do SAEPE do ano de 2021 e 2022:O que dificultou bastante no período pandêmico foi o acesso ao aluno. Então isso atrapalha as condições. Muitos alunos aqui na época não tinham acesso a um celular ou um smartphone. Muitos ainda hoje não têm acesso a uma rede de internet, um provedor de qualidade. Isso interferiu bastante, mesmo com todas as plataformas criadas pelo governo do estado, com os canais no YouTube, transmissões e tudo mais. Só que ele não conseguiu atingir a todos os estudantes e até mesmo nós professores aqui na EREM [...], a gente também se tornou bem limitado. Limitando a oferta de um ensino de qualidade. Foi uma coisa bem superficial. Veja que a pandemia causou uma grande lacuna.* ***E o resultado disso a gente pode observar, no resultado do SAEPE do ano de 2021 e 2022, muitas escolas despencaram*** *(D5, grifos nossos).*

Outra alteração é a utilização do *WhatsApp*. O participante D7 destaca isso como algo positivo. Para ele, a ferramenta foi um agente facilitador no processo de comunicação com os jovens. Isso pode ser visualizado abaixo:

> *Houve alteração.* ***Tem a parte boa, porque a gente agora se comunica, manda uma mensagem pelo WhatsApp, o grupo atinge todo mundo da sala****. Mas muitos alunos acreditam que, porque passaram por média naqueles 2 anos, eles acreditam que ainda está desse mesmo jeito. Muitos arrumaram emprego, estão trabalhando. Aí manda dizer, olhe, estou trabalhando [...] (D7, grifos nossos).*

No sentido contrário, D30 aponta a falta de limite no uso do ZAP, trazendo um aspecto negativo dessa utilização. Hoje, precisa lidar com mais essa demanda de trabalho, antes os alunos não tinham o seu número pessoal, agora ela está presente em todos os grupos de todas as turmas da escola. Ainda relatando a dificuldade de estabelecer limites com os alunos, que agora fazem uso dessa ferramenta, lhe mandando mensagens até nos finais de semana. O que era uma excepcionalidade agora passou a fazer parte da rotina de trabalho dos docentes.

> *Sim, agora o WhatsApp, eu saía da escola, estava livre. Hoje, não, eu não falo necessariamente pela escola em si, a gestão, mas pelos alunos, a demanda, porque havia essa separação, não eram todos os estudantes que tinham meu número.* ***Hoje eu estou em todos os grupos de todas as turmas,*** *quer dizer, toda turma tem um grupo, eu estou, então o aluno tem o acesso a mim, então são muitas mensagens. Claro que a gente pode enquanto o professor estabelecer limites, mas é um limite que eu, por exemplo, não consigo. Às vezes eu me coloco, digo, ó, não vou responder, vou aguardar e enfim, às vezes não, porque eu penso que custa ajudar o próximo, uma dúvida, enfim, mas eu vejo essa questão do WhatsApp [...] (D30, grifos nossos).*

D13 aborda as alterações desse período, destacando angústias, receios de trabalhar com um modelo que ela entendia que não era viável, que não apresentava resultados positivos. Muitos foram os desafios, sentimento de impotência vivenciado pelos docentes, que se viram frente a um novo formato educacional, sem ter se preparado previamente, sem os alunos estarem preparados e dispondo de recursos suficientes para enfrentar essa nova realidade que se impôs.

> *Sim, muita alteração, você aprender a lidar com ensino remoto algo que você não tinha essa perspectiva, você trabalhar com um modelo de ensino que todo mundo sabe que não foi viável, que todo mundo sabe não deu resultados, porque você abrir a sua webcam para sua turma de 40 alunos e você encontrar 5 com os olhos ainda lacrimejando ou vários outros que nem davam retorno. Isso foi um desafio principalmente da impotência de você saber que além daquilo você não podia fazer mais nada, não adiantava você preparar uma aula maravilhosa pelo meet se o aluno não entrava no meet, porque ao contrário do que se é, é tentar propagar na época da pandemia o aluno não estava em casa, aluno de zona rural de alunos de cidade pequena estava trabalhando (D13).*

D13 acima ainda enfatiza a frustração proveniente do modelo de aulas no período remoto, com a realização de aulas online, e que, de um total de 120 alunos, ela só conseguia atingir 10, 15 alunos, ou seja, números pouco expressivos se pensarmos no total de alunos que ficavam à margem do processo. Enquanto fragilidade desse processo, é preciso perceber que a maioria dos alunos não tinha um celular do tipo *smartphone* ou até mesmo a conexão com a

rede de internet em casa. Essa é a verdadeira expressão do real, da realidade da maior parte dos estudantes no período da pandemia.

Com relação à indagação que fizemos para percebermos se ocorreu algum impacto na saúde dos docentes, boa parte das respostas expressaram que não, não tiveram nenhum impacto na saúde. Conforme trechos de D1, D9, D18, D29 abaixo:

> *Não, na minha, não. Tive Covid, mas foi leve a minha. Não teve efeitos colaterais muito fortes, não. Acredito que na minha saúde não alterou muito (D1).*
>
> *Não, acho que não (D9).*
>
> *Graças a Deus, não. Pandemia, eu busquei criar uma rotina na época da pandemia. Então, todos os dias de manhã eu acordava, eu trabalhava da minha casa, fazia SIEPE, eu fazia planilhas, que a gente trabalhou muito com planilhas naquela época, então eu montei um esquema de trabalho na minha casa. E assim que pôde começar a vir pra a escola dar aula, eu saí da minha casa, comecei a vir, mesmo sendo aulas remotas, eu vinha pra a escola, então eu acho que o fato de ter criado essa rotina facilitou bastante para mim [...](D18).*
>
> *Graças a Deus, não (D29).*

D1 diz que teve Covid, mas que foi de forma leve; D18, ao afirmar que não teve impactos na sua saúde, destaca como ponto positivo a sua organização de trabalho. A entrevistada destaca que a rotina de trabalho estabelecida por ela facilitou bastante nesse processo, com a elaboração de atividades como preenchimento de SIEPE e produção de planilhas. A fala expressa uma tentativa da entrevistada de manter uma possível "normalidade" mesmo no cenário pandêmico. D6, com relação a possíveis consequências para sua saúde, diz que não, mas relata um episódio recente com falta de ar, e que talvez fosse uma crise de ansiedade, mas deixou na incerteza.

> *Impacto na minha saúde. Rapaz, eu não sei dizer o que era, mas eu recentemente tive problemas de falta de ar, faltando ar. Era como fosse uma ansiedade. Talvez seja isso. Talvez tenha sido isso. Mas não (D6).*

No sentido contrário, alguns docentes relataram os impactos na sua saúde, conforme podem ser visualizados trechos abaixo. D 27 afirma *que a pandemia adoeceu muita gente*, mas não qualifica essa afirmação com elementos que nos ajudem a entender esse adoecimento. D16 afirma que teve Covid, mas de forma leve, e até o momento da entrevista não percebia nenhuma sequela no seu organismo, mas não descartou a possibilidade de que algo pudesse aparecer com o passar do tempo.

> *Em relação à pandemia, eu tive COVID. Eu cheguei a ter COVID, mas não num estágio mais grave da doença. Já estava de isolamento porque estava dando aula remota ainda. Mas assim, organicamente, não observei nenhuma sequela, não. Só se ela for aparecer mais adiante (D16).*

> *Eu tive COVID. A COVID, em si, foi bem fraca. Mas, na sequência, eu peguei pneumonia. Eu acho que decorrente da COVID. E aí foi uma pneumonia bem forte que eu não conseguia andar, eu não tive problema para respirar com a pneumonia. Muito embora eu fiquei com 35% do pulmão comprometido, eu não tive falta de ar, talvez porque eu tinha feito natação e tudo mais, anteriormente. Mas eu não estava conseguindo andar nesse tempo, bem fraco, e foi bem difícil essa pneumonia para mim. E ansiedade também. O nível de estresse, de coisas aumentou muito, tendo que ensinar o meu filho também em casa. E aí pra mim eram 3 serviços remotos, o do meu filho, o meu mesmo e o do curso de enfermagem, que quando começou, eu não vou endoidar com isso não, eu larguei. E aí foi bem estressante (D3).*

Com relação ao processo de adoecimento dos docentes, isso também foi relatado conforme descrições abaixo. D21 não teve Covid, mas ficou psicologicamente abalada e D15 enfatiza o medo de morrer, o que impactou muito no dia a dia de trabalho.

> *Não, eu não tive COVID, psicologicamente, sim, né? Porque a gente vê todo mundo adoecendo, então (D21).*

> *Sim. Foi um impacto para todo mundo, eu acredito. Eu digo que eu acredito, porque eu acho que quem já estava num sistema online e tal, talvez tenha sentido pouco, mas só que tem a questão da Covid-19. Uma situação terrível, houve um número imenso de mortes no Brasil e no mundo, infelizmente. E não só a questão dos desafios do trabalho remoto, mas a questão do medo de morrer. Impactou em mim, por exemplo, me impactou muito no meu dia a dia de trabalho, porque é aquela coisa, né? Você trabalhar e você ligar a TV e ver o jornal, notícias e notícias, mortes e mais mortes. Uma situação horrível (D15).*

A ansiedade foi referida por alguns entrevistados, como podemos perceber nos trechos abaixo. D30 aponta que, durante a pandemia, viveu ainda mais ansiosa. Já D5, além da ansiedade, menciona que é asmático e que achava que morreria quando a pandemia chegou ao Brasil. D8 desenvolveu ansiedade e descobri uma arritmia cardíaca, ou seja, alteração no ritmo e/ou frequência do batimento do coração.

> ***No momento da pandemia, eu vivi ainda mais ansiosa**. Mas hoje, eu diria que não. Eu não, não, não fiquei doente, graças a Deus. No momento da pandemia, me deu uma certa ansiedade, até por outras questões pessoais mesmo. Mas hoje eu não vejo mais resquícios, nem qualquer problema (D30, grifos nossos).*

> ***Sim, a questão também da ansiedade**. Acredito que por estar muito tempo*

> *isolado, muito tempo em casa. Como eu tenho um problema de asma, quando a pandemia chegou de verdade ao Brasil,* ***eu achava que eu ia morrer.*** *Se eu pegar essa doença, eu vou morrer, não tenho condições (D5, grifos nossos).*
>
> *Ocorreu. Eu desenvolvi ansiedade, eu descobri arritmia cardíaca (D8).*
>
> *Deixou!* ***Eu fiquei deprimida, eu fiquei com fobia social e fiquei com mais ansiedade*** *(D17, grifos nossos).*

As cobranças excessivas foram um agravante para a saúde dos docentes, que, mesmo no período pandêmico, se viram imersos numa infinidade de tarefas, como pudemos perceber no forte relato de D17. Em linhas gerais, ela expõe a piora do seu quadro de ansiedade no período da pandemia, porque eram feitas cobranças por planilhas e, no final das contas, as planilhas não serviram para nada. A gravação de aulas, outra exigência, era feita com o seu celular, que não era adequado, pois a escola não disponibilizou nenhum material ou suporte, e pediam que as gravações fossem feitas em tempo real, mas o Wi-Fi não pegava direito. Para a entrevistada, esse formato de ensino foi um grande desafio, já que se considerava analfabeta tecnológica, e a nova dinâmica de trabalho e sua produtividade não permitiram ir criando familiaridade com as ferramentas e plataformas digitais.

De acordo com Nepomuceno e Algebaile (2021, p. 206),

> O ano de 2020 foi marcado, desta forma por um novo tipo de ensino remoto emergencial, mais precário e instável que a já conhecida modalidade de EaD, já que instituída às pressas por meio do uso indiscriminado de variadas plataformas digitais, por professores, estudantes e diversas redes de ensino público e privado, descortinando-se, e intensificando-se, nesse processo, as desigualdades sociais e educacionais pré-existentes [...].

Outro ponto que merece reflexões foi a forma que encontrou para amenizar o sofrimento que sentia ao dar aulas para as "paredes", já que nenhum aluno abria a câmera ou microfone para falar alguma coisa. Então, começou a dar aulas para as bonecas, como se estivesse brincando de escolinha, visto não precisar arranjar mais um transtorno mental ou psíquico em decorrência do sofrimento vivenciado.

.

> *Houve,* ***eu piorei muito da ansiedade na pandemia****. Muito. Porque a secretaria fazia* ***algumas cobranças de algumas planilhas e no final as planilhas não serviram pra nada.*** *Mandaram a gente voltar e mandaram a gente gravar as aulas com o celular. A gente não sabia nada, sabe o que é assim ser analfabeto? No meu caso, eu era uma pessoa analfabeta digital. Então eu pegava o meu celularzinho, eu tinha que fazer todo um aparato para gravar a aula, porque eles queriam em tempo real, eu não conseguia fazer aquilo em tempo real, porque aqui não pega o Wi-Fi direito, então não dava pra ser em tempo real. A escola não disponibilizou nada. Não chegou nenhum*

> *reforço para disponibilizar para ter algo em tempo real, como aconteceu nas escolas particulares. O professor ia interagindo, depois aquela aula ficava gravada para quem faltou. Não, aqui não, a gente botava para o próprio celular, a gente editava, a gente publicava no Class Room, a gente teve que aprender a fazer tudo isso. A fazer prova online que a gente não sabia fazer. Um foi ajudando ao outro, a sorte que tem os professores de informática que foram gravando vídeos para a gente, mostrando que tem que fazer assim, assim, assim, assim, assim. Mas, não ficou do jeito desejável não. E assim, em casa, ah, vamos dar aula... Está a turma toda logada, ninguém assistiu à aula. Aí, qual foi meu artifício para isso? Ah, quando eu era criança, eu brincava de escolinha, então eu botava as bonecas. As bonecas não falam, então eu boto as minhas bonecas aqui na frente, eu vou dar a aula para as bonecas.* ***Foi uma forma de amenizar o sofrimento de dar aula pra a parede.*** *Ninguém abria o microfone pra perguntar nada. Ninguém falava nada. Estava todo mundo logado e só as letrinhas dos nomes ou a fotinha, não aparecia ninguém. Eu falei bom, já que tem que ser desse jeito, eu não vou arrumar mais um transtorno na minha vida,* ***eu vou brincar de escolinha*** *[...] (D17, grifos nossos).*

De forma semelhante, D13 destaca as cobranças recebidas nesse período, mas se remete também às cobranças internas, ou seja, autocobrança, sentimento de culpa e de impotência diante de um modelo de aula que contemplava o mínimo de alunos, isso fez ele adoecer, teve seu corpo todo estourado, porque não sabia o que fazer, precisou de 16 seções de terapia.

> ***Sim, sim e as grandes cobranças de não só cobranças externas mais de cobranças internas como disse que você está em uma turma de 45 alunos e abrir o meet e 5 olhar pra você, isso fez como eu tivesse problema, eu fiz 16 seções de terapia eu tive meu corpo todo estourado aqui assim porque não tinha o que fazer, ia fazer o quê?*** *Não tinha o que fazer não adiantava dizer ao meu aluno ligue, é bom pra você se ele nem escutava porque estava ligando o telefone ou dizer ao meu aluno que ele ficasse em casa naquele horário porque pra o pai dele ele tinha que trabalhar junto como o pai pra dar comida porque aula por celular não é aula e que eu não tiro a razão dele, porque não era aula mesmo não (D13, grifos nossos).*

D26 relata que já tratava seu diagnóstico de depressão antes da pandemia, mas que precisou associar novas medicações ao tratamento inicial para equilibrar as questões de humor, triplicando a dosagem e passando a tratar um novo transtorno, agora relacionado à ansiedade.

> *Diretamente, durante a pandemia, né,* ***no início da pandemia eu tinha um diagnóstico de depressão, entretanto, tinha o uso de algumas medicações com um percentual de uso menor, dosagem menor e ela aumentou pra mais que o triplo e outras, e outras medicações para questão de humor, mas o transtorno de ansiedade também, mais que triplicou o uso de medicação pra manter justamente a gente concentradinho*** *e dizer olha isso aqui vai passar e a gente vai conseguir, vai fazendo o que dá, a gente também achava que não ia nem sobreviver (D26, grifos nossos).*

D5 destaca a pressão de ter que voltar a dar aula presencial, muitas vezes dando aula de máscara, passou mal, pois tem problema de asma, viu a hora morrer. Medo, insegurança, incerteza, que se expressavam também por redução dos salários e a ameaça constante da perda do emprego para quem tinha vínculos mais frágeis, isso foi adicionando elementos dramáticos à situação em que se encontravam os profissionais.

> *Comprovado não, mas eu tive todos os sintomas. Quando eu fazia o teste, dava negativo. Então quando a COVID chegou, eu tentei a todo o custo procurar um profissional que fizesse uma análise da minha situação e que me desse um laudo para que eu entrasse no grupo prioritário para tomar a vacina. Consegui, foi o que amenizou* ***mais a pressão e depois vem a cobrança de voltar****. Tinha que voltar pra escola e a gente tinha aquela insegurança, né? Os alunos também se tinham. Muitas vezes dando aula de máscara, passei mal, como eu disse, eu tenho um problema de asma, e com aquela máscara e falando eu vi a hora eu morrer, mas estou aqui (D5, grifos nossos).*

Avaliamos que o trabalho docente no período da pandemia se relacionou diretamente com a quantidade de novas tarefas que tiveram que ser realizadas pelos professores, tais como gravar aula, elaborar planilhas, ampliação da carga horária, cobranças, preenchimento de SIEPE, além do aprendizado tecnológico e da utilização das plataformas virtuais. Além disso, os dados apontam que para uma parcela dos docentes houve um processo de intensificação do trabalho com relação às horas diárias trabalhadas, chegando a quase 20 horas por dia no período da pandemia e confirmam o definido por Dal Rosso (2008, p. 46) que "intensificar é exigir mais trabalhos e resultados superiores no mesmo espaço de tempo".

No caso dos docentes entrevistados, os depoimentos revelam, além do aumento da jornada de trabalho, as angústias em ter que gravar vídeo, fazer aula, sem ter nenhuma interação com os alunos, lidando com as inabilidades da internet dentre outras questões, que representam e significam mais trabalho. Autocobrança, sentimento de culpa, de impotência também foram mencionados, tudo isso impactando na saúde dos docentes que relataram, em sua maioria, episódios de ansiedade.

8 POLÍTICAS DE SAÚDE DOS TRABALHADORES EM PERNAMBUCO: AÇÕES DE PROMOÇÃO E PROTEÇÃO DA SAÚDE

Essa seção visa a responder ao seguinte objetivo específico: investigar como o Estado de Pernambuco vem desenvolvendo as políticas de saúde do trabalhador docente, visando a promoção e a proteção da saúde, visto que, ao longo dos últimos anos, processos de sofrimento e mal-estar em decorrência do trabalho tem assolado os trabalhadores da educação, e como o poder público tem atuado sobre tal realidade.

A assistência em torno da saúde dos trabalhadores tem sido colocada em prática de maneiras muito esparsas, sendo por vezes até mesmo negligenciada pelo Estado brasileiro, apesar de ser pautada no capítulo V da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT desde 1943, onde é tratado especificamente as condições de Segurança e Medicina do Trabalho. Só no final da década de 1970, o Ministério do Trabalho e Emprego instituiu as Normas Regulamentadoras (NRs) relativas à segurança e à medicina do trabalho. A partir disso, o Estado passou a atuar de forma mais efetiva no que diz respeito à fiscalização do espaço de trabalho, com vistas a realizar a proteção e segurança dos trabalhadores regidos pelas Leis Trabalhistas.

A virada de chave, no entanto, só ocorreu a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e com a aprovação da Lei 8.080/1990 (Lei Orgânica da Saúde), ampliando a visão de saúde para além da lógica assistencial curativista-médico-previdenciária e começando a construir uma visão de saúde que se sedimenta como um direito para todos e como dever do estado a partir de vários determinantes. O artigo 196 da CF expõe: “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a promoção, proteção e recuperação” (Brasil, 1988).

Além disso, é importante mencionar que a partir da Lei 8.080/1990, a saúde do trabalhador passou a ser um dos campos de atuação do SUS, e, por isso, compete ao Sistema participar na formulação e na implementação das políticas relativas às condições e aos ambientes de trabalho em todo o território nacional. Ademais, a temática trabalho também entra como um dos determinantes e condicionantes para a saúde da população, criando perspectivas para a vigilância em saúde do trabalhador.

Desse modo, vários mecanismos foram sendo desenvolvidos para garantir que essa visão de saúde pudesse ser aplicada. Ao longo da década de 1990, foram instituídas portarias e regulamentações para orientar e instrumentalizar os serviços relacionados à saúde do trabalhador, podendo citar como importantes ganhos: a publicação da Lista de Doenças

Relacionadas ao Trabalho em 1999, o preenchimento de Autorizações de Internação Hospitalar nos casos compatíveis com acidente de trabalho. Nos anos 2000, destacam-se a Política de Saúde Ocupacional para o Trabalhador no Sistema Único de Saúde (SUS) e o ingresso da área técnica de Saúde do Trabalhador (ST) no Ministério da Saúde, formulando-se uma proposta de criação de uma rede de ST que, dois anos depois, seria oficialmente normalizada como Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador (RENAST) atualmente prevista pela Portaria n.º 2.728 de 2009. A RENAST deveria integrar a Rede de serviços do SUS por meio de Centros de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST).

Mesmo diante dessas construções emblemáticas, para Gomes, Vasconcelos e Machado (2018, p. 1967), "a estrutura continental do Brasil, sua diversidade cultural, a ocupação econômica dos territórios e a imensa variabilidade de seus equipamentos de saúde agregam desafios na esfera do que já é efetivamente considerado como avanço para a área de ST", impondo ainda muita luta das entidades civis e sindicais para a continuidade dos avanços no campo da Saúde do Trabalhador.

8.1. O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NÚCLEO DE ATENÇÃO AO SERVIDOR (NAS) EM PERNAMBUCO

O Núcleo de Atenção ao Servidor (NAS) foi criado em julho de 2008 na sede da Secretaria de Educação e Gerências Regionais da Região Metropolitana e ampliado em 2010 para as demais Gerências Regionais da Secretaria, passando a ser regulamentado pela Portaria da SEE n.º 7091 de 12 de agosto de 2010, que definiu sua missão, princípios, diretrizes, estrutura e atribuições.

Considerada uma experiência pioneira no Estado, o NAS conta, atualmente, com 17 (dezessete) unidades de atendimento, sendo um núcleo instalado na Sede da secretária de educação (SE) para atender os servidores que lá se localizam, ou seja, atendimento na Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas (SUDEP) e uma unidade do núcleo em cada sede das Gerências Regionais de Educação, para atender os servidores localizados na GRE e nas unidades descolares correlatas a jurisdição da gerência.

Conforme a Instrução de serviço n.º 17 de 2016, o núcleo é um serviço criado para "prestar assistência, desenvolver ações de prevenção e promoção relativas às questões que envolvem os direitos dos servidores, saúde, segurança e relações de trabalho, considerando as dimensões profissional, biológica, psíquica e político-social" (PERNAMBUCO, 2016, p.1). Para isso, do ponto de vista legal, o núcleo deveria atuar com uma equipe multidisciplinar

composta por diferentes profissionais: analistas em gestão educacional, assistente social, fonoaudiólogo, psicólogo. Além desses profissionais, o NAS da Sede também conta com a participação de nutricionistas e professores de educação física, que integram o Programa de Práticas Corporais.

Além da atuação das equipes multidisciplinares nos núcleos do NAS, as ações contam também com a ampla participação de outros sujeitos e departamentos, como: gestores das unidades de ensino, da Gerência Regional, da sede da Secretaria de Educação, dos diferentes departamentos, por fim, os usuários dos serviços, ou seja, os servidores. Ainda com relação aos servidores, é importante também destacar quem o núcleo estabelece como público de atendimento. Podem fazer uso das ações tanto os servidores efetivos, como os contratados, os terceirizados, comissionados e estagiários que estiverem prestando serviços.

A norma regulamentadora define responsabilidade para vários setores e sujeitos, destacando-se inicialmente os compromissos da Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas e Relações de Trabalho:

- ✓ Gerenciar administrativamente e tecnicamente o NAS, localizado na Sede da Secretária de Educação;
- ✓ Gerenciar acompanhamento técnico aos 16 NAS das regionais;
- ✓ Mediar a relação entre as equipes e os gestores da GRE;
- ✓ Promover o núcleo em sua composição multiprofissional;
- ✓ Demandar ao NAS, acompanhamento aos servidores;
- ✓ Acompanhar a destinação e a utilização de recursos financeiros encaminhados aos 17 NAS para a realização de ações, projetos e programas;
- ✓ Promover educação permanente para as equipes do NAS e do monitoramento.

O documento também apresenta um tópico que dá ênfase às competências que são incumbidas aos gerentes/gestores das Gerências Regionais de Educação:

- ✓ Promover as condições necessárias para a execução das ações, projetos e programas do NAS;
- ✓ Demandar aos NAS, acompanhamento aos servidores;
- ✓ Demandar aos NAS a realização de ações de promoção e prevenção à saúde dos servidores.

Ainda conforme o documento orientador, são competências do Núcleo de Atenção ao Servidor (NAS):

- ✓ Identificar necessidades institucionais para intervenção técnico-profissional e interdisciplinar;

- ✓ Esclarecer para os servidores e gestores com relação à missão do NAS, às atribuições, às especificidades técnico-profissional, à intervenção interdisciplinar e limites éticos, indicando os setores e órgãos competentes para os encaminhamentos;
- ✓ Realizar atendimento interdisciplinar aos servidores por demanda espontânea e por encaminhamento dos gestores das unidades escolares da GRE e da SE;
- ✓ Prestar assistência ao servidor, socializando conhecimentos, articulando recursos institucionais, realizando visitas domiciliares e institucionais, e envolvendo os grupos de trabalho e familiares;
- ✓ Criar, planejar e executar programas e projetos para atendimento à política de atenção ao servidor, com ações de promoção e prevenção relativas aos direitos e deveres estatutários, saúde, segurança e relações de trabalho, considerando as dimensões profissional, biológica, psíquica e político-social, na sede da Secretária de Educação, nas Gerências Regionais e nas Unidades escolares;
- ✓ Adequar ações, projetos e programas às necessidades da regional, unidade escolar e à sede da Secretária de Educação;
- ✓ Dialogar com os setores internos da Secretária de Educação e da GRE sobre a condução da atenção aos servidores acompanhados pelo núcleo, respeitando as especificidades de cada caso e o sigilo profissional;
- ✓ Articular serviços e instituições no atendimento individualizado aos servidores e em seu conjunto;
- ✓ Promover espaços de discussão, como roda de diálogo, mesa redonda, pesquisa-ação, para formular proposições e acesso dos servidores a programas e políticas públicas;
- ✓ Facilitar encontros, seminários, feiras para discussão de temas de interesse coletivo;
- ✓ Desenvolver atividades de integração grupal e institucional, fortalecendo as relações internas e trabalhando valores societários;
- ✓ Facilitar processos de intervenção em situações de dificuldades de relações interpessoais;
- ✓ Facilitar a organização e o funcionamento das comissões por local de trabalho para a organização de ações de promoção e prevenção em saúde do trabalhador, na sede da Secretária de Educação, nas regionais e nas unidades escolares;

- ✓ Sistematizar informações para subsidiar as ações técnicas e gerenciais, visando a formulação de políticas de atenção ao servidor, em especial à saúde do trabalhador;
- ✓ Organizar e divulgar produções científicas, socializando conhecimentos, saberes e tecnologia;
- ✓ Realizar supervisão de estágio nas áreas de suas competências;
- ✓ Facilitar as relações de empoderamento do servidor nos processos de trabalho.

Com relação ao atendimento ao servidor, ele poderá ocorrer de algumas formas: (1) o servidor deverá procurar espontaneamente o NAS, e, com isso, terá acesso ao conjunto de ações para melhoria da qualidade de vida; (2) o gestor da unidade escolar, da regional ou departamentos da sede da SE, poderá encaminhar o servidor para atendimento no NAS. O acolhimento desse profissional será feito por meio da realização de uma escuta qualificada com atuação interdisciplinar, decidindo com ele os encaminhamentos necessários para melhor atender.

Os documentos norteadores também estabelecem a forma como os processos de elaborações de ações de promoção e prevenção serão desenvolvidos:

- ✓ Realizar ações de promoção e prevenção na sede da Secretária de Educação, na gerência regional e nas unidades escolares, com atividades de educação em saúde, particularizando a saúde do trabalhador;
- ✓ Trabalhar coletivamente as questões de direitos funcionais e relações de trabalho;
- ✓ As ações poderão ser executadas pela própria equipe ou profissionais de outras instituições. Parceria com as Unidades de Saúde, articulação com o Programa Saúde na Escola (PSE).

O trabalho realizado pelos núcleos se baseia em dados adquiridos na realidade dos profissionais e também a partir de documentos institucionais, como requisições, e, só após as análises, são criadas as linhas de atuação e também os programas de atenção ao servidor. Dessa forma, são estabelecidas discussões individuais e coletivas com participação dos gerentes/gestores das regionais e das equipes dos núcleos para elaboração dos planos de ação a cada ano. No plano, são traçadas as metas com possibilidades diversas de adequação às características específicas de cada Regional, sendo de responsabilidade dos gerentes/gestores, da equipe do NAS, a integração das ações de atenção ao servidor e elaboração e execução dos planos gerenciais.

No concernente às ações realizadas no NAS da GRE Vale, conforme dados coletados no âmbito da gerência e pela entrevista realizada com a assistente social, única profissional a prestar atendimento no período da coleta de dados em 2023, diferentemente do que propõe a regulamentação, de que o trabalho exige a atuação de uma equipe multidisciplinar e interprofissional, tornando a atenção mais efetiva e integral, tanto no atendimento individualizado, quanto nas ações coletivas ou socioeducativas.

Segundo a entrevista da E.NAS[70], anteriormente a equipe era composta por dois assistentes sociais, uma psicóloga e também uma fonoaudióloga, mas, no período da entrevista (2023), já fazia um pouco mais de um ano que a atuação no núcleo era feita apenas por ela, ou seja, desde 2022. Ela também cita que a portaria 7091/12 de agosto de 2010 é a responsável pela regulamentação e o funcionamento dos núcleos e que a Instrução de serviço Número 17 (2016) fez o detalhamento das competências do núcleo, definiu as demandas da gerência geral e regional, e que administrativamente o núcleo está vinculado à gerência regional Vale e tecnicamente à SUASE. Tendo por missão a prestação de serviços de assistência, prevenção e promoção de saúde em relação aos direitos e relações de trabalho, considerando a dimensão social, biológica (biopsicossocial), ou seja, perceber a pessoa/servidor na sua integralidade.

A Política de Atenção ao Servidor, em seu diagrama sintético, estrutura as ações em 3 eixos: 1) Promoção à saúde; 2) Prevenção de danos; 3) Relações de trabalho saudáveis. De acordo com E.NAS, essas são práticas que levam a uma qualidade de vida equilibrada, nos relacionamentos da pessoa com o trabalho, com a instituição e com os colegas. Pensando nesse equilíbrio, o núcleo tem um projeto que vai propor oficinas de relação interpessoal nas escolas. Além disso, o NAS se fundamenta nos princípios do SUS: universalidade, promoção, prevenção, participação, integralidade. Ainda apontando as seguintes estratégias utilizadas: 1) Ações coletivas; 2) Atendimento e Acolhimento; 3) Articulação.

Ademais, para E.NAS, o núcleo vem atuar no sentido de fortalecer a comunicação com os servidores, auxiliando em demandas de acesso ao sistema, orientações com relação a preenchimento de documentos, informações como licença médica, agendamento de perícia médica, licença maternidade, recurso administrativo, licença prêmio, redução de horário, etc. Com relação a essa parte administrativa, a prevalência de atendimento são as orientações de licenças para tratamento de saúde.

Em situação de reconhecimento do adoecimento e sem condições de realização das atividades laborais, para se ter o afastamento para cuidados com a saúde, é necessário passar

[70] E.NAS – sigla utilizada para profissional atuante no Núcleo de Atenção ao Servidor da GRE Vale do Capibaribe.

por perícia médica. É importante frisar que o núcleo busca estabelecer o perfil do servidor atendido: se ele é mais jovem, mais idoso, qual o tipo de doença, como se estabelecem as relações na escola. No entanto, durante as visitas ao núcleo para levantamento dos dados, esse perfil dos sujeitos, que se coloca como um dos objetivos do núcleo, não nos foi repassado.

Isso se evidencia também quando indagamos sobre os dados que informam sobre o número e o tipo de queixas de doenças relacionadas ao trabalho dos docentes. Sobre isso, é mencionado apenas que *"os principais marcadores são saúde mental e saúde vocal"*. Há também o eixo de outros tipos, como citados por E.NAS, como as *questões ortopédicas, câncer, acidentes*, dentre outros.

Questionamos também a representação do NAS sobre a atuação da equipe multiprofissional, para entendermos como ocorrem esses atendimentos. A esse respeito, conforme trecho abaixo, na perspectiva do cuidado e da reabilitação, e as visitas às escolas para a realização de ações e atendimentos

> *A dinâmica da equipe das ações coletivas, em dupla, em relação ao servidor, trabalha na perspectiva do cuidado e da reabilitação. Fazemos estudo de caso, planejamento, visitas às escolas para a realização de ações e atendimentos. O núcleo tem como meta única realizar ações para dar visibilidade às atividades feitas em datas-chave, que vão potencializar essas ações, e consoante as temáticas, são conduzidas pelo profissional com mais propriedade no conteúdo (*E.NAS).

O núcleo trabalha com atendimento e com acolhimento, todos os profissionais podem ter acesso ao serviço, seja contratado, efetivo ou terceirizado, podendo ser por demanda espontânea ou por encaminhamento da própria gestão. O encaminhamento ocorre quando o próprio servidor não percebe o adoecimento e posterga a procura por atendimento especializado. À gerência regional cabe demandar e ofertar condições de realização desse atendimento aos servidores.

Também perguntamos se os docentes têm procurado o serviço do NAS. Na fala de E.NAS, pudemos entender que há a procura pelo serviço do núcleo, destacando-se que são diversos os relatos de desmotivação, distúrbio de sono, pensamento disfuncional. Além das situações de licença médica ou de readaptação de função, do total de atendimentos realizados, a saúde mental e a saúde vocal são as principais queixas de quem procura o NAS.

> *Avaliando as principais demandas com base nos relatórios elaborados localmente, **2 são as principais queixas de quem tem procurado o NAS, saúde vocal e mental.** Além das situações de licença médica ou de readaptação de função. [...] São diversos relatos de desmotivação, distúrbio de sono, pensamento disfuncional. Será que ele se percebe adoecido? É a hora de acessar um profissional? Será que entende que precisa de um tratamento?*

> *São diversos processo de escuta do servidor para que ele se perceba adoecido (*E.NAS, grifos nossos).

Mesmo sendo o carro chefe dos atendimentos realizados, E.NAS afirma que existe um tabu ligado à ideia de buscar um médico, tratamento psiquiátrico, com receio das rotulações que poderão vir a receber e aponta o trabalho feito no sentido de desmistificar essa ideia com relação à saúde mental, abordando o tratamento com terapias e sempre refletindo se ele consegue atingir as exigências próprias do trabalho. Ainda enfatiza que o servidor contratado tem outros receios em comparação com o professor, que tem o vínculo mais estável, mas não traz esses elementos totalmente suficientes para refletirmos mais profundamente sobre essa questão.

A entrevista ainda traz algumas questões com relação aos processos de adoecimento, apontando muitos relatos de presenteísmo entre os servidores, ou seja, o trabalhador está de corpo presente no seu local de trabalho, mas por vários motivos o profissional não tem a produtividade esperada. Destaca também que a saúde não é prioritária e que o receio de perder o emprego faz com que o trabalhador não coloque a saúde em primeiro plano. Isso, aliado as outras demandas, como as necessidades familiares, tem levado a um postergamento do cuidado.

> ***Há muitos relatos de presenteísmo****, como uma questão cultural, do ponto de vista da* ***saúde não ser prioridade****, pois há um* ***postergamento do cuidado porque tem outras demandas familiares,*** *como os filhos que vem antes do pai, alegando que já não tem mais esse tempo, diante da carga horária, mãe acamada, ou outras necessidades. Em um discurso ou outro, percebo essa relação ao cuidado consigo e com o outro, o presenteísmo está muito em outras categorias,* ***o receio de perder o emprego faz com que o trabalhador coloque a saúde em segundo plano (***E.NAS, grifos nossos)**.**

Durante a realização da entrevista, foi pedido também que fossem descritos os principais programas ou ações de promoção e prevenção desenvolvidos pelo núcleo, visto que essa é uma das competências estabelecidas. Inicialmente foi citado que os gestores têm um cronograma de atividades com planejamento, formação e participação do núcleo, e nesses encontros uma das pautas discutidas é a estruturação de oficinas, que seriam realizadas conforme a realidade local. Dessa forma, as principais ações mencionadas foram:

O Dia da Voz – essas eram ações realizadas no mês de abril, com articulação da fonoaudióloga com o Conselho de Fonoaudiologia e a aquisição de material gráfico para campanha. Inicialmente, segundo E.NAS, os amigos da voz[71] eram algo mais focado, depois

[71] Grupo de profissionais responsável por promover o Dia da Voz e outras ações voltadas para questão vocal.

teve uma amplificação para psicodinâmica vocal, trabalhando com a voz, emoção e expressão, contemplando prevenção de cuidados com a voz. *Trabalhando com entendimento de que a voz pode espalhar o bem, e é um biomarcador que pode expressar doenças mentais*. Em 2023, foi realizado o projeto Voz sem Fronteiras, com uma parceria com a fonoaudióloga de outra GRE, visto que o núcleo está com a equipe incompleta. Esse trabalho pontuou os cuidados e doenças da voz, aquecimento, desaquecimento e se restringiu apenas aos servidores lotados na GRE Vale.

8M dia da mulher – Foco na saúde da mulher. Nessa ação, o trabalho é feito com um viés político e social com essas atividades encabeçadas pelas assistentes sociais que conseguiam a adesão e o envolvimento de todos os profissionais.

Ações de saúde mental – é muito pedido ao núcleo. São as atividades para trabalhar com as seguintes questões: autoestima, motivação, inteligência emocional, gerenciamento de estresse. Ainda na saúde mental, as ações coletivas, realizadas pela gerência ou pelos gestores, sempre colocam essa questão da motivação, sempre indicada pelas escolas de diferentes municípios, nos momentos de propor escutas nas escolas, uma questão era trabalhar com a temática do como manter-se motivado.

Outros pontos, frequentemente indicados pelos gestores de escolas dos diferentes municípios, merecem ser fortemente discutidos o foco, a redução das questões de saúde mental e a questão da motivação. O manter-se motivado restringe o campo de saúde mental e a ações de prevenção e promoção à saúde dos profissionais. Além disso, é necessário desvelar o que está por trás dessa lógica motivacional e entender a importância da motivação para as organizações que buscam o lucro. Assim, as organizações são orientadas para estimular a motivação no trabalhador, buscando o aumento da produtividade, com o intuito de conseguir cada vez mais lucros e impulsionar a sua reputação perante o mercado (OLIVEIRA, 2021).

Uma organização que possui metas a serem alcançadas necessita, sobretudo, de uma equipe motivada, concentrada, para atingir determinado objetivo. Consequentemente, isso definirá o grau de dedicação com o qual os trabalhadores alcançarão bons resultados no projeto que está realizando. Esse é o funcionário que irá vestir a camisa da empresa, no nosso caso, a empresa/escola que tem sua reputação protegida quando ela consegue o alcance das metas, visto que há publicização e ranqueamento desses processos e consequentemente bonificação ou sanção pública (ANTUNES, 2018; FREITAS, 2018).

Ainda citando outras ações, como o **Dia da Saúde**, momento de articular campanhas de vacinação, como, por exemplo, o Dia D, e, dentro dessa viabilidade, contemplar as demandas e serviços de saúde, como o novembro azul, outubro rosa, setembro amarelo. Na pandemia,

temáticas como ansiedade ou como manter a saúde mental com o isolamento social foram questões constantes pontuadas, e, como forma de levar um retorno para os profissionais, realizamos encontros por videoconferência com as escolas. O trabalho é feito com psicologia positiva[72], realizando rodas de diálogo sobre *burnout*, também com os servidores da GRE, clima organizacional e cultura organizacional. Esse trabalho foi sendo realizado nas salas, nos auditórios, com visitação interna, grupos menores. A ideia era de que o servidor pudesse identificar o que naquele momento era necessário, por isso a repetição de algumas temáticas, como vacinação, imunização – Dia D, vacinar é proteger.

8.2. NÚCLEO DE ATENÇÃO AO SERVIDOR (NAS): DADOS OFICIAIS DOS ATENDIMENTOS REALIZADOS NO PERÍODO DE 2022 A 2023

São atribuições da Superintendência de Atenção ao Servidor (SUASE) a gestão, a assessoria e avaliação das ações, que são registradas através da elaboração de relatórios mensais, relatórios com demandas específicas, monitoramento realizado nas gerências regionais, e também realização de seminários com as equipes e encontros anuais entre a SUASE e os Gerentes das Regionais. Os dados das demandas de atendimento apresentadas pelos servidores são organizados pelo Núcleo de Monitoramento de Atenção ao Servidor (NMAS). Essas informações foram disponibilizadas por esse núcleo, que, dentre as funções de diálogo e de reuniões estabelecidas com os gerentes regionais, é o responsável por "consolidar as informações coletadas por todos os núcleos para subsidiar as ações técnicas e gerenciais, visando a formulação de políticas de atenção ao servidor, em especial à saúde do trabalhador" (Pernambuco, 2020).

Para viabilizar o monitoramento das ações dos Núcleos, consolidando os dados sobre a população atendida e suas necessidades, a secretaria de educação está construindo um Sistema de Atenção ao Servidor (SAS), para ter mais agilidade nesse processo. Os dados obtidos a partir do trabalho realizado e monitorado pelo núcleo são utilizados como objeto de discussões junto a outros órgãos que prestam assistência aos servidores, como o SASSEPE e Secretarias de

[72] É possível distinguir diferentes vertentes de estudo no campo da psicologia do trabalho, e dentre as diferentes concepções de pesquisa, vem sendo realizadas investigações que se restringem à identificação de fatores de risco à saúde do trabalhador de forma que estes possam eventualmente ser eliminados do ambiente de trabalho. No entanto, os estudos de perfil mais crítico têm buscado situar os processos de trabalho com base no contexto da atual fase do capitalismo, entendendo que a relação saúde-doença está enraizada nas condições históricas e sociais.

Saúde, Junta de Perícias Médicas. Essas ações buscam viabilizar o acesso a serviços como prevenção de doenças, recuperação e reabilitação da saúde, além de fornecer subsídios sobre a realidade vivenciada pelos servidores para avaliações nas perícias médicas.

Destaca-se inicialmente que esses dados se referem ao atendimento prestado a todos os servidores e não apenas aos docentes em regência. Logo, não teremos como identificar quantos atendimentos se referem especificamente aos docentes da GRE Vale do Capibaribe.

Os atendimentos realizados em 2022 pelos 16 núcleos, podem ser visualizados na Figura abaixo [73], que se estrutura em demandas administrativas ou funcional/ e demandas de adoecimento, que se subdividem em 3 eixos: saúde vocal, saúde mental, outros diagnósticos, sem especificações maiores.

Figura 47 - Dados do Monitoramento demandas dos servidores 2022

Secretaria de Educação e Esportes — GOVERNO DO ESTADO PERNAMBUCO COMPROMISSO COM O TRABALHO

SECRETARIA EXECUTIVA DE ADMINISTRAÇAO E FINANÇAS - SEAF
SUPERINTENDÊNCIA DE ATENÇÃO AO SERVIDOR E RELAÇÕES DE TRABALHO - SUASE
NÚCLEO DE MONITORAMENTO DE ATENÇÃO AO SERVIDOR - NMAS

Núcleo de Atenção ao Servidor

MONITORAMENTO - NAS REGIONAIS - DEMANDAS APRESENTADAS PELOS SERVIDORES - 2022

NÚCLEO DE ATENÇÃO AO SERVIDOR - NAS	Nº DE SERVIDORES QUE PROCURARAM O NAS EM 2022	DEMANDA ADM/FUNCIONAL	DEMANDA ADOECIMENTO		
			SAÚDE VOCAL	SAÚDE MENTAL	OUTRO DIAGNÓSTICO
RECIFE NORTE	88	33	0	45	10
NAS RECIFE SUL	48	22	2	19	5
METRO NORTE	85	52	1	22	10
METRO SUL	115	72	1	18	24
MATA NORTE – NAZARÉ DA MATA	156	80	1	37	38
MATA CENTRO - VITÓRIA DE SANTO ANTÃO	137	29	0	10	98
MATA SUL – PALMARES	44	40	0	3	1
VALE DO CAPIBARIBE – LIMOEIRO	54	25	1	17	11
AGRESTE CENTRO NORTE – CARUARU	128	55	4	38	31
AGRESTE MERIDIONAL - GARANHUNS	98	41	0	35	12
SERTÃO DO MOXOTÓ DO IPANEMA – ARCOVERDE	25	25	0	0	0
SERTÃO DO ALTO PAJEÚ - AFOGADOS DA INGAZEIRA	97	46	0	51	0
SERTÃO DO SUBMÉDIO SÃO FRANCISCO – FLORESTA	98	42	0	24	12
SERTÃO DO MÉDIO SÃO FRANCISCO - PETROLINA	82	16	2	23	41
SERTÃO CENTRAL – SALGUEIRO	91	57	0	13	21
SERTÃO DO ARARIPE	54	11	3	32	8
TOTAL	**1400**	646	**15**	**387**	**322**

Fonte: SEAF (2022)

Em 2022 foram feitos 1400 atendimentos, desses, 646 foram de demandas administrativas ou funcionais, 15 de saúde vocal, 387 de atendimento de saúde mental e 322 de outros diagnósticos. A gerência em que os profissionais mais procuraram por atendimento foi a Mata Norte e a que foi menos procurada foi a do Sertão do Moxotó do Ipanema. Já a GRE Vale, nosso campo de estudo, teve a procura de 54 servidores pelo atendimento no Núcleo. Desses, 25

[73] O NAS Sede tem equipe própria e a gestão que faz o a consolidação dos dados, mas até recentemente estava sem o gestor da equipe, logo não tivemos como acessar os dados. O núcleo de monitoramento faz a consolidação dos dados apenas das ações coletivas de todos os núcleos, exemplo: ações do Hemope e da semana do servidor.

por demanda administrativa e/ou funcional, 1 saúde vocal, 17 saúde mental, 11 outro tipo de diagnóstico, que não foi detalhado.

Em linhas gerais, a maior busca pelo atendimento no campo da saúde mental comprova o que as pesquisas vêm mostrando (CASULO, 2018; CARLOTTO et al., 2019): que os impactos sobre a saúde mental dos trabalhadores, principalmente os da educação, que tem sido muito afetado nos últimos anos, especialmente na dimensão psíquica.

Em 2023, foram realizados 2007 atendimentos, cerca de 607 atendimentos a mais que no ano anterior, 1006 atendimentos de demanda administrativa, 95 de saúde vocal, 592 de saúde mental e 420 relacionadas a outros atendimentos. Conforme Figura abaixo:

Figura 48 - Dados do Monitoramento demandas dos servidores 2023

SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO DE PESSOAS - SEGP
GERÊNCIA GERAL DE GESTÃO DE PESSOAS - GGPE
SUPERINTENDÊNCIA DE ATENÇÃO AO SERVIDOR E RELAÇÕES DE TRABALHO - SUASE
NÚCLEO DE MONITORAMENTO DE ATENÇÃO AO SERVIDOR - NMAS

Núcleo de Atenção ao Servidor

MONITORAMENTO - NAS REGIONAIS - DEMANDAS APRESENTADAS PELOS SERVIDORES - 2023

NÚCLEO DE ATENÇÃO AO SERVIDOR - NAS	Nº DE SERVIDORES QUE PROCURARAM O NAS EM 2023	DEMANDA ADM/FUNCIONAL	DEMANDA ADOECIMENTO		
			SAÚDE VOCAL	SAÚDE MENTAL	OUTRO DIAGNÓSTICO
RECIFE NORTE	96	49	4	42	18
RECIFE SUL	71	25	0	31	7
METRO NORTE	99	64	1	21	8
METRO SUL	183	115	5	59	56
MATA NORTE – NAZARÉ DA MATA	311	145	8	69	61
MATA CENTRO - VITÓRIA DE SANTO ANTÃO	64	34	0	13	16
MATA SUL – PALMARES	70	51	0	7	7
VALE DO CAPIBARIBE – LIMOEIRO	36	14	4	14	3
AGRESTE CENTRO NORTE – CARUARU	254	128	3	85	36
AGRESTE MERIDIONAL - GARANHUNS	115	43	1	34	32
SERTÃO DO MOXOTÓ DO IPANEMA – ARCOVERDE	116	56	0	32	39
SERTÃO DO ALTO PAJEÚ - AFOGADOS DA INGAZEIRA	123	92	5	64	15
SERTÃO DO SUBMÉDIO SÃO FRANCISCO – FLORESTA	169	78	51	52	15
SERTÃO DO MÉDIO SÃO FRANCISCO - PETROLINA	168	52	1	25	79
SERTÃO CENTRAL – SALGUEIRO	94	48	8	14	21
SERTÃO DO ARARIPE	38	12	4	30	7
TOTAL	2007	1006	95	592	420

Fonte: SEAF (2023)

A gerência em que os profissionais mais procuraram o atendimento mais uma vez foi a Mata Norte, dessa vez com 311 buscas registradas, e a em que menos houve procura foi a do Sertão do Araripe. Já a GRE Vale teve diminuição na procura de atendimento pelos servidores, registrando 36 atendimentos, 14 por demanda administrativa e/ou funcional, 4 para saúde vocal, 14 saúde mental e 3 para outro tipo de diagnóstico, que mais uma vez não foi detalhado. Nesse período, registrou-se um aumento na procura pelo atendimento na saúde vocal e diminuição da busca pela saúde mental.

Se fizermos um comparativo entre 2022 e 2023, percebe-se um aumento percentual em todos os eixos, com um aumento expressivo na saúde vocal, que teve um salto de 15 para 95 servidores que buscaram o serviço com essa queixa. E a saúde mental, que já tinha números expressivos, continuou apresentando crescimento na procura pelo atendimento, se colocando

como carro chefe das demandas dos servidores atendidos pelo serviço do Núcleo. Vale ressaltar que os professores, dentre as diferentes categorias de profissionais, são os que vêm aumentando de modo significativo os transtornos mentais. De acordo com dados do Ministério da Saúde, as demandas de saúde mental, como transtornos mentais, foram a terceira principal causa dos afastamentos dos trabalhadores de seus postos de trabalho, o que correspondeu a 9% dos auxílios-doença concedidos no ano de 2017 (BRASIL, 2019b).

8.3. O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE A POLÍTICA DE SAÚDE E AS AÇÕES DO NÚCLEO DE ATENÇÃO AO SERVIDOR (NAS) NA GRE VALE: "NUNCA NEM VI, EU SÓ OUÇO FALAR"

A Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora (PNST) define tanto princípios, quanto diretrizes e estratégias para serem operacionalizadas nas três esferas de gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) nos âmbitos federal, estadual e municipal. Essas ações de atenção integral têm ênfase na vigilância, visando a promoção, bem como a proteção da saúde dos trabalhadores e a redução da morbimortalidade decorrente dos modelos de desenvolvimento econômico e os processos produtivos.

Nesse sentido, indagamos se os docentes conhecem a política de saúde dos servidores do Estado de Pernambuco, buscando entender a repercussão desses conhecimentos sobre qualidade dos serviços que lhes é ofertado. Os entrevistados, em sua maioria, afirmam não conhecer, ou conhecer muito pouco sobre a política. Isso pode ser observado nos trechos destacados abaixo:

> *Não conheço (D2).*
>
> *Não, **sabia nem que existia** (D1, grifos nossos).*
>
> ***Que política é essa**? (D21, grifos nossos).*
>
> *Não, muito pouco (D12).*
>
> *Eu não conheço. Eu não tenho, não estou a par. Não tenho conhecimento profundo sobre. Sei que tem uma política, mas não estou a par dela, não (D16).*

Podemos perceber, nas falas dos docentes D2, D1, D21, D12, D16, que não há conhecimento dos servidores públicos sobre seus direitos com relação à política de saúde, bem como sua administração, seu funcionamento, o que é previsto e assegurado legalmente para o cuidado destinado aos usuários do sistema de saúde proposto pelo governo do estado.

Nesse contexto, destacam-se também os docentes D4, D D5, D8, D13, que afirmaram que não conhecem a política, mas apresentaram outros elementos que nos ajudam a entender a visão limitada que eles têm sobre a lei, atrelando exclusivamente o seu funcionamento com o Sistema de Assistência à Saúde dos Servidores do Estado de Pernambuco (SASSEPE), conforme trechos abaixo*:*

> ***Eu conheço só quando vou utilizá-la,*** *eu não sei a fundo como é a sua administração, como é a sua dinâmica lá dentro não. Eu não tenho conhecimento (D4, grifos nossos).*
>
> *Olha,* ***eu conheço a questão do plano, do SASSEPE****, mas como eu não uso eu não me aproprio das informações (D5, grifos nossos).*
>
> *Não.* ***Eu conheço o SASSEPE e o NAS****. Fora isso, não sei mais nada não (D8, grifos nossos).*
>
> ***Sim, péssima!*** *Não, a política em si,* ***quando você consegue atendimento médico*** *os médicos são bons (D13, grifos nossos).*

Com relação ao SASSEPE, de acordo com informações disponíveis no Portal do Servidor[74], o sistema foi criado pela Lei Complementar n.º 30, de 2 de janeiro de 2001 e seu regulamento foi aprovado através do Decreto n.º 23.137, de 21 de março do mesmo ano. O SASSEPE destina-se "à prestação de serviços de assistência à saúde aos servidores públicos estaduais e aos seus dependentes, no âmbito do estado de Pernambuco, tendo a função de realizar ações de medicina preventiva e curativa, ambulatorial e hospitalar". Além disso, todo o processo para a elaboração do Sistema de Assistência à Saúde dos Servidores do Estado de Pernambuco (SASSEPE) teve participação direta das entidades de representação dos servidores, que hoje tem à frente da sua administração o Instituto de Recursos Humanos de Pernambuco (IRH).

Dos trinta e um professores entrevistados, D22 foi o único participante a afirmar que conhece "sim" a política de saúde dos servidores do Estado. No entanto, é válido ressaltar que essa afirmativa não veio acompanhada de nenhuma especificação ou explicação que caracterizasse os elementos que ele diz conhecer da lei.

Quando questionados se conhecem o NAS e as atividades desenvolvidas pelo núcleo, os entrevistados D3, D4, D12, D15, D19, D21, D31 afirmaram não conhecer o núcleo ou o serviço ofertado:

---

[74] Link de acesso ao portal do Servidor: Portal do Servidor - SASSEPE. https://www.portaldoservidor.pe.gov.br/web/portal-do-servidor/sassepe

> *Não (D12).*
>
> ***Nunca ouvi falar** (D3, grifos nossos).*
>
> *Não tenho conhecimento nenhum (D4).*
>
> *Sendo sincero, não, **nós não tivemos acesso do NAS aqui** (D31, grifos nossos).*
>
> *Não e **gostaria de conhecer** (D15, grifos nossos).*
>
> *Eu nem sabia que tinha isso (D19).*
>
> *Eu não conheço não. Eu sei que tem **alguma coisa voltado para a saúde mental, que tem psicólogo**, né? na GRE para atender quem precisa, mas só isso (D21, grifos nossos).*

D 15 afirma que gostaria de conhecer e D21, apesar de não conhecer o núcleo, sabe que tem alguma relação com cuidados relacionados à saúde mental dos professores, com a participação do profissional psicólogo.

Alguns participantes da pesquisa também apontaram conhecer o NAS. Entretanto, o que se destaca nas falas é a superficialidade desse conhecimento, não sabendo ao certo do que se trata, como é realizado o funcionamento ou conhecendo a fundo as ações realizadas. Ainda sendo destacado por D1, a ida à escola foi apenas no sentido de apresentação da equipe, e que ninguém da escola teve acesso ou utilizou o serviço. Já D13 aponta que as atividades do núcleo se resumem apenas à oferta de palestras, o que desconfigura a atuação do núcleo com base no seu documento orientador.

> *Já ouvi falar, mas não conheço a fundo não (D9).*
>
> ***É o NAS, eu já ouvi falar, eles vieram aqui, as psicólogas,** depois de um fato que aconteceu com o professor, vieram aqui. Mas **foi uma reunião**, mas eu conhecia desde a última vez, da outra escola, de outra escola. Eu já sabia, já (D6, grifos nossos).*
>
> *Já tivemos. Eles já vieram aqui na escola faz um certo tempo, mas foi só **ao nível de apresentação**. Acredito que ninguém da escola nunca teve o uso do acesso, não (D1, grifos nossos).*
>
> *É isso que eu estou dizendo, **sei que tem, mas não tenho conhecimento sobre,** não tenho acesso a isso de lá para cá, sou eu que tenho que procurar ou eles têm que vir na escola? Então, assim, eu não tenho conhecimento sobre isso, sei que tem, que existe (D16 grifos nossos).*
>
> ***Conheço, eles dão algumas palestras e dão algumas palestras e dão algumas palestras** (D13, grifos nossos).*

Ainda com relação ao NAS, questionamos se os docentes entrevistados já participaram de alguma ação ou serviço realizado junto aos profissionais e às escolas da gerência. Os entrevistados mais uma vez apontam reflexões pertinentes sobre o núcleo. Destacando em sua maioria a não participação nas atividades, pelo desconhecimento ou não ouvirem falar, destacando-se mais uma vez o interesse dos docentes pelo apoio psicológico no ambiente escolar, como o previsto com a aprovação da Lei n.º 13.935/2019, que anuncia que toda rede pública de ensino da educação básica deve contar com a presença de profissionais de psicologias e assistentes sociais. No entanto, apesar de essa Lei apresentar um avanço no sentido de pontuar a importância da atuação do psicólogo no sistema de ensino, promovendo um ambiente escolar mais humanizado e voltado para o bem-estar e o desenvolvimento de políticas de promoção da saúde mental, a efetivação dessa lei ainda é um grande desafio.

> *Não (D2).*
>
> ***Eu nunca nem ouvi falar** (D30, grifos nossos).*
>
> *Nunca teve. Não, por onde eu passei, nunca teve não (D17).*
>
> *Também não. **A gente inclusive queria, né,** que viessem aqui **alguns psicólogos** de vez em quando para a escola e nunca vem nada. Nada mesmo (D19, grifos nossos).*
>
> ***Não, porque geralmente eles vêm às escolas quando elas são tidas como prioritárias**, ou seja, não vêm no serviço para gente, vêm para remediar. Se a escola não tiver nenhuma necessidade de remediação, ninguém vem (D13, grifos nossos).*

O entrevistado D13 deixa clara a razão de não ter participado de alguma ação, pois, segundo ele, esse atendimento é ofertado às escolas tidas como "prioritárias", ou seja, essas são as escolas da rede em que os alunos apresentam baixo rendimento em cada bimestre letivo (SANTOS, 2016). As escolas prioritárias na rede estadual de Pernambuco são aquelas que recebem atenção especial do governo, pois o objetivo final é elevar os índices de desempenho educacionais ao atingir a meta pactuada.

É importante pontuar que as atividades do Núcleo deveriam ser direcionadas para todas as escolas e todos os profissionais, sem nenhuma distinção. O que também está previsto no artigo 3º da PNST, que destaca:

> todos os trabalhadores, homens e mulheres, independentemente de sua localização, urbana ou rural, de sua forma de inserção no mercado de trabalho, formal ou informal, de seu vínculo empregatício, público ou privado, assalariado, autônomo, avulso, temporário, cooperativados, aprendiz, estagiário, doméstico, aposentado ou desempregado são sujeitos desta Política (BRASIL, 2012, s/p).

Já D3 afirma que participou de uma ação realizada na gestão anterior por psicólogos, mas não sabe ao certo se foi de fato feita pelo NAS, por conta de problemas interpessoais que ocorreram na equipe gestora.

> ***Eu não estou lembrado não****, eu não sei se uma equipe de psicólogos que veio aqui conversar conosco fazia parte desse NAS.* ***Mas foi na gestão anterior****, por conta dos problemas que estava tendo na gestão e tudo mais (D3, grifos nossos).*

Além disso, D6 menciona a ida pontual do núcleo para realização de um momento, uma conversa, para ajudar o grupo de professores que estava de luto pela perda de um colega, professor da equipe. Isso pode ser visto abaixo:

> *Não, eles vieram aqui, foi apenas um momento****, apenas para a gente conversar sobre a perda de um professor****. Somente isso (D6, grifos nossos).*

A fala de D14 aponta que as Feiras de cuidados que volta e meia são ofertadas na sua instituição, a ETE de Limoeiro, não têm relação com as atividades propostas pelo núcleo de atenção ao servidor ou alguma outra instituição via parceria com a GRE, ou secretaria de educação e sim com as práticas do curso técnico de enfermagem na modalidade subsequente ofertado ali,

> *Não.* ***Na escola técnica, há, por ser uma escola que oferta curso de enfermagem****, então sempre tem feirinhas que falam de temas relevantes da saúde de um homem, uma aferição de pressão, uma glicose, mas não é uma atividade inerente à GRE (D14, grifos nossos).*

O curso técnico de enfermagem busca formar profissionais que possam prestar assistência a indivíduos, famílias e comunidades, de maneira a promover a saúde e prevenir doenças. Para isso, as instituições de ensino devem oferecer aos discentes a oportunidade de aulas práticas em seus mais diversos campos de atuação, desenvolvendo habilidades, aperfeiçoando técnicas e procedimentos que serão realizados diariamente no exercício da profissão. Logo, as ações de promoção à saúde realizadas são uma das inúmeras atividades práticas ofertadas pela instituição, que busca formar os profissionais, com práticas contextualizadas, correlacionando a teoria com a prática.

No sentido contrário, D1 e D22 alegam que essas ações existem. Os docentes apontam a participação através do formato de palestras, mencionadas por D1, que também destaca as atividades realizadas em grupo e também a divulgação do núcleo e sua localização na gerência.

Ainda apontado por D20, a ação de cuidados, que deveria ser direcionada para os docentes, teve como público-alvo os alunos, mas os professores também participaram da palestra que foi proferida para a comunidade escolar.

> *Em relação a essa palestra que eu disse, fez uma atividade em grupo,* ***falou que existia, disse o local onde estava disponível****, se as pessoas precisassem, procurassem (D1, grifos nossos).*
> ***Já participei, sim. Mas faz tempo. Bem antes da pandemia****, 2016 eu acho (D7, grifos nossos).*
>
> *Sim (D22).*
>
> *Eles já vieram aqui, já participaram. Mas aí foi como eu te falei,* ***foi um atendimento a priori para os alunos, mas eu participei da palestra****. Mas assim, o público-alvo seria professores não (D20, grifos nossos).*
>
> *É,* ***já veio um pessoal da GRE que eles elas fazem um trabalho mais motivacional mesmo****, de cuidar da saúde mental mesmo (D21, grifos nossos).*

Ainda averiguamos se os docentes conhecem alguma Política ou Ação de Atendimento realizada especificamente para os docentes em Processo de Adoecimento. Seis professores entrevistados mencionaram que não conhecem nenhuma ação nesse sentido, que os pontos levantados pela pesquisadora durante a realização da entrevista eram novidades. D20 sabe que existem leis, mas não tem muito conhecimento prático de como elas se estabelecem, o que asseguram para o servidor, ou seja, há pouca difusão sobre a garantia dos direitos, construção de uma cultura que valorize e promova os direitos dos profissionais.

> *Não, não conheço (D2).*
>
> *Nenhum,* ***nunca nem vi*** *(D11, grifos nossos).*
>
> *Não.* ***Tudo isso aqui que você está falando é novo****.* ***Nem sabia que existia esse Nas (****D30, grifos nossos).*
>
> ***Não conheço, não sei****. Aqui eu não conheço ninguém que já procurou, que já adoeceu, precisou procurar esse atendimento. Não sei (D7, grifos nossos).*
>
> ***Não, não conheço não****. Inclusive, tenho pouca informação, mas* ***há algumas leis aí,*** *não sei, acho que foram até promulgadas. Que trata a respeito da saúde do servidor, o que eles pretendem é uma política voltada para isso, mas até agora não tenho nenhum conhecimento e também não chegou até aqui na escola não (D20, grifos nossos).*
>
> ***A gente pode dizer aquele ditado do caviar? Nunca vi, nem comi, eu só ouço falar****.* ***Eu acho que é mais ou menos isso, eu não tenho conhecimento, não.*** *Tenho conhecimento que há, mas como eu não usufruo, então (D16, grifos nossos).*

A participante D16 “brinca” e faz uma analogia ao citar o ditado do caviar, tema da música de Zeca Pagodinho: “nunca vi, nem comi, eu só ouço falar”, ou seja, nunca viu, nem fez uso do serviço, mas já ouviu alguém falar que há, que existe. D14 não conhece a política, mas menciona a Junta Médica, como um dos requisitos para os docentes que por problemas de saúde precisam se afastar das atividades laborais.

> *A gente sabe que dependendo da quantidade de dias tem que ir para a **junta médica**, e aí na junta médica, que é um agendamento online, você tem o direito do afastamento ou não. **Mas uma política não** (D14, grifos nossos).*

O serviço de perícias médicas e segurança do trabalho é regulamentado pela Lei ordinária n.º 15799, de 11 de maio de 2016, que se refere exclusivamente ao quadro de servidores permanentes. Em seu artigo II [75] aponta como competências a realização de “avaliação em processos de licença para tratamento de saúde, licença maternidade, licença para acompanhar pessoa da família, readaptação de função, remoção por motivo de saúde, isenção de imposto de renda, acidente de trabalho, concessão de gratificação de risco de vida” (PERNAMBUCO, 2016, s/p).

Em outras palavras, os docentes em sua maioria desconhecem a legislação que os rege, e também o Estatuto do Magistério Público do Estado de Pernambuco, sendo a Lei 11.329, que visa estruturar e organizar a situação jurídica do dos trabalhadores do magistério que estão vinculados à Administração Estadual direta (PERNAMBUCO, 1996). É no sentido de limitação dos direitos, que se constitui enquanto uma das metas dos governos neoliberais, que tem-se incitado a negação dos direitos por meio das modificações de aparatos legais para as novas gerações. Trata-se da já mencionada limitação do conhecimento das leis pelos docentes, que é útil do ponto de vista de adaptação dos sujeitos à economia capitalista.

Se colocando de forma positiva, D18 afirma que sim, conhece as ações, e ainda cita profissionais que realizam acompanhamento no núcleo, como psicólogos e psiquiatras. Mas o seu conhecimento é baseado no relato de terceiros, conhecidos que já fizeram uso do serviço, não demonstrando conhecer mais nenhum elemento característico da assistência e ações de prevenção e promoção que são eixos estruturantes das ações do NAS.

> ***Sim, tem processo com psicólogos, psiquiatras, caso haja necessidade através desses núcleos aí.** Teve pessoas aqui que já foram aí comentaram a respeito (D18, grifos nossos).*

---

[75] Link de acesso para Lei Ordinária 15799 2016 de Pernambuco PE (leisestaduais.com.br).https://leisestaduais.com.br/pe/lei-ordinaria-n-15799-2016-pernambuco-institui-o-servico-de-pericias-medicas-e-seguranca-do-trabalho-no-ambito-do-poder-executivo.

Em linhas gerais, podemos afirmar que os docentes revelaram o desconhecimento de políticas públicas relacionadas à saúde do trabalhador na esfera institucional e estadual, e, apesar da existência do NAS, são apresentadas muitas falhas de condução, execução, uma política que funciona de forma focalizada, muitas vezes ocorrendo programas e ações extremamente pontuais e sem continuidade, necessitando ênfase e realização de mais ações, com continuidade nos processos, (podendo ser reflexos da mudança de governos), necessitando ênfase e realização de mais ações, com continuidade nos processos, e orientações para formar para promoção de saúde. Podemos deixar aqui uma indagação: se os profissionais das ETES e EREM 45h estão em tempo integral nas escolas, como acessar os serviços do NAS, na sede da GRE? Em que momento os docentes procuram consultas médicas ou realizam exames?

No processo de levantamento de dados empíricos, outros sujeitos também foram ouvidos, indagamos coordenadores, gestores, representantes do NAS, do SINTEPE e do CNTE, sobre a existência de política e/ou ação de atendimento específica para os docentes que se encontrarem em processo de adoecimento. Sobre isso podemos ver os trechos abaixo.

G6 afirma que não, de forma breve e pontual, e C1 também, mas faz um longo relato, onde aponta inúmeras questões que precisam ser problematizadas. Dentre elas, inicialmente cabe destacar a preocupação da gestão da escola com os alunos, principalmente no contexto de volta às aulas ainda durante a pandemia de Covid 19, isso porque os alunos estavam passando por processos complexos, como crises de ansiedade, automutilação. Falta de apoio da gerência de educação também é relatada por C1, o que leva a escola a buscar parcerias com o município para ter um apoio profissional dentro da escola. Mais uma vez, dá ênfase à falta de ação da gerência regional de educação na escola, dessa vez destacando que, desde 2022, não foi ofertada nenhuma ação voltada para o professor. A entrevista foi realizada no final de 2023, e até então nenhum auxílio nesse sentido, mesmo a demanda existindo.

> *Que eu saiba não (G6).*
>
> ***Nenhuma, ponto**. Existe uma **preocupação da gestão da escola para com os estudantes.** Voltamos de uma pandemia, eu tinha um estudante tendo crise de ansiedade dentro da escola. Um não, vários. Eu tinha estudantes se automutilando dentro da escola, quando menos esperava, corre e socorre que o banheiro está cheio de sangue, o estudante se automutilando. Eu tinha estudante que tinha crises, se acabando em choro, desmaiando dentro da escola, **então eu peço socorro à minha gerência de educação. E eu não tenho socorro, então o que eu tenho de fazer? Fazer parceria com o município**, entro em contato com o meu município, com o **núcleo de saúde mental do município**, a gente é acolhido, é parceria de verdade e a gente começa a encaminhar, identifica e encaminha, identifica e encaminha, identifica e encaminha. Porque eu digo a você que o primeiro ponto de atendimento é a gente daqui da escola, professor não é psicólogo, professor não foi formado*

> *para isso. Eu tinha momentos em que eu tinha que estar aqui resolvendo situações no computador, almoçando ao mesmo tempo, e uma menina se acabando de chorar na minha frente. Então, se eu não sei distinguir bem, se eu não tenho uma boa preparação, eu absorvo. E como eu faço para não absorver?* ***Eu procuro meu psicólogo, mas eu procuro o meu psicólogo particular****. Eu tenho que pagar o meu atendimento para que eu tenha uma boa condição psicológica para poder, não, não, não me desmoronar dentro da escola. Então, nem todo professor tem um discernimento de dizer chega. Não dá mais para mim, preciso de um profissional, ponto*. ***E cadê o profissional dentro da escola? E cadê uma ação da gerência regional da educação dentro da escola para com os professores? A pandemia finalizou, e eu posso dizer que, no início de 2022, a gente já está terminando 2023, e eu não tive nenhuma ação voltada para o meu professor. Nenhuma, nenhuma, nenhuma, nenhuma. E a demanda existe.*** *Se você sentar um pouquinho e inflamar um pouquinho, com certeza alguns professores ali vão expor a sua necessidade. Com certeza, com certeza, com certeza. Mas se ele não procurar por meios próprios atender a sua necessidade psicológica, eu não tenho essa preocupação enquanto o governo para com o seu funcionário. Não tenho (C1, grifos nossos).*

O C1 também aponta uma discussão interessante ao colocar em pauta a procura por psicólogo, mas essa busca recai sobre o psicólogo particular. Isso também é mencionado por G11, ou seja, ele procura por meios próprios atender a sua necessidade psicológica, pois o governo não tem essa preocupação para com o seu funcionário, mesmo que legalmente isso esteja firmado enquanto eixo da política de saúde dos trabalhadores.

G11 aponta que não, só tem acesso ao SASSEPE, que não tem psicológico, não tem uma boa cobertura, tem demora nos atendimentos e nas especialidades, mesmo a lei prevendo atendimento em inúmeros locais (cidades), com diferentes profissionais, a instituição tem passado por diversas crises que estão impactando diretamente a vida dos servidores que são usuários do serviço, principalmente os que se localizam no interior do estado.

Figura 49 - Denúncias pelo sindicato ou reportagens I

Fonte: Instagram do Sintepe Digital

Figura 50 - Denúncias pelo sindicato ou reportagens II

Fonte: Instagram do Sintepe Digital

De acordo com informações no site[76] do Sindicato dos Servidores do Judiciário do Estado de Pernambuco (SINDJUD-PE), no ano de 2022, o SASSEPE estava em iminente colapso, apresentava um serviço precarizado, uma situação de esgotamento devido à seguinte

[76] Disponível em https://sindjudpe.org.br/nota-em-defesa-do-sassepe-e-da-saude-dos-servidores-as/. https://sindjudpe.org.br/nota-em-defesa-do-sassepe-e-da-saude-dos-servidores-as/

situação financeira: R$ 12 milhões de déficit mensal e uma dívida de aproximadamente R$ 300 milhões com a rede credenciada. Analisando o contexto, pode-se perceber que o Governo do Estado contribui financeiramente com 30% e os servidores(as) com 70%; valores díspares, haja vista a isenção fiscal[77] do setor sucroalcooleiro em torno de R$ 2 bilhões. A conta não fecha! O estado regulador isenta de um lado e arrocha do outro, ou seja, os servidores estaduais arcam com uma porcentagem maior das contribuições, pagam um preço elevado para garantir o acesso à saúde.

Após muita pressão de sindicatos (como o SINTEPE, SINDJUD-PE), recentemente o SASSEPE passou por modificações no governo Raquel Lyra, através da instituição da Lei Complementar 525/2023[78], que estabelece alterações nas alíquotas e estrutura do SASSEPE e também no nome do Instituto de Recursos Humanos de Pernambuco (IRH) que passou a se chamar de Instituto de Atenção à Saúde e Bem-estar dos Servidores do Estado de Pernambuco (IASSEPE). É de destaque que o aumento do percentual debitado no contracheque do servidor não resultou em uma contrapartida efetiva, nem com a ampliação dos núcleos para melhor assistir os trabalhadores. A luta contínua pela garantia de funcionamento e qualidade prestada pelo serviço, além da equiparação na contribuição entre servidores e estado, ou seja, o governo precisa contribuir com 50%.

Há, ainda, outro fator limitante, um agravante nesse processo, a restrição das saídas das escolas de referência, relatada por G11:

> *Não, a gente **só tem o SASSEPE mesmo e psicológico não tem, não tem uma cobertura boa**. Quando vem atender, também é uma demora para chegar um atendimento. Não dá para fazer aquele acompanhamento**, a terapia tem que ser mais particular**. Porque mesmo que tenha, mas é fora. Aí a gente tem que sair pra outra cidade para fazer um. Mas foi por isso também o psicológico, porque o médico disse que não vai pra o psicólogo daqui, não. Procure psicólogos fora que não lhe conheça. **Aí para sair é muito complicado** e o lado físico é mais comodismo mesmo. Não tem tempo, mas se a gente buscar, a gente encontra (G11, grifos nossos).*

Um ponto que merece reflexão é mencionar que os padecimentos não podem ser tratados de forma individualizada, a saúde mental não se trata de forma pontual, individual, mas sim de forma coletiva. Cuidar da saúde mental não é um projeto individual com começo, meio e fim,

---

[77] Disponível em https://sindjudpe.org.br/nota-em-defesa-do-sassepe-e-da-saude-dos-servidores-as/ https://sindjudpe.org.br/nota-em-defesa-do-sassepe-e-da-saude-dos-servidores-as/

[78] Link de acesso para reportagem: ALÍQUOTAS E ESTRUTURA DO SASSEPE SÃO ALTERADAS COM A LEI COMPLEMENTAR 525/2023; VEJA DETALHES » SINDJUD-PE (sindjudpe.org.br). https://sindjudpe.org.br/aliquotas-e-estrutura-do-sassepe-sao-alteradas-com-a-lei-complementar-525-2023-veja-detalhes/

é um projeto coletivo, precisamos olhar o tema com a centralidade e a urgência que ele ocupa atualmente na sociedade, sem restringir o olhar apenas para o processo de adoecimento. É preciso olhar o cenário produtivo, o modelo de acumulação flexível e a ideologia obscurantista neoliberal que valoriza o individualismo e o aumento da competitividade, o que leva ao esgotamento do trabalhador e torna a saúde um negócio extremamente lucrativo.

De forma contrária, alguns sujeitos pontuaram a existência do NAS, mas não ações de atendimento específico para os docentes que se encontrarem em processo de adoecimento. Os 5 entrevistados da equipe gestora afirmam que têm ações realizadas pelo NAS, mesmo apontado limitações na oferta, ações generalistas e não sistemáticas, nada realizado em lócus, que ocorrem de forma pontual, mesmo com a demanda tendo crescido por conta da pandemia. C5 afirma a existência de um psicólogo na equipe, no entanto, apenas a assistente social estava responsável pela coordenação do núcleo na Gerência Vale.

> ***Na GRE, tem o núcleo de assistência, que se chama NAS***. *Pronto, tem esse recurso,* ***mas nada in loco***. *Fica centrado lá,* ***mas são ações bem generalizadas e não sistemáticas.*** *Mas precisa nas instituições, poderia ser um psicólogo (G1, grifos nossos).*
>
> ***Tem*** *o NASP, que é o núcleo de atendimento,* ***eu acho que é NAS*** *que chama. Existe. Mas é aquilo que eu disse a você,* ***é muito pontual e a demanda agora cresceu. Depois da pandemia****, ela cresceu (C3, grifos nossos).*
>
> ***Nós temos o NAS, que é o núcleo de assistência do servidor, na gerência, que tem um psicólogo e um assistente social,*** *voltados para o atendimento aos professores nesse sentido (C5, grifos nossos).*
>
> ***Tenho o NAS lá na regional, mas é como eu lhe disse, para eles terem esse atendimento contínuo é difícil***. *Teve um professor mesmo que adoeceu, eu consegui uma consulta para ele na época da pandemia, que foi via telefone, mas para dar continuidade, eu acho que deve faltar profissional, porque a gente não consegue (G15, grifos nossos).*

Já G8, além de apontar a existência do núcleo, traz um elemento importante, que seria o acompanhamento do núcleo na escola quando eles são notificados da existência de um caso sério. Mas o que seria um caso sério? Relata que vivenciou uma situação em que o núcleo teve que passar dois meses realizando atividades na instituição, mas não apresenta detalhamento das ações que foram realizadas, qual foi o público-alvo ou qual foi o objetivo.

> ***Tem, sim, tem o NAS que funciona dentro da regional, lá do Capibaribe, que tem o pessoal lá que acompanha quando precisa****, se for preciso nisso,* ***for um caso sério.*** *São notificados, eles vêm para a escola, conversam com os professores, como já vieram, uma vez para cá****, passaram uns 2 meses aqui***

> ***fazendo trabalho com os professores. Isso há uns 8 anos.*** *Mas quando é necessário, tem sim (G8, grifos nossos).*

A fala de G14 nos traz elementos muito importantes para refletirmos sobre a invisibilização dos processos de adoecimento. Ele atrela isso ainda mais fortemente aos docentes que têm vínculo contratado, afirmando o receio de perda do contrato caso o docente venha a revelar que está doente. Isso poderia ser colocado como um impeditivo de procura por atendimento ao núcleo de assistência ao servidor, optando-se por recorrer ao médico particular da rede em detrimento do serviço ofertado.

> ***Sim, há um núcleo de atendimento especializado para o servidor chamado de NAS, na gerência regional da educação, que tem profissionais como psicólogos, assistente social e fonoaudiólogo****. Mas eu vou ser bem sincero, dificilmente os profissionais vão procurar, porque é algo muito particular.* ***Ninguém quer dizer que está doente****. E você mostrar isso. Então, de repente,* ***uma pessoa contratada, por exemplo, com medo de perder o seu contrato, ela não vai querer expor ao estado que está doente****, ela pode recorrer ao médico particular da rede e procurar e ter o atestado, uma licença, mas ela procurar o núcleo de assistência ao servidor, ela vai pensar duas vezes antes de ir. Eu acredito que é interessante se ter o trabalho do núcleo de assistência ao servidor,* ***que ele seja itinerante, para um diálogo com os profissionais, para ter uma conversa in loco, fazer uma planilha diagnóstica presencial e não digital****, que é muito frio também. Se ele mandar digital, né? Ele pode mandar para fazer e sondar, se perceber que há necessidade, ele vem fazer a intervenção (G14, grifos nossos).*

G14 também destaca a possibilidade de realização de atividades pelo NAS de forma itinerante, no sentido de realização de diálogos feitos localmente/presencialmente com os profissionais. Essas ações possibilitarão que a equipe do núcleo faça os levantamentos no próprio local, com elaboração de diagnósticos dos profissionais feitos conforme a realidade na qual estão inseridos. A escuta qualificada é um dos princípios fundamentais da Política Nacional de Atenção Básica, realizada durante o acolhimento, o que permite a humanização das práticas de promoção, prevenção, diagnóstico, tratamento e reabilitação em saúde mental.

Importante mencionar que algumas ações nesse sentido foram visualizadas nesse período, mas elas foram realizadas pelo NAS da regional Metro Sul[79]. As ações, que se iniciaram em 2020 e foram realizadas no projeto denominado "Chá das 4h", eram desenvolvidas pela psicóloga, inicialmente realizadas semanalmente, transmitida pelo *zoom*. Em 2021, passou

[79] Link de acesso: Gre Mata Sul: Projeto Chá da 4h do Núcleo de Atenção ao Servidor da Gre Mata Sul (regionalmatasul.blogspot.com).

a ocorrer com a frequência mensal e passou a ser feito por meio de *lives* no *YouTube*. Ainda sendo válido ressaltar que o projeto objetivava momentos de reflexão pessoal e de autoconhecimento, abordando temas como autocuidado, maldade, autoestima, amor, tolerância, entre outros.

> ***Não aqui foi tranquilo. E assim, quando teve a morte do professor, né? Abalou muita gente****. Porque é uma pessoa do grupo, eu, na verdade, nunca passei de perder dentro desses 30 anos um colega de trabalho. Perdi, sim, né? Assim, há estudantes que também já foram um peso muito grande, mas, além de tudo, ele tinha um carisma e aí, muito de repente, adoeceu, morreu, estava doente depois de 5 dias. Então a gente ficou realmente, tantos alunos como a gente, vindo naquele clima de tristeza, mesmo antes sabendo que tem que trabalhar. Mas aí a regional percebeu, a gerente teve aqui com o pessoal que veio para o velório e* ***eles perceberam o quanto a gente estava assim, chorando, o quanto a gente estava se abraçando um com o outro, quanto a gente estava triste.*** *E aí* ***ela fez uma visita com o pessoal do NAS e foi uma coisa linda,*** *porque as meninas assim conduziram de uma maneira que todo mundo desabafou.* ***A gente chorou, a gente fez aquela despedida*** *[...] (G3, grifos nossos).*

O participante G3 menciona o trabalho realizado recentemente pelo núcleo, pois com a morte do professor o grupo de profissionais ficou muito abalado. Essa ação foi orientada pela gerente da gerência regional, a qual foi à escola juntamente com a equipe que desenvolveu a ação.

8.4 POLÍTICA E AÇÕES REALIZADAS JUNTO ÀS ESCOLAS E AOS PROFISSIONAIS: "VALORIZAÇÃO DA SAÚDE DOS DOCENTES?

Também indagamos a gerente regional (GR) sobre as políticas e/ou ações para os docentes adoecidos. A esse respeito, a GR menciona o NAS, destacando que ele é composto por psicólogo, por fonoaudiólogo, por assistente social. No entanto, em seguida, ela relata que a regional só tem a presença de uma assistente social, desconfigurando a ideia de oferta de atendimento multidisciplinar. Além disso, ela destaca que a regional informa as escolas que têm o NAS, mas cabe aos profissionais a procura pelo serviço, eles que devem procurar o NAS, a GRE só informa da sua existência. E quando há a necessidade de atendimento com os demais profissionais, já que a equipe está desfalcada, a assistente social faz parceria com outros profissionais, mencionando uma palestra sobre cuidados com a voz que seria realizada por uma fonoaudióloga de outra gerência regional.

> ***Tem. Nós temos o NAS na regional, em toda a regional existe o NAS****. Que é o núcleo de atenção ao servidor. Esse NAS é composto por psicólogo, por fonoaudiólogo, por assistente social.* ***Na nossa regional, hoje, a gente só tem uma assistente social****, mas aí, quando ela identifica, quando aparece, que eles precisam procurar o NAS, a gente informa a escola, a regional informa as escolas que têm o NAS, mas ele precisa vir provar isso. A gente não pode ir buscá-lo, a gente só informa que existe. Então, quando chega um professor com a necessidade, essa menina que está no NAS, ela atende direitinho ele, entendeu?* ***No caso de psicólogo, ela faz uma ponte com a Secretaria para ver o atendimento também.*** *Pronto, hoje a gente tem* ***uma palestra sobre a fala e a gente trouxe uma fonoaudióloga de outra regional****. Então existem as parcerias onde a gente se ajuda, até atender o professor. Ou então a gente encaminha, no caso de precisar de um encaminhamento para o IRH, aí elas fazem esse encaminhamento ou organizam a vida da pessoa. Mas a gente sempre tem uma pessoa que está cuidando do servidor sim (GR, grifos nossos).*

Percebemos, a partir do relato que, diferentemente do que está previsto legalmente enquanto funções da gerência e sua atuação conjunta com o NAS, essas limitavam-se apenas a instruir as escolas e os docentes sobre a existência do núcleo. Mas não se estendiam, por exemplo, a propostas concretas de realização de ações de promoção e prevenção à saúde dos seus servidores.

Na fala de GR, percebemos 2 situações na ausência de profissional Fonoaudiólogo na própria GRE: 1) articulação entre os NAS e GREs com a finalidade efêmera de resolver problema; e 2) o deslocamento do profissional de outra gerência demonstra uma medida paliativa que não resolve o problema e deixa a outra gerência descoberta (sem o profissional).

Ainda no âmbito da Gerência, entrevistamos o setor responsável pela educação integral. C1 destaca que a rede de apoio não suporta a carga do servidor, ou seja, faltam profissionais para atender às demandas. Destaca também a falta dos outros profissionais do núcleo, como a psicóloga, a fonoaudióloga e uma assistente social. A ausência de profissionais como a psicóloga compromete ainda mais o serviço ofertado aos servidores, dentre eles docentes da regional. E isso ganha dimensões ainda maiores por conta do contexto do "pós-pandemia", que é um elemento que complexificou ainda mais as questões de saúde dos professores.

> ***Existe, sempre que a gente vê a necessidade de um profissional qualificado, a gente vai primeiro para o NAS. Só que o NAS não dá conta****. Por exemplo, a gente tinha no NAS uma psicóloga, uma fonoaudióloga e duas assistentes sociais. Tem coisa que a psicóloga consegue enxergar que não é para ela, é para um psiquiatra, neurologista. E o que o professor servidor tem? O servidor tem o SASSEPE, né?* ***Às vezes, a rede de apoio não suporta a carga do servidor. Porque assim, não suporta. É como se fosse pequeno para o que a gente está vivendo, principalmente no pós-pandemia****. A gente tem muita gente e assim,* ***quando se sente responsável pelo resultado de uma escola, não tem, a não ser que você seja, bem.*** *Eu não consigo fazer parte de uma*

> *coisa e as pessoas dizem assim, eu sou parte de um todo. Olha, se eu sou parte de um todo, eu sou o todo. E eu tenho essa. O todo, sem mim, não é parte.* ***Então, existe esse desafio de colocar todo mundo a serviço de uma aprendizagem com qualidade social e que essa qualidade social da educação reverbere num resultado numérico.*** *Porque a matriz de avaliação deve estar a serviço do currículo e não o currículo a serviço da matriz da avaliação.* ***Então isso é uma coisa que faz você adoecer****[...] (CI, grifos nossos).*

Cabe frisar que um elemento que nos saltou aos olhos nessa fala foi a associação feita com a questão da política de responsabilização adotada pelo Estado. CI afirma que, ao se sentir responsável pelo resultado de uma escola, isso faz o profissional adoecer. No contexto atual, não são raros os julgamentos, tanto de gestores quanto de parte da sociedade, que "culpabilizam os docentes pelos baixos índices de aproveitamento educacional, construindo a imagem do professor como gerador do insucesso escolar" (ABREU; CRUZ; SOARES, 2023, p. 3). Na fala de CI, pudemos apreender a necessidade de realizar críticas mais aprofundadas sobre o modelo educacional que relaciona qualidade social da educação com um resultado numérico, proveniente dos índices das avaliações externas, e o professor passa a ser culpabilizado pelo insucesso escolar.

Para o CNTE, não existe uma política de saúde consolidada, apenas tentativas de produzir algo nesse sentido. Sobre os docentes, ainda são mencionados dados de que havia um alto índice de afastamento no período do governo de Jarbas Vasconcelos (de 1999 a 2006). Isso levou à elaboração de um planejamento para realização de acompanhamento com psicólogos e assistentes sociais dentro da GRES, na tentativa de fazer um trabalho preventivo, que evitasse os afastamentos, mas isso, na prática, não se consolidou. Até hoje, ainda é um desafio a execução de ações efetivas que tragam garantia de um atendimento adequado e contínuo aos trabalhadores.

> *Não, existem tentativas, né? De produzir isso, né? Quando o Eduardo Campos assumiu o Danilo Cabral, ele foi à sede do sindicato. Que a gente sempre faz o seguinte, a gente já manda um ofício, anunciou o secretário, a gente mandou um ofício solicitando uma reunião no primeiro dia que ele ia assumir. Sempre, o SINTEPE sempre fez isso. Quando fizemos isso com Danilo Cabral, ele veio na sede do sindicato ali conosco. É interessante que entregamos. Entregamos todo o material que nós temos produzido para que o secretário tenha das nossas mãos, receba o que é cartilha do plano de cargos e carreira, a nossa pauta de reivindicação, o que está pendente e tudo mais.* ***Eu lembro que entregamos um relatório na época a ele, onde indicávamos lá o lugar onde pouco mais de 5000 professores e professoras estavam afastados da escola, né? De forma temporária e definitiva.*** *Então, é um percentual alto para aquela época lá, eu acho que nós estávamos com 30 mil a 32 mil efetivos, não é? Se você pegar 5000 aí, 10% dá 3000, então* ***mais de 10% fica comprometido com afastamento, mesmo temporário ou definitivo,*** *e são*

> *atendidos nos ambulatórios. Esse levantamento que fizemos no ambulatório do SASSEPE, nós levantamos tudo isso, não é, nesse atendimento, registramos e entregamos para ele.* ***Para quê? Para dizer que esse alto índice de afastamento não é influenciado por essa política que tivemos durante o período do governo de Jarbas Vasconcelos, que foi bem nociva para a gente, né?*** *Então, um brutal congelamento salarial, um período aí de 95 até 2002, a gente foi perdendo poder de compra, o salário inicial do professor do normal médio aqui que ficou 70 reais abaixo do salário-mínimo, que era completado por gratificações, nós tínhamos gratificações de 60% de magistérios, ou seja, mais da metade do salário era da gratificação. Porque ele segurava o salário básico, para não passar para os aposentados. Então, a lógica perversa. E que tudo isso que começamos aqui foi adoecendo, né? E afastando as pessoas de sala de aula. E entregamos com esse objetivo de que o governo pudesse ter o cuidado com o plano de cargos e carreiras, que o próprio PSB aprovou em 98 com Arraes, como era o PSB, que estava voltando depois de um período do MDB de governo com um grupo de direita. A nossa expectativa é de que eles retomassem o plano de cargos e carreiras e fortalecessem o plano de cargos e carreiras. E para isso, você teria condições de reduzir esse afastamento de sala de aula e ter uma política voltada para isso? Então, foi pego, na época, a atual secretária Dantas estava nos recursos humanos da educação. Ela é dessa área.* ***Chegou ainda a fazer um planejamento de acompanhamento, não é com psicólogos, assistentes sociais dentro da GRES por áreas de atendimento, para tentar fazer um trabalho também preventivo, para evitar os afastamentos. Mas não, não andou. Não funcionou né, de forma adequada****, não conseguiu dar conta de fazer um trabalho coletivo e de estímulo, de preparação, porque é aquela intenção, o fato de ter trazido a INDG para cá, para alcançar médias, tudo mais é, nós perdemos o espaço dentro da escola de fazer reuniões entre nós (Heleno, presidente do CNTE, grifos nossos).*

Outro elemento em destaque foi a parceria realizada com o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), atualmente denominado Falconi Consultores de Resultado. Para Barbosa (2020, p. 236), o Estado de Pernambuco foi o pioneiro na implementação de uma série de políticas "que buscavam a reestruturação do ensino médio a partir de inovações pedagógicas e administrativas inspiradas nos pilares gerenciais da gestão por resultados". Como proposta para o segmento educacional, a Falconi busca o aumento da eficiência dos processos e dos gastos, diminuição dos desperdícios, potencialização na aplicação de recursos. Além disso, o foco também passou a ser o trabalho docente e os mecanismos de controle desse trabalho, em detrimento do alcance de médias.

O relato da presidenta do SINTEPE corrobora com o exposto anteriormente, ao destacar que não tem tido retorno do governo para elaboração de uma política de saúde mais robusta, do trabalhador e da trabalhadora em educação, mesmo o sindicato tendo solicitado que as equipes da Secretaria de educação e as GRES pudessem contar com mais profissionais para fazer esses atendimentos, principalmente no concernente à questão da saúde mental. É imprescindível,

portanto, o conhecimento e o debate acerca da saúde mental, sendo extremamente necessárias intervenções eficazes, pois, muitas vezes, o professor está em sofrimento psíquico e ele muitas vezes nem consegue identificar. Ainda conforme a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora, a criação de espaços para realização de acolhimento e a formação de gerentes e gestores com foco na saúde do trabalhador também são importantes orientações para garantia de um ambiente de trabalho mais saudável.

> *É essa política de saúde mental, não é? Que é o que a gente fala. A gente entregou, todo ano, a gente entrega essa pauta, né? Ao governo do estado que a gente colocou saúde do trabalhador? E é uma pauta que trata de várias questões, que vai desde o atendimento ao SASSEPE até na questão de psicólogo nas escolas, né? E aí você tem um diálogo mais, digamos, mais próximo, quando diz estudantes, como de professores, vai encaminhar e identificar esses níveis de adoecimento. Assim como também os atendimentos, é específico nas gerências regionais. E na própria Secretaria da Educação.* ***Mas a gente não tem tido retorno do governo para uma política assim mais robusta, de saúde, sabe? De saúde do trabalhador e da trabalhadora em educação. Não é? Não só, não só, não só, né, mas também principalmente em relação à questão da saúde mental, não é****? Eu posso até depois ver essa pauta que a gente tem entregado ao governo do estado e a gente tem solicitado que tanto as equipes na Secretaria de educação como GRES elas pudessem ser maiores para fazer esse atendimento e até o encaminhamento, porque às vezes o professor está em sofrimento psíquico e ele nem consegue identificar, não é? E se tivesse uma política de acompanhamento da saúde mental ou da saúde do trabalhador e da trabalhadora como um todo, determinadas questões dessas poderiam ser até prevenidas, né? Não ser tratadas depois, mas em relação à questão até a questão da prevenção (Ivete, presidenta do SINTEPE, grifos nossos).*

Também perguntamos sobre as estratégias, ações ou serviços que são realizados junto às escolas e aos profissionais para enfrentar ou minimizar problemas de saúde que possam se relacionar com a função de docente. Esta é a carreira classificada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais desgastantes, resultando em impactos significativos na saúde física, mental e no progresso profissional (FROTA; TEODÓSIO, 2012).

G9 e C1 não sabem da existência de ações voltadas para saúde dos profissionais, enquanto G6 menciona algo relacionado a um processo de triagem, sem fazer grandes explicações desse processo. C1 é categórico ao afirmar que nenhuma ação visando a saúde ou bem estar foi realizada. Já C2 destaca que está ocorrendo algo especificamente para os alunos.

> *Não. Que eu esteja ciente, não (G9).*

> *Zero, nenhum. Pode pular para a próxima. Zero (C1).*

> *Por enquanto**, a gente ainda está na triagem**, não tem ninguém que a gente possa botar ainda para. Está difícil (G6, grifos nossos).*
>
> ***Para alunos. Professores não** (C2, grifos nossos).*

G2 aponta que na pandemia ocorriam as *lives*, que foi uma ferramenta de comunicação bastante utilizada nesse período. O núcleo criou uma página no Instagram e por vezes foram ofertadas *lives* com especialistas. Já G14 menciona uma visita que ocorreu em 2023 de uma equipe nova que chegou, apontando a participação de novos profissionais que passaram a compor o núcleo e a necessidade de realização de ações com estudantes. Ainda destacando que, em anos anteriores, não tinha essa participação, sem saber se a questão era a demanda de atendimentos, tempo ou quantidade de profissionais com disponibilidade.

> ***Na pandemia, tinha muitas, tinha algumas Lives**. Em alguns casos, eles chamavam profissionais para poder fazer uma fala, sabe, uma coisa aberta (G2, grifos nossos).*
>
> ***É como eu te falei, já teve alguns núcleos que visitaram a escola**. Mas não era equipe profissional terapêutica que veio. **Teve uma visitação esse ano, né? De uma equipe nova que chegou.** Acredito que é porque a equipe lá, atual da GRE, não estava ainda composta, mas esse ano já teve. A gente pediu também intervenção, mas com o estudante também, para mediar alguns conflitos, algumas situações, mas houve uma visita prévia assim. **Não foi uma visita sistemática de acompanhamento de todos os professores, mas houve uma visitação agora há pouco, né, com a chegada dos novos profissionais.** Mas em anos anteriores, aí nesse percurso, não sentia muito não, sendo sincero, não sentia no percurso de outros anos. E aí eu não sei se dado a questão da demanda que era grande, ou se era a questão de tempo do profissional, da quantidade de profissionais, disponibilidade lá, mas não se tinha antes, não. Já percebi esse ano uma preocupação de ter (G14, grifos nossos).*

G12 não fala de nenhuma ação ou política, passa a relatar que os docentes da escola que gere estão doentes e estressados, mas não pode reconhecer efetivamente esses processos porque se vê sem saída, sem ter um suporte ou um apoio para ministrar as 9 aulas com turmas de 42 a 45 alunos. A saúde dos docentes é deixada em segundo plano, já que a preocupação maior é com quem vai ficar com os alunos.

> ***É porque é o seguinte. Saber que os professores daqui estão atarefados, estão estressados, estão doentes, adoecidos. Eu sei.** Mas, como eu posso dizer a ele, o que poderia melhorar? Eles passaram um tempo em casa. Eu tinha professor aqui que, quando via a farda de uma determinada escola, ele adoecia. A farda daqui, não. Mas ele ensinava em outra escola e ele não queria nem ver a fada. Ele adoecia se visse a farda da outra escola. Já tomava medicação e tudo. Ele tinha 2 escolas, então uma das escolas, quando ele via*

> *a farda, ele adoecia. Ele não quis, depois ele se aposentou, ficou só aqui, porque ele não se deu lá, não sei, e passou muito tempo lá.* ***Mas o que eu posso fazer, quer dizer, se eu for reconhecer a doença dos professores aqui, eles vão dizer assim: eu não sei nem se eu estou certo ou se estou errada. Mas eu não posso dizer, olhe, eu reconheço que você está doente, fique em casa, não venha hoje não. Como eu vou fazer, vou fazer as 9 aulas com 40 meninos, 42, 45 cada sala*** *(G12, grifos nossos).*

Já G1 afirma que para os profissionais não, mas aponta as ações que ocorrem com os alunos. No entanto, as ações são de cunho religioso, com momento bíblico, idas de um capelão e atuação da igreja católica, não descrevendo nenhuma ação que tenha sido realizada por profissionais como psicólogos ou psicopedagogos para os alunos.

> ***Os profissionais eu não tenho. Tenho mais para o aluno, como a gente trouxe para cá um atendimento interessante. A gente tem aqui um capelão que vem atender os alunos individuais, ele atende toda semana, uma vez na semana. Eu tenho um momento bíblico em que também os alunos se reúnem, louvam****. Isso também traz muita paz.* ***Tem momentos com a igreja católica****. Então, essas coisas assim. Mas eu tenho voltado para o aluno. Mas não tenho voltado para o professor. Teve um momento assim, eu já trouxe,* ***eu já fiz um trabalho aqui com uma psicóloga, porque o grupo estava muito fragmentado. Ele estava fissurado*** *assim, então você unia as partes, ou o negócio não ia dar certo. Então, nós convocamos, no ano retrasado, uma psicóloga que trabalhou por grupos e depois deu feedback. Para a gestão, houve uma melhora (G1, grifos nossos).*

A preocupação em realizar ações para os docentes, relatada por G1 em anos anteriores, não foi no sentido de melhoria das condições de saúde ou trabalho, mas para melhorar as relações interpessoais, unir a equipe para alcançar os objetivos traçados pela gestão. Desse modo, é possível entender que o cerne dos esforços da referida gestão está, sobretudo, no fato de tornar a equipe mais produtiva para alcançar as metas pactuadas.

G3 não concorda com isso e acrescenta que, quando ocorre algo, é de forma pontual e não algo permanente, com a participação do psicólogo do NAS. Mas acha que precisa de mais, mencionando que as ações que as empresas particulares fazem é interessante. Ainda destaca que o adoecimento da mente é mais grave e mais difícil de tratar que o corpo, a mente ela adoece o corpo e ela salva o corpo.

> *Não. É como eu te falei, né? que são poucos, não é aquela coisa permanente e quando vem é mais assim, psicólogo que é da área do NAS. Mas eu acho que precisava mais, entende? Eu acho que como manutenção, né? Essa coisa de trabalhar sempre, né? Às vezes a gente também tem 1 dia que não está bem ali. Então, eu acho que, por exemplo, não somente nesses momentos, mas como uma coisa rotineira da escola, hoje tal dia é o dia* ***de acompanhamento,***

> ***como muitas empresas particulares fazem, um acompanhamento nas empresas é interessante***. *Isso daí eu sempre falo que é tanto para a gente como para eles,* ***porque você adoeceu o corpo, por mais grave que seja, ainda é mais fácil do que tratar a mente, a mente adoece o corpo e ela salva o corpo.*** *A gente tem que ter cuidado, é a nossa amiga e, ao mesmo tempo, nossa inimiga (G3, grifos nossos).*

Já o SINTEPE aponta que as ações são no sentido de minimização, citando que existem problemas de saúde que podem se relacionar com as políticas de responsabilização docente e impactam na saúde por conta dos processos de intensificação, e da perda de autonomia do trabalho docente. Mas também há problemas de saúde que resultam da própria estrutura física e que vão resultar de sofrimentos da própria realidade e de violência na escola.

> ***Não, é no sentido de minimização mesmo? Então, assim, tem problema de saúde que podem se relacionar. As políticas, como a gente disse, né, de responsabilização de docentes, impactam na saúde, né, por conta da intensificação do trabalho, da perda da autonomia do trabalho docente e tem problema de saúde que resultam da própria estrutura física, né? E tem problema de saúde que resulta de sofrimentos, é da própria realidade, nas escolas, de violência, nas escolas ou então que resulta de violências de fora da escola,*** *né? Como, por exemplo, os ataques às escolas mais recentemente. É uma violência que vem de fora, né? Por que aí uma escola que sofre um atentado adoece todo o mundo ali, né? Então, para cada tipo de comprometimento da saúde, a gente tem encaminhado questões diferentes para o governo. E isso não só no macro, né? Nas pautas conversadas em mesa de negociação. Como é a questão da segurança nas escolas, em relação aos ataques? Como é a criação de políticas e projetos pedagógicos que visem diminuir algumas violências que ocorrem dentro da escola, né? Como, por exemplo, professores que são lésbicas sofrem muito preconceitos, inclusive ataques de alunos, de pais, né? Então, a gente cobra muito uma política que não tem uma política, tem uma política de silenciamento, de resolver o problema transferindo. Mas não existe uma política de enfrentamento. Não é, então, criação de núcleos de gênero, criação de núcleos de combate ao racismo. É uma série de pautas que a gente tem colocado para o governo. É no sentido de minimizar esses problemas. É de saúde. É que são mais resultados dessas violências, sejam elas externas ou internas, por conta das relações sociais que se dão dentro da escola. Mas, em relação ao problema de saúde, como, por exemplo, essa questão da estrutura das escolas é. É política mais geral de construção de nova escola, de reforma de escola, de água nas escolas. De então, tem a pauta geral que leva para o conjunto da rede e tem todos os encaminhamentos que são praticamente quotidianos. Pode dizer que toda semana a gente está na GRE, na Secretaria de Educação, resolvem nesses problemas que afetam a saúde, né? Afetam a saúde, afetam as funções de trabalho, né? Então, quando a escola está com problemas de água de banheiro ou de um telhado que vai cair. Então, todos esses problemas a gente leva para a Secretaria da Educação. Então, as razões pelas quais a educação são permanentes, elas são permanentes a nós. Temos as reuniões mensais para resolver os problemas, digamos assim, maiores, né? Mas nós temos problemas, nós temos reuniões lá praticamente quase todo o dia. Quando não são as que são da educação, são nas gerências regionais, né?* ***Toda semana tem reunião do sindicato de educação para encaminhar exatamente esses problemas***. *Então, na mesa de negociação, a gente pauta*

> *as questões que afetam todos e todas [...] (Ivete, presidenta do SINTEPE, grifos nossos).*

Nas pautas conversadas em mesa de negociação, que ocorrem de forma semanal, os problemas são levados para serem discutidos na secretaria de educação. No entanto, percebe-se que poucos foram os avanços para implementação de políticas de saúde para os trabalhadores e trabalhadoras, apenas se expressam tentativas de produzir algo nesse sentido. O NAS se coloca como mais uma tentativa para proporcionar ações que prioritariamente focassem a saúde dos profissionais, mas em virtude das dificuldades estruturais e do esvaziamento do quadro de profissionais, ela segue sendo resumida a ações pontuais, focalizadas em datas celebrativas.

Além disso, não foram visualizadas ações permanentes do Núcleo de Atenção à Saúde dos Trabalhadores (NAST) junto aos professores, visto que nenhuma iniciativa ou ação é citada por professores, ou gestores. A visão da saúde curativa e o modelo biomédico vigente impera, carregado de constructos capitalistas, apesar de já termos mais de 30 anos de atuação do SUS, que redireciona a visão de saúde, trabalhando não somente em cima dos processos de cura, mas, sobretudo, baseando-se na prevenção, promoção e recuperação de saúde.

9 GESTÃO POR METAS, GESTÃO POR EVIDÊNCIAS: A HIPERSOLICITAÇÃO DE TRABALHO AOS DOCENTES

Esta seção se constitui como análise dos dados no intuito de atender ao objetivo específico: analisar as percepções dos docentes em relação ao Modelo de gestão por resultados e identificar possíveis processos de sofrimento/adoecimento no contexto da adoção da política de responsabilização na gestão por resultados.

9.1 MODELO DE GESTÃO ADOTADO PELO GOVERNO DE PERNAMBUCO: O QUE DIZEM OS DOCENTES?

As políticas educacionais no Brasil têm sido cada vez mais conduzidas pelas influências da ideologia neoliberal, pautando-se nos princípios gerencialistas que estabelecem parâmetros de eficiência, desempenho, controle, metas, produtividade. Neste cenário, Pernambuco vem se destacando significativamente pela adoção desse modelo, que começou no ano de 1999 durante o governo de Jarbas Vasconcelos (PMDB) com ações de informatização da máquina administrativa e do serviço público.

O modelo coordenado pela Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) teve por objetivo trabalhar com metas pré-fixadas, buscando aperfeiçoar a gestão em busca de resultados, com realização de parceria com as demais áreas do governo, implementando, através da consultoria do Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG), um modelo de gestão mais “eficiente e ágil”, com foco na melhoria dos indicadores de “qualidade” como um todo.

Nesse sentido, no campo educacional, foi criado em 2007 o Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a educação (PMGP/ME), durante o governo de Eduardo Campos (PSB). Esse programa, objetivando elevar os diversos indicadores da educação básica estadual, implementou algumas ações para melhoria dos resultados do IDEB. Para potencializar a gestão, o Governo do Estado tem uma parceria com a Falconi Consultores de Resultado, empresa que se fundamenta nos valores da meritocracia e na busca por resultados, prezando pelo aperfeiçoamento da gestão de instituições públicas e privadas, da educação básica ao Ensino Superior, transferindo conhecimento gerencial com foco em resultados por meio de um moderno e eficaz sistema de gestão.

Conforme Oliveira (2019, p. 152), Pernambuco com o Programa de Modernização da Gestão Pública, Metas para Educação e o Pacto pela Vida, que objetivava a melhoria do cenário educativo com o avanço nos indicadores, instaura a Política de Responsabilização Educacional.

Instituída em 2007, e ainda em vigor, estabelece a obrigação do poder executivo em monitorar e dar ampla divulgação aos indicadores educacionais de desempenho de cada escola da rede estadual, bem como as metas estabelecidas para os quatro anos subsequentes.

Na nossa pesquisa, indagamos os docentes com relação ao Modelo de Gestão adotado na Política Educacional de Pernambuco, identificamos que dois dos entrevistados responderam que avaliam o modelo positivamente, apontando que é um modelo produtivo, que estimula o docente e o aluno a estudar para ingressar na faculdade. Isso pode ser identificado nos trechos das falas de D8 e D28,

> *Eu entendo que ele é bom, é produtivo (D8).*
>
> *Acho que é bom, estimula um pouco o estudante a estudar, a passar em Enem, né, a fazer faculdade, e no ensino também. Também é bom para os docentes (D28).*

Nos trechos das falas de D1 e D8 são reforçadas a ideia de que o modelo é positivo, pois dispõe de direcionamentos ou alinhamentos a serem seguidos, bem como as cobranças, e os resultados esperados. Ainda, conforme o entrevistado D8, possibilitando autoavaliação, avaliação das políticas públicas, avaliação da gestão e avaliação da parte pedagógica. Essas ações são alinhadas através do Termo de Compromisso e Responsabilidade,[80] que objetiva pactuar as ações a serem seguidas pelos gestores e docentes através da Secretária de Educação (SEE).

Alguns autores, Lima (2020), Silva e Rostirola (2021), abordam sobre o Termo de Compromisso que a escola firma com a Secretaria de Educação de Pernambuco e definem as metas a serem alcançadas por cada escola. Silva e Rostirola (2021, p. 65) "a reunião de pactuação das metas das escolas é um dos momentos mais importantes de planejamento e integra o calendário escolar". Nesse termo, segundo Lima (2020), "[...] os resultados da avaliação SAEPE e as taxas de aprovação da escola, ao comporem o IDEPE, além de servirem de diagnóstico para o sistema de educação de Pernambuco, serão o requisito fundamental para o estabelecimento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE)".

No sentido contrário, D1 chama atenção que no campo educacional não pode focar apenas no número, e D8 destaca o aspecto político presente no modelo de gestão por resultados, que leva ao mascaramento dos resultados. Freitas (2012b) lista algumas consequências geradas pela adoção das políticas de responsabilização, cabendo destacar as Fraudes, ou mascaramento conforme citado por D8, como uma tentativa que vem sendo utilizada pelas escolas para

[80] O modelo pode ser visualizado no Anexo C deste trabalho.

aumentar os índices e, assim, garantir o recebimento da bonificação (BDE) evitando as punições, ou seja, o não recebimento do bônus.

Conforme trechos abaixo:

> *Tem seus pontos positivos, porque a gente precisa também ter um alinhamento e a gente precisa ser cobrada, a gente precisa dar resultado. Sim, concordo com isso. Agora, desde que a gente não passe a analisar apenas números, a educação é um setor em que a gente não pode trabalhar apenas com números (D1).*

> *[...] É interessante. Porque, assim, o modelo de gestão coloca a gente, ele mostra a gente onde a gente está e dá uma perspectiva de onde a gente quer chegar. Se não existisse um modelo de gestão por resultados, a gente ficaria à deriva. Não sabia, não saberia o que precisa melhorar. Então, assim, em termos de autoavaliação, avaliação das políticas públicas, avaliação da gestão, avaliação da parte pedagógica, de como vai, do que a gente precisa fazer. É uma coisa interessante. Porém,* ***existe um aspecto político muito grande no modelo de gestão por resultados, que faz com que a gente tenha que mascarar resultados.*** *Acho que você está entendendo o que eu estou dizendo. Eu estou sendo sincero (D8, grifos nossos).*

D22 diz que o modelo utilizado é o de gestão por resultados, que já é empregada também em outros estados, mas afirma que o modelo é insuficiente, pois há outras possibilidades de realização de avaliações. No entanto, não são destacadas outras possibilidades. De acordo com Silva, Silva e Freire (2022), o que se constata é que complexas políticas de *accountability* educacional vem sendo aprimoradas e se expandindo, destacando-se as iniciativas adotadas no Ceará, Paraíba e Pernambuco, como propostas que se pautam pela racionalidade neoliberal, competitiva e privatizante.

> *Ah, gestão por resultados. Eu entendo assim, porque não é só o Estado, é em todo canto, porém, eu acho que teria outros métodos de ser avaliada assim. Às vezes, deixa um pouquinho a desejar (D22).*

Se colocando de forma contrária, destacamos trechos de entrevistas de 13 docentes que apresentam justificativas e elementos interessantes que nos permitem fazer algumas reflexões sobre a política. Inicialmente, destaca-se a associação de D15 e D30 de que a escola é uma empresa, ela quer lucro, e um desses lucros está relacionado com a questão dos resultados. Se o ensino é voltado para resultados, D30 entende que isso é uma forma mercadológica, porque a educação passa a ser um produto que possa ser vendido no mercado mesmo. Dessa forma, a Educação pautada pela lógica do mercado tem aberto espaço para o surgimento de modelos educacionais que reconhecem as instituições de ensino como uma empresa, onde os alunos assumem o papel de clientes.

> *Eu já pesquisei na internet e eu vi que a Secretaria de Educação e Esportes tem o CNPJ.* **Então, se é um CNPJ, é uma empresa***, se é uma empresa, estamos vivendo, estamos no capitalismo. Ela quer lucro, e um desses lucros está na questão dos resultados. Por isso, aí eu compreendo. Nessa situação, aí eu compreendo, se é uma empresa. Só, se não tem CNPJ, mas acredito que tem ainda CNPJ. É uma empresa e tem que ter resultado (D15, grifos nossos).*

> ***Voltado para resultados, eu vejo até como uma forma mercadológica.*** *Porque é você entender a educação como um produto. Quando eu digo produto, não sentido de mercado mesmo... Para mim, o objetivo da educação é tornar, obviamente, o estudante capacitado, que ele consiga ler, compreender bem, escrever bem, falar bem em língua portuguesa, estar apto a fazer cálculos, enfim, mas não é só isso. Eu vejo a educação como não é só preparar o estudante para o Enem, mas mostrar para esse estudante que ele é um cidadão que ele compõe, ele é um personagem da sociedade, ele vai exercer papéis e funções sociais e que, pelo menos, a meu ver, cada um de nós enquanto cidadãos, a gente tem objetivos, a gente tem direitos, a gente tem deveres. Então, eu partilho muito da ideia de que a educação deveria se voltar para isso, para realmente fazer com que os nossos estudantes eles estejam aptos a exercerem trabalhos, funções na economia, até porque eles precisam se alimentar, eles precisam de um lugar para viver dignamente, mas eles também precisam estar atentos a empatia, a discriminação, a serem contra a desigualdade, e eu não percebo que este é o principal objetivo desse modelo de gestão, desse modelo de educação (D30, grifos nossos).*

Se contrapondo ao modelo educacional neoliberal que busca assemelhar a escola a uma empresa, Laval (2019, p. 13), em sua obra "A escola não é uma empresa", afirma que o Brasil é muito mais "neoliberalizado" comparado ao sistema francês; e "chegou antes do que outros países ao estágio de "capitalismo escolar e universitário", caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino". Seguindo essa linha de raciocínio, D30 faz crítica aos objetivos educacionais que têm sido o principal objetivo desse modelo de gestão, com uma formação restrita para o mercado de trabalho, deixando de lado a formação cidadã. Freitas (2012b, p. 389) destaca que a formação da juventude, vai se constituindo de "conhecimentos básicos, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências)".

Conforme D2, D14 e D21, esse modelo de gestão, que se resume aos resultados, só serve para pressionar os professores. Eles destacam as constantes pressões sofridas para o alcance das metas, que não levam em consideração as reais condições de trabalho nas escolas. As metas já vêm definidas pela SEE, que pressiona a gerência regional de educação, responsável por repassar essa pressão para os gestores escolares, e, consequentemente pressiona ainda mais os docentes, dando ênfase ao que poderíamos chamar de efeito cascata das cobranças. A pressão é geralmente iniciada nos níveis mais altos da administração educacional, no caso de

Pernambuco, com a SEE e vai sendo repassada para as GREs, que impregnam os gestores escolares e, por sua vez, acabam pressionando intensamente os docentes.

Não podemos desconsiderar o quanto o trabalho pautado nessa lógica gerencialista, tem se constituído como algo perverso, extremamente negativo para todos os profissionais, apresentando uma sobrecarga muito maior para o professor, pois há a publicização dos resultados obtidos pela escola. Conforme descrito por Freitas (2012b, p.394), que apresenta como impacto desta política "submeter o professor a toda sorte de responsabilização e exposição pública", compondo o caráter meritocrático do sistema educacional.

> *Essa gestão por resultados só serve **para pressionar o professor,** porque tudo sobrecarrega nas costas do professor. Então, o governo passa essas metas para a gestão, a gestão repassa para nós, então a gente é, tipo, a base da pirâmide. Aí a gente tenta repassar para os estudantes, só que os estudantes não cooperam às vezes. Então, isso aí, essa política de metas aí, é uma sobrecarga muito maior para o professor e a gente não tem nada, em contrapartida, assim, nada de positivo depois que atinge essas metas, essas benditas metas que eles querem (D2, grifos nossos).*
>
> *Muitas vezes, a gestão também fica meio que de mãos atadas, porque vem orientações de cima que visam **metas**. E a gestão às vezes é obrigada a fazer. As metas elas já vêm definidas e aí a gestão **sofre uma pressão** para cumprir e acaba respingando nos professores. Então é uma política de metas, muitas vezes o ensino não é a prioridade. O ensino é meta (D14, grifos nossos).*
>
> *Para eles é bom, né? Para a gente é **viver sempre numa pressão** de ter resultado, ter resultado, e não necessariamente esses resultados são reais, né? Mas, para se conseguir um bônus, o que é feito? (D21, grifos nossos).*

A educação passou a ser subsumida à lógica de mercado, vinculada e focada em resultados numéricos, quantitativos, reduzindo o ensino a metas. D19 destaca alguns mecanismos que estão sendo utilizados para manutenção dos índices educacionais, bem como o alcance das metas previstas. Em nome da cobrança pelo SAEB e SAEPE, há uma tendência à diminuição do quantitativo de reprovação e da evasão escolar, além disso, alguns alunos são transferidos. Vale destacar que, além dos resultados alcançados pelo SAEB e SAEPE, as taxas anuais de aprovação, abandono e reprovação são contabilizadas nas metas de melhoria educacional (PERNAMBUCO, 2012). Então, tudo é feito para atingir as metas, gerando uma preocupação com diversificação das estratégias para alcançar as metas pactuadas entre a escola e a SEE.

> *É simplesmente cobrança pelo **SAEB, pelo SAEPE**, ponto. Eles só querem isso, querem que a gente não reprove alunos para atingir as metas e talvez, né, não sei como continuar como a melhor educação do Brasil. Não sei se a*

> *gente tem a melhor ainda, mas a gente está lá no comecinho, né? 1º, 2º, 3º, 4º lugar, não sei, mas para isso, o pacto pela educação, não é quando acontece lá com GRE, gestores, o objetivo é foque nas avaliações externas. SAEB, SAEPE* ***diminuiu o nível de reprovação, evasão escolar, transferência****, esse aluno tem que estar em algum lugar e não pode estar reprovado (D19, grifos nossos).*

> *Eu acho complicado, ele é complicado, todo mundo tem que bater meta. A minha gestora tem que bater meta, a gestora da GRE tem que bater meta, e todo mundo tem que bater meta lá para o Ministério da Educação. Só isso. E uma sobrecarga gigante em cima dos professores de língua portuguesa do 3º ano, língua portuguesa e matemática. E a gente, que é das outras disciplinas, tem que dar para todo um apoio para não ser tão complicado para matemática e português no 3º ano. Esse apoio a gente dá trabalhando os descritores, no caso das ciências humanas não é, eu adoto descritores de língua portuguesa para trabalhar com eles. Interpretação do texto, elaboração do texto, essas coisas que seriam do professor de língua portuguesa (D17).*

D17 aponta a sobrecarga vivenciada pelos professores de língua portuguesa e matemática do 3º ano do ensino médio. Nesse sentido, podemos afirmar que esses conteúdos são privilegiados e tomados como "essenciais" na aprendizagem do estudante. As outras disciplinas passam a ajudar, ou seja, os outros componentes curriculares atuam como "facilitadores" dessas áreas para as provas externas. O trabalho é realizado em conjunto, os demais professores auxiliam adotando os descritores, dando suporte e reforço para o crescimento dos resultados. Nos seus estudos, Lima (2020, p. 142) descreve essas ações enquanto uma tática que as escolas utilizam para englobar:

> [...] todos os docentes utilizarem os descritores em suas aulas, conforme a lógica de responsabilização de todos os docentes da escola, não responsabilizando apenas os docentes de Matemática e português. O(a)s docentes são requisitados(as) e ficam comprometidos(a)s a trabalhar com os descritores de Matemática e/ou português conforme sua disciplina, e percebe-se uma tentativa de relação multidisciplinar que geralmente expressa o esforço de professores para tentar inserir determinados descritores que têm alguma proximidade com a sua disciplina, ou finda na tentativa e superficialidade de trabalhar com tais descritores.

No entanto, a utilização de uma concepção restritiva de Educação, com foco nas disciplinas avaliadas nas avaliações externas, é sinalizada por Freitas (2012), como estreitamento curricular, pois o foco passa a ser os componentes curriculares que são alvos dos testes, desconsiderando os outros aspectos da formação dos jovens. Em Pernambuco, em pesquisa realizada também na GRE Vale do Capibaribe, Lima (2020) relata que os docentes realizam um trabalho intenso com descritores com foco nas avaliações externas,

> os descritores que mais se repetem nas provas são prioritários para serem trabalhados tanto em sala de aula quanto nos "aulões". Vejam que aqui podemos observar o refinamento dessa tática: ao desenvolver essa prática, os docentes de português e matemática realizam outro estreitamento curricular, nesse caso um estreitamento nos descritores, ou o "estreitamento do estreitamento" (LIMA, 2020, p. 141).

Ademais, vale ressaltar, conforme o expresso por D4, D9 e D25, há maquiagem nos resultados, exteriorizando uma falsa imagem da realidade que é muito mais complexa. O risco de desvincular as escolas de dados contextuais está relacionado aos processos de ranqueamento, estimulando a competição dos profissionais e das escolas entre si, o que, por vezes, tem levado algumas escolas a processos de punição, que acontecem de forma equivocada. De acordo com Ferreira e Silva (2024, p.7), "a competitividade entre redes, escolas e sujeitos, além de aumentar a disputa por escolas e estudantes, facilita o ganho da bonificação e a visão de que a escola e os profissionais fizeram um trabalho educacional de qualidade".

> *Eu acho que o governo tem que ter também suas metas, realmente tem que cobrar. Mas eu acho muito pesado para a questão de resultados realmente efetivos. Porque quando você tem aqui, por exemplo, resultados bons nas provas externas que eles fazem, como, por exemplo, o SAEPE. Mas quando vai para o SAEB, lá embaixo, ele vai ter um pouco de discordância. Aqui nessa escola não é tanto, você não vê tanta disparidade nesses temas. Mas algumas escolas que eu já passei tiveram a disparidade muito grande.* ***A gente vê que maquia um pouco o resultado, as escolas*** *(D4, grifos nossos).*
>
> ***Ranqueado****, é um modelo de gestão que maquia. Hum, são poucos, só quando o aluno realmente quer que ele corra atrás, realmente ele vai conseguir. Mas daí são poucos. E o modelo não ajuda esses alunos, ele não ajuda (D9, grifos nossos).*
>
> *Eu discordo. Porque não é assim, não é? Você não pode, você sem conhecer a realidade. Você não pode chegar e* ***determinar só 5% de reprovação****, e você sabe, você entende da realidade daquela escola, daquelas escolas, né? Certo? Então é complicado. É aquela história de querer passar, né? Uma,* ***uma imagem falsa de uma realidade que é muito complexa*** *(D25, grifos nossos).*
>
> *[...]Esse modelo também faz com que nós, enquanto educadores e equipe de escola, equipe, gestores e si, fiquemos sufocadas* ***numericamente,*** *a ter que dar aquele resultado e muitas vezes dá o resultado de esquecer de olhar alguns pressupostos humanos. Então, eu não concordo não com o modelo em si, mas com algumas especificidades desse modelo. Eu acho que a gestão com resultado em si, ela* ***não precisaria ser tão crua****. Resultado pelo resultado. Eu não vou dizer que é sem qualidade, porque eu já estarei desmerecendo o meu trabalho. Trabalho de diversas pessoas, mas sem a qualidade que poderia ser se essa gestão por resultados não fosse o resultado pelo resultado e aquele quantitativo a cada ano, por exemplo, a cada ano, se são pactuadas metas para as escolas cumprirem essa meta, por trás dela existem seres humanos. [...] (D13, grifos nossos).*

D13, além de apontar o processo de sufocamento causado às escolas e aos profissionais pelos números, afirma que muitas vezes os pressupostos humanos são esquecidos. As realidades escolares são constituídas por pessoas que são seres humanos e a gestão por resultado não leva em consideração a questão do ser humano. Segundo o docente, o modelo imposto trata seres humanos como máquinas.

9.2 BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL: TUDO PELO BDE?

Em Pernambuco, o governo implantou, em 2008, um sistema de incentivos para os servidores públicos da educação, com a criação do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), que foi instituído através das Leis 13.486 de 01 de julho de 2008, pela Lei 13.696, de 18 de dezembro de 2008, e pelo decreto n.º 32.300, de 08 de setembro de 2008.

A lei do BDE, estabelece os seguintes objetivos; I - promover a melhoria no processo de ensino e aprendizagem; II - subsidiar as decisões sobre implementação de políticas educacionais voltadas para elevação da qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem; 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, 2008).

O BDE define uma premiação aos servidores das escolas que atingiam pelo menos 50% das metas acordadas no Termo de Compromisso, às escolas que não conseguem alcançar as metas estabelecidas, passa a receber apoio técnico e pedagógico da Gerência regional, para que com esse suporte possa se adequar aos critérios estabelecidos no termo e alcançar o Bônus por produtividade (PERNAMBUCO, 2012).

Nesse sentido, indagamos os participantes sobre qual a avaliação que eles fazem do Bônus do Desempenho Educacional (BDE) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEPE). Os relatos a seguir demonstram que os docentes avaliam esses mecanismos da política de responsabilização de forma positiva, que faz parte do processo, que é algo bom e veem o bônus como um incentivo, uma mola propulsora para o esforço realizado pelos docentes.

> *Olhe, eu acho que a avaliação, de certa forma, faz parte.* ***É bom, né? Para a escola, para o estado, para o professor, certo****? Eu vejo de forma positiva, faz parte (D25, grifos nossos).*
>
> *É como eu já falei antes, né? Aqui na escola está um resultado bom, tem que tentar continuar com esse resultado bom, mas eu diria que, de modo positivo,*

> *o IDEPE e esse bônus, eu acho que os dois, é um casamento dos dois, no caso, é positivo (D28).*
>
> ***O bônus vai ser um incentivo** para a gente se esforçar para que os alunos tenham um bom resultado (D7, grifos nossos).*

D9 expõe as "maquiagens" existentes no processo, ou seja, os mecanismos que estão sendo utilizados para burlar os resultados e considera o BDE como algo positivo.

> *Algo positivo, quer você querendo ou não... porque além de ter realmente muita, muita maquiagem, porque o BDE não é só o cognitivo, é um conjunto de como funciona a escola. Certo? Mas a gente vai nesse caso, é olhar a preocupação também no cognitivo. Eu avalio como algo bom (D9).*

Já D29 faz uma avaliação positiva e atrela isso a valorização que sente. Mas, com um olhar mais crítico sobre o bônus, ele destaca que os professores precisam ser valorizados durante todo o ano letivo, com relação ao trabalho que desempenha. É preciso deixar claro que o pagamento de bônus por produtividade não se constitui enquanto um processo de valorização salarial dos professores e das professoras, como o governo costuma demonstrar midiaticamente [81] , mas sim um processo que segrega os profissionais, separando e "valorizando" apenas os que tiveram êxito nos resultados.

Isso também se expressa no exposto por D29, que reforça a ideia de incorporação salarial, que o Estado, em vez de investir no BDE, deveria efetivar os reajustes do salário, com repercussão na carreira dos professores. Mesmo o terceiro objetivo da Lei do BDE estabelecendo o bônus como política de fortalecimento da remuneração e valorização salarial, trata-se apenas de uma política de bonificação salarial, tendo em vista a responsabilização dos docentes.

> *[...] **É bom porque a gente se sente valorizado**. Mas o professor precisa ser valorizado durante todo o ano letivo, quanto ao trabalho que ele desempenha. E essa valorização deveria ser dada na carreira do professor, não só no piso do magistério, mas em toda a carreira do professor (D29, grifos nossos).*

D21 acha o bônus positivo, mas sugere uma modificação na forma de premiação, que deveria se pautar no crescimento alcançado pela escola independentemente do atingimento das metas previstas.

---

[81] Link de acesso: Governo de Pernambuco paga Bônus de Desempenho Educacional nesta sexta-feira (13) – SEE (educacao.pe.gov.br).https://portal.educacao.pe.gov.br/governo-de-pernambuco-paga-bonus-de-desempenho-educacional-nesta-sexta-feira-13/

> *[...]Eu acho algo positivo, mas poderia ser revisto pela situação que falei anteriormente, né? Como a gente teve um crescimento, mas se não foi o que eles estavam esperando, né? Porque são metas projetadas. Então, se fosse igual para, não, não igual, mas a partir do seu crescimento. E não se você atingiu 90, 100, 200 e 300%, mas ele cresceu, deveria ser considerado (D21).*

Alguns docentes, conforme relatos de D1, D2, D17, descrevem aspectos negativos com relação ao BDE, como segregação entre as escolas, promovendo a disputa, o constrangimento para os profissionais que passam a ser malvistos pelos outros, e consideram o bônus altamente excludente. D2 afirma que ele virou somente um objeto de chantagem para os profissionais realizarem determinadas atividades. D17 expõe que a bonificação é *um faz de conta*, ou seja, uma fantasia de que o Estado de Pernambuco tem uma ótima educação e por isso tem se destacado na área educacional nos últimos anos, com alunos que sabem muito e os profissionais estão dando conta do trabalho.

> *[...] O BDE é a questão que **ele segrega**, né? Porque algumas escolas são contempladas e outras não. Então, isso para a classe profissional causa uma frustração (D1, grifos nossos).*
>
> *Eu avalio extremamente de forma negativa. Porque **esse BDE ele é altamente excludente, ele virou somente um objeto de chantagem** para a gente realizar determinadas coisas. Esse valor deveria ser geral, incorporado no salário do professor, porque escolas que ganham a gente não sabe os meios que essa escola utilizou para ganhar esse BDE, as escolas que não ganha são escolas que são até malvistas pelas outras que ganham (D2, grifos nossos).*
>
> ***Essa bonificação, isso é um faz de conta, faz de conta que Pernambuco está ótimo na educação**, faz de conta que a gente está dando conta de tudo, que os alunos sabem muito. E quando vem o dinheiro, como eu falei, vem e, ao mesmo tempo, a gente tem um desconto no imposto de renda. Então a gente recebe uma besteirinha de nada, para tanto trabalho, para tanta demanda e tanto estresse (D17, grifos nossos).*

D30 se coloca contra a bonificação e diz que é preciso entender a forma que a educação vem sendo trabalhada no Estado, e que não considera correta a forma que as avaliações estão sendo executadas, resumindo todo trabalho educativo a uma prova com X questões e esse resultado é o responsável por definir se uma escola exerceu uma boa atividade ou não. No que diz respeito a isso, Santos (2020, p. 205) destaca que a política de bônus causa grande desmotivação nos professores, "[...] pelo não reconhecimento do trabalho realizado na escola, pois mesmo quando não se atinge a meta necessária para receber o bônus, o trabalho é realizado, no entanto, isso não é reconhecido".

> ***Eu sou contra, por mais que seja bom receber dinheiro***. *Eu acho, sim, importante que a gente tenha uma forma de entender como a educação está sendo executada. Mas eu não consigo perceber como correta, como é feita, como isso é feito. Uma prova com tantas questões vai dizer se aquela escola está exercendo ou não uma boa atividade? E os projetos? E as outras áreas do conhecimento? E o que está sendo feito em língua inglesa? O que está sendo feito, a gente tem estudantes aqui que ganharam, ganharam olimpíadas de física, de biologia, de química, tem um estudante meu que foi classificado para a 2ª fase da Olimpíada brasileira de linguística, eu também fui classificada (D30, grifos nossos).*

D18 afirma que na escola tudo gira em torno do bônus e, por vezes, isso é muito constrangedor porque o professor tem que estimular o aluno a fazer a prova, levar para fazer a prova e esse resultado que vai gerar um bônus. Ela tenta trabalhar conscientizando, dizendo que o resultado nas avaliações é o espelho do aluno fora da escola, essa é uma estratégia utilizada para que o professor não se torne vítima, refém do aluno. Nesse processo, segundo Lima (2020, p. 123), fica clara "a intensificação do trabalho docente visando atingir metas para conseguir receber um dinheiro extra, ou seja, o recebimento dessa bonificação é condicionado ao alcance do IDEPE e depende exclusivamente do(a)s aluno(a)s".

> *A escola tudo gira em torno, não é? Trazer o aluno para fazer a prova, gerar o resultado, porque você vai receber uma bonificação. E isso às vezes é muito constrangedor, porque o aluno descobre isso, ele fica sabendo disso. Mas, na realidade, é também o espelho do aluno lá fora, o aluno é da escola lá fora. Costumo dizer, olha, é o espelho também de vocês, viu? Se recebeu o bônus, se não recebeu, a minha vida vai continuar do mesmo jeito. Mas assim, qual é o reflexo da turma fora, né? Eu tento conscientizar eles dessa maneira e não pressionar, porque senão, acho que acaba se tornando vítima, refém do aluno. O aluno assim, ó, eu tenho isso e aquilo contra você. E na realidade não é assim que funciona, são provas fáceis, são provas de interpretação, são provas básicas, né? Que o aluno realmente deve saber por que é uma coisa básica (D18).*

De forma semelhante, D26 afirma que tudo é feito pelo BDE, descrevendo ações de relaxamento realizadas com os alunos para que eles tivessem um melhor desempenho nas avaliações. Contudo, a importância dessas ações é vista de forma pontual como preparação dos alunos apenas para as avaliações, mesmo os alunos apresentando várias crises de ansiedade ao longo do ano letivo. Lima (2020, p. 133) contribui para esse debate demonstrando que "as escolas se mobilizaram para preparar o aluno para o dia da prova com a presença de outros profissionais como *coaching* profissional, psicólogos e psicopedagogos para momentos de relaxamento e reflexão".

> ***Totalmente, tudo é pelo BDE****, tanto que, na época para os meninos, até semana de relaxamento tem questões relacionadas a isso, né? Até essa semana fui convocada para semana de relaxamento, fui colocada para tentar que eles tivessem um melhor desempenho, achei legal porque assim em termos de saúde pública foi legal para desenvolver, até para eles praticarem isso dentro da rotina deles para tentar meditação, aromaterapia, mas é só nessa visão, né? Acabou, acabou essa situação de nota, acabou também a importância de visualizar como é o desempenho em relação ao relaxamento e condução do aluno, e a gente tem vários atendimentos ao longo do ano de alunos passando mal, de alunos com ansiedade, crises de ansiedade, professores também com a pressão altíssima, é isso aí (D26, grifos nossos).*

D15 aponta que o IDEPE funciona como uma empresa, se tem meta, tem que ter lucro. Discordando da política de bônus, considera-se muito mais interessante um reajuste salarial com repercussão na carreira dos profissionais. Ademais, um aumento salarial com impactos na carreira expressa reconhecimento e valorização do trabalho dos profissionais da educação. Isso poderá aumentar a satisfação no trabalho. De acordo com Ferreira e Silva (2024, p.5), a valorização profissional requer "condições de trabalho adequadas, reconhecimento por piso salarial, qualificação profissional, entre outros aspectos que envolvem a dignidade dos diferentes profissionais da educação".

> *Pronto, sobre o IDEPE é a questão de uma empresa. Ela tem que ter lucro e tem que ter a meta. Tem que ter a meta que envolve a questão de evasão escolar, aprovação, reprovação. O bônus é o que eu tinha falado anteriormente. É melhor, ao invés do BDE, ter um reajuste do salário e uma repercussão na carreira dos professores (D15).*

Indagamos os entrevistados para saber como administram a pressão no desenvolvimento de suas tarefas para obter o alcance das Metas/Resultados nas Avaliações Externas. Os trechos a seguir revelam que há docentes que conseguem trabalhar bem, realizando o seu trabalho da mesma forma, mesmo com a presença das metas e das avaliações externas, que já existem há algum tempo.

> *Não sente pressão (D25).*
>
> *Administro bem, é tranquilo (D9).*
>
> *Eu acho que não é nada além, porque cobrança tem que existir em todo canto, quando você deixa muito à vontade, às vezes, o professor não faz o que deveria fazer. Então, as cobranças são necessárias para que a gente realmente trabalhe para alcançar a meta. Não acho que é nada de ruim, não, as cobranças. É tranquilo (D7).*

Os participantes D4, D22, D31 destacam que percebem a pressão maior nos componentes curriculares de português e matemática, principalmente em professores que lecionam no terceiro ano do ensino médio. Por isso, como lecionam disciplinas que não são

contempladas nas avaliações externas, administram tranquilamente a pouca pressão que sofrem, trabalhando para auxiliar os componentes centrais dos testes, segundo os fragmentos de fala a seguir:

> ***No meu componente curricular, eu não sofro pressões*** *(D31, grifos nossos).*

> *Eu administro bem. Eu não me apego. [...] A gente vê a cobrança maior em português e matemática. Não é querendo omitir também a nossa obrigação. Então a gente trabalha sobre isso, trabalha de matemática, com gráficos, português, já na questão de interpretação de texto. A gente contextualiza a nossa prova, mas vê a cobrança maior na área de português e matemática (D4).*

> *Assim, no meu caso, geralmente eu ensino mais nos primeiros anos, então essa pressão sobre a minha pessoa é bem menor, né? Fica mais em cima dos professores de 3º ano. Então, assim, ela não me atrapalha tanto. Por isso, sempre fica aquela cobrança porque tem que ser um trabalho gradual, mas a pressão maior é em cima dos professores de 3º ano (D22).*

A Política de Bonificação tem trazido sérias consequências para o trabalho dos docentes, reduzindo sua autonomia em sala de aula e padronizando os conteúdos a serem trabalhados, ratificando o currículo mínimo, priorizando as habilidades de leitura, escrita e cálculo como treinamento para as provas externas (FREITAS, 2012b). Além disso, os professores dessas disciplinas são os mais responsabilizados com relação ao alcance dos resultados.

D14 enfatiza que dispõe de muito tempo na escola integral para realizar engajamento em atividades como projetos, preparar e organizar aulas e materiais e isso ajuda na diluição da pressão, a pressão que ele sofre vai sendo mais diluída porque tem esse tempo para planejamento das intervenções.

> *Olha, no regime de educação integral, a gente tem muitas aulas para se engajar em projetos. Então, nesses projetos, a gente vai tendo tempo para se preparar, para se organizar. Então, aquela pressão acaba sendo uma coisa mais diluída. Você não está em sala de aula, 45 aulas, você tem um tempo para poder pensar na intervenção, bolar a intervenção. Isso acaba meio que diluindo mais a pressão (D14).*

D2 também tenta administrar essa pressão de forma que não se torne uma pressão tão grande, busca não se cobrar excessivamente, pois sabe que a saúde mental do professor que já é um pouco fragilizada, ou seja, as pressões podem ser fatores desencadeadores e de risco com maior potencial de impacto na saúde mental.

> *Olha, eu tento administrar essa pressão de forma que não se torne uma pressão tão grande. Eu tento fazer o que se pede, mas não me cobrar tanto, porque se a gente for cobrar do jeito que eles querem. A nossa saúde mental,*

> *que já é um pouco frágil, vai totalmente para baixo, porque a gente sabe que nós, professores, não somos o fator decisivo apenas para a aprendizagem do aluno, aprendizagem requer outros fatores para ocorrer e não somente a participação do professor. Mesmo que o sistema diz que aquilo ali é obrigação do professor, o professor que tem que fazer (D2).*

De forma contrária, afirmando que sofrem muita pressão para lidar com as inúmeras cobranças os docentes, D13, D27 e D28 vão demonstrando o quanto a gestão por resultados gera estresse, desgaste, e, por vezes, tem que deixar as questões pessoais de lado para tentar responder esses resultados, essas metas. O docente D13 é bastante enfático ao afirmar que a pressão pelos resultados é *enlouquecedora.*

> ***De forma enlouquecedora.*** *Mais uma vez, como eu disse, se você está se repetindo, a gestão por resultados é pautada em números, eu tenho que apresentar números. Só que esquecem de que esses números são constituídos por pessoas, seres humanos. Então, eu me sinto pressionado. Eu me sinto enlouquecido em ter que preparar uma aula, olhar para o meu aluno, dar conta das demandas da Secretaria para no final eu ter o número de projetos que a escola vivencia, o número de alunos que estão inscritos no Enem, mas que o aluno não sabe nem para que vai fazer o Enem. Mas eu tenho que ter ele escrito no Enem porque eu tenho que ter um número. Eu não tenho tempo suficiente para assentar com ele e falar tudo o que ele precisa ou merece saber sobre o Enem. Para que ele tenha aquela vontade de fazer o Enem, eu preciso primeiro do número (D13, grifos nossos).*
>
> *É muito difícil. Tudo muito difícil e complicado. Bote aí tudinho. Coloque aí. Muito difícil e complicado, porque só é cobrança, cobrança, cobrança, cobrança é. Entendeu? (D27).*
>
> *Às vezes é um pouco estressante, visse. É muita coisa, às vezes você deixa de viver para tentar responder aos resultados, essas metas. Você tem que preparar aula antecipadamente, levar para os alunos, às vezes você está lá tentando controlar briga, briga não, assim, discussão dos alunos, tentando fazer com que eles fiquem na sala, que se concentrem, que respondam, tem aluno que às vezes não quer. Aí eu diria que é um pouco, às vezes, e como administra a pressão, pronto, aí às vezes com terapia, conversar, desabafar com um e com outro, para ver se vai levando, né, se vai dando certo (D28).*

Tanto D28 quanto D18 acrescentam outro elemento para administrar a pressão que sofre, fazer sessões de terapia, para tentar ir eliminando as situações geradoras de estresse no dia a dia.

> ***Terapia amiga.*** *A gente vai fazendo dia a dia e a gente vai eliminando as coisas. As coisas que eu posso solucionar eu soluciono, que eu posso manter para tipo, eu estou segurando para os meus alunos. A gente está vendo conteúdo. Por quê? Porque apesar de estar no novo ensino médio, eu quero que os meus alunos cheguem no 3º ano para eles começarem a estudar*

> *República. Então, para isso, é uma pressão minha com eles, da gente ter as aulas (D18, grifos nossos).*
>
> *A organização tem que ser profunda, até porque, como eu lhe falei, a cobrança maior em relação a essas avaliações aí está sempre voltada para essa área do conhecimento. Mas a gente deve se organizar muito. Montar um cronograma, seguir direitinho porque é delicada a situação. Fico preocupado.* ***No início eu não ficava, mas a cobrança aumentou e aí, consequentemente, a preocupação também aumentou****, inclusive, só para esclarecer, acho que SAEB aqui foi na terça, do domingo para segunda, eu sonhei me atrasando para vir para a escola no dia dessa avaliação. Então, assim, daí você já tira a cobrança, né? Onde chega o processo (D11, grifos nossos).*

A partir das falas é possível inferir que há um processo intenso de cobranças que vai impregnando na subjetividade dos docentes. D11 destaca que chegou ao ponto de sonhar que estava se atrasando para essas provas, isso vai expressando o quanto esse processo de cobranças tem consumido os docentes, além da extrema organização para que a situação que já é delicada para alguns não se torne ainda pior.

9.3 METAS A BATER! E A SAÚDE DOS DOCENTES?

Considerando a questão das metas educacionais e a busca pelo avanço dos indicadores pelo Estado de Pernambuco, indagamos se os entrevistados acreditam que o modelo adotado pelo Estado de Pernambuco, baseado em metas e ranqueamento, tem afetado a saúde dos docentes.

Com relação à questão da saúde dos docentes e os impactos que podem ser causados pelo modelo de gestão, as falas abaixo ilustram que alguns docentes têm o entendimento que a gestão por resultados não interfere na saúde dos professores, que o trabalho vai sendo realizado durante o ano, e não dá para afetar a saúde dos professores, já é algo normal da rotina de trabalho.

> ***Não, eu acho que não****. Porque quem já convive com esse, quem está convivendo aí, quem já trabalha no estado de Pernambuco há alguns anos aí, já entende o processo. Então acho que não dá para afetar a saúde não, é algo normal já (D20, grifos nossos).*
>
> *Não, acho que talvez, porque aqui é tranquilo, não é? A gente vai trabalhando durante o ano, acho que aqui não tem afetado não. Não sei o pessoal por aí, como está, talvez na pressão psicológica do Eita, se a gente não atingir, não vai ter o bônus, talvez. O pessoal está adoecendo de fato, mas, voltando, olhando para o trabalho daqui, eu acho que é bem tranquilo (D19).*

D19 afirma que não, mas sabe que a pressão psicológica é grande, porque se não atinge a meta, não ganha o bônus. Então, o pessoal de fato está adoecendo. O participante D7 diz, inicialmente, que acha que o modelo afeta um pouco a saúde, apesar de não ter acontecido nada com ele, sabe que os professores reclamam muito da pressão, mas em seguida diz que não afeta. Os docentes D25 e D29pontuam que o modelo não afetou a sua saúde especificamente, mas para alguns professores, sim, se sentem cansados e desmotivados devido à carga excessiva de trabalho.

> ***Eu acho que um pouco***. *Comigo, eu não acho que assim tenha acontecido nada. Eu tenho turma de português também, eu sei que é meta, é isso, é aquilo, outro, mas aquilo é obrigação do professor, fazer com que o aluno realmente compreenda o assunto. Mas eu já vi muita gente dizendo:* ***é muita pressão, é muita pressão, professor, que reclamam muito***. *Mas eu acho que, no geral, não afeta, não (D7, grifos nossos).*
>
> *A minha, não. Mas, possivelmente, né?* ***Para alguns professores, sim*** *(D25).*
>
> *Eu, particularmente, não tenho. Mas a gente sente que tem professores que se sente* ***cansado devido à carga de trabalho****, algumas cobranças. E termina demonstrando, no dia a dia,* ***desmotivação, cansaço, sono*** *(D29, grifos nossos).*

Apesar de D7, D25 e D29 afirmarem que o modelo não afeta a própria saúde, todos percebem que outros docentes sofrem com essa política.

Colocando-se de forma contrária, afirmando que o modelo de gestão tem afetado a saúde dos docentes, identificando nas falas dispostas abaixo, D22 defende a ideia de que tem afetado e destaca que a ansiedade que o acomete tem relação com a pressão que tem sofrido. Se é um modelo que cobra um resultado, que tem que atingir uma meta, então ele afetará a saúde dos docentes, pois só serão premiados os profissionais que tiverem êxito nos resultados do processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes, que vão se expressar nas notas alcançadas nas avaliações externas.

> ***Com certeza, tem afetado***. *Justamente, principalmente quando você vê resultados que a gente sabe que, na prática, aquele resultado não existe. É um resultado totalmente irreal (D2, grifos nossos).*
>
> *É como eu falei lá no início, se não houvesse o BDE, mas sim melhorasse a base, seria bem melhor. Porque* ***a saúde mental do professor acaba se desgastando com tanta pressão*** *(D10, grifos nossos).*
>
> *Sim. A gente conhece muitos professores que, inclusive* ***eu sofro de ansiedade e tem um pouco a ver com essa pressão realmente*** *(D22, grifos nossos).*
>
> *Sim, claro que sim, porque fica aí aquela agonia, porque querendo ou não, o bônus é uma remuneração, né, quem que não quer, não é? Aí realmente bate impacto assim (D9).*

> *Sim. Sim, se cobra resultado, se cobra meta, então afeta, né, que a gente quer ter um bom resultado (D21).*
>
> *Tem. Eu não vou falar, eu não posso afirmar que todos, mas para uma parte tem porque o professor não só é o professor em sala de aula. O professor, ele, é todo uma conjuntura do ambiente em que ele vive, em casa também. Tudo isso. Então, assim, eu volto a falar naquela situação. É preciso que o Estado invista em formação que envolva a saúde mental dos professores, se já existe em alguma escola, que invista mais nisso. Para todas as escolas (D15).*
>
> *De modo geral, sim, **a gente tem muitos com Burnout e a crescente é muito grande**. Aqui na escola, nós tivemos um professor que se afastou por problemas, mas é uma queixa não direta, ninguém questiona isso abertamente. Ele era professor de Geografia, aí teve um problema, se afastou, voltou às suas atividades normais. Infelizmente, ele está afastado por outro problema, não relacionado a problemas psicológicos, mas afastado por problemas de saúde e de outras origens não relacionadas à pressão do trabalho (D31, grifos nossos).*

D31 apresenta um elemento importante ao apontar que há muitos professores com a síndrome de *Burnout* e isso vem crescendo. Essa síndrome[82] é conhecida pelo Esgotamento do profissional. Um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultantes de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade.

O modelo de gestão por resultados trabalha fortemente com a responsabilização dos profissionais, gerando competitividade entre os pares, sendo então essas características específicas do modelo de gestão educacional adotado pelo estado e com potencial de risco para os profissionais. Ainda com relação a adoção de uma política de bonificação e premiação, Silva e Rostirola (2021, p. 67) destacam que "o sistema de bonificação também corrobora na competição entre instituições educativas e entre docentes, o que acarreta o afastamento dos princípios da justiça social e da igualdade".

Relatos mais contundentes são apresentados pelo participante D1 ao afirmar que é preciso sabedoria profissional para separar o resultado negativo do sentimento de culpa, incompetência do professor, ou ele adoece nesse processo. Segundo Silva e Rostirola (2021, p. 75-76), "a pactuação da responsabilização, na maioria das vezes, responsabiliza, ou melhor, culpabiliza os professores e gestores, retirando, assim, a responsabilidade do Estado, que, por sua vez, deveria garantir o pleno funcionamento das escolas e as condições e os insumos adequados para a melhoria da qualidade social".

---

[82] Link de acesso para definição de Síndrome de *Burnout* conforme ministério da saúde: Burnout — Ministério da Saúde (www.gov.br).

> *Sim, acredito sim. Se a gente não tiver um controle emocional, uma sabedoria profissional para separar até onde a gente realmente vai acompanhar, a gente adoece. Se a gente for fixar, achar que aquele resultado negativo é culpa do professor ou achar também quando for positivo, que foi só por competência do professor, a gente acaba adoecendo. Porque você tem que simplesmente dar o seu melhor e o resultado vai acontecer e avaliar o que aconteceu (D1).*

D13 aponta as mudanças causadas no trabalho dos docentes que têm seu trabalho avaliado pelo número alcançado na prova. O professor precisa modificar seu trabalho e preparar novas "técnicas" de aprendizagem, já que, dentro dessa lógica, se ele não pode desenvolver um bom trabalho, o aluno não atinge a média esperada. Se o aluno não conseguiu a meta pactuada para a escola, o trabalho do docente não resultou no efeito esperado, ou seja, o trabalho foi inviável, o professor é o único responsabilizado nesse processo. Um sentimento de frustração surge, pois, a meta não foi alcançada, o trabalho não foi eficiente/ eficaz em termos gerencialistas em um contexto do neoliberalismo.

> *Muito. [...] O meu trabalho enquanto docente é avaliado pelo número apresentado em uma prova. Então isso significa dizer que, se chegar uma avaliação da regional, da Secretaria na minha sala, o meu aluno que saiu de casa com fome, o meu aluno que saiu de casa e trabalhou a noite todinha, não se saiu bem naquela prova quando vir a devolutiva. Professor, prepare novas técnicas de aprendizagem, ou seja, não foi nova técnica de aprendizagem porque o meu aluno estava passando por uma situação e não conseguiu tirar boa nota na prova. Mas, porque o meu trabalho foi visto como não tão bom, porque o meu aluno atingiu aquela média. Então, assim é uma péssima forma de avaliação do trabalho docente. E isso faz com que a gente se frustre porque é como eu, como eu disse, significa dizer que se teu aluno não conseguir a meta pactuada para tua escola, o teu trabalho no surtiu, efeito, significa dizer que se teu aluno, a cada ano, os teus alunos, não aumentarem essa meta pactuada, o teu trabalho foi um trabalho inviável, quer dizer que todo o teu tempo de pesquisa, de preparação de aula, de organização de material, ficou o quê? Preso ao número e esse número sem as pessoas perceberem que são outras pessoas por trás daqueles números. E que o psicológico, social, emocional interfere nessa contestação desse número (D13).*

D17 é enfática ao afirmar que impacta muito na saúde dos docentes e ressalta que todos os professores tomam um remédio tarja preta, ou seja, medicação controlada que pode atuar alterando o sono, o humor e/ou o comportamento. Segundo ela, apesar de negar, todo mundo toma os remédios, mas se o docente falar que está tomando, ele é afastado do Programa de Educação Integral e isso traz impacto financeiro, porque se sair do programa, ele perde a gratificação por localização.

> ***Muito. Não tem um professor que não tome um remedinho tarja preta. Todo mundo nega, mas todo mundo toma.*** *Porque se a gente falar que está tomando, a gente é afastada. E se a gente sair, a gente vai perder a gratificação, porque a partir do momento que a gente entra na escola integral, a gente tem que ter dedicação exclusiva. Quem tinha dois vínculos, perdeu, ficou com um vínculo só. Ou dá aula em 2 escolas, em 2 vínculos, onde tem uma carga horária gigante e abdica da gratificação, o valor do salário de outra escola, no caso 150 aulas em outra escola do Estado mesmo. Então, aquele valor corresponde à gratificação, 500 reais a menos na gratificação que a gente recebe. Então é o financeiro, o financeiro que fala mais alto (D17, grifos nossos).*

D26 destaca que é um estresse, os colegas falam sobre isso de manhã, tarde e noite, ainda pontuando que já presenciou pico hipertensivo dos colegas e discussão entre os docentes dentro da sala.

> ***Totalmente, é um estresse, né,*** *os colegas falam isso de manhã, de tarde, de noite, e é hipertensão, é pico hipertensivo e aí quando a gente conversa, às vezes até discussão dentro de sala já visualizei, porque fulano trata minha prova como se não fosse importante, essas questões afetam diretamente, e os professores da área básica mais observada, as ciências, matemáticas e português, eles também recebem uma pressão muito grande, muito maior, e nem tudo depende deles, né, o aluno que ler muito, que gosta da parte de literatura, parte de inglês, ele tem uma possibilidade muito de elaborar melhores textos, de ler melhor, mas não há essa compreensão, tudo é somente para aquele docente, e também às vezes o docente não entende que os outros são importantes. É uma via de mão dupla (D26, grifos nossos).*

Os docentes D3 e D30 afirmam que adoeceram. D3 relaciona o seu processo de adoecimento à forma de cobrança que era feita pela gestão anterior, um adoecimento psicossomático que só foi controlado com a saída da gestão da escola. D30 diz que afetou sua saúde, ficava com uma tensão na sua mente, vivenciou situações no trabalho que lhe causaram alergia que tem até hoje.

> *Eu acredito que sim, dependendo da escola e dependendo da cobrança de determinado gestor, pode. Em outro gestor que tive aqui, eu adoeci, eu só não,* ***teve um monte de professor que adoeceu****.* ***Psicossomático. Eu tinha uma dor de coluna assim que não achava o que era, indo ao médico, fazendo de tudo e não descobria o que era****. Do mesmo jeito que ela apareceu, quando a gestão saiu, a dor saiu também. É uma coisa bem difícil de explicar (D3). (grifo nosso).*

> *Total. Totalmente, totalmente. [...] Impacta, por exemplo, a professora do 3º ano de português, ela tem uma licença prêmio para tirar e ela não conseguiu tirar. Ela não conseguiu tirar licença, como que vai ficar? Quem vai pegar o 3º ano? Então, isso afetou ela psicologicamente e a gente, em qualquer situação de tensão, de cobrança, de que a gente se vê encurralado, é humano a gente tentar se proteger. Nós tentamos nos defender porque é uma situação de ameaça. Isso causa tensão, tensão na nossa mente, obviamente vira*

> *psicossomático. É uma dor de cabeça, é uma fraqueza, é uma alergia. Eu, por exemplo, tive um determinado momento aqui na escola em que passei por algumas situações que* ***me causaram alergias que eu tenho até hoje, que começaram pelo trabalho*** *e hoje se estenderam por outras questões da minha vida. Mas, é uma alergia que eu nunca descobri o porquê, é psicossomático. Eu estou aqui, de repente, de repente, começa o meu corpo a ficar todo vermelho, e começou por questões de trabalho. Eu acredito que impacta muito, muito mesmo (D30). (grifo nosso).*

É possível inferir, com base nas falas dos entrevistados, que o modelo de gestão que se pauta nos resultados, em metas, seguindo a lógica da administração privada, assemelhando a escola a uma empresa, tem trazido impactos significativos na saúde dos docentes. Nesse cenário, Silva e Rostirola (2021, p. 62) ponderam que "o novo modelo de gestão pública do estado de Pernambuco é pautado com foco nos resultados, parcerias público-privadas, responsabilização dos profissionais da educação e prestação de contas à sociedade". O professor se vê encurralado, tem que fazer sacrifícios e começa a entrar em um ciclo de estresse, de pressão e de desgaste e isso vai afetando significativamente a saúde, e também a desprofissionalização dos docentes.

Além disso, na escola integral, o professor pode ser substituído por outro, porque o professor que não atingir as metas não tem o perfil almejado nem conseguiu se adequar aos objetivos do programa de educação integral. Logo, é devolvido à GRE pela escola como forma de penalizá-lo por sua inadequação. Isso afeta profundamente o psicológico desse profissional, que passa a se achar um impotente, incapaz. Nesse cenário, Lima (2020, p. 121) nos fala que algumas medidas são postas em prática: "mudar/ trocar os/as docentes de turmas, ou, caso o/a docente não apresente alinhamento na sua prática pedagógica com o discurso da SEE, da GRE, da gestão da escola são "devolvido(a)s" à GRE, podendo ser relocado(a)s ou demitido(a)s".

9.4 "UM PEDIDO DE SOCORRO": PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O ADOECIMENTO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL

Inicialmente indagamos os docentes sobre a percepção deles sobre o adoecimento dos professores da rede estadual de ensino de Pernambuco.

O participante D12 percebe que o adoecimento acontece por um acúmulo de atividades e de tanto absorver os problemas de outras pessoas. Os docentes D5, D11 e D28 pontuam o nível de estresse, o comportamento dos professores. Além disso, como o modelo se baseia em ranqueamento, isso tem gerado disputas que potencializam a rivalidade entre os docentes e escolas, então isso acaba estressando, esgotando e adoecendo os profissionais.

> *Eu percebo que assim, a questão de acúmulo de atividades e a questão da profissão em si, porque você trabalha com o ser humano, é muito complicado. E justamente isso acaba absorvendo até o problema dos outros para você mesmo. Aí isso afeta boa parte dos professores, quando termina, termina quase tudo depressivo. Aí justamente eu acho que é de tanto absorver (D12).*

> *Eu venho* ***observando o nível de estresse, o comportamento, a forma de se expressar.*** *Teve um ano que a gente se deu muito bem, tanto no SAEPE quanto no SAEB, foi bem plausível, todo mundo saiu satisfeito. Mas no ano seguinte, a língua portuguesa deu uma queda, em matemática, cresceu um pouco. Aí a gente observou que* ***houve uma certa rivalidade, então isso acaba prejudicando, adoecendo, estressando*** *(D5, grifos nossos).*

> *A gente vê que é uma pessoa que* ***já está esgotada, com nível de estresse diário exorbitante****. Ela tende a demonstrar algumas situações que a gente percebe (D11, grifos nossos).*

> *Eu acho que há muito* ***essa questão de estresse****, mas só que é um pouquinho a* ***questão de exigência****, há um pouco essa questão de indisciplina dos alunos, mas também é a questão do mundo né, a gente vê que o mundo lá fora convida muito os alunos também para outras atividades, então isso faz com que eles tirem o foco da sala de aula, consequentemente não prestem muito atenção, não queiram muito estudar, então afeta o professor no sentido de querer muito alcançar essas metas, e não conseguir alcançar tanto os alunos como deveria conseguir, como deveria alcançar, né (D28, grifos nossos).*

Essa comparação de resultados entre escolas, e se houve ou não crescimento em relação à meta proposta (IDEPE), cria, de modo explícito ou implícito, competição entre os docentes. Essa realidade em nível nacional é exposta por Freitas (2012, p. 390): "a colocação dos profissionais de educação em processos de competição entre si e entre escolas levará à diminuição da possibilidade de colaboração entre estes". Em Pernambuco, algumas pesquisas, como Santos (2016), Teixeira (2018), Nascimento (2019), Santos (2019), Lima (2020), evidenciam a presença da competição nas escolas estaduais de educação integral.

Falta de motivação, estresse, cansaço excessivo, sono são destacados por D1, D27 e D31.O docente D31 afirma que percebe que os colegas estão fadigados, cansados e, com a chegada do final do ano e das avaliações externas, isso se intensifica ainda mais. A pressão pelas metas chega para o profissional justamente quando o profissional está mais cansado, mais desgastado – no final do ano letivo (4ª unidade), chega *aquele tiro de misericórdia, as avaliações externas.*

> ***Estresse, cansaço excessivo, falta de ânimo****. É todo mundo sempre com* ***muito sono, com muito cansaço****, doido por uma folga e principalmente, essa questão do horário integral. Parece que essa ideia de ficar preso no mesmo local durante muito tempo, a gente se sente adoecido sim (D1, grifos nossos).*

> *Eu vejo assim. Essa **falta de motivação, né? Esse cansaço**, essa falta de motivação de esperar, esperar, esperar, esperar e não ver nada de melhor, tu estás entendendo? Eu acho que é isso que vai adoecendo, o gosto, perdendo o gosto, a vontade. Eu acho que é isso, **é esse adoecimento, é a gente não vê nada de positivo, nada de melhor** (D27, grifos nossos).*

> *Grande. Em conversas informais, a gente sente que alguns **colegas se sentem fadigados e cansados.** A proximidade do final do ano letivo está se **tornando mais penosa**, infelizmente ela bate justamente com a questão das metas. Quando **o profissional está mais desgastado, chega aquele tiro de misericórdia**, as **avaliações externas**, que vão sugando mais ainda o restinho deles (D31, grifos nossos).*

Em Pernambuco, de acordo com Silva e Rostirola (2021, p. 77), "um sistema de responsabilização de alto impacto e/ou punitivo deixa de olhar para a saúde dos alunos e dos profissionais e para as disciplinas que não são avaliadas nos testes de proficiência"

Os docentes D22 e D25 apontam as exigências, as cobranças que os professores recebem que afetam diretamente o seu emocional, um conjunto de exigências que não está atrelado a nenhum benefício para eles, e atua de forma contrária, fazendo com que o professor adoeça.

> *Eu percebo que está aumentando. Eu percebo que, com essas exigências todas, **esse conjunto de exigências** que não está atrelado a nenhum benefício para nós, **está fazendo com que o professor adoeça** (D2, grifos nossos).*

> *É, acontece muito realmente por isso, **pelas exigências, pelas cobranças e também pela desvalorização** que a gente só é cobrada (D22, grifos nossos).*

> *Olhe, de vez em quando a gente fica sabendo de algo, né, através de notícias, colegas. São quadros tristes, viu. Muitos porque cada escola tem a sua realidade, né? Então, dependendo da escola, **você passará o ano todinho sendo cobrado,** porque dependendo de como essa cobrança chegue até vocês, pode mexer com seu emocional (D25, grifos nossos).*

As doenças mentais são mencionadas por outros participantes, D10, D18 e D21, que chamam a atenção para o aumento de pessoas com hipertensão e com ansiedade, apontando que hoje está bem mais elevado quando comparado ao período anterior. Já D18 cita a Síndrome de *Burnout*, como uma doença relacionada ao trabalho, e D21 sinaliza que a crise de ansiedade está batendo à porta de todos.

> *Doença física não. Mas **doenças mentais, sim** (D10, grifos nossos).*

> ***Numa demanda muito maior de pessoas com ansiedade, com hipertensão** e é um quantitativo bem mais elevado do que antes. A gente vê um quantitativo muito grande de pessoas assim que estão enfrentando, passando por esse tipo de situação. E **aí as demandas vão aumentando**, né? Porque até eu estava*

> *assistindo essa semana à reportagem de **Burnout** e foi considerado como um caso clínico, né? Uma doença relacionada ao trabalho (D18, grifos nossos).*
>
> *Cada vez mais constante, cada vez mais presente, né? **A crise de ansiedade está aí na porta para todos** (D21, grifos nossos).*

D13 diz que o adoecimento dos professores da rede estadual hoje é um pedido de socorro e que esse adoecimento é uma consequência dessa *grande faca no pescoço dos trabalhadores, chamada gestão por resultados.* D17 afirma que existe uma autocobrança que gera uma ansiedade extrema, tendo que decidir entre sua saúde mental ou a nota dos seus alunos, desempenho dos professores, do coletivo, da escola. É preciso ter um equilíbrio ou acabará passando mais uma vez por uma situação de afastamento, que durou 6 meses, iniciou com uma síndrome de *Burnout* e depois estava com depressão profunda.

> ***Um pedido de socorro!** Nós temos dentro da rede estadual de Pernambuco uma filosofia de que nós temos que olhar para o aluno, nós temos que conversar, nós temos que entender o aluno, mas quando a gente vai para a gente, por resultados, o professor é o mediador daquele processo, ele é o psicólogo daquele processo. Ele é quase o pai do aluno, mas esquecem de que nós não temos, em uma escola, um psicólogo para conversar com o professor. Nós temos um NAS que funciona numa GRE, que responde por 36 escolas, 16 municípios, que quando você vai marcar, você já tem pago particular há mais tempo. Então, o professor tem que compreender as demandas dentro da escola e fora da escola no que se refere ao aluno, **mas quem compreende as demandas do professor, que também é um ser humano**. Então, **esse adoecimento é uma consequência por essa grande faca no pescoço, chamada gestão por resultados** (D13, grifos nossos).*
>
> ***A gente tem que pensar em uma autocobrança que gera uma ansiedade extrema,** eu tenho que pensar a minha saúde mental ou a nota dos alunos, e o desempenho dos professores, do coletivo, da escola. Então, bora fazer uma coisa que seja equilibrar a situação para ter o resultado e não me afetar tanto, porque eu já tive um momento em 2015 em que fui **afastada de sala de aula por 6 meses com depressão profunda, e eu comecei com um Burnout e depois entrei em depressão**. Aí eu passei 6 meses afastada. E quando a gente se afasta, a Secretaria de Educação retira a gratificação do professor, a gente fica somente recebendo o salário base. A gratificação é retirada e todo o tratamento é feito particular. Ah, mas tem o SASSEPE que você paga, mas os médicos do SASSEPE não dão conta. É, a terapia pelo SASSEPE é uma vez por mês. E eu precisava de terapia 2 vezes na semana. O médico era particular, as medicações são muito caras (D17, grifos nossos).*

D17 ainda menciona que, com seu afastamento, ela perdeu a gratificação por localização, passou a receber apenas o salário base. Além disso, teve que custear o tratamento psicológico na rede particular, já que o SASSEPE não dava conta do seu tratamento.

9.5 “ESTAMOS POR UM FIO E NÃO TEMOS TEMPO PARA CUIDAR DA SAÚDE”: COMPREENSÃO DOS DOCENTES DAS ESCOLAS INTEGRAIS SOBRE SUA PRÓPRIA SAÚDE

Buscamos identificar, inicialmente, a percepção dos docentes sobre a qualidade da sua saúde. 14 docentes afirmaram que a saúde está bem, conforme podemos visualizar nos destaques abaixo: D11 afirma que está em perfeito estado, não se deixa abalar, faz academia, e joga futebol; D12 diz que é ótima; D18 busca se cuidar, faz atividade física, mantém uma alimentação saudável, além de fazer um check-up (exames e consultas) anualmente; e D19 avalia como normal, pois tem uma doença crônica que não se relaciona com seu trabalho.

> ***Perfeita**, graças a Deus, tudo certo. Cinco da manhã, cárdio em jejum, escola, final da tarde a academia. [...] duas vezes na semana futebol e não deixo abalar não (D11, grifos nossos).*
>
> *Ótima, graças a Deus (D12).*
>
> *Estou bem, busco me cuidar. Como eu falei anteriormente, uma alimentação mais saudável, faço check-ups anuais, busco ter atividades físicas (D18).*
>
> *Eu avalio como normal, não é boa nem excelente, mas não com relação à sala de aula, né? Em relação à saúde mesmo, é estável. Estou bem. Não é ótima, não, porque eu tenho uma doença crônica, então é razoável (D19).*

D3 afirma que tem bom estado de saúde atualmente, mas que só começou a cuidar da saúde por conta das taxas desreguladas, como: hipertensão, triglicerídeos, cálculos renais, e consequentemente mudanças atitudinais na alimentação e, na prática, de exercícios físicos, conforme trecho abaixo:

> ***Eu tenho um bom estado de saúde atual,** que eu pratico esporte, e tudo mais, então. Eu faço atividade funcional, faço natação e faço musculação de madrugada e de noite. Mas, assim, **eu comecei por conta de algumas doenças que eu estava tendo**, de taxas, de pressão alta, diabetes não, mas a pressão, hipertensão, triglicerídeo. E eu formo muito cálculo renais também, já tive várias crises aqui. E aí eu mudei toda uma alimentação, também tirei carne vermelha, tirei embutido, tomo medicação diária para evitar formação de pedra e tudo mais (D3, grifos nossos).*

D21 e D23 revelam que estão sentindo um cansaço extremo, tem se notado muito cansada, sem disposição. De acordo com Han (2017), a sociedade do cansaço se constitui com uma organização do trabalho humano fundada na supervalorização do desempenho, levando ao esgotamento, constituindo-se em excesso positividade.

> ***Estou cansada. Preciso descansar*** *para também não ficar com problemas de ansiedade. Estou cansada (D21, grifos nossos).*
>
> ***Eu venho me notando cansada, assim, sem pique****. Às vezes eu tenho que usar de outras estratégias. Como eu disse,* ***às vezes eu estou na sala de aula, me imagino em outra coisa, que eu estou arrasando.*** *Os alunos estão nem olhando para mim. Mas eu me imagino arrasando, que todo mundo está aprendendo, para poder não perder o pico na sala de aula (D23, grifos nossos).*

D5 destaca que a autocobrança dele tem lhe causado desgaste e que deveria procurar mais profissionais de saúde para avaliar sua saúde, pois acredita que tenha algo errado na sua saúde, além da ansiedade. O participante D25 diz que é uma pessoa ansiosa e considera isso o padrão de normalidade dos professores. D28 faz terapia, utilizando desse recurso para desabafar, aliviar.

> ***Eu acho que eu deveria procurar mais profissionais da saúde para me avaliar,*** *para ser avaliado, fazer um check-up, porque atualmente eu vejo que não é só a ansiedade, mas eu acredito que tenha algo a mais que eu não sei, que me deixa um pouco inquieto, incomodado.* ***E às vezes, a cobrança, eu me autocobro para atingir um determinado nível. Isso vai causando um desgaste*** *(D5, grifos nossos).*
>
> *Olhe minha, a saúde atual, eu sou uma pessoa ansiosa, né? Então eu diria que* ***estou dentro do padrão de uma professora****, rsrsrsrsrs (D25, grifos nossos).*
>
> ***A minha, eu acho que não está 100%,*** *né? Tanto é que eu ainda* ***faço terapia,*** *conversar para tentar desabafar e ir levando, né, a vida (D28, grifos nossos).*

D8 afirma que sim, *está doente*, sofre com hipertensão, tem pré-diabete, arritmia cardíaca, associando as patologias ao estilo de vida todo, mas aponta que por conta do ritmo do trabalho tem sua alimentação afetada, deixando para comer à noite, em casa. Conforme o trecho em destaque:

> *Eu estou com alguns problemas de saúde, mas é por conta do ritmo do trabalho, isso afeta, por exemplo, a alimentação. Eu acabo deixando para comer de noite e aí a gente engorda. Mas, enfim, tem coisa que tem a ver com o trabalho. Tem coisa que não tem a ver. O que eu tenho é hipertensão, eu tenho pré-diabetes, arritmia cardíaca, isso em função do estilo de vida. Não vou dizer que só que a escola mais do estilo de vida todo (D8).*

D16 abaixo, considera que sua saúde está "por um fio", ou seja, está em um ponto crítico, mas ela não tem tempo de cuidar da saúde, porque o modelo de educação integral exige a presença dela todos os dias na escola. Ainda destaca que tem doenças que acabam sendo

potencializadas pelo trabalho que desenvolve. D24 também menciona que uma das coisas que tem incomodado no trabalho da escola integral é a saúde ficar em segundo plano. Conforme trechos abaixo:

> *[...]* ***eu hoje considero que a minha saúde está por um fio***, ***porque eu não tenho tempo de cuidar da saúde.*** *E quando a gente adoece para faltar uma aula e para o outro professor ou colega substituir, tem a questão do rodízio entre os professores, às vezes dá problema, porque mais de um cai numa mesma data. E assim, a questão da saúde hoje, eu não tenho nenhuma doença grave. Doença grave, não, nenhuma. Mas eu tenho doenças, que o meu trabalho às vezes desenvolve alguns tipos de problemas na minha saúde (D16, grifos nossos).*
>
> *É uma das coisas que me incomoda, porque trabalhando numa escola integral a saúde fica em segundo plano, então eu poderia estar melhor em relação a minha saúde. Poderia caminhar, poderia fazer atividade física numa academia, mas não faço. Então eu faço o básico. Alimento, bebo água e trabalho, é o básico (D24).*

Em acordo com o exposto anteriormente, D17 considera que sua saúde está péssima. Relatando situações como seu ganho de peso, tem ficado ansiosa e voltou a ter problemas de hipertensão. Além disso, se sente desmotivada para preparar aula e ir para sala de aula, mas, quando vai, ela se sente feliz, mas em seguida não pega em nada da escola e ainda desliga o celular, como se quisesse esquecer, se desligar da realidade escolar.

> ***Está péssima!*** *Eu fui ao médico terça-feira para ver a parte hormonal. Eu ganhei peso, não sei de onde veio isso porque não é excesso de comida. Eu ganhei peso. A minha hipertensão apareceu novamente, reapareceu. Fiquei ansiosa. Então, eu estou vendo que o meu corpo não funciona mais como era antes. Eu não tenho mais aquela motivação de preparar aula, ir para a sala de aula. Eu vou. Eu me sinto feliz na sala de aula, mas quando eu chego em casa, acabou. Não pego nada de escola, absolutamente nada e ainda desligo o celular (D17, grifos nossos).*

D17 ainda destaca semelhança entre processos de ansiedade que sente e os sintomas que estão presentes também em professores mais novos, de 28 anos, 30 anos. Os professores já estão chegando cansados, mesmo entrando no universo escolar agora, eles já estão bem cansados. Destacando que essa era a idade dela, quando começou a lecionar, e que era muito difícil encontrar um professor que estivesse tomando tarja preta, algo hoje muito comum. Ela se sente esgotada mentalmente. Mesmo fazendo atividades mais simples, como digitar uma prova, percebe-se uma exacerbação no cansaço físico mencionado por ela.

> *[...] Enquanto não mudar essa sistemática, vai continuar assim, não só para mim, mas para quem está entrando também. Tem professores novos de 28 anos, 30 anos e já estão sentindo o mesmo tipo de ansiedade que eu sinto. Eles têm a idade que eu tinha quando comecei, e eu não via ninguém. Era raro você encontrar um professor que estava tomando tarja preta, só quando tinha muito problema em casa, mas aqui na escola era muito difícil. Os professores que entravam entraram com todo gás e agora a gente está vendo, eles estão cansados, mesmo entrando agora, eles estão bem cansados. Quando eu entrei, eu tinha 29 anos quando entrei na rede estadual e para mim aquilo era tranquilo. Era tudo muito fácil, mesmo eu tendo que ficar até tarde preparando aula, preparando slides, fazendo alguma coisa, estudando, porque quando a gente é contrato ou quando é estagiário a gente tem que dar aula que sobra. Eu estava me formando em história. Não, eu dava aula de geometria, eu dava aula de religião, eu dava aula de artes, eu dava aula de sociologia, de Geografia, menos de história. A gente tinha uma ou duas turmas de história, então assim, eu tinha de preparar aquelas aulas todas, eu tinha que estudar para aquilo dali, dei aula de ciências também, mas aquilo não me cansava tanto. Hoje, mesmo às vezes eu não, eu não preparando a aula, mas só o fato de às vezes ter que digitar um simulado, digitar uma prova, me cansa muito, eu estou esgotada mentalmente (D17).*

Docentes que revelam processos de adoecimento podem ser observados nos trechos abaixo, como o participante D22 expõe que seu problema só é a ansiedade, mas está bem. O docente D14 explica que a pandemia lhe deixou mais ansioso e ele adoeceu com cobrança no geral, o estresse do trabalho, as demandas de casa e da vida pessoal. O docente D9 destaca que descobriu que não está bem de saúde após realizar uma *bateria de exames.*

> ***O meu problema realmente é só a ansiedade**, não é, com relação ao restante graças a Deus estou bem (D22, grifos nossos).*

> ***Que já foi melhor.** Hoje, eu estou tendo uma maturidade maior de conciliar uma academia com o trabalho. Já em virtude desse adoecimento, que a pandemia trouxe um nível de ansiedade maior, então, se a gente não buscar soluções para melhorar a saúde, vai ter uma velhice complicada. **Então quando eu falei que poderia ser melhor, é porque eu adoeci. Eu adoeci com o estresse do trabalho, em casa, vida pessoal. É muita cobrança no geral e aos poucos eu estou achando formas de sanar.** Então minha saúde hoje poderia ser um pouco melhor (D14, grifos nossos).*

> *Hoje não está... Esse ano fiz uma bateria de exame. [...] Depois do resultado, foi muito bom não. Descobri coisa que realmente eu poderia ter pela genética, né, só que agora veio (D9).*

Indagamos se os participantes já tiveram que interromper as suas atividades por problemas de saúde. Do total de 31 entrevistados, 14 responderam que não precisaram interromper seu trabalho por problemas de saúde, pelo menos por enquanto, e 17 afirmaram que sim, já foram afastados das atividades laborais.

Foram mencionados como causas desse afastamento: covid, cirurgia, cirurgia no ombro, cirurgia no dente, gravidez, acidente, não conseguia andar direito, problema na garganta, problemas de voz, ansiedade, crises renais, dor na coluna, dermatite em toda pele causada por questões psicológicas, artrite reumatoide, crise de hérnia de disco, pressão alta, aborto espontâneo, problemas de saúde dos filhos. Importante mencionar que alguns não mencionaram a causa do afastamento.

Quando indagamos se os participantes têm alguma doença crônica ou degenerativa, 15 responderam que não, 15 responderam que sim. Os que responderam positivamente mencionaram os seguintes problemas de saúde (sendo importante destacar que tivemos entrevistados que citaram mais de uma patologia): Artrose, Endometriose, 6 docentes citaram a Hipertensão, Labirintite, Diabetes, Nódulo na garganta, Artrite, Transtorno Bipolar grau 2, Depressão, Espondilite anquilosante, Asma, Rinite, Sinusite, Alergias, Hernia de disco, Glaucoma, Problema de Menisco, Vértebras fora do lugar, problemas de coluna. Apenas o participante D27 não destacou nenhuma doença. Ele afirmou que não tem tempo de cuidar da saúde. Se tem alguma doença, infelizmente não tem tempo de saber o que tem, muito menos de cuidar, porque se o médico passar um exame, demora a fazer. Conforme o seguinte trecho:

> *O que a gente tem, sabe o que a gente tem, a gente não tem tempo de cuidar da saúde. Infelizmente, se tem alguma doença, a gente não tem tempo de cuidar, de saber o que tem, porque se o médico passa um exame, a gente demora a fazer. Não, não falta para ir ao médico. Não tem quem fique com as aulas. Está entendendo como é? É isso. Aí, infelizmente, a gente não tem tempo para cuidar da saúde. A questão é essa, que a gente fica presa aqui a semana toda, como é (D27).*

Perguntamos também se os entrevistados faziam uso de alguma medicação. 18 participantes responderam que não e 13 que sim. Os que responderam positivamente mencionaram as seguintes medicações: Aerolin, Brônquio dilatador, Angipress, Metildopa, Donaren, Alprazolam, Desve, Alektos, Losartana, Verapamil, Glifage, Glyxambi, Pregabalina, Atenolol, Sinvastatina, Predsim, Polaramine, Histamin, Prednisona, Corticoide. Além disso, alguns não mencionaram os nomes dos remédios, apenas relacionando com o problema de saúde: tarja preta, 2 docentes mencionaram Ansiolíticos, Antidepressivo, Hipertensão, Colírios e apenas um participante que afirmou tomar 4 medicações, mas não fez nenhuma descrição mais detalhada.

Por fim, indagamos os participantes no intuito de perceber se eles negligenciam a sua saúde por conta das demandas de trabalho. Os participantes D21 e D22 sinalizam que não, tendo

a saúde como prioridade. D31 diz que nunca negligenciou sua saúde e menciona um acordo não oficial que ele faz com os colegas, com troca de aulas, para conseguir sair da escola e fazer sua consulta médica. De forma semelhante, D18 diz ter um acordo com a escola e a cada 15 dias vai para terapia. Mas, em seguida, comenta que vai fazer três semanas que não foi. Importante destacar que no período das entrevistas as escolas estavam vivenciando as avaliações externas, o que poderia ter dificultado o cumprimento do acordo por parte da escola.

> ***Não***. *A prioridade é minha saúde (D21, grifos nossos).*
>
> *Não. Sempre separar as coisas, se não (D22).*
>
> ***Nunca***. *Geralmente, a gente na escola de educação integral troca as aulas com os colegas. Por exemplo, quando tem uma consulta, se só conseguiu na quinta e eu tenho 3 aulas no horário da consulta, entre os professores se trocam as aulas. É um acordo não oficial, interno. A gente troca as aulas com os colegas, aí consegue, mas eu acho que tem escolas que não conseguem fazer isso (D31, grifos nossos).*
>
> *Não, de forma alguma. Tenho um acordo com a escola, a cada 15 dias eu vou para a terapia, porque como eu não sou paciente, sou mais paciente de estrutural, né? É mais uma questão estrutural, organização mental e tal. Aí eu não preciso ir sempre, vai fazer 3 semanas que eu não vou, mas por negligência não (D18).*

O participante D3 relata que já negligenciou, mas atualmente não mais, apontando como causa da sua negligência que o professor não podia adoecer na escola integral. Essa questão merece nossas reflexões.

> ***Não mais, já fiz muito isso, mas agora não***. *O contexto era que o professor não podia adoecer na escola integral, antes tinha isso, professor não tinha o direito de adoecer (D3, grifos nossos).*

Outro participante D25 comenta que, às vezes, sim, se sente presa dentro do modelo de educação integral, trabalhando manhã e tarde, e, quando marca as consultas, deixa o material para ser aplicado. No entanto, são muitas exigências a serem cumpridas quando vai ao médico, precisa preparar o dobro de aulas e deixar tudo organizado. Como sugestão, ela aponta a necessidade de o docente ter um turno (uma manhã ou uma tarde) livre na organização do horário de uma escola integral, para utilizar em situações como essa.

> ***Às vezes, sim***. *Viu, é aquela questão, porque a gente é.* ***É, eu me sinto presa dentro desse modelo de ensino integral,*** *porque tudo que a gente precisa acontecer no período da manhã e no período da tarde. Então, é como se quando a gente precisa ir ao médico, que eu sempre vou. Quando precisa, eu*

> *marco os meus check-ups e eu vou. Mas é muito complicado. É complicado, mas aí a gente não pode deixar de ir, entendeu? É, é, a gente é humano, nós precisamos nos cuidar. Então, marco e sempre deixe o material. Mas é complicado, né? São muitas exigências. Você vai ao médico, tem que preparar aula em dobro, deixar tudo esquematizado. E eu acho que, pelo menos assim, na organização do horário de uma escola integral, deveria deixar uma tarde totalmente livre, ou uma manhã totalmente livre, que era para nesses momentos, né? Não ser ruim nem para o professor, nem para a escola, para ele se ausentar (D25, grifos nossos).*

Muitos docentes afirmaram que negligenciam sua saúde e vão apontando situações diversas. Isto revela que a saúde, infelizmente, não tem sido priorizada pelos docentes das escolas de referência da GRE Vale do Capibaribe. Na verdade, o modelo das escolas integrais tem levado ao aprisionamento dos docentes que hoje precisam lidar com burocracia até para sair e realizar uma consulta. O modelo educacional atual vai empurrando-os para esse processo de descuido com a própria saúde, permeando a subjetividade docente para que se sinta responsável pelas próprias escolhas, quando, na verdade, não há escolha.

D19 diz que negligencia algumas vezes sua saúde, mas menciona uma cirurgia que não foi feita porque ela tinha um evento de matemática na escola, e optou por não ir fazer a cirurgia para ficar na escola tomando conta do evento. Até o momento da entrevista, ela não tinha voltado a procurar o auxílio médico e permanecia na incerteza de realização da cirurgia.

> *Algumas vezes. Inclusive, eu ia fazer uma cirurgia. O médico, o pessoal do hospital, ligou para ir para a consulta. Nunca fui até hoje. Não tem como ir mais, porque esse médico saiu de lá do hospital, então ainda vou ter que arrumar outro médico para ir atrás. Era um dia em que tinha um evento na escola de matemática e eu preferi não ir para ficar aqui tomando conta do evento (D19).*

Um relato parecido é apontado por D2 ao enfatizar que tem 4 requisições médicas para realização de exames há quase um ano e não conseguiu fazer pelo excesso de carga horária de trabalho. Já D13 coloca a sua negligência por conta das autocobranças que ele faz. Em virtude disso, vai deixando a saúde em segundo plano, até que o corpo começa a dar sinais, ele vai parar, aí não tem jeito, tem que procurar ajuda médica.

> ***Sim. Tenho negligenciado, tipo, eu estou com umas 4 requisições de exames há quase um ano e não fiz ainda, pelo excesso de carga horária de trabalho.*** *A escola integral nos aprisiona aqui e para sairmos é uma burocracia muito grande. Eu acabo negligenciando alguns exames que deveria fazer por conta do trabalho (D2, grifos nossos).*

> ***Sim. Às vezes o corpo dá sinais, dá indícios****, apresenta indícios e não por uma questão não da gestão, de você se cobrar, você vai deixando para segundo plano. Vai só quando realmente o corpo diz: para, aí a gente vai (D13, grifos nossos).*

Há relatos dos docentes que deixam de cuidar da saúde por conta das aulas, porque isso vai atrasar o assunto, porque o colega de trabalho ou até mesmo a gestão não vai gostar. Dessa forma, para não atrapalhar a dinâmica escolar, ele não marca médico, nem exames, porque não dá tempo, ele não tem tempo, conforme destacam os docentes D6, D26 e D29. Afinal de contas, o que vão pensar (os neoliberais) dos docentes se eles começarem a faltar o trabalho para cuidar da própria saúde? Como se a saúde fosse algo supérfluo ou uma veleidade. Na verdade, o neoliberalismo encontrou no sofrimento/adoecimento uma forma de ampliar a exploração do trabalho dos trabalhadores (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2020).

> ***Sim. Muitas vezes deixei de fazer, marcar médico, de fazer check-up, por causa das aulas****. Por mais que assim, você pode faltar um dia, dois dias, mas aí é aquela, eu fico pensando em questão de, se eu faltar, vai atrasar isso, aquilo, entendeu? Vai atrasar o assunto. Às vezes, o colega não vai gostar, a gestão não vai gostar. Está saindo demais ou isso, ou aquilo. E isso eu não gosto de levantar esses posicionamentos (D6, grifos nossos).*
>
> ***Humhum, sim, várias vezes, não dá tempo*** *(D26, grifos nossos).*
>
> *Sim. A gente prioriza o trabalho, né? Para não deixar o aluno sem aula, para não se prejudicar. E deixa de lado os cuidados necessários, básicos da saúde, ir ao médico, saber como está, fazer um exame de rotina (D29).*

Os docentes D1 e D17 apontam que sim, sempre negligenciam a saúde. As justificativas se relacionam à insegurança, medo das perdas salariais, visto que os docentes podem ser "convidados" a se retirar do programa integral, ou serem devolvidos à GRE. Logo, há um forte receio de ser retirado da sala de aula, conforme destaca D17.

> ***Sempre, sempre. Infelizmente, a resposta é sim****. Porque a gente não se sente seguro. A política do Estado não dá uma segurança para a gente assim, está cuidando da saúde, afastamento, porque tem as perdas salariais. A questão da insegurança mesmo, de medo. A gente fica com medo de estar pegando atestado (D1, grifos nossos).*
>
> *Eu negligencio. Eu negligencio mesmo. Porque, se eu for atrás do que eu tenho, eles vão me tirar da sala de aula. Eu preciso trabalhar (D17,).*

D16 faz uma importante indagação: como cuidar da saúde? Expressando a dificuldade dos docentes em conciliar os cuidados com a saúde e o trabalho, e mesmo na escola integral

ainda leva demandas de trabalho para casa, não dá tempo de cumprir com suas obrigações apenas na escola. É um desafio conciliar trabalho e saúde. Ou uma coisa ou outra. Na balança, o trabalho sempre pesa mais.

> ***Sim, isso daí, até meus filhos dizem: mãe, se cuide, mãe, pare de corrigir prova, deixa essas provas aí****, adia, diga aos meninos que a senhora vai entregar não sei quando. Mas você leva carga de trabalho para casa, porque o pior do professor é o que ele leva para casa. O pior não é estar na sala de aula, não, pessoal, com todas essas dificuldades dos alunos que estão muito dispersos, muito desatentos. Mas há ainda a pior coisa, é o tanto de serviço burocrático que a gente tem que cumprir. Isso é o pior. Aí compromete o seu tempo fora da escola também. Como cuidar da saúde? É realmente, ainda não consegui conciliar isso, cuidar da saúde como deveria com o trabalho, não, ou uma coisa, ou outra. As duas coisas, realmente, são puxadas, não dá não (D16, grifos nossos).*

O docente D20 confirma que tem negligenciado, e, além disso, o docente vai trabalhar doente, conforme podemos observar no relato abaixo. Ele afirma que, ultimamente, foi dar aula doente e que, na semana anterior à entrevista, ficou basicamente sentado porque estava tonto, mesmo a ponto de não poder escrever nada.

> ***Sim. Aí eu tenho que responder sim****. Nesse sentido, aí, às vezes, a gente é negligente. Por exemplo, tem um problema também que eu acho que eu não relatei, também de gastrite, eu estou para fazer até uma endoscopia para ver realmente como está a situação. Já fiz algumas, deu leve, mas a depender do alimento aí tem uma medicação a ser tomada. Continuando, tenho também a questão falando de doença, eu estava até* ***omitindo*** *aí de certa forma, é a questão de labirintite. Eu também tenho,* ***ultimamente mesmo eu vim dar aula e acho que a semana passada e fiquei basicamente sentado porque estava tonto mesmo a ponto de não poder escrever nada,*** *aí tomei a medicação só para as crises, mas fiquei bom (D20, grifos nossos).*

O docente D24 afirma que, além de negligenciar sua saúde, as filhas também são colocadas em segundo plano, muitas vezes. Além disso, cabe mencionar que a entrevistada estava doente no dia da entrevista e mesmo assim estava na escola. Com muita dor de cabeça e enxaqueca, em decorrência de uma virose.

> ***Muitas vezes. A minha, das minhas filhas, sempre ficam assim num plano****. Estou já me acabando, mas tenho que vir para a escola. Estou doente, hoje estou com dor de cabeça, hoje estou com enxaqueca, estou com uma virose, venho para a escola, então acontece (D24, grifos nossos).*

Os docentes das escolas integrais são fortemente pressionados a alcançar as metas pactuadas. Como consequência disso, eles estão desgastados, ansiosos, medicalizados –

tentando manter os seus corpos o mais produtivo possíveis – para não se tornarem peças descartadas – que facilmente poderá ser trocada por outro, dentro da lógica da descartabilidade humana. É possível inferir que eles não vislumbram melhorias. A situação está demarcada, se sentem desamparados, sem ter a quem recorrer. O que lhes resta é se adaptar, tentar ir amenizando as situações de estresse, normalizando os processos que intensificam, que desgastam que trazem sofrimento físico e psíquico.

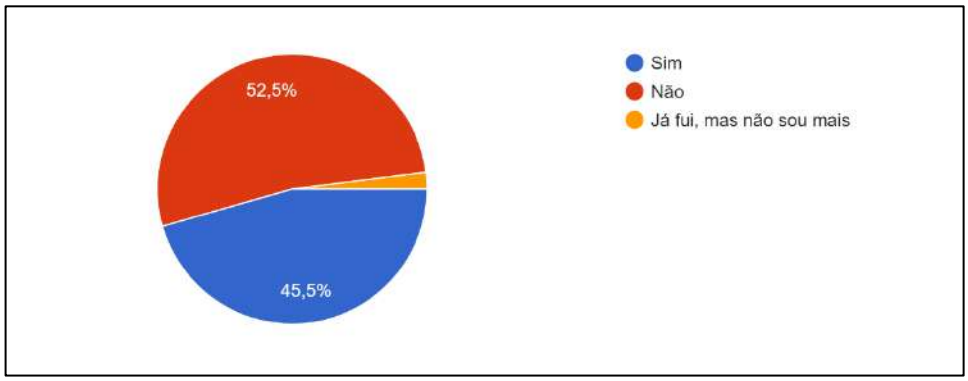
Os docentes não se sentem seguros, acolhidos, não sentem que são apoiados institucionalmente, sabem que sua saúde não é priorizada pela lógica mercadológica que hoje é dominante no campo educacional. É uma racionalidade neoliberal que faz com que o professor negligencie sua saúde, que lhe pressiona, que desgasta e que adoece os profissionais, suga ao máximo suas forças, sua energia, sua vitalidade. Quando ele adoece, tem que trabalhar doente, e, caso deixe de produzir, de ser útil, produtivo, ele é rapidamente descartado.

Ademais, os docentes não são acolhidos em suas individualidades. Eles têm medo de ser convidados a se retirar do programa integral ou perder o emprego. É o caso dos professores contratados, que, mesmo não fazendo parte do programa integral, precisam também vestir a camisa da escola. Além da humilhação que isso gera aos docentes, ainda tem o impacto do ponto de vista financeiro. Muitos abandonaram um segundo vínculo para se dedicar à escola integral e já contam com a gratificação por localização como parte integrante da sua renda familiar; contam com esse dinheiro para manter as contas em dia. O modelo de gestão por resultado tem se constituído como um sistema perverso, que não se preocupa com o bem-estar dos profissionais, ao contrário, almeja a busca de lucro a qualquer custo, não importa o que ou quem seja preciso sacrificar.

10 PAPEL DO SINDICATO DOS DOCENTES - SINTEPE E A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

No sentido de caracterizar o perfil dos docentes, perguntou-se sobre a filiação dos participantes ao sindicato da categoria, ou seja, a sua associação ao SINTEPE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco), que representa os trabalhadores em educação do Estado, reunindo professores, supervisores, orientadores técnicos e administrativo (ativos e inativos). Esses dados podem ser observados Figura 51 abaixo e expressam o quantitativo de respondentes do questionário *Google forms*:

Figura 51 - Gráfico sobre filiação ao sindicato



Fonte: Autora (2024).

Importante destacar que 52 docentes (53,1%) não são filiados ao sindicato representativo da categoria e 2 (2%) afirmam que já foram filiados, mas hoje não são, totalizando 54 docentes não filiados. 44 docentes (44,9%) são filiados ao SINTEPE.

A mesma indagação, ou seja, se os docentes são filiados(as) a algum sindicato ou órgão representativo da categoria também foi feito nas nas entrevistas. Do total dos professores participantes, 10 docentes responderam que são filiados ao SINTEPE, conforme se expressa em D3, D12, D10 e D31 abaixo:

> *Ao SINTEPE (D3).*
>
> *Sim, SINTEPE (D12).*
>
> *Sim, ao SINTEPE, filiado (D10).*
>
> *Sou, sim, filiado ao SINTEPE (D31).*

De outro lado, estão os docentes que não são filiados(as). Do quantitativo total, destacam-se 21 docentes que não são filiados, como D5, D8, D6, D7 e D11.

> *Não (D5).*
>
> *Não (D8).*
>
> *Não, não sou filiado ao sindicato (D6).*
>
> *Não. Nunca (D7).*
>
> *Deveria ao SINTEPE, até então, não (D11).*

Nesse contexto de filiados e não filiados, segundo Morais e Silva (2023, p. 144), "os professores que são efetivos se sentem mais seguros em se sindicalizar e participar das atividades desenvolvidas pelo sindicato, ao contrário dos temporários, que, pressionados pelo vínculo precário, acabam não se sindicalizando e, muito menos, participando das ações sindicais".

Buscando saber qual ou quais os motivos da não filiação, os docentes destacaram não acreditar no papel do sindicado enquanto representante legal da classe trabalhista dos docentes, segundo os excertos de D16, D17 e D18. E, para isso, utilizam termos como "sempre termina se vendendo" e "pelego", ou seja, o sindicato estaria contra os docentes e do lado do governo do Estado, além de trair a confiança dos professores na luta pela garantia de direitos. O docente D8 expõe o descrédito em relação ao papel do sindicato e, com isso, pode ter implicações na questão da filiação. Tais situações são relatadas por alguns docentes, como observa-se a seguir:

> *Não. **Não acredito muito nos sindicatos**, acho que ele, no final das contas, sempre termina se vendendo. É uma opinião muito particular. [...] Nunca fui filiada nem tenho vontade de ser (D16) (grifo nosso).*
>
> *Não sou filiada, nunca fui porque **eu não acredito em sindicato**, o sindicato dos professores, **o SINTEPE, ele é pelego, ele é ligado ao governo, ele faz o que o governo quer**. Isso eu já observei há muito tempo, quando eu ainda era estagiária. Aí, quando eu me tornei efetiva, eu falei: eu não pago sindicato de jeito nenhum [...] (D17) (grifo nosso).*
>
> *Não. Mas **sou ativa quando tem qualquer manifestação**, apesar de que **eu estou muito revoltada ultimamente** até com a desestrutura, eu estou achando desestrutural (D18) (grifo nosso).*
>
> *Existe um descrédito hoje em dia com relação ao sindicato. Acho que ele é meio generalizado no Estado. E talvez por isso também não haja tanta filiação. Eu não sou filiado ao sindicato e talvez por isso também o sindicato não tenha tanta força. Mas assim, no que se refere a greves, no que se refere a paradas, a caminhadas, a adesão tal, a gente contribui com isso. Mas eu não vejo muita eficiência não (D8).*

Nesse sentido, nas palavras de Morais e Silva (2023, p. 144), os docentes "consideram que a atuação do sindicato muitas vezes se alinha às posições do governo do estado e que, em diversas situações, mais parecia que a entidade estava tentando frear a categoria para evitar a radicalização das ações". Os autores destacam outro elemento - o desencanto e a falta de credibilidade dos docentes - uma decepção/ um desapontamento gerado pelas sucessivas derrotas nas lutas empreendidas pela categoria dos professores. Outras nuances são relatadas por outros docentes, como o sindicato "ser meio enviesado" (como destaca D3) e a "omissão" dos representantes da categoria (como enfatiza D4), ou seja, na percepção desses sujeitos algumas ações são direcionadas de modo errado ou inadequado e poderiam ter outros encaminhamentos. O participante D4 relata que, em determinado momento, o foco das ações do sindicato era mais o governo federal do que o governo estadual. Esse docente não consegue perceber ou relacionar que as ações do governo federal têm reverberações nos estados e municípios, como, por exemplo, o atingimento das metas do PNE (2014-2024), o SAEB, a BNCC, as mudanças do Novo Ensino Médio, entre outras.

Além disso, D4 fala da proximidade do SINTEPE com o governo do Estado, sinalizado como algo negativo. Como se o sindicato tivesse sido cooptado, aliciado pelo Estado e isso poderia mudar os rumos das pautas de reivindicações. O docente D7 expõe que, quando o sindicato não conquista todas as exigências pleiteadas, acaba realizando um acordo com os representantes do Estado.

> *Às vezes eu vejo que é um **sindicato meio enviesado**, mas assim, eu também não fico tecendo críticas ao sindicato, não, que eu vejo que eles também lutam por boas causas também (D3) (grifo nosso).*
>
> *Eles deveriam ser mais eficazes no que diz respeito, a gente vê muito, assim, eu não sei qual é a política também deles, mas eu vejo assim muitas vezes a omissão deles em alguns sentidos. Não é que ele não trabalhe, ele sempre está aqui, como eu disse a você, sempre está aqui prestando pautas, mas a gente vê um pouco de omissão, não é questão política em si, a gente via muito, até o ano passado, a ação do sindicato mais contra o governo federal do que o próprio governo estadual. Porque, o ano passado, qualquer coisa que tinha não tinha nada a ver com o contexto de um jornal, por exemplo, e no meio do jornal tinha fora Bolsonaro. E a gente vê muita omissão dele hoje no que diz respeito também com o governo do Estado. Até o ano passado, a gente via até caminhar com o governo do Estado, o próprio Sintepe [...] (D4).*
>
> *Eles sempre estão atrás dos nossos direitos. Embora não consiga tudo e depois faça um acordo (D7).*

O participante D18 traz elementos no tocante a ser um participante ativo em manifestações, que podem ser passeatas, greves, mobilizações, entre outras ações encabeçadas pelo sindicato estadual e/ou sindicato nacional. Para que essas ações tenham força e poder, é imprescindível um sindicato apresentar um quantitativo elevado de profissionais sindicalizados. Como Morais e Silva (2023) destacam, o desafio é organizar a massa de docentes juntamente com o sindicato em uma luta coletiva organizada. O docente D30 demonstra que o sindicato é a instituição de medicação entre docentes e o governo do Estado, para conquistar direitos e não perder direitos historicamente conquistados através da luta, segundo o excerto:

> *[...] Então, o sindicato hoje, o sindicato dos professores, o SINTEPE, é a única força que a gente tem para dialogar com esse governo extremamente autoritário. [...] Então eu sou hashtag a favor do SINTEPE, votei no SINTEPE semana passada nas eleições, mobilizei os professores a se sindicalizarem, os novatos que entraram, e mobilizo sempre que posso, os que ainda não se sindicalizaram, porque eu acho importante, de uma importância extrema a gente ter noção de classe, a gente entender que a gente é funcionário público, que a gente apesar de ter essa estabilidade, a gente ainda tem muita coisa para lutar, para conseguir. E que a gente não pode perder nenhum direito. E que, por mais que a gente seja servidor público efetivo, nós ainda precisamos nos fortalecer muito. A gente não pode soltar a mão do outro. Infelizmente, a quem não está, mas é, enfim, eu enxergo dessa forma (D30).*

Mas, na realidade, é bem diferente. Monlevade (2011) já apontava que há uma situação de sindicalização insuficiente em termos quantitativos, e é essa realidade que vai impactar diretamente ao limitar a profissionalização e unificação da categoria. A taxa de sindicalização entre os profissionais da educação do estado de Pernambuco em 2021, conforme Morais e Silva (2023), era de um total de 23.453 filiados, ativos e aposentados, entre professores e demais trabalhadores da educação. Segundo Pinto (2013), a composição da classe trabalhadora afeta diretamente sua organização política e o poder de negociação dos sindicatos frente aos Estados.

> [...] Mais especificamente, a diferenciação dos trabalhadores em grupos cada vez mais distintos vem fragmentando seus interesses como classe social, haja vista a evidente tendência de distanciamento em termos de reivindicações e participação política entre os mantidos "estáveis" em atividades supostamente mais qualificadas, frente aos mantidos em trabalhos precários (PINTO, 2013, p. 49).

Nas entrevistas, alguns docentes destacam que a falta de adesão dos profissionais acaba se tornando um problema, pois torna o Sindicato fragilizado devido à pouca adesão dos profissionais. Alguns entrevistados afirmam a "*falta de consciência de classe ou conformismo*" (D31). O docente D30 fala da importância de ter noção de classe e complementa que é *"uma*

classe extremamente desunida, infelizmente alienada, ignorante de si, da sua classe. Não se enxerga como classe, não tem noção de classe" (D30). Para ele, a falta de compreensão de fazer parte de uma categoria de trabalhadores, com suas complexidades e idiossincrasias, o significado/ sentido da luta e conquista coletiva.

> *É a última instância que nos defende.* ***A cada ano que passa, está ficando mais fragilizada, porque há poucos profissionais que entram e querem fazer parte****. Basicamente, o sindicato ainda tem um movimento de luta muito forte devido ao passado, aos profissionais que fizeram parte, hoje são aposentados e estão inseridos. Agora os ativos, não sei se é* ***falta de consciência de classe ou se é conformismo****, mas eu acho que tem pouca a adesão. Cobrança muito grande, há sempre uma cobrança (D31) (grifo nosso).*
>
> *Extremamente necessário. E eu sou grata a quem se coloca a serviço, porque eles não recebem. Eles recebem as diárias, a alimentação, o transporte, né? que têm que se locomover, mas são pessoas que estão ali lutando por* ***uma classe extremamente desunida, infelizmente alienada, ignorante de si, da sua classe. Não se enxerga como classe, não tem noção de classe****. [...] Então eu sou absolutamente a favor, não só dos sindicatos dos professores, no caso do meu, do SINTEPE, mas eu sou a favor de todos os sindicatos possíveis, para que o trabalhador ele possa ter, aliás, ter condições de manter um diálogo com o patrão, vamos dizer assim, porque sem o sindicato, a gente é esmagado, sem piedade, passam mesmo (D30) (grifo nosso).*

O quantitativo de docentes atuando é muito superior à taxa de sindicalizados, e, mesmo com números não tão expressivos, o sindicalismo acumula poder político, econômico e social de negociação e realização de acordos, que, segundo Ferraz (2012, p. 344) [...], "transborda para além dos simples trabalhadores filiados. Tanto as greves são realizadas por trabalhadores filiados e não filiados, como os acordos ou contratos coletivos firmados têm validade para os trabalhadores formalmente associados ao sindicato ou não". Do total de participantes, observa-se conforme quadro 27, quem são os docentes que são filiados e os que não são, e o tipo de vínculo que eles possuem com a rede estadual de ensino.

Quadro 27: Quantitativo de docentes filiados por modalidade de vínculo

Professores efetivos/contratos Filiados e não filiados ao Sindicato	*Quantitativo*
Efetivo filiado	32
Efetivo não filiado	33
Contrato por tempo determinado filiado	14
Contrato por tempo determinado não filiado	22
Total de professores	101[83]

Fonte: Autora (2024).

[83] Essa tabela foi elaborada considerando o total de 101 participantes, e decidimos manter a totalidade, pois entendemos que não traria nenhum prejuízo para as análises realizadas.

Segundo os dados dessa pesquisa e dos estudos desenvolvidos por Morais e Silva (2023), constatou-se que o elevado número de professores com contrato temporário tem se constituído como um elemento determinante para dificuldades nos processos de organização e mobilização da categoria, principalmente no concernente a política para o ensino médio em Pernambuco. Além disso, enfatiza que as pressões e as cobranças a que esses docentes são submetidos, e a insegurança por ter uma vinculação de trabalho precária, acabam sendo elementos determinantes para não sindicalização e envolvimento nas ações sindicais.

Vale frisar que independentemente de estar ou não estar filiado(a), acompanham as notícias do sindicato através das redes sociais (predomínio do Instagram como rede social de maior alcance – como relatam D12, D6, D11, D13), alguns informativos impressos, cartazes colados nas paredes das escolas em visitas presenciais nas escolas da rede estadual (enfatizadas pelos participantes D12, D30 e D7), e com menor expressão em jornais (D4), segundo os trechos de fala a seguir:

> *Instagram, nas redes sociais. Eles também vêm na escola, trazem materiais e tal (D12).*
>
> *Redes sociais. É, o delegado, um dos daqui de Surubim, ele nos avisa, manda mensagens. O sindicato, ele vez ou outra vem aqui, conversa com a gente. (D30)*
>
> *Sim, acompanhado as notícias pelo Instagram (D6).*
>
> *Tenho. Instagram (D11).*
>
> *Eu acompanho porque nós temos um membro do SINTEPE muito ativo, que ele foi nosso professor. Ele comenta aqui na escola todas as informações, telejornais. Nós temos alguns professores também que fazem parte do sindicato. Eles sempre trazem informações (D4).*
>
> *Eu acompanho pelas redes sociais deles, tanto pelo Instagram quanto pelo Facebook, porque embora seja filiado, eu acredito que nem toda ideologia a gente vai comprar nua e crua, né? Então, eu gosto de acompanhar mesmo porque assim, além de ser o sindicato do qual faço parte, eu pago por isso, então eu tenho que saber aplaudir ou questionar e exigir (D13).*
>
> *Geralmente só vejo quando o pessoal vem aqui do sindicato. Eles sempre estão atrás. Eu acho que é uma negligência minha, a gente não está filiado. Quando a gente quer os direitos, quer que eles lutem lá pela pessoa (D7).*

A ida às escolas acontece pela descentralização dos profissionais do SINTEPE, através de Representantes Setoriais e dos coordenadores regionais.

Outra questão levantada foi referente à percepção sobre o papel que o sindicato desenvolve em prol da educação. É possível destacar lutas por melhorias na educação pública, como expõe D15. Pontua-se o papel relevante e ativo do sindicato e a cobrança de direitos dos

docentes, como D10, D11, D12. Além disso, considera a participação ativa do sindicato na cobrança de direitos (D11), nos excertos a seguir:

> *É importante. Estar sempre cobrando, estar sempre buscando fazer valer os direitos dos profissionais da educação, sempre buscando junto ao governo para beneficiar a classe (D10).*
>
> *Muito bom. Que pena que há resistência da gestão governamental atual. Está meio complicado, mas é muito bom, eles sempre estão ativos e cobrando os nossos direitos (D12).*
>
> *Lutar por melhorias na educação pública da rede estadual de ensino de Pernambuco (D15).*
>
> *É porque, assim, né, como eu tenho 6 anos de Estado, eu agora que conheço mais o SINTEPE de perto. Eu vejo que essa gestão hoje é bem ativa, em cobrança nos seus direitos, também apresenta o que a gente tem que cumprir. Mas eu acho bem ativo o SINTEPE hoje, em relação a buscar o que é de direito dos profissionais de educação (D11).*

A respeito da realidade da rede estadual de Pernambuco e a propaganda de uma educação de qualidade, Lindoso (2017, p. 118) explica que:

> No fundo, a qualidade perseguida requer investimentos e condições de trabalho consoante as denúncias postadas no site do Sindicato dos Professores SINTEPE, no entanto, essa realidade não acontece. As informações dos documentos da Secretaria de Educação de Pernambuco, SEDUC aparentam um funcionamento sem problemas. Somente ao confrontá-las com as informações do SINTEPE, entendemos o dado do adoecimento docente [...].

E que melhorias seriam reivindicadas? Em Pernambuco, podemos destacar piso salarial e carreira, fardamento escolar, material escolar, SASSEPE, entre outras pautas cujas temáticas foram pautas de reuniões e mobilizações do Sindicato junto aos docentes, como percebemos no Instagram do SINTEPE Digital e no site https://linktr.ee/sintepedigital.

Figura 52 - Divulgação das lutas empreendidas pelo SINTEPE 1

Fonte: Instagram do Sintepe Digital

Dentre as melhorias citadas, se sobrai a questão financeira no que tange ao piso salarial, pois geralmente o empregador (no caso o governo do Estado) não paga o piso, paga um valor menor. Os docentes, por meio do sindicato, acionam a justiça (via processo trabalhista) para regularizar os salários e correções de outras verbas.

> *A gente vê as lutas sindicais deles, por parte da presidente e dos que compõem, inclusive a gente participou aqui da escola, a gente também já foi para a assembleia assim em Recife, em* ***questão de piso salarial e de vantagens para uma melhor valorização dos professores*** *(D20). (Grifo nosso)*
>
> *Mais a questão de, atualmente,* ***a questão de piso salarial que, atualmente, a gente não teve esse piso****. Então, o foco maior esse ano, 2023, foi isso, então essas lutas foram nesse sentido (D20, grifos nossos).*

No dia 17 de janeiro de 2023, foi publicada[84] no Diário Oficial da União a Portaria n.º 17 que institui o reajuste de 14,95% no piso salarial dos professores em todo território brasileiro, novo salário de R$ 4.420,55. Essa realidade foi relatada pelo docente D10:

> *Na verdade, denúncia, vamos dizer assim,* ***a questão do piso agora recente, que o governo do estado deu os 14,95 apenas para quem está abaixo do piso.*** *Mas aí, quem já ganha um pouquinho mais do que o piso, deveria também receber essa gratificação, esses 14,95 que não recebe. Então, quem está há mais tempo em sala de aula está perdendo. Quem está entrando agora vale mais a pena do que quem já está na luta há bastante tempo, que deveria ter*

[84] Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/ministerio-da-educacao-eleva-o-piso-nacional-dos-professores-de-r-3-845-63-para-r-4-420-55

> *um reconhecimento por parte do governo e o governo não olha para essa questão (D10, grifos nossos).*

O reajuste do piso salarial está atrelado à política de valorização profissional conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), especificamente descrito na sua meta 17, que visa a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica com o pagamento do piso salarial. Além disso, a questão do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos, é destacada por D6, apontando que mesmo estando na carreira há um certo tempo, não percebe as melhorias financeiras. D31 demonstra indignação quando fala em "rasgar" o plano de cargos e carreiras, pois um profissional que trabalha 20 anos está recebendo salário igual a um profissional iniciante. Somado a isso, expõe o absurdo que é o aumento salarial ínfimo aos professores mestres e doutores. D9 acrescenta que é irrelevante os docentes realizarem especialização/ capacitação, pois não é pago pelo governo estadual atual, como nos relatos:

> *A questão do reajuste salarial com repercussão na carreira. Até o momento, nada de reajuste no piso com repercussão na carreira (D15).*

> *A questão do plano de cargos e de carreira. A questão do pagamento do salário, que só foi para uma parte, não para outros. Tipo, quem está há um bom tempo na carreira, ela não, não teve aumento. Foi para um e não foi para outro. Isso não é bom, nada bom. A questão também é de valorizar, se pagou ou não pagou (D6).*

> *Insatisfação com as condições de trabalho e com a gestão e os erros da gestão estadual, secretária de educação. Eu acredito que quando há alguma atitude equivocada, por exemplo, a gente teve 3 associados aqui nos últimos 2 meses, justamente no período em que o governo estadual não fez o repasse do aumento salarial. [...] A gente tem profissionais aqui da casa que têm quase 20 anos de serviço e estão recebendo quase a mesma gratificação de um profissional que acabou de entrar no quadro, é só pegar o plano de cargos e carreiras e rasgar. Ou seja, não existe mais plano de cargos e carreiras para um funcionário que já tem 20 anos de serviço prestado, inclusive o pessoal que constantemente está na luta por uma formação melhor, mestre e doutores. Um mestre recebendo R$ 10 a mais do que um professor que tem licenciatura plena, isso é um absurdo (D31).*

> *Hoje é o plano na carreira, não é, o piso na carreira que a excelentíssima governadora negou. E terminou o ano e nada de negociação. Está pagando o piso só para quem está começando. Ou seja, a gente, eu estou há 17 anos no Estado, vou fazer 18 anos no Estado e hoje o meu salário é equiparado, minha base de vencimento é equiparada a quem está começando, a quem está no contrato. Não que eles não mereçam receber, o piso é para todos, mas a gente tem que ter um plano de cargos e carreiras, certo? Até uma especialização hoje, que a gente recebe pela especialização, foi colocada por água abaixo, ou seja, nem capacitar vale a pena, nem capacitar profissionalmente para adquirir conhecimento. Agora, pensando em reajuste, nem adianta hoje no Estado, com a excelentíssima governadora* (D9).

Segundo o Jornal do SINTEPE, em matéria sobre a valorização dos docentes, o governo Raquel Lyra "mantém equivocadamente a política de pagamento de bônus do governo anterior, que exclui parte significativa da categoria e nos divide com reajuste de 0% na carreira, promovendo um desmonte do Plano de Cargo, Carreira e Vencimentos da educação (PCCV)" (SINTEPE, 2023, p. 6). Tal situação está contemplada como um dos compromissos do sindicato – "Lutar pela reformulação do Plano de Cargo, Carreira e Vencimentos da educação (PCCV), contemplando professores/as, analistas e administrativos/as" e "Defesa do Piso Salarial do Magistério vinculado com a repercussão na carreira". Como ação significativa, pode-se apontar a criação do Grupo de Trabalho para elaboração da minuta com a reformulação do Plano de Cargos e Carreiras da Educação com foco em diversos setores: analistas, administrativos e docentes.

A Campanha Salarial Educacional 2024, através da Lei Complementar n.º 539/2024, prevê reajuste salarial a partir de 1 de junho para magistério, licenciatura, especialização, mestrado e doutorado; para professor 150h e 200h, Analista em Gestão Educacional 30h e 40h, Assistente Administrativo Educacional 30h e 40h e Auxiliar Administrativo Educacional, 30h e 40h.

A situação tende a piorar quando existe um desconto salarial para o SASSEPE (para melhoria dos serviços prestados) e, na prática, isso não acontece, como nos fala D12:

> *É justamente essa questão do aumento do salário. Essas, como se diz,* ***a questão do plano de saúde, do SASSEPE, porque a gente chega em vários hospitais aí agora, em várias clínicas, e os médicos estão deixando de atender por falta de pagamento****. Não está tendo repasse. Muitos, inclusive até em Carpina mesmo, minha mãe foi para um e ele disse que ia atender até tal semana, que depois* ***não ia mais atender porque não estava recebendo*** *(D12, grifo nosso).*

A insatisfação desse docente é compartilhada como uma insatisfação coletiva, cuja pauta de reclamações e reivindicações se tornou uma bandeira de luta do Sindicato por condições dignas de atendimento à saúde (seja em clínicas e/ou hospitais, seja exames e/ou consultas médicas e demais especialistas). Cabe salientar que as condições precárias de atendimento (e por muitas vezes cancelamento de atendimentos e exames) não são apenas para docentes efetivos e aposentados, mas têm como extensão os seus dependentes inclusos no plano de saúde. A falta de pagamentos e de repasse de dinheiro para custear os profissionais vinculados ao SASSEPE, infelizmente, tem como reação o cancelamento, e quem sofre com essa situação são os pacientes.

Figura 53 - Divulgação das lutas empreendidas pelo SINTEPE 2

Fonte: Instagram do Sintepe Digital

Outro ponto de indagação foi concernente aos principais motivos que têm levado os docentes a procurarem o SINTEPE para efetuar denúncias ou reclamações. A questão salarial é uma tônica, sendo reajuste salarial, descontos salariais como afirma D13. A desvalorização dos professores citada por D22, assédio moral, segundo D15; insegurança e falta de diálogo com o governo do Estado, exposto por D1. E o desrespeito com a categoria por parte do governo e processos de aposentadoria como explica D2, nos trechos a seguir:

> *A **desvalorização dos professores** com certeza é um dos motivos principais (D22, grifos nossos).*
>
> *Eu acredito que os principais motivos são por **assédio moral**. A questão do reajuste salarial com repercussão na carreira (D15, grifos nossos).*
>
> *Eu acredito que seja mais pela questão de **abusos da gestão** da escola e também em relação a, por exemplo, **processos de aposentadoria**. Sempre os colegas que estão próximos de se aposentar, eles fazem uso do SINTEPE para algumas dúvidas em relação a esse tempo de serviço, etc. (D2, grifos nossos).*
>
> *Insegurança. O governo novo, que não dialoga, não tem muita clareza nas informações, principalmente em relação à educação. Então, a gente está usando o SINTEPE como essa fonte, às vezes para ter a notícia mesmo, para receber em primeira mão, para ter algum respaldo. Por isso, eu acredito que até tenha aumentado o número de filiados no SINTEPE (D1).*

Ainda com relação ao sindicalismo, é importante mencionar que, nos últimos anos, o movimento vem passando por transformações, vivenciando uma crise de representação dos interesses laborais dos trabalhadores, fruto da reconfiguração econômica no Brasil, que acabou incidindo numa queda nacional na taxa de sindicalização, que decaiu para 11,2% em 2019, e

em 1980 era superior a 30% dos ocupados. Segundo Pochmann (2023), o cenário de aparente ausência de classes sociais e frações que resulta das relações difusas de trabalho, agem comprometendo a identidade e o pertencimento dos trabalhadores, desfavorecendo a atuação das tradicionais instituições de representação de interesses coletivos, como associações e sindicatos.

Além disso, durante o governo do ex-presidente Michel Temer, o sindicalismo se encontrou sob forte ataque, acentuando-se ainda mais o seu enfraquecimento com a aprovação da reforma trabalhista, que apresentou como um dos seus impactos para a classe trabalhadora a diminuição do poder de negociação dos sindicatos ao privilegiar o negociado sobre o legislado e proibir o desconto do imposto sindical, sem a manifestação individual dos trabalhadores. Para Pochmann (2023, s/p),[85] a reforma trabalhista de 2017 atacou ainda mais fortemente a estrutura sindical, "com a brutal contenção do acesso aos recursos necessários para o mínimo financiamento das ações do sindicalismo, restrição do acesso à justiça do trabalho e ao exercício da negociação coletiva de trabalho".

As políticas adotadas pela "nova direita" (de cunho agressivo), somadas à presença dos reformadores empresariais, se utilizam do artifício de reformas nas políticas educativas.

> a resistência a essas políticas se fortalecerá no interior das escolas, liderada pelo magistério, pelos estudantes e pelos pais. As universidades podem ajudar com seu conhecimento a desvendar os meandros de tais reformas, mas o embate tem lugar e hora marcada no interior das escolas e deverá ser sistematizado e organizado com apoio dos sindicatos dos professores e com as organizações estudantis. É para isso que eles servem e é por isso que são tão odiados pela política neoliberal ao redor do mundo (FREITAS, 2018, p. 138).

Freitas (2018) nos alerta que a resistência às políticas neoliberais deve ser sistematizada e organizada pelo sindicato. O autor é propositivo ao advertir que as ações devem ser encabeçadas pelo sindicato, com a contribuição das universidades, somados às organizações estudantis e familiares que fortalecerão a luta.

---

[85] Link de acesso para reportagem: O novo momento do sindicalismo brasileiro (rosalux.org.br). Acesso em 27/06/2024.https://rosalux.org.br/o-novo-momento-do-sindicalismo-brasileiro/

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese partiu do questionamento: como a Política de Educação Integral e o Modelo de Gestão por Resultados desenvolvidos pelo Governo do Estado de Pernambuco contribuem para processos de precarização, intensificação e adoecimento dos docentes? Para elaborar as considerações finais e responder ao problema dessa pesquisa, dialogamos com os objetivos gerais e específicos.

A pesquisa foi realizada na Gerência regional Vale do Capibaribe, localizada no município de Limoeiro, com visita a 15 escolas (13 escolas de referência e 2 escolas técnicas estaduais) distribuídas em 13 cidades da Gerência da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, aplicação de questionários via *Google Formulário* com 98 respondentes, e realização de 58 entrevistas semiestruturadas (com docentes, representantes sindicais, coordenadores, gestores escolares, gestores da Gerência Educacional e do Núcleo de Atenção ao Servidor). Realizamos também análise documental de notícias jornalísticas e do site da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e do Portal do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), que foram fundamentais para a consolidação da pesquisa.

Esta pesquisa apresentava, como hipótese inicial, o adoecimento docente como elemento central das novas formas de organização e gestão empresariais adotadas especificamente pelo Modelo de Gestão por Resultados, mas com estudos realizados e os dados provenientes da pesquisa de campo, identificou-se que há, em curso, um processo de adoecimento docente físico (como já existia antes) e psíquico, com muita incidência inclusive nos professores mais novos. A pesquisa realizada evidenciou processos de desgaste e sofrimento psíquico, e isso se revela por meio de um cansaço, de um não desligamento do trabalho, que acabam sendo naturalizados pelos docentes, e isso vai se convertendo em adoecimentos posteriores e a pessoa muitas vezes nem consegue relacionar com o trabalho.

O modelo de gestão por resultado adotado na rede estadual de Pernambuco apresenta-se como um sistema de alta responsabilização, conforme Oliveira e Clementino (2019). Esse modelo de gestão para as escolas de referências de tempo integral tem ocasionado o presenteísmo entre os servidores, ou seja, os trabalhadores estão de corpo presente no ambiente de trabalho, não podem se ausentar ou faltar, mesmo que por motivos de saúde. Os docentes não apresentam a produtividade esperada. Somado a isso, um cotidiano e uma rotina de constantes avaliações, metas, cobranças e pressões excessivas conduzem aos processos de sofrimento, desgaste, cansaço – eis o adoecimento, mas ninguém pode adoecer para não perder

a gratificação. O lema “Saúde em primeiro lugar” dá espaço ao lema “Escola em primeiro lugar”.

Diante do campo de estudo exposto, alguns aspectos podem ser considerados no entendimento da dinâmica do real, em aproximações ao nosso objeto de estudo, nos permitindo inferir que:

a) há um processo de ampliação e adesão das escolas ao tempo integral no âmbito da Gerência Vale do Capibaribe, e isso tem ocorrido através da transição das escolas regulares de ensino (de tempo parcial). Entretanto, não percebemos direcionamento dos recursos necessários para adequação delas às condições de estrutura mínima de funcionamento, obrigatoriedade para aderir ao Programa, ou a construção de novas escolas. Outra questão apontada é a ampliação do quantitativo de escolas integrais para educação fundamental, que, mesmo no contexto da pandemia, dispôs de novas investidas.

Isso nos leva a afirmar que a expansão da rede não vem ocorrendo de forma qualitativa, mas se expressando de forma precária e aligeirada, sem nenhuma preocupação com a manutenção e desenvolvimento de uma infraestrutura básica. Outro destaque foi para as cidades 100% PEI, ou seja, aquelas cidades que têm apenas uma unidade escolar e elas funcionam no tempo integral. A GRE já conta com 8 cidades que vivenciam a experiência.

b) Percebemos uma contradição com relação ao trabalho dos docentes, que na rede se expressa em muitos vínculos temporários, selecionados por processo de seleção simplificada. Especificamente com relação ao PEI, que prevê legalmente um regime de dedicação exclusiva dos profissionais e melhores condições de trabalho, são apontadas tendências de flexibilização contratual, com docentes atuando em mais de uma rede de ensino e em atividades diferentes da docência.

c) Outro aspecto que se destaca a partir das análises são as condições de trabalho para o exercício do magistério, salientando que as jornadas de trabalho hoje são consideradas mais intensas pelos docentes, com ampliação do ritmo, e necessidade premente de polivalência, considerada como condição necessária para desenvolver as atividades laborais atualmente. Nas escolas integrais, há uma forte tendência ao aumento da jornada laboral, com sobrecarga de trabalho, ampliação e diversificação das atividades, com ampliação do quantitativo de alunos e de turmas.

E, no processo de implementação do Novo Ensino Médio, percebe-se que a intensificação e a precarização do trabalho docente ficaram mais evidentes. A descaracterização do trabalho docente nota-se em situações que refletem a *precarização*: o professor passa a ser polivalente (lecionar disciplinas da formação superior e afins) e flexível (lecionar as novas

disciplinas - os Itinerários formativos e as Eletivas para atender as demandas da carga horária e do horário escolar); e a *intensificação*: aumento da quantidade de turmas por professor, e, consequentemente, aumento de planejamentos e das elaborações e correções de provas.

d) Em decorrência da carga de trabalho extenuante e da maior dedicação às atividades escolares para o cumprimento das metas, percebe-se que os docentes participantes da pesquisa têm poucas horas de sono efetivadas por dia, o que poderia se configurar como restrição/privação de sono. Além disso, constatou-se que os docentes têm sentido os efeitos da pressão pelo alcance de metas, com a substituição do seu tempo de lazer pelo tempo de trabalho, pois isso se tornou imprescindível para dar conta das demandas laborais, visto que a qualidade do trabalho desenvolvido se anunciará através dos indicadores de produtividade.

e) Com relação às questões do adoecimento dos docentes, merece destaque a prevalência das situações relacionadas a doenças psicoemocionais, destacando-se a ansiedade, depressão, síndrome de *burnout* e a Síndrome do pânico, e sensações de cansaço e fadiga. Pontuamos que os docentes fazem associação e entendem que o trabalho que realizam é desgastante, podendo levar a danos psicológicos. Ademais, ainda é destaque o uso de medicamentos pelas docentes mulheres, com a prevalência de uso dos antidepressivos e de medicação para hipertensão. Os fármacos vêm desempenhando uma importante função para que os trabalhadores suportem as intensas jornadas de trabalho, o que pode ser entendido como medicalização da vida.

e) No que diz respeito às percepções dos docentes em relação ao modelo adotado pelo estado, eles enfatizaram que é o modelo de gestão que busca o resultado, visto que é fortemente utilizado em outros estados. Destacando-se o aspecto político presente no modelo, e que o campo educacional não pode ter como objetivo a centralidade dos resultados das avaliações externas, afirmando-se, por isso, sua insuficiência como modelo educacional. De forma mais contundente, docentes apontaram que o modelo é espelhado numa empresa, que precisa gerar lucros, e esses lucros estão relacionados com a questão dos resultados. Se o ensino é voltado para resultados, entende-se que isso é uma forma mercadológica, porque a educação passa a ser um produto que pode ser facilmente comercializado no mercado.

Nesse cenário, não podemos desconsiderar o quanto o trabalho docente pautado nessa lógica gerencialista, de forte apelo aos resultados, tem se constituído como algo perverso, extremamente negativo, apresentando uma sobrecarga de trabalho muito maior para o professor. Esse modelo de gestão serve para pressionar os professores, destacando-se as constantes pressões sofridas para o alcance das metas, que não levam em consideração as reais condições de trabalho nas escolas.

Importante mencionar o que poderíamos chamar de *efeito cascata das cobranças,* pois as metas definidas pela SEE vão sendo repassadas para instâncias inferiores, que atuam no processo de repasse de cobranças, até chegar no chão da escola, pressionando ainda mais os docentes. Além disso, é preciso destacar que o BDE tem servido como instrumento de cobrança, de segregação entre as escolas, gestores e docentes, promovendo disputas, rivalidades e constrangimento para os profissionais que passam a ser malvistos pelos pares e pela sociedade, pois há a publicização dos resultados alcançados pelas escolas.

A bonificação serve como *um faz de conta*, expressando uma pseudovalorização dos profissionais da educação, mas é propalada midiaticamente pelo Estado de Pernambuco como sinônimo de valorização docente, pois o Estado tem se destacado com a oferta uma educação de excelência, com alunos que expressam ótimos resultados nas avaliações externas. Contrapondo-se ao modelo de bonificação, considera-se mais importante a valorização dos docentes com reajustes salariais que representem repercussão na carreira dos profissionais. Isso, sim, expressaria em reconhecimento e valorização do trabalho dos profissionais da educação. O BDE virou somente um objeto de chantagem para os profissionais realizarem determinadas atividades, sem as condições necessárias para o trabalho, pois se relaciona fortemente com a responsabilização dos profissionais.

A Política de Bonificação tem trazido sérias consequências para o trabalho dos docentes, reduzindo sua autonomia em sala de aula e padronizando os conteúdos a serem trabalhados, ratificando o currículo mínimo, priorizando as habilidades de leitura, escrita e cálculo como treinamento para realização das provas externas. Além disso, os entrevistados foram demonstrando o quanto a gestão por resultados gera estresse, desgaste, e, por vezes, eles deixam as questões pessoais de lado para tentar responder esses resultados, essas metas. A pressão pelos resultados é "*enlouquecedora"* com potencial de risco para saúde dos professores.

Os docentes das escolas integrais são fortemente pressionados para alcançar as metas pactuadas. Como consequência disso, percebem-se impactos como: falta de motivação, estresse, cansaço excessivo, fadiga, desgastes, ansiedade, medicalização, o que se intensifica com a chegada do final do ano e com a presença das avaliações externas. Processos de sofrimento e mal-estar em decorrência do trabalho têm assolado os trabalhadores da educação. Esse cenário produtivo, um modelo neoliberal de acumulação flexível que supervaloriza o individualismo e o aumento da competitividade entre escolas e docentes, conduz ao esgotamento do trabalhador e torna a saúde um negócio extremamente lucrativo.

O adoecimento dos professores hoje pode ser lido como um pedido de socorro, e conforme a pesquisa, é fruto da "*grande faca no pescoço dos trabalhadores, chamada gestão*

por resultados". Ademais, a saúde dos doentes está "por um fio", mas eles não têm tempo de se cuidar, porque o modelo de educação integral exige a sua presença todos os dias na escola. Dessa forma, para não atrapalhar a dinâmica escolar, o docente não marca médico, não faz exames, porque ele não tem tempo. É um desafio conciliar trabalho e saúde e os cuidados vão ficando em segundo plano, o que tem levado a uma forte tendência de presenteísmo no trabalho docente.

Ainda com relação às questões do adoecimento dos docentes, merece destaque a prevalência das situações relacionadas a doenças psicoemocionais, destacando-se ansiedade, depressão, síndrome, sensações de cansaço e fadiga. Pontuamos que os docentes fazem associação e entendem que o trabalho que realizam é desgastante, podendo levar a danos psicológicos. Chama a atenção ainda o uso de medicamentos com a prevalência de uso dos antidepressivos e de medicação para hipertensão. Os fármacos vêm desempenhando uma importante função para que os trabalhadores suportem as intensas jornadas de trabalho.

O cenário de instabilidade acarreta consequências para a saúde da pessoa trabalhadora, sendo incluída sua saúde mental, fruto do excesso da elevação do desempenho. A racionalidade neoliberal faz com que o professor negligencie sua saúde, gera uma ansiedade extrema, faz com que o docente faça autocobrança, se pressionando, o que tem desgastado e adoecido os professores. Mesmo doentes, eles tem que trabalhar, e caso deixem de produzir, de serem úteis, produtivos, são rapidamente descartados.

No íntimo da política, os docentes apontam que negligenciar e omitir problemas relacionados à saúde são mecanismos adotados como justificativas para não sofrerem perdas salariais. No interior dessa racionalidade, os "corpos adoecidos" têm que se apresentar em pleno funcionamento. Em caso de desgastes, os médicos e medicamentos são utilizados para consertar a "máquina humana" e colocá-la em funcionamento. A lógica neoliberal modela a subjetividade dos gestores e docentes. Já que os corpos não podem apresentar problemas e licença médica é sinal de vulnerabilidade, o docente fica exposto a uma possível descartabilidade da mesma forma que os produtos em pleno capitalismo, os produtos têm prazo de validade. Logo, os docentes vivem sob o estigma de serem descartados.

Com base na pesquisa realizada, os docentes e integrantes do NAS identificam as doenças, saúde mental e saúde vocal relacionadas ao trabalho dos docentes e outros problemas, tais como: questões ortopédicas, câncer, acidentes. A procura pelo serviço do NAS tem como motivos: licença médica, readaptação de função, desmotivação, distúrbio de sono, pensamento disfuncional, entre outros.

A invisibilização dos processos de adoecimento acontece com os docentes efetivos e, mais fortemente, com os docentes contratados, devido ao medo de perda do contrato se demonstrar que está doente. Essa situação pode ser uma barreira para quem poderia usufruir do atendimento ao NAS, optando-se por buscar atendimento médico particular.

No sentido contrário, alegando que essas ações existem, os docentes apontam a participação através do formato de palestras, atividades realizadas em grupo e a divulgação do núcleo e sua localização na gerência. A ação de cuidados, que deveria ser direcionada para os docentes, teve como público-alvo os estudantes, mas os professores também participaram da palestra que foi proferida para a comunidade escolar.

A maioria dos docentes não conhece Política ou Ação de Atendimento direcionada a eles. Outros apesar de não terem conhecimento de seu funcionamento e/ou benefícios, declaram conhecerem a existência de leis. Há pouca divulgação sobre a garantia dos direitos dos profissionais da educação, na construção de uma cultura de promoção e valorização de saúde.

Vale destacar a preocupação da gestão escolar com os estudantes, principalmente na retomada às aulas durante a pandemia de Covid-19, visto que os estudantes estavam passando por processos complexos (automutilação, crises de ansiedade). A falta de apoio da gerência de educação obrigou a escola a buscar parcerias com o município para ter um apoio profissional dentro dos espaços educativos.

O NAS se coloca como mais uma tentativa para proporcionar ações que focam na saúde dos profissionais, mas as dificuldades estruturais e o esvaziamento do quadro de profissionais encaminham basicamente ações pontuais e de menor alcance. Especificamente, a maioria dos docentes entrevistados não sabe da existência do NAS. O único referencial de saúde é o SASSEPE na busca de realização de exames e consultas médicas.

Apesar disso, a estrutura do SASSEPE não atende às demandas: profissionais, não há uma cobertura ampla, há demora nos atendimentos e nas especialidades. A lei prevê atendimento com diferentes profissionais, mas as crises pelas quais a instituição tem passado estão impactando diretamente a vida dos servidores que são usuários do serviço, principalmente os que se localizam no interior do estado. Essa é uma insatisfação coletiva, cuja agenda de reclamações e reivindicações se tornou uma bandeira de luta do sindicato por condições dignas de atendimento à saúde (seja em clínicas e/ou hospitais, seja exames e/ou consultas médicas e demais especialistas). Cabe salientar que as condições precárias de atendimento (recorrente, cancelamento de atendimentos e exames) para docentes efetivos e aposentados, e seus dependentes inclusos no plano de saúde. A falta de repasse financeiro para pagamentos dos

profissionais vinculados ao SASSEPE ocasiona o cancelamento dos serviços e quem sofre com essa situação são os pacientes.

Outro ponto de indagação relaciona-se aos principais motivos que têm levado os docentes a procurarem o SINTEPE. Constatou-se que os docentes recorrem ao sindicato para efetuar denúncias ou reclamações. A questão salarial é uma demanda sempre presente, desdobrando-se em queixas associadas a reajuste salarial, descontos salariais, a desvalorização dos professores, assédio moral, insegurança e falta de diálogo com o governo do Estado e o desrespeito com a categoria por parte do governo, e processos de aposentadoria.

Sobre o sindicalismo, registra-se que, nos últimos anos, o movimento vem passando por transformações, vivenciando uma crise de representação dos interesses laborais dos trabalhadores, fruto da reconfiguração econômica no Brasil, como a reforma trabalhista, proibição do desconto sindical, etc.

O sindicato em educação do estado representa os trabalhadores: professores, supervisores, orientadores, técnicos e administrativos (ativos e inativos). É importante salientar que mais da metade dos docentes participantes não são filiados ao SINTEPE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco) representativo da categoria, cujo quantitativo de docentes atuando é maior que a taxa de sindicalizados, e, apesar disso, o sindicalismo acumula poder político, econômico e social de negociação e realização de acordos. Pode-se destacar 4 grupos de professores: efetivos filiados, efetivos não filiados, contratados filiados, contratados não filiados.

Na percepção desses sujeitos, algumas ações são direcionadas de modo errado ou inadequado pela direção sindical. Eles entendem que poderia haver outros encaminhamentos. Em determinado momento, o foco das ações do sindicato se direcionou mais ao governo federal do que ao governo estadual. A estratégia adotada na maioria das vezes não deixa claro os nexos existentes entre as discussões e disputas nacionais e suas reverberações nas condições concretas de trabalho do professorado da rede estadual de Pernambuco. Dessa forma, os docentes não conseguiam perceber ou relacionar que as ações do governo federal têm impacto nos estados e municípios, como, por exemplo, o atingimento das metas do PNE (2014-2024), o SAEB, a BNCC, as mudanças do Novo Ensino Médio, entre outras.

Alguns professores destacam que a falta de adesão dos profissionais acaba se tornando um problema, pois torna o sindicato fragilizado. Somado a isso, a “falta de consciência de classe ou conformismo”, a importância de ter noção de classe e complementa que é “uma classe extremamente desunida, infelizmente alienada, ignorante de si, da sua classe. Não se enxerga como classe, não tem noção de classe”, ou seja, a falta de compreensão de fazer parte de uma

categoria de trabalhadores, com suas complexidades e idiossincrasias, o significado/ sentido da luta e conquista coletiva.

Vale frisar que os docentes filiados e não filiados acompanham as notícias do sindicato predominantemente pelo Instagram, Facebook, informativos e jornais impressos, cartazes colados nas paredes das escolas.

Quanto à percepção dos docentes sobre o papel que o sindicato desenvolve em prol da educação, elencam-se as lutas por melhorias na educação pública, o papel relevante e ativo do sindicato e a cobrança de direitos dos docentes. Além disso, considera-se a participação ativa do sindicato na cobrança de direitos. As melhorias reivindicadas são: piso salarial e carreira, fardamento escolar, material escolar, SASSEPE, entre outras agendas cujas temáticas foram pautas de reuniões e mobilizações do sindicato junto aos docentes.

Sobre a valorização dos docentes, o governo Raquel Lyra apresenta uma política de continuidade sobre a política de bonificação (BDE) condicionado ao alcance das metas pactuadas que exclui parte da categoria e com reajuste de 0% na carreira, promovendo um desmonte do Plano de Cargo, Carreira e Vencimentos da educação (SINTEPE, 2023). Como ação significativa, pode-se apontar a criação do Grupo de Trabalho para elaboração da minuta com a reformulação do Plano de Cargos e Carreiras da Educação com foco em diversos setores: analistas, administrativos e docentes. Enquanto resistência ao governo do estado, esteve em curso a Campanha Salarial Educacional 2024, através da Lei Complementar n.º 539/2024, que previa reajuste salarial para professores, analista em gestão educacional, assistente administrativo educacional e auxiliar administrativo educacional.

Dessa forma, é possível concluir que a gestão por resultados e a adoção de uma política que monitora, divulga, bonifica, responsabiliza e modela o trabalho docente, são geradoras de sofrimento físico e psíquico que decorre da lógica das metas, promovendo a proletarização e o adoecimento dos que fazem parte da categoria docente. Acreditamos que esse modelo de trabalho deve ser repensado e que devem ser desenvolvidas negociações com o aparato do sindicato, buscando alternativas que sejam favoráveis ao advento de trabalho saudável. É preciso ouvir os docentes e entender os impactos por eles percebidos — em sua vida e saúde — a partir do modelo organizacional que se pauta na busca exacerbada pelo resultado. Além disso, é necessária a efetivação de uma política que de fato coloque a saúde dos docentes como prioridade, os trabalhadores precisam ser objeto de atenção, respeito e cuidado visto as mudanças do trabalho contemporâneo.

Uma questão que fica para ser desenvolvida posteriormente é a ampliação do entendimento de como as novas formas de organização do trabalho, ou seja, os novos arranjos

laborais, que alteraram o ritmo e a intensidade do trabalho, vêm produzindo desgaste mental e acentuando os adoecimentos com nexo laboral dos docentes da educação integral do estado de Pernambuco. Ademais, se faz necessário pensar também os elementos constituintes da Política de saúde do trabalhador e da trabalhadora no âmbito nacional e estadual.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. M. A; CRUZ, L. B. S; SOARES, E. L. S. Políticas públicas em educação e o mal-estar docente. Revista Brasileira de Educação v. 28 e280023 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NBZkqhPKCg8ww46DCHBTWxp/?format=pdf. Acesso em 09 dez. 2024.

ALVES, G. **Gestão de metas e serviço público:** a degradação do trabalho no Brasil neoliberal. São Paulo: Projeto editorial Práxis, 2021.

ALVES, G. O toyotismo "momento predominante" do complexo de reestruturação produtiva, In: ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho:** reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES, G. Trabalho docente e precarização do homem-que-trabalha. **Blog da Boitempo**. São Paulo, 16 nov. 2012. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2012/11/16/trabalho-docente-e-precarizacao-do-homem-que-trabalha/. Acesso em: 5 dez. 2018.

ALVES, G. Trabalho e contradições do capital no século XXI – Breve ensaio sobre a catástrofe do capitalismo global. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 23, p. 55-75, 2020. Disponível em: http://periodicos.ufc.br/labor/article/view/44448. Acesso em: fev. 2021.

ALVES, G. Trabalho, capitalismo global e "captura da subjetividade": uma perspectiva crítica. *In*: BERTANI, I. *et al*. (Orgs.). **Avesso do trabalho II:** trabalho, precarização e saúde do trabalhador. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

AMORIM, H. O trabalho imaterial no debate contemporâneo. *In*: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

ANDERSON, G. L.; OLIVEIRA, D. A. Pesquisadores em Educação como mediadores do conhecimento sob a nova gestão pública e novas redes de políticas: lições dos Estados Unidos e do Brasil. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Pesquisa em políticas educacionais:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024.

ANTUNES, R. **Coronavírus:** o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. Fordismo, toyotismo e acumulação flexível. *In*: ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho:** ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. Produção liofilizada e a precarização estrutural do trabalho. *In*: BERTANI, I. *et al*. (Orgs.). **Avesso do Trabalho II:** trabalho, precarização e saúde do trabalhador. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ANTUNES, R.; DRUCK, M. G. A epidemia da terceirização. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III.** São Paulo: Boitempo, 2014.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica de educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A aposta nos escombros: reforma trabalhista e previdenciária - a dupla face de um mesmo projeto. **Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano, Campinas**, v. 2, n. 1, p. 56-81, 2019. Disponível em http://revistatdh.org/index.php/Revista-TDH/article/view/43. Acesso em: jul. 2022.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serv. Soc. Soc.,** São Paulo, n. 123, 2015. Disponível em https://www.scielo.br/j/sssoc/a/cbc3JDzDvxTqK6SDTQzJJLP/. Acesso em: jun. 2022.

ARAÚJO, M. R. M de.; MORAIS, K. R. S. de. Precarização do trabalho e o processo de derrocada do trabalhador. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 20, n. 1, p.1-13, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v20n1/a01v20n1.pdf. Acesso em: jun. 2021.

AZEVEDO, J. M. L. de.; FARIAS, M. S. B. de. Democratização da gestão da educação: avanços e perspectivas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 495-509, nov./dez., 2018. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/908/pdf. Acesso em: ago. 2019.

BARBOSA, E. S. **Os Significados das Inovações Tecnológicas na Organização do Trabalho Pedagógico do Ensino Médio na Rede Estadual de Educação de Pernambuco.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

BARBOSA, J. M. **Modernização-restauradora e transformismo na política do ensino médio [integral] em Pernambuco: estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

BARBOSA, L. F. **A formação para o empreendedorismo na política educacional de ensino médio em Pernambuco e suas mediações com a hegemonia neoliberal**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

BARROSO, J. O. Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf. Acesso em: mar. 2022.

BIHR, A. A ruptura do compromisso fordista. *In*: BIHR, A. **Da grande noite à alternativa** (o movimento operário em crise). São Paulo: Boitempo, 1998.

BORGES, K. P. **Trabalho e Saúde dos Trabalhadores da Educação Pública. 2011. Dissertação.** 2011. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia/PE, 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em 5 mar 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016** – Convertida na Lei nº 13.415, de 2017. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm . Acesso em 10 dez. 2016.

BRITO, P. B. J. F; LIMA, J. M. C. O Ensino Médio e a Política de Educação Integral em Pernambuco: uma Política Pública Consolidada? *In:* **Anais do I Colóquio da Rede de Pesquisa sobre Políticas para o Ensino médio,** 2023. Disponível em https://reppememail.wixsite.com/website/post/anais-do-i-col%C3%B3quio. Acesso em 10 jan. 2024

CABRAL NETO, A. Política educacional: contexto e significados. *In*: CABRAL NETO, A.; FRANÇA, M. (Orgs.). **Políticas educacionais**: dimensões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

CANTOR, R. V. A Expropriação do Tempo no Capitalismo Atual. In: ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida. São Paulo: Boitempo, 2019.

CAPONI, S.; DARÉ, P. K. Neoliberalismo e sofrimento psíquico: a psiquiatrização dos padecimentos no âmbito escolar. **Mediações**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 302-320, mai./ago., 2020. Disponível em:http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/39721/pdf. Acesso em: fev. 2021.

CARCANHOLO, M. D. Conteúdo e forma da crise atual do capitalismo: lógica, contradições e possibilidades. **Crítica e Sociedade:** revista de cultura política, Uberlândia/MG, v. 1, n. 3, Edição Especial – Dossiê: A crise atual do capitalismo, dez., 2011. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/14551/8279. Acesso: jan. 2019.

CARCANHOLO, R. A atual crise do capitalismo. **Crítica Marxista**, São Paulo, n. 29, p. 49-55, 2009. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie55A%20atual%20crise%20do%20capitalismo.pdf. Acesso em: jun. 2019.

CARLOTTO, S. M. *et al*. Prevalência de afastamentos por transtornos mentais e do comportamento relacionados ao trabalho em professores. **PSI UNISC**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 1, jan./jun., 2019. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/12464. Acesso em: jun. 2020.

CARVALHO, S. S. Uma visão geral sobre a reforma trabalhista. **Mercado de trabalho**, 2017. Disponível em:

http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8130/1/bmt_63_vis%C3%A3o.pdf. Acesso em: fev. 2020.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em 10 dez. 2024.

CASTRO, M. R; FERREIRA, G; GONZALEZ, W. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Nova Iguaçu/ RJ: Marsupial Editora, 2013.

CASULO, A. C. O Brasil e a nova ordem neoliberal: impactos na saúde mental da classe trabalhadora. *In*: ALVES, G. (Org.). **Precarização do trabalho e saúde mental:** o Brasil da era neoliberal. São Paulo: Projeto Editorial Práxis, Bauru, 2018.

Cecília de Souza.; DESLANDES, Suely Ferreira.; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CHAGAS, R. **Gestão e efetividade na administração pública: o Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal (PNAGE) na experiência dos Estados de Alagoas, Rio Grande do Norte e Sergipe**. 2015. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2015.

CHAVES, H. L. A.; GEHLEN, V. R. F. Estado, políticas sociais e direitos sociais: descompasso do tempo atual. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 135, p. 290-307, mai./ago., 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/xvX5NYGfjGWsdZbq4dkG4pQ/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: fev. 2020.

CHESNAIS, F. (Org.). **A finança mundializada:** raízes sociais e políticas, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo, 2005.

COMAR, S. R. **Política de avaliação em larga escala no Brasil:** das orientações internacionais à prática escolar (um estudo a partir do projeto principal de educação da América Latina e Caribe e projeto regional para educação). Cidade, CRV, 2021.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DABRACH, N. P. Gestão Gerencial: a Ressignificação dos Princípios da Gestão Democrática. **ANPAE**, 2011. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoes Relatos/0413. pdf. Acesso em: 20 jan. de 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEITOS, J. M.; SOBZINSKI, J. S. O materialismo histórico e dialético: contribuições para a análise de políticas educacionais. **Impulso**, Piracicaba, 25(63), p. 101-118,

mai./ago., 2015. Disponível em: file:///C:/Users/USER/Downloads/2101-12234-2-PB.pdf. Acesso em: jun. 2020.

DRUCK, G. Reforma Administrativa: a "Reforma Trabalhista" dos Servidores Públicos. **Rev. Bras. Adm. Pol**, 13(I1): 69-84, 2021. Disponível em https://www.eco.unicamp.br/remir/images/2021/Debates_Remir_Abet/Rebap_25_-_2021_Reforma_Administrativa-70-85.pdf. Acesso em: jul. 2022.

DRUCK, G. Trabalho, Precarização e Resistências: novos e velhos desafios? CADERNO CRH, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/qvTGPNcmnSfHYJjH4RXLN3r/?format=pdf Acesso em: jan 2024.

DRUCK, M. G. Precarização e informalidade algumas especificações do caso brasileiro. *In*: OLIVEIRA, R. V. *et al* (Orgs.). **Marchas e contramarchas da informalidade do trabalho:** das origens à novas abordagens. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

DUTRA, P. **Educação integral no Estado de Pernambuco** – uma política pública para o Ensino Médio. Recife: Editora UFPE, 2014.

DUTRA, P. F. V. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

DUTRA, P. F. V. **Marcos Históricos da Educação Integral no Brasil analisados a partir da Experiência de Pernambuco 2004-2021**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2021.

DUTRA, P. F. V.; SOUZA, E. F. Educação Integral e Profissional no Estado de Pernambuco: formas distintas de ofertas. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, v. 3, Ipojuca, 2020. Disponível em https://phprbraem.com.br/ojs/index.php/RBRAEM/article/view/40/26. Acesso em: jul. 2022.

ESTEVE, J. M. Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru, São Paulo. EDUSC, 1999.

EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. *In*: MOTTA, V. C.; PEREIRA, L. D. (Orgs). **Educação e Serviço Social:** subsídios para uma análise crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez., 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/LPBg4SpmbKq3psDMGVT7YPK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: jun. 2020.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente:** as classes sociais na América Latina. São Paulo: Global, 2009.

FERRAZ, M. Organização do Trabalho e Sindicalismo Docente: notas sobre taxas de filiação. *In*: OLIVEIRA, D.; FRAGA, L. (Orgs.). **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FERREIRA, M. D. Para uma introdução à tese do capitalismo dependente no pensamento de Florestan Fernandes. **Argumentos**, Fortaleza, v. 16, n. 2, jul./dez., 2019. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/209. Acesso em: fev. 2021.

FERREIRA, N. S. A. As Pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade,** ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf Acesso em em 09 dez. 2022.

FONTES, V. Formação dos trabalhadores e luta de classes. **Trabalho Necessário**, Niterói/RJ, 14 (25), 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9618. Acesso em: jan. 2019.

FRANCO, T; DRUCK, G; SELIGMANN-SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Rev. bras. Saúde ocup.,** São Paulo, 35 (122): 229-248, 2010. Disponível: https://www.scielo.br/j/rbso/a/TsQSX3zBC8wDt99FryT9nnj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: jan 2024.

FREITAS, B. F. O uso dos operadores como estratégia de busca em revisões de literatura científica. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences.** Volume 5, Issue 3, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/371778631_O_uso_dos_operadores_como_estrategia_de_busca_em_revisoes_de_literatura_cientifica. Acesso em 09 dez. 2024.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 35, n. 129, p.1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: jan. 2019.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf. Acesso em: jan. 2018.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? In: **Seminário de Educação Brasileira do CEDES**, 3., fev. 2011, Campinas. Anais... Campinas: Cedes, 2011.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FROTA, G. B; TEODÓSIO, A. S. S. Profissão docente, Profissão decente?: estratégias de professores frente ao sofrimento no trabalho em um ambiente de inovação pedagógica. Rio de Janeiro/RJ – 22 a 26 de setembro de 2012. Disponível em: https://arquivo.anpad.org.br/diversos/down_zips/63/2012_GPR2020.pdf. Acesso em 10 mar 2022.

FURTADO, C. S. V. **Bonificação educacional em Pernambuco**. Juiz de Fora/MG: CAED, FADEPE, 2016.

GARCIA, L. T. S.; NASCIMENTO, L. B. O Estado-avaliador e a construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). *In*: CASTRO, A. M. D.; FRANÇA, M. **Política Educacional: contextos e perspectivas da educação básica**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, D. J. L. **Programa de Educação Integral em Pernambuco e as escolas de referência: um estudo de caso**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

GOMES, T. **Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GOMEZ, C. M; VASCONCELOS, L. C. F; MACHADO, J. M. H. Saúde do trabalhador: aspectos históricos, avanços e desafios no Sistema Único de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, 23(6):1963-1970, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/DCSW6mPX5gXnV3TRjfZM7ks/?format=pdf&lang=pt

GONÇALVES, J. C. et al. Quando tudo começa ... ou (re)começa: pegadas a caminho da reforma do Ensino Médio. In: KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce (Org.). **A reforma do ensino médio em São Paulo**: a continuidade do projeto neoliberal. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Giachini. 2º Edição Ampliada. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARVEY, D. A Transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. *In*: HARVEY, D. **A condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, Classe social e relações de gênero.** 2.ed. (e-book) – São Leopoldo: Oikos, 2020.

HYPOLITO, Á. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. *In*: OLIVEIRA, D.; FRAGA, L. (Orgs.). **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: Empresários dão as cartas na escola pública. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/02.pdf. Acesso em: 20 jan. de 2018.

KRAWCZYK, N; ZAN, D. Juventude acossada: pandemia, violência policial, fundamentalismo religioso e outras ameaças. In: Nora Krawczyk; Selma Venco [Orgs.] **Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. La Salle - **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 2, jul./dez. 2011.

LIMA, J. M. C. **Jogando com as regras do jogo: estratégias e táticas utilizadas para a avaliação externa em escolas de referência em ensino médio (EREM) da rede estadual de Pernambuco**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

LINDOSO, R. C. B. **Efeitos da Política Educacional de Pernambuco no Trabalho Docente: as contradições advindas de Processos de Regulação e Responsabilização.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2017.

LINDOSO, R. C. B.; SANTOS, A. L. F. Política educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 1-17, 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61241/37492. Acesso em: mar. 2022.

LINHART, D. Modernização e precarização da vida no trabalho. *In*: ANTUNES, R. (Org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014.

LIRA, I. S.; MARQUES, L. R. Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados: uma análise da experiência pernambucana (2007-2014). *In*: SANTOS, A. L. F.; ANDRADE, E. F.; MARQUES, L. R. (Orgs.). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. Recife: Editora UFPE, 2019.

LOPES, M. O.; CASTRO, A. M. D. Modernização administrativa: repercussões na gestão educacional. *In*: CASTRO, A. M. D.; FRANÇA, M. **Política Educacional: contextos e perspectivas da educação básica**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LOURENÇO, E. A. S. **Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora no Capitalismo Contemporâneo**. In: Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora e Serviço Social: estudos da relação trabalho e saúde no capitalismo contemporâneo. Campinas: Papel, social, 2016.

MACHADO, L. B.; ARAÚJO, C. A. F. Sinais de bem-estar docente em práticas de professores de educação básica. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 5, 2021. Disponível em https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2626. Acesso em: set. 2022.

MARINI, R. M. Dialética da dependência. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 325-356, dez., 2017. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24648. Acesso em: fev. 2021.

MARQUES, L. R. A Nova Gestão Pública no Contexto da Educação Pernambucana e a Qualidade Educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 35 n. 2, Goiânia, 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000200351. Acesso em: jul. 2022.

MARQUES, L. R. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69772, 2020. Disponível em https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/69772.

MARTINS, E. R. **Trabalho docente e políticas educacionais: um estudo sobre o controle do trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais em Uberlândia – a partir de 2003**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

MARX, K. ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Editora Hucitec, São Paulo, 2016.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **Anais** [...] IX ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126. Acesso em: jan. 2020.

MASSON, G. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em políticas educacionais. **Anais** [...] II JORNADA LATINOAMERICANA DE ESTUDOS EPISTEMOLOGICOS EM POLÍTICAS EDUCATIVAS. Curitiba, 2014.

MENDES, M. L. M. **A tradução do fracasso: Burnout em professores do Recife**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2015.

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. **Outubro Revista**, n. 4, 2000. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf. Acesso em: jun. 2018.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
MÉSZÁROS, I. Das crises cíclicas à crise estrutural. *In*: MÉSZÁROS, I. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria MONLEVADE, João Antonio Cabral. **Movimento Sindical dos(as) Trabalhadores(as) em Educação**. 3. ed. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2011.

MORAIS, E; SILVA, J. A. A. Germinal: marxismo e educação em debate, Salvador, v.15, n.2, p.135-157, ago. 2023. ISSN: 2175-5604. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/55042. Acesso em jan de 2024.

MORTADA, S. P. Tempo e resistência: Ecléa e o método em psicologia social. Psicologia USP, 2022, volume 33, e210026. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/s4G56ZdXyFDcjKQX3yhtkrh/?format=pdf&lang=pt Acesso em: jan 2025.

MOTTA, V. C.; LEHER, R. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **RTPS – Trabalho, Política e Sociedade**, v. II, n. 3, p. 243-258, jul./dez., 2017. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/323. Acesso em: fev. 2021.

NASCIMENTO, T. F. C. L. **Ensino médio integral ou integrado e a gestão por resultados: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

NASCIMENTO, T. F. C. L.; SILVA, K. N. P. A hegemonia das avaliações externas e a noção de qualidade que permeia a política de educação integral do estado de Pernambuco. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia/MG, 9(2), 305-320, mai./ago., 2020. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/55142/29382. Acesso em: nov. 2020.

NEPOMUCENO, Vera Lúcia; ALGEBAILE, Eveline. Educação Básica no Brasil, Trabalho Docente e Pandemia: o que esperar do futuro? **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, vol. 6, nº 10, p. 193-212, jan.-jun./ 2021. Disponível em http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/821/1019. Acesso em: 10 jul 2021.

NÓBREGA, Simone Andrade. Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação: mudanças no trabalho docente e valorização profissional na rede estadual de Pernambuco. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2016.

OLIVEIRA, A. B. Os impactos da Lei nº 13.429/2017 (lei da terceirização): evolução ou precarização. **Revista Jus Navigandi**. 2019. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/74232/os-impactos-da-lei-n-13-429-2017-lei-da-terceirizacao-evolucao-ou-precarizacao. Acesso em: jun. 2021.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação Da Profissão Docente No Contexto Da Nova Gestão Pública Na América Latina. **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v27n53/2358-0194-faeeba-27-53-43.pdf . Acesso em: jan 2023.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: jan. 2018.

OLIVEIRA, D. A.; CLEMENTINO, A. M. As políticas de responsabilização na educação básica nos estados do Nordeste.IN: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; RODRIGUES, C. M. L. (org.). **A Política Educacional em Contexto de Desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na educação básica em Pernambuco.** Camaragibe, 2014. Disponível em: http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/89/LivroPE_Gestrado_Sintepe.pdf. Acesso em: jan. 2018.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PAULO NETTO, J. Crise do capital e consequências societárias. **Serv. Soc. Soc**. São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282012000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: jan. 2018.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006** – institui o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco – PNAGE-PE, 2006. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2811364719/decreto-29289-06-pe. Acesso em 09 dez. 2024.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125, de julho de 2008**. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70. Acesso em: jun. 2018.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 485, de 31 de março de 2022.** 2022. Disponível em:

https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=485&complemento=0&ano=2022&tipo=&url= . Acesso em 10 dez. 2024.

PERNAMBUCO. **Lei n. 13.486/2008** – Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional -BDE. 2008c.

PERNAMBUCO. **Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação**, 2007. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/. Acesso em 10 jan. 2018.

PINTO, G. A. **A Organização do Trabalho no Século 20**: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo, de Geraldo Augusto Pinto. Editora Expressão Popular, 2013.

PIOLLI, E; SILVA, E. P; HELOANI, J. R. Plano Nacional de Educação, Autonomia Controlada e Adoecimento do Professor. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 35, n. 97, p. 589-607, set.-dez., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/8qvH6m333VZhyrYCvJQtcrF/?format=pdf. Acesso em: jan 2023.

PRAUN, L. A Espiral da Destruição: legado neoliberal, pandemia e precarização do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 3, 2020. Disponível em https://www.scielo.br/j/tes/a/xLpYsdjK4xWDWHkmkSVLFyf/?lang=pt. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00297. Acesso em: jul. 2022.

PRAUN, L. D. **Não sois máquina! Reestruturação produtiva e adoecimento na General Motors do Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PRAUN, L. **Reestruturação produtiva, Saúde e Degradação do Trabalho**. Campinas: papel Social, 2016.

PRAUN, L. Trabalho, adoecimento e descartabilidade Humana. In: ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida. São Paulo: Boitempo, 2019.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020.

ROSSO, S. D. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

ROSSO, S. D. **O Ardil da Flexibilidade:** os trabalhadores e a teoria do valor. 1.ed – São Paulo: Boitempo, 2017.

ROSTIROLA, C. R. Dispositivos de accountability: efeitos sobre escolas públicas de ensino médio de Pernambuco. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e36450, 2021. Disponível em https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36450/29685. Acesso em 18 jun 2023.

SAFATLE, V; JÚNIOR, N. da S; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. SAFATLE, V; JÚNIOR, N. da S; DUNKER, C. (Org.). São Paulo: Autêntica, 2020.

SANTOS, A. L. F.; VILARINHO, E. Regulação e accountability na (re)configuração das políticas para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 37, n. 3, p. 1161–1180, 2022. Disponível em https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/104999. Acesso em: nov. 2022.

SANTOS, A. L. F; VILARINHO, E. Regulação e *Accountability* na (Re)Configuração das Políticas para a Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 37, n. 3, p. 1161–1180, 2022. Disponível em https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/104999. Acesso em 16 jun 2024.

SANTOS, E. R. **Desafios do Ingresso e Permanência dos Professores no Programa de Educação Integral de Pernambuco**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - Caed, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/ MG. 2015.

SANTOS, M. L. S. **Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: Contra números, há argumentos!** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SANTOS, M. L. S.; SILVA, K. N. P. Avaliação educacional e qualidade da educação básica em Pernambuco. *In*: SANTOS, A. L. F.; ANDRADE, E. F.; MARQUES, L. R. (Orgs.). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições.** Recife: Editora UFPE, 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e Desgaste Mental**: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez, 2011.

SGUISSARDI, V. O trabalho docente na educação superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. **Integración y conocimiento**, v. 2, n. 7, 2017. Disponível em: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18695. Acesso em: fev. 2021.

SILVA FILHO, E. A. Sindicalismo e Trabalho decente na Dimensão da Formação Política do Trabalhador. In: OLIVEIRA, D. A.; MELO; S. D. G. (org.). Sindicalismo Docente: desafios e perspectivas. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014.

SILVA, A. C. **A Relação entre o Docente do Ensino Médio (em Tempo) integral e seu Trabalho, no Contexto da Gestão por Resultados**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/ PE. 2018.

SILVA, A. F. S. **A reforma do estado e o modelo gerencial da educação na Rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010): um estudo das políticas de formação**

continuada de professores do Ensino Médio. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, A. M. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente:** o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, A. M. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, A. M.; MOTTA, V. C. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-20, set./dez., 2019. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20305. Acesso em: mai. 2020.

SILVA, A. F; SILVA, L. L; FREIRE, A. M. S. Políticas de Accountability na Educação Estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. **Estud. Aval. Educ**., São Paulo, v. 33, e09562, 2022. Disponível em https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/9562. Acesso em 18 set 2024.

SILVA, E. P.; HELOANI, J. R.; PIOLLI, E. Autonomia controlada e adoecimento do professor. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia/MG, v. 2, n. 2. jul./dez., 2012. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/21901/12113. Acesso em: fev. 2021.

SILVA, J. A. A. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a Nova Face da Modernização-Conservadora Neoliberal. **Trabalho Necessário,** V.19, nº 39, 2021 (maio-agosto). Link de acesso: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/48626/29246. Acesso em 10 mar 2022.

SILVA, J. A. A. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a Nova Face da Modernização-Conservadora Neoliberal. **Trabalho Necessário,** V.19, nº 39, 2021 (maio-agosto). Link de acesso: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/48626/29246 Acesso em 10 mar 2022.

SILVA, J. A. A.; BARBOSA, J. M.; BENITTES, V. L. A. Reformas no Ensino Médio pernambucano e as "modernizações-restauradoras" na rotina do trabalho docente. *In*: SANTOS, A. L. F.; ANDRADE, E. F.; MARQUES, L. R. (Orgs.). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. Recife: Editora UFPE, 2019.

SILVA, K. N. P., et al. **Ensino Remoto durante a Pandemia de Covid-19:** home office, plataformas virtuais e flexibilização da formação e do trabalho docente. In: SILVA, Katharine Ninive Pinto e SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da Silva

(Orgs.). Cadernos da Pandemia: problematizando a Educação em tempos de isolamento social. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. A 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, v. 11, n. 3, p. 736-756, set./dez., 2016 Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: jan. 2018.

SILVA, K. N. P.; TEIXEIRA, P. H. M.; BARBOSA, E. S. Os desafios para o trabalho docente na rede estadual de Pernambuco – as armadilhas da política educacional centrada na avaliação por resultados. *In*: SANTOS, A. L. F.; ANDRADE, E. F.; MARQUES, L. R. (Orgs.). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. Recife: Editora UFPE, 2019.

SILVA, K. N.; SILVA, J. A. A. Trabalho docente e educação integrada nas escolas técnicas estaduais de Pernambuco. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 65, p. 237-247, jul./set., 2017. Disponível em: http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49328/33241. Acesso em: jun. 2018.

SILVA, M. R; ROSTIROLA, C. R. Dispositivos de *Accountability* no Estado de Pernambuco e a Qualidade das aprendizagens no Ensino Médio. In: SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R.; VÁZQUEZ, J. M. (org.). **Dispositivos de *Accountability* em Perspectiva**: limites e alternativas à política de avaliação educacional. Curitiba: Appris, 2021.

SOUZA, G. P. **Inimigos Públicos:** ensaios sobre a mercantilização da educação no Brasil. São Paulo, SP: Usina Editora, 2017.

SOUZA, H. A; BERNARDO, M. H. Prevenção de adoecimento mental relacionado ao trabalho: a práxis de profissionais do Sistema Único de Saúde comprometidos com a saúde do trabalhador. **Rev Bras Saude Ocup** 2019;44:e26. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbso/a/BZfzmT5SM4p4McZfctc8vqn/?format=pdf . Acesso em: jan 2023.

TAVARES, M. A. Envelhecimento e trabalho na sociedade capitalista. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 143-151, jan./abr., 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/M4RFYds7dv5mTWhwdG5DVmD/?lang=pt&format=pd. Acesso em: fev. 2021.

TEIXEIRA, P. H. M. **Condições de trabalho docente e processo de implementação do programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, 2017.

THALLES, A. O Adoecimento docente como resultado da precarização do trabalho: uma relação intrínseca aos interesses capitalistas. **NIEPMARX**, 2018. Disponível em: https://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2019/Trabalhos%20aprovados/MC6/MC63.pdf. Acesso em: fev. 2021.

VASCONCELOS, Y. L. Alicerces da precarização existencial no mundo do trabalho. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 221, mar./abr., 2020. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/52571/751375149735. Acesso em: fev. 2021.

VENCO, S. Precariedades: desdobramentos da nova gestão pública no trabalho docente. **Revista de Cultura Política**, v. 6, n. 1. nov., 2016.

VIEIRA, R. G. **As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor**. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

VOSGERAU, D; ROMANOWSKI, J. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 14, n. 41, 2014. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/273457405_Estudos_de_revisao_implicacoes_conceituais_e_metodologicas. Acesso em: jul. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO GERAL

PRECARIZAÇÃO, INTENSIFICAÇÃO E ADOECIMENTO: as implicações para o trabalho docente da Rede Estadual de Pernambuco

Olá, professoras e professores!

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa com os professores da rede estadual de Pernambuco que tem como objetivo levantar dados sobre o trabalho e a saúde dos servidores. Buscando entender os processos de precarização, intensificação e adoecimento no trabalho dos docentes que atuam no Ensino Médio Integral.

O presente questionário destina-se aos professores da rede estadual de ensino e busca caracterizar o perfil dos sujeitos, apontar as condições de trabalho e os principais agravos à saúde que possam estar sujeitos os profissionais docentes no exercício de suas funções.

As questões a seguir contemplam informações sobre: características sociodemográficas, caracterização profissional, ambiente e condições de trabalho, saúde física e mental. A qualidade das informações obtidas contribuirá muito para esta pesquisa que está sendo desenvolvida no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Desde já agradeço sua colaboração. Informando-lhe que serão assegurados o sigilo absoluto da sua identidade e a privacidade dos dados confidenciados na pesquisa. Valendo ressaltar que o desenvolvimento desta pesquisa respeitará, em todo o seu processo de execução, os requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento

Doutoranda PPGE/UFPE

Qualquer dúvida pode encaminhar mensagens para: thamyrys.nasc@ufpe.br

Em cada questão abaixo assinale com um X a sua opção, em algumas questões você poderá marcar várias opções.

Características sociodemográficas

Nome:_____

1) **Cidade de Residência** _____
2) **Cidade que atua profissionalmente** _____
3) **Gênero:**

() Feminino

() Masculino
() Não binário

4) Idade Atual:

() 20 a 30 anos
() 31 a 40 anos
() 41 a 50 anos
() 51 a 60 anos
() 61 anos ou mais

5) Raça/Etnia/Cor:

() Branca
() Negra
() Amarela
() Indígena
() Parda

6) Estado Civil:

() Solteiro
() Casado
() União estável
() Divorciado
() viúvo
() Outro: _____

7) Tem filhos?
() sim
() não
Se sim, quantos? _____

8) É PCD (Pessoa com deficiência)?
() sim
() não
Se sim, qual? _____

9) Rendimento Familiar (SM= Salários-Mínimos):
() Menos de 2 SM
() 2 a 4 SM
() 5 a 7 SM
() 8 a 10 SM
() Mais de 10 SM

Caracterização profissional

10) Formação Acadêmica:
() Ensino Médio / curso normal
() Graduação
() Especialização Lato-Sensu

() Mestrado
() Doutorado
() Outro: _____

11) Experiência profissional/tempo de trabalho na Educação Básica:
() 01 a 10 anos
() 10 a 20 anos
() 20 a 30 anos
() 30 a 40 anos
() Mais de 40 anos

12) Tempo de trabalho no Programa de Educação integral:
() 01 a 03 anos
() 04 a 07 anos
() 08 a 11 anos
() Mais de 12 anos

13) É filiado(a) ao sindicato representativo de sua categoria?
() Sim
() Não
() Já fui, mas não sou mais

14) Como é feito seu deslocamento de casa para o trabalho e volta para casa:
() A pé
() De bicicleta
() De ônibus
() De motocicleta
() De carro
() Outra _____

15) Quanto tempo gasta para realizar o deslocamento de casa para a escola que trabalha?
() menos de 30 minutos
() 30 a 59 minutos
() 60 a 89 minutos
() 90 a 119 minutos
() 120 a 149 minutos
() 150 a 180 minutos
() Outra: _____

Ambiente/Condição de Trabalho

16) Tipo de Vínculo com a instituição:
() Concursado
() Contratado da Rede Pública
() Voluntário
() Estagiário
() Outro: _____

17) Sua Jornada de Trabalho Semanal como Professor (a):

() menos de 20 horas
() 20 a 39 horas
() 40 a 59 horas
() 60 horas ou mais
() Outra: _____

18) Além do vínculo nessa escola você trabalha em outro nível ou etapa do ensino?

() Educação Infantil
() Ensino Fundamental
() Ensino Médio
() Ensino superior
() Outra: _____

19) Você exerce alguma função administrativa?

() sim
() não
Se sim, qual(is)?_____

20) Você exerce alguma atividade remunerada que não esteja relacionada com a docência?

( ) Sim
( ) Não
Se sim, qual(is)?_____

21) Como você avalia sua jornada de trabalho atual, levando-se em consideração a qualidade do trabalho que realiza?

() Moderada
() Menos intensa
() Mais intensa
() Muito intensa

22) Hoje você trabalha mais horas ou menos horas do que quando começou a trabalhar?

() não mudou
() mais horas
() menos horas

23) O ritmo e a velocidade do seu trabalho hoje são maiores do que anteriormente?

() Sim
() Não
() Em parte

24) Qual é o número de alunos por turma na(s) escola(s) em que atua?

() Até 25 alunos
() De 25 a 30 alunos
() De 30 a 35 alunos
() De 35 a 40 alunos

() Acima de 40 alunos

25) **Qual o quantitativo de turmas para as quais costuma ministrar aulas durante um ano letivo:**

() Até 05 turmas
() De 06 a 10 turmas
() De 11 a 15 turmas
() De 15 a 20 turmas
() Mais de 20 turmas

26) **Como você avalia as instalações físicas do seu local de trabalho?**

() Não tenho opinião formada
() Ruim
() Regular
() Boa
() Ótima

27) **Você percebe algum impacto negativo das políticas educacionais sobre o trabalho docente?**

() Sim
() Não
() Em parte
() Não sei

28) **Você considera que as exigências do seu trabalho aumentaram quando passou a trabalhar nas escolas integrais da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco?** (Responder caso tenha trabalhado anteriormente nas escolas regulares da rede).

() Muito
() Pouco
() Não aumentaram
() Não sei

29) **A escola exige de você polivalência, versatilidade e flexibilidade?**

() Nunca
() De vez em quando
() Muitas Vezes
() Quase sempre
() Sempre

30) **Deixa de fazer coisas do seu agrado (momentos de lazer) por causa do trabalho?**

() Nunca
() De vez em quando
() Muitas vezes
() Quase sempre
() Sempre

Saúde/Adoecimento docente

31) Você acredita que as condições de trabalho, exercem influência sobre a sua saúde física e mental?
() Sim
() Não
() Não sei

32) Acredita que você pode adquirir alguma doença que pode ter alguma relação com o seu trabalho?
() Sim
() Não
Se sim, qual(is)?_____

33) Durante o exercício da docência adquiriu alguma doença?
() Sim
() Não
Se sim, qual(is)?_____

34) Considera adequada a utilização de metas e ranqueamento no âmbito educacional?
( ) Sim
() Não
() Em parte

35) Acredita que o modelo adotado pelo Estado de Pernambuco, baseado em metas e ranqueamento tem afetado a saúde dos docentes?
() Sim
() Não
() Em parte
() Não sei

36) Em média, quantas horas você dorme por noite? _____

37) Faz atividade física regularmente?
() Sim
() Não
Se sim, qual(is)?_____

38) É fumante?
() Sim
() Não
() Já fui, mas não sou mais

39) Você tem alguma doença crônica degenerativa?
() Sim
() Não
Se sim, qual(is)? _____

40) Assinale sensações, sentimentos ou problemas de saúde que você tem de forma recorrente? (Pode marcar mais de uma resposta)
( ) Ansiedade
() Medo

() Angústia
() Tristeza persistente
() Insônia
() Preocupação excessiva
() Nervosismo
() Taquicardia
() Tontura
() Falta de ar
() Fadiga
() Nenhuma

41) Você faz uso frequente de alguma medicação?
() Sim
() Não
Se sim, de qual(is)
medicamento(s)?_____

42) Você já ficou afastado (a) da atividade profissional por problemas de saúde ocupacional?
() Não
() até 15 dias
() Até 1 mês
() De 2 a 3 meses
() De 3 a 6 meses
() De 6 a 9 meses
() De 9 a 12 meses
() Superior a 1 ano

43) Você procurou atendimento médico e/ou psicológico nos últimos dois anos?
() Sim
() Não
Se sim, por quê?
_____

44) O que você mais gosta no trabalho docente?
_____
_____
_____
_____
_____

45) O que considera mais problemático ou crítico para realização do seu trabalho?
_____
_____
_____
_____
_____

46) Você concorda em participar da segunda fase dessa pesquisa, através de uma entrevista? Mantendo-se o total sigilo da sua identidade e das informações fornecidas.

() Sim
() Não

47) Deixe seus dados para que seja marcada a entrevista:
Codinome que deseja ser chamada(o) na pesquisa: _____

Tel. Celular: _____

E-Mail: _____

AGRADECEMOS POR SUA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS DOCENTES

TÍTULO DA PESQUISA: Precarização, Intensificação e Adoecimento Docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMS) do Estado de Pernambuco

Responsável: Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento

Orientadora: Katharine Ninive Pinto Silva

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: ----------

Gênero: () Feminino ( ) Masculino () Não binário

Idade Atual: ----------

Raça/Etnia/Cor: ----------

Estado Civil: ----------

Tem filhos: ----------

É PCD (Pessoa com deficiência): ----------

Formação Acadêmica: ----------Ano: ----------

Curso de Pós-graduação: Especialização () Mestrado () Doutorado () Ano: ----------

Instituição:----------

Experiência profissional/tempo de trabalho na Educação Básica: ----------
----

Disciplina(s) que leciona: ----------

Tipo de Vínculo com a instituição: () Concursado () Contratado da Rede Pública () Outro

Questões abertas

Condições para o Exercício da Docência

1) Considera algum fator/fatores estressantes para realização do trabalho?
2) Dispõem das condições necessárias para o exercício do seu trabalho?

3) Como você avalia sua jornada de trabalho atual, levando-se em consideração a qualidade do trabalho que realiza?
4) Na sua opinião está ocorrendo precarização do trabalho dos docentes na rede estadual?
5) Considera que tem havido um processo de intensificação do trabalho dos docentes da rede estadual?

Modelo de Gestão

1) Você percebe algum impacto negativo das políticas educacionais sobre o trabalho docente?
2) Você considera que as exigências do seu trabalho na rede estadual aumentaram, de que forma?
3) De que forma entende o modelo de gestão adotado pelo governo de Pernambuco?
4) Como analisa os mecanismos de gestão adotados pela escola e pela rede de ensino para a melhoria da qualidade da educação?
5) Como administra a pressão no desenvolvimento de suas tarefas para obter o alcance das metas/resultados nas avaliações externas?
6) Acredita que o modelo adotado pelo Estado de Pernambuco, baseado em metas e *ranqueamento* tem afetado a saúde dos docentes?
7) Qual a sua concepção sobre o IDEPE e o Bônus do desempenho educacional?
8) O Bônus de Desempenho da Educação interfere na organização do seu trabalho?
9) Como você percebe o adoecimento dos trabalhadores docentes da rede estadual de ensino de Pernambuco?
10) De que maneira o adoecimento dos trabalhadores docente pode interferir na qualidade do ensino ofertado?

Situação de saúde dos docentes

1) Como você avalia a qualidade de sua saúde? (percepção do estado de saúde).
2) Até que ponto você acredita que o seu trabalho poderá afetar a saúde?
3) Faz uso de algum plano de saúde? Qual?
4) Teve que interromper as suas atividades por problemas de saúde?
5) Você tem alguma doença crônica degenerativa?
6) Faz uso de algum medicamento?

7) Tem negligenciado a sua saúde por conta das demandas de trabalho?

Utilização dos serviços de saúde – NAS

1) Nas Formações de professores ou reuniões (encontros pedagógicos) ofertadas pela GRE há algum tipo de orientação quanto aos cuidados com a sua saúde?
2) Quais estratégias você utiliza para enfrentar os problemas de saúde que se relacionam com a sua função de docente?
3) Conhece a Política de Saúde dos servidores do Estado de Pernambuco?
4) Você conhece as atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento à Saúde dos Trabalhadores (NAS) junto a GRE?
5) Já participou de alguma ação/serviço realizado junto às escolas e aos profissionais?
6) Conhece alguma política/ação de atendimento específica para os docentes em processo de adoecimento?

Papel do sindicato dos trabalhadores da Educação

1) É filiado a algum sindicato (SINTEPE) ou órgão representativo da categoria?
2) Tem acompanhado as notícias do sindicato? Por qual meio tem acesso?
3) Como percebe o papel que o sindicato desenvolve em prol da educação?
4) Conhece alguma ação de promoção de saúde desenvolvida pelo sindicato?
5) Quais os principais motivos que têm levado os docentes a procurarem o SINTEPE para efetuar denúncias ou reclamações?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GESTÃO

TÍTULO DA PESQUISA: Precarização, Intensificação e Adoecimento Docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMS) do Estado de Pernambuco

Responsável: Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento

Orientadora: Katharine Ninive Pinto Silva

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: ----------

Gênero: () Feminino ( ) Masculino () Não binário

Função/Cargo ----------
Formação Acadêmica: ----------Ano: ----------

Curso de Pós-graduação: Especialização () Mestrado () Doutorado () Ano: ----------

Instituição:----------

Experiência profissional/tempo de trabalho na Educação Básica: ----------
----

Tipo de Vínculo com a instituição: () Concursado () Contratado da Rede Pública () Outro

Questões abertas

1) Você percebe algum impacto negativo das políticas educacionais sobre o trabalho docente?
2) Você considera que as exigências do trabalho dos docentes da rede estadual aumentaram, de que forma?
3) De que forma entende o modelo de gestão adotado pelo governo de Pernambuco?
4) Como o modelo de gestão adotado influencia na dinâmica da sua gestão?
5) Como analisa o modelo de gestão que se fundamenta em avaliação em larga escala, alcance de metas e Bônus do desempenho educacional?
6) Qual a sua concepção sobre o IDEPE e sobre o Bônus do Desempenho educacional?

7) Quais ações/projetos têm desenvolvido para atingir as metas do IDEPE definidas pelo governo de Pernambuco?
8) A que atribui o sucesso alcançado pela Gerência nos últimos anos?
9) A sua gestão tem enfrentado algum tipo de dificuldade para alcançar o previsto na política educacional do governo de Pernambuco?
10) Na sua opinião está ocorrendo precarização do trabalho dos docentes na rede estadual?
11) Considera que tem havido um processo de intensificação do trabalho dos docentes da rede estadual?
12) Acredita que o modelo adotado pelo Estado de Pernambuco, baseado em metas e ranqueamento tem afetado a saúde dos docentes?
13) Os professores têm adoecido no exercício da sua função?
14) Como você percebe o adoecimento dos trabalhadores docentes da rede estadual de ensino de Pernambuco?
15) Qual sua percepção sobre os docentes da GRE em processo de adoecimento?
16) Existe uma política/ação de atendimento específica para os docentes em processo de adoecimento?
17) Há dados que informam sobre o número e o tipo de queixas de doenças relacionadas ao trabalho docente?
18) Quais as principais causas de adoecimento desses professores?
19) De que maneira você percebe que o adoecimento dos trabalhadores docente pode interferir na qualidade do ensino ofertado?
20) Nas formações ofertadas pela GRE há algum tipo de orientação quanto aos cuidados com a saúde? Descreva essas orientações.
21) Qual o Papel do Nas? Como se articula com as ações propostas pela GRE?
22) Quais estratégias ações/serviços são realizadas junto às escolas e aos profissionais para enfrentar/minimizar os problemas de saúde que se relacionam com a função de docente?
23) Qual a posição da GRE frente aos casos dos professores que estão em tratamento e precisam de afastamento?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O SINDICATO

TÍTULO DA PESQUISA: Precarização, Intensificação e Adoecimento Docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMS) do Estado de Pernambuco

Responsável: Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento

Orientadora: Katharine Ninive Pinto Silva

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: ----------

Gênero: () Feminino ( ) Masculino () Não binário

Função/Cargo ----------
Formação Acadêmica: ----------Ano: ----------

Curso de Pós-graduação: Especialização () Mestrado () Doutorado () Ano: ----------

Instituição:----------

Experiência profissional/tempo de trabalho na Educação Básica: ----------
----

Questões abertas

1) Qual a compreensão do sindicato acerca dos impactos das políticas educacionais para o trabalho docente?
2) Vocês consideram que as exigências do trabalho dos docentes da rede estadual aumentaram, de que forma?
3) Quais os principais motivos que têm levado os docentes a procurarem o SINTEPE para efetuar denúncias ou reclamações?
4) De que forma o sindicato entende o modelo de gestão adotado pelo governo de Pernambuco?
5) Como analisa o modelo de gestão que se fundamenta em avaliação em larga escala, alcance das metas e Bônus do desempenho educacional?
6) Qual a concepção do sindicato sobre o IDEPE e sobre o Bônus do desempenho?

7) Na opinião do sindicato está ocorrendo precarização do trabalho dos docentes na rede estadual?
8) O sindicato considera que tem havido um processo de intensificação do trabalho dos docentes da rede estadual?
9) Acredita que o modelo adotado pelo Estado de Pernambuco, baseado em metas e *rankeamento* tem afetado a saúde dos docentes?
10) Os professores têm adoecido no exercício da sua função?
11) Como o sindicato percebe o adoecimento dos trabalhadores docentes da rede estadual de ensino de Pernambuco?
12) Quais as principais causas de adoecimento desses professores? Existem queixas feitas ao sindicato que relacionam as doenças com o exercício da docência?
13) Há dados que informam sobre o número e o tipo de queixas de doenças relacionadas ao trabalho docente?
14) Existe uma política/ação de atendimento específica para os docentes em processo de adoecimento?
15) Quais estratégias ações/serviços que o sindicato tem realizado junto às escolas, as GREs e aos profissionais para enfrentar/minimizar os problemas de saúde que se relacionam com a função de docente?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A SUPERINTENDÊNCIA DE ATENÇÃO AO SERVIDOR E RELAÇÕES DE TRABALHO E PARA O NÚCLEO DE ATENDIMENTO A SAÚDE DOS TRABALHADORES (NAS)

TÍTULO DA PESQUISA: Precarização, Intensificação e Adoecimento Docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMS) do Estado de Pernambuco

Responsável: Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento

Orientadora: Katharine Ninive Pinto Silva

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: ----------

Gênero: () Feminino ( ) Masculino () Não binário

Função/Cargo ----------

Formação Acadêmica: ----------Ano: ----------

Curso de Pós-graduação: Especialização () Mestrado () Doutorado () Ano: ----------

Instituição:----------

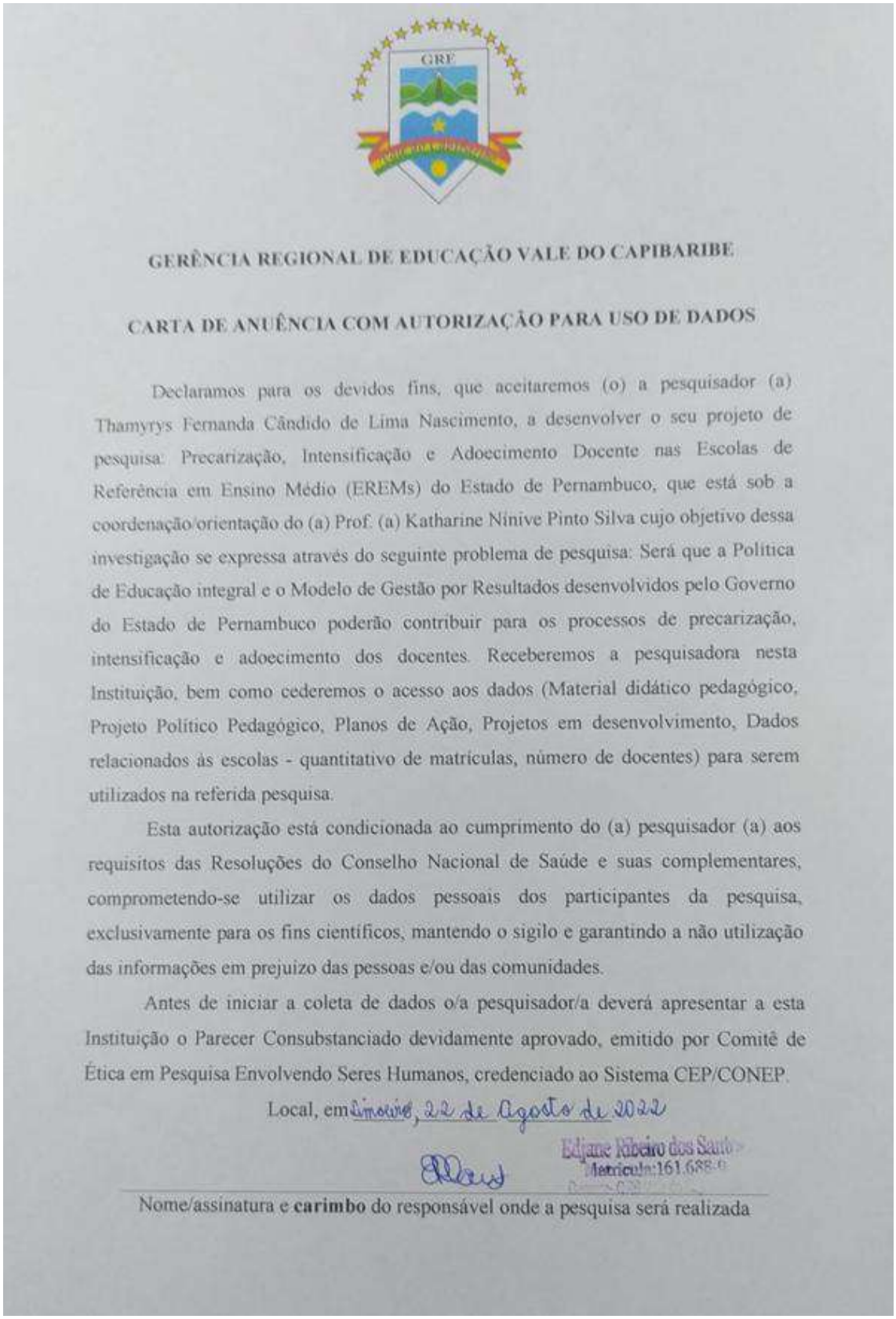
Experiência profissional/tempo de trabalho na Educação Básica: ----------
----

Questões abertas:

1. Fale sobre o Núcleo de Atendimento à Saúde dos Trabalhadores (NAS), quais seus objetivos?
2. É constituído por quais profissionais?
3. Como ocorre a atuação com a equipe multiprofissional?
4. Quem pode acessar os serviços do NAS?
5. Descreva os principais programas/ações de promoção e prevenção desenvolvidos pelo núcleo.
6. Quais ações/serviços são realizadas junto às escolas e aos profissionais docentes?

7. Você percebe algum impacto negativo das políticas educacionais sobre o trabalho docente?
8. Os docentes têm procurado o serviço do NAS?
9. Há dados que informam sobre o número e o tipo de queixas de doenças relacionadas ao trabalho docente?
10. Descreva as principais queixas apresentadas pelos professores associadas ao trabalho (fatores associados ao adoecimento).
11. Quais as principais causas de adoecimento desses professores?
12. Como você percebe o adoecimento dos trabalhadores docentes da rede estadual de ensino de Pernambuco?
13. Acredita que o modelo de gestão adotado pelo Estado de Pernambuco, baseado em metas e ranqueamento tem afetado a saúde dos docentes?
14. Qual sua percepção sobre os docentes em processo de adoecimento?
15. Existe uma política de atendimento específica para os docentes em processo de adoecimento?
16. Descreva os atendimentos realizado pelo NAS nessa instituição e as formas de encaminhamentos.

APÊNDICE F - CARTA DE ANUÊNCIA - GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO VALE DO CAPIBARIBE - 1



GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO VALE DO CAPIBARIBE

CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento, a desenvolver o seu projeto de pesquisa: Precarização, Intensificação e Adoecimento Docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) do Estado de Pernambuco, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) Katharine Ninive Pinto Silva cujo objetivo dessa investigação se expressa através do seguinte problema de pesquisa: Será que a Política de Educação integral e o Modelo de Gestão por Resultados desenvolvidos pelo Governo do Estado de Pernambuco poderão contribuir para os processos de precarização, intensificação e adoecimento dos docentes. Receberemos a pesquisadora nesta Instituição, bem como cederemos o acesso aos dados (Material didático pedagógico, Projeto Político Pedagógico, Planos de Ação, Projetos em desenvolvimento, Dados relacionados às escolas - quantitativo de matrículas, número de docentes) para serem utilizados na referida pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em Limoeiro, 22 de Agosto de 2022

Edjane Ribeiro dos Santos
Matrícula: 161.688-6

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

APÊNDICE G - CARTA DE ANUÊNCIA - GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO VALE DO CAPIBARIBE - 2

GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO VALE DO CAPIBARIBE

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA QUESTIONÁRIO *GOOGLE FORMS*

Declaramos para os devidos fins, que auxiliaremos (o) a pesquisador (a) Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento, com o compartilhamento de um questionário via *google forms* que busca caracterizar o perfil dos professores da rede estadual de ensino (EREM/ETE), apontando dados sobre as condições de trabalho e à saúde dos profissionais docentes. As questões a serem respondidas contemplam informações sobre: características sociodemográficas, caracterização profissional, ambiente e condições de trabalho, saúde física e mental.

Esse questionário faz parte do desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado do PPGEdu/UFPE intitulada: Precarização, Intensificação e Adoecimento Docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMS) do Estado de Pernambuco, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) Katharine Ninive Pinto Silva cujo objetivo se expressa através do seguinte problema de pesquisa: Será que a Política de Educação integral e o Modelo de Gestão por Resultados desenvolvidos pelo Governo do Estado de Pernambuco poderão contribuir para os processos de precarização, intensificação e adoecimento dos docentes, na Gerência Regional de Educação (GRE) Vale do Capibaribe?

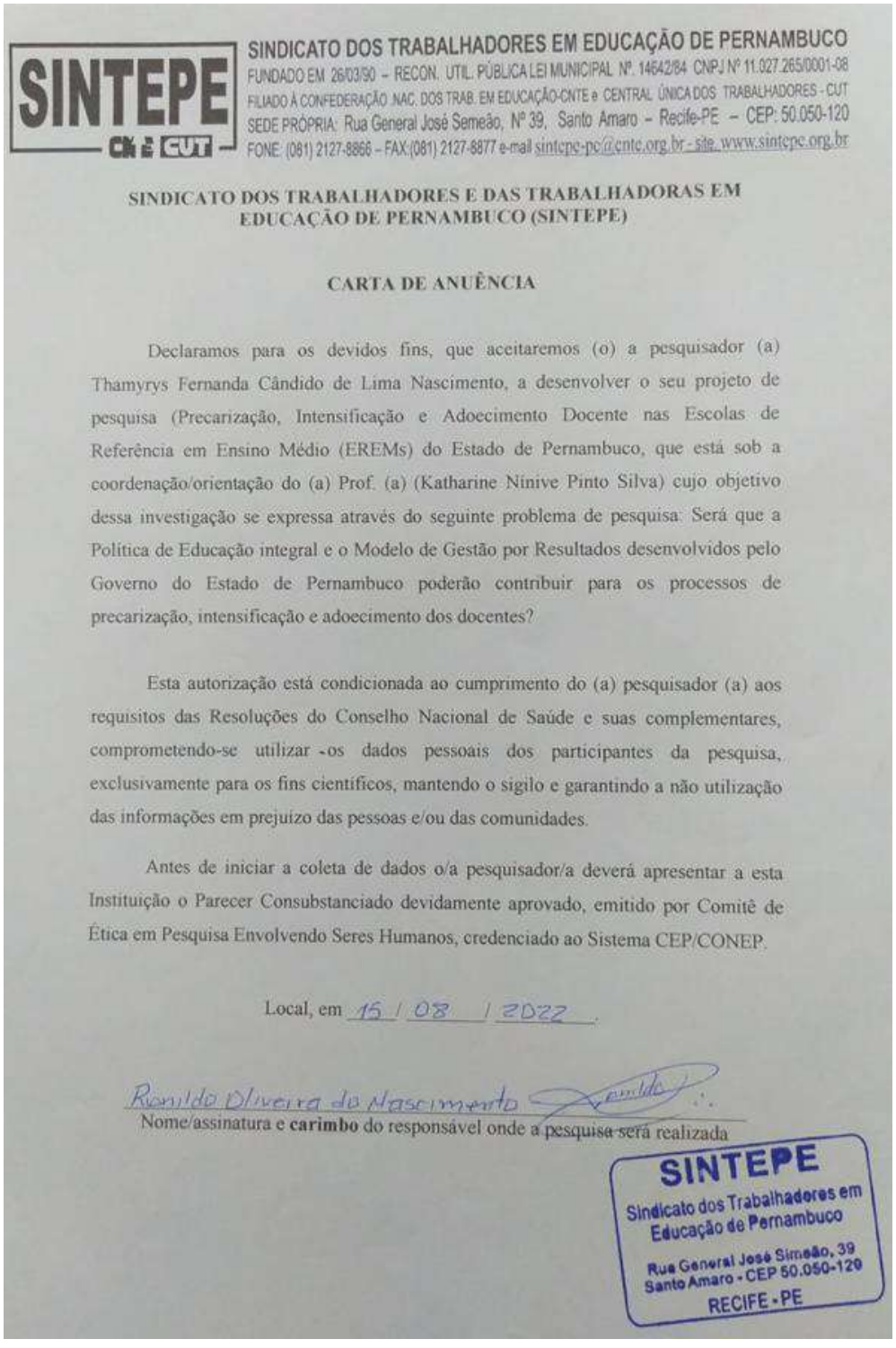
Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Lisandra Local, em 17 / outubro 2023.

Ana Maria Xavier de Melo Santos
Gerente Regional de Educação
Mat. 101.807-8
GRE Vale do Capibaribe

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

APÊNDICE H - CARTA DE ANUÊNCIA - SINDICATO DOS TRABALHADORES E DAS TRABALHADORAS EM EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (SINTEPE)



SINTEPE
CNTE CUT

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO
FUNDADO EM 26/03/90 – RECON. UTIL. PÚBLICA LEI MUNICIPAL Nº. 14642/84 CNPJ Nº 11.027.265/0001-08
FILIADO À CONFEDERAÇÃO NAC. DOS TRAB. EM EDUCAÇÃO-CNTE e CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES - CUT
SEDE PRÓPRIA: Rua General José Semeão, Nº 39, Santo Amaro – Recife-PE – CEP: 50.050-120
FONE: (081) 2127-8866 – FAX:(081) 2127-8877 e-mail sintepe-pe@cnte.org.br - site: www.sintepe.org.br

SINDICATO DOS TRABALHADORES E DAS TRABALHADORAS EM EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (SINTEPE)

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento, a desenvolver o seu projeto de pesquisa (Precarização, Intensificação e Adoecimento Docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) do Estado de Pernambuco, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) (Katharine Ninive Pinto Silva) cujo objetivo dessa investigação se expressa através do seguinte problema de pesquisa: Será que a Política de Educação integral e o Modelo de Gestão por Resultados desenvolvidos pelo Governo do Estado de Pernambuco poderão contribuir para os processos de precarização, intensificação e adoecimento dos docentes?

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

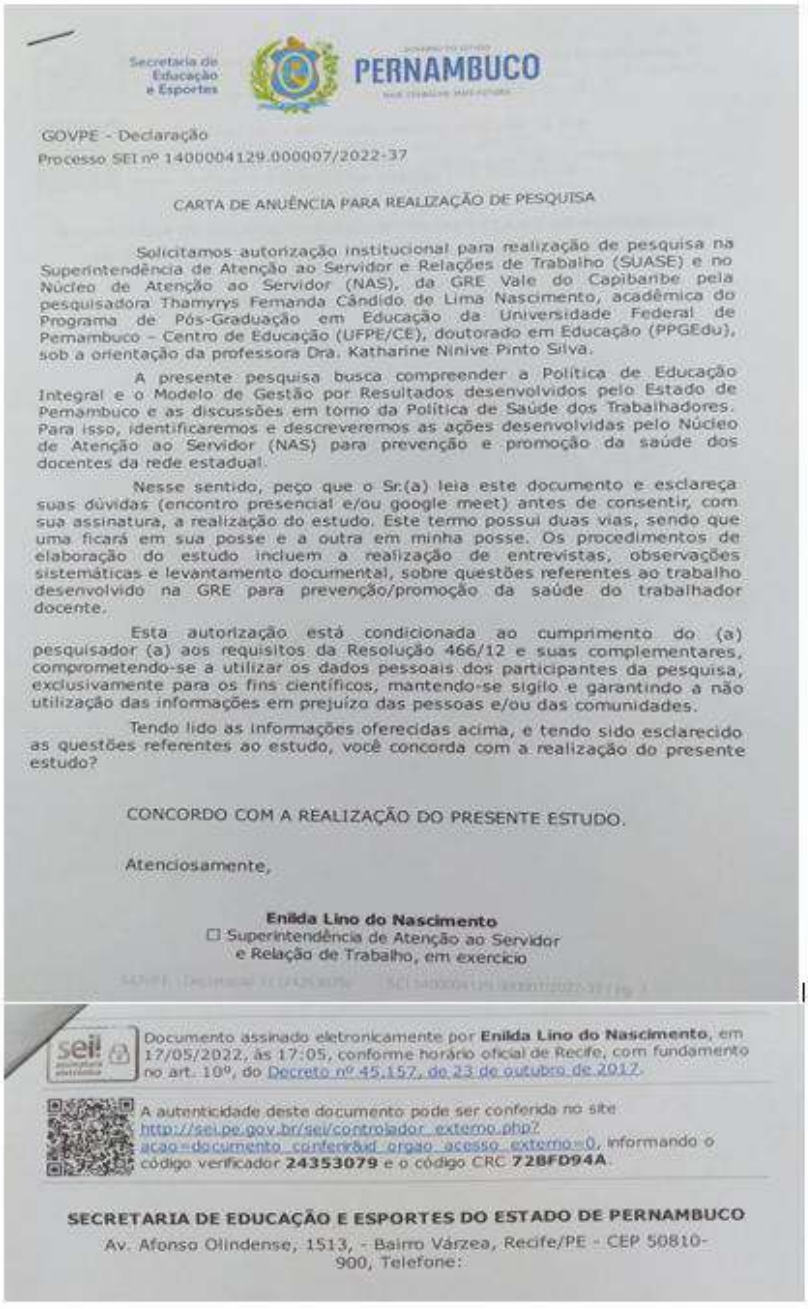
Local, em 15 / 08 / 2022.

Ronildo Oliveira do Nascimento

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

SINTEPE
Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
Rua General José Simeão, 39
Santo Amaro - CEP 50.050-120
RECIFE - PE

APÊNDICE I - CARTA DE ANUÊNCIA - SUPERITENDÊNCIA DE ATENÇÃO AO SERVIDOR E RELAÇÕES DE TRABALHO



Secretaria de Educação e Esportes

PERNAMBUCO

GOVPE - Declaração

Processo SEI nº 1400004129.000007/2022-37

CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Solicitamos autorização institucional para realização de pesquisa na Superintendência de Atenção ao Servidor e Relações de Trabalho (SUASE) e no Núcleo de Atenção ao Servidor (NAS), da GRE Vale do Capibaribe pela pesquisadora Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Educação (UFPE/CE), doutorado em Educação (PPGEdu), sob a orientação da professora Dra. Katharine Ninive Pinto Silva.

A presente pesquisa busca compreender a Política de Educação Integral e o Modelo de Gestão por Resultados desenvolvidos pelo Estado de Pernambuco e as discussões em torno da Política de Saúde dos Trabalhadores. Para isso, identificaremos e descreveremos as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atenção ao Servidor (NAS) para prevenção e promoção da saúde dos docentes da rede estadual.

Nesse sentido, peço que o Sr.(a) leia este documento e esclareça suas dúvidas (encontro presencial e/ou google meet) antes de consentir, com sua assinatura, a realização do estudo. Este termo possui duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra em minha posse. Os procedimentos de elaboração do estudo incluem a realização de entrevistas, observações sistemáticas e levantamento documental, sobre questões referentes ao trabalho desenvolvido na GRE para prevenção/promoção da saúde do trabalhador docente.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo-se sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Tendo lido as informações oferecidas acima, e tendo sido esclarecido as questões referentes ao estudo, você concorda com a realização do presente estudo?

CONCORDO COM A REALIZAÇÃO DO PRESENTE ESTUDO.

Atenciosamente,

Enilda Lino do Nascimento
Superintendência de Atenção ao Servidor
e Relação de Trabalho, em exercício

Documento assinado eletronicamente por **Enilda Lino do Nascimento**, em 17/05/2022, às 17:05, conforme horário oficial de Recife, com fundamento no art. 10º, do Decreto nº 45.157, de 23 de outubro de 2017.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.pe.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **24353079** e o código CRC **728FD94A**.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Av. Afonso Olindense, 1513, - Bairro Várzea, Recife/PE - CEP 50810-900, Telefone:

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada: Precarização, Intensificação e Adoecimento docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMS) do Estado de Pernambuco, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento, residente em Limoeiro – Pernambuco. E-mail: thamyrysfernanda@hotmail.com/thamyrys.nascimento@ufpe.br. E está sob a orientação de: Katharine Ninive Pinto Silva. E-mail: Katharine Ninive Pinto Silva/ katharineninive@gmail.com**.**

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A presente pesquisa se justifica pela necessidade de investigações que procurem contemplar a macro realidade dos sistemas educacionais, a nova morfologia do mundo do trabalho e as atuais condições estruturais para o exercício profissional dos docentes que atuam no Ensino Médio Integral. A pesquisa tem como objetivo geral: Compreender como a política de Educação Integral e o Modelo de Gestão por Resultados desenvolvidos pelo Governo do Estado de Pernambuco poderão contribuir para o processo de precarização e intensificação do trabalho docente, e quais os desdobramentos disso para o processo de adoecimento dos docentes.

- A participação do voluntário nessa pesquisa ocorrerá através da sua participação em uma entrevista e de aplicação de um questionário semiestruturado. A entrevista poderá ser gravada caso o participante sinta-se à vontade ou será transcrita no caderno/diário de registros (registro escrito) do pesquisador. A coleta será feita no local de trabalho (Escolas, GRE, Sindicato), preferencialmente de forma presencial e/ou através do *google meet* (uma opção a ser utilizada em decorrência do contexto pandêmico), individualmente, tendo em média a duração de 30 minutos por participante.
- A pesquisa científica realizada com seres humanos envolve riscos, dessa forma, no presente estudo os riscos se relacionam com desconfortos, insegurança e/ou algum tipo de constrangimento dos participantes na hora da entrevista e no momento de responder ao questionário. Por isso, como forma de minimização de possíveis situações, as entrevistas serão realizadas de forma individual, em local reservado, em um horário adequado e favorável a participação dos respondentes, sem prejuízo ao trabalho dos mesmos.
- Nesta pesquisa, os potenciais benefícios, se relacionam com a retomada das informações da pesquisa para os participantes e campos da pesquisa (GRE, Sindicato, Escolas), apresentando dados sobre o contexto atual e as condições de trabalho dos docentes, o que possibilitará discussões sobre as condições de saúde e de trabalho às quais estes profissionais estão sendo submetidos. Além disso, identificar o impacto na saúde dos trabalhadores, através da definição do quadro de morbimortalidade prevalente, no que se refere aos agravos à saúde relacionados ao trabalho, servirá para o embasamento e a criação de políticas públicas que proporcionem melhorias às condições laborais.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (observações sistemáticas, levantamento documental, entrevistas, fotos, gravações em áudio) ficarão armazenados (em pastas de arquivos no hardware (HD-externo) e na nuvem - Google Drive), sob a responsabilidade da pesquisadora, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

_____

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo: Precarização, Intensificação e Adoecimento docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMS) do Estado de Pernambuco. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Impressão digital (opcional)

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (VIRTUAL)

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada: Precarização, Intensificação e Adoecimento docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMS) do Estado de Pernambuco, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento, residente em Limoeiro – Pernambuco. E-mail: thamyrysfernanda@hotmail.com/thamyrys.nascimento@ufpe.br. E está sob a orientação de: Katharine Ninive Pinto Silva. E-mail: Katharine Ninive Pinto Silva/ katharineninive@gmail.com**.**

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A presente pesquisa se justifica pela necessidade de investigações que procurem contemplar a macro realidade dos sistemas educacionais, a nova morfologia do mundo do trabalho e as atuais condições estruturais para o exercício profissional dos docentes que atuam no Ensino Médio Integral. A pesquisa tem como objetivo geral: Compreender em que medida a política de Educação Integral e o Modelo de Gestão por Resultados desenvolvidos pelo Governo do Estado de Pernambuco poderão contribuir para o processo de precarização e intensificação do trabalho docente, e quais os desdobramentos disso para o processo de adoecimento dos docentes.
- A participação do voluntário nessa pesquisa ocorrerá através da sua participação em uma entrevista e de aplicação de um questionário semiestruturado. A entrevista poderá ser gravada caso o participante sinta-se à vontade ou será transcrita no caderno/diário de registros (registro escrito) do pesquisador. A coleta será feita no local de trabalho (Escolas, GRE, Sindicato), preferencialmente de forma presencial e/ou através do

google meet (uma opção a ser utilizada em decorrência do contexto pandêmico), individualmente, tendo em média a duração de 30 minutos por participante.

- A pesquisa científica realizada com seres humanos envolve riscos, dessa forma, no presente estudo os riscos se relacionam com desconfortos, insegurança e/ou algum tipo de constrangimento dos participantes na hora da entrevista e no momento de responder ao questionário. Por isso, como forma de minimização de possíveis situações, as entrevistas serão realizadas de forma individual, em local reservado, em um horário adequado e favorável a participação dos respondentes, sem prejuízo ao trabalho dos mesmos.
- Nesta pesquisa, os potenciais benefícios, se relacionam com a retomada das informações da pesquisa para os participantes e campos da pesquisa (GRE, Sindicato, Escolas), apresentando dados sobre o contexto atual e as condições de trabalho dos docentes, o que possibilitará discussões sobre as condições de saúde e de trabalho às quais estes profissionais estão sendo submetidos. Além disso, identificar o impacto na saúde dos trabalhadores, através da definição do quadro de morbimortalidade prevalente, no que se refere aos agravos à saúde relacionados ao trabalho, servirá para o embasamento e a criação de políticas públicas que proporcionem melhorias às condições laborais.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (observações sistemáticas, levantamento documental, entrevistas, fotos, gravações em áudio) ficarão armazenados (em pastas de arquivos no hardware (HD-externo) e na nuvem - Google Drive), sob a responsabilidade da pesquisadora, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

_____

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo: Precarização, Intensificação e Adoecimento docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMS) do Estado de Pernambuco. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

() Aceito Participar da pesquisa

() Não aceito participar da pesquisa

ANEXO C - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Precarização, Intensificação e Adoecimento docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMS) do Estado de Pernambuco

Nome Pesquisador responsável: Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento
Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Programa de Pós-graduação em educação (PPGEdu)
E-mail: thamyrysfernanda@hotmail.com/thamyrys.nascimento@ufpe.br
Orientador/fone contato/e-mail: Katharine Ninive Pinto Silva/ katharineninive@gmail.com

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

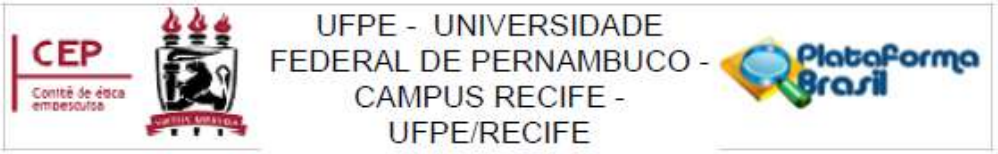
Os dados coletados nesta pesquisa (observações sistemáticas, levantamento documental, entrevistas, fotos, gravações em áudio), ficarão armazenados em (pastas de arquivos no hardware (HD-externo) e na nuvem - Google Drive), sob a responsabilidade da (pesquisadora), pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Recife, **13** de **junho** de 2022.

Thamyrys Fernanda Cândido de Lima

Assinatura Pesquisador Responsável

ANEXO D - PARCECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRECARIZAÇÃO, INTENSIFICAÇÃO E ADOECIMENTO DOCENTE NAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO (EREMS) DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Pesquisador: Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59868122.9.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
FUNDACAO DE AMPARO A CIENCIA E TECNOLOGIA - FACEPE

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.620.794

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa que tem a finalidade de ser a Tese de doutorado de Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento, que tem como orientadora a Profa. Dra. Katharine Ninive Pinto Silva,pertencentes ao Programa de Pós-graduação em Educação que buscarão entender os processos de precarização, intensificação e adoecimento no trabalho dos docentes que atuam no Ensino Médio Integral no Estado de Pernambuco. Será realizado uma entrevista semi-estruturada com professores, profissionais da Educação, Integrantes do Sintepe e do Núcleo de Atenção ao Servidor (NAS). A pesquisa tem início previsto para outubro de 2022, com financiamento próprio e secundário pela FACEPE.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: Compreender se a política de Educação Integral e o Modelo de Gestão por Resultados desenvolvidos pelo Governo do Estado de Pernambuco contribuem para processos de precarização, intensificação e adoecimento docente.

Objetivos específicos: Descrever como o Estado de Pernambuco prevê as Políticas de Saúde do trabalhador docente frente aos processos de precarização e intensificação; Analisar quais as percepções dos docentes sobre os efeitos da precarização e intensificação do trabalho docente sobre suas vidas profissionais, no contexto das escolas de ensino médio integral em Pernambuco;

Identificar e caracterizar os modos de enfrentamento, objetivos e
subjetivos, utilizados pelos trabalhadores para lidar com os desafios cotidianos no trabalho; Analisar a relação do adoecimento com a adoção da política de bonificação no contexto da gestão por resultados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora descreve que os riscos do seu estudo se relacionam com desconfortos,
insegurança e/ou algum tipo de constrangimento dos participantes na hora da entrevista e no momento de responder ao questionário. Por isso, como forma de minimização de possíveis situações, as entrevistas serão realizadas de forma individual, em local reservado, em um horário adequado e favorável a participação dos respondentes, sem prejuízo ao trabalho dos mesmos. Quanto aos benefícios a pesquisadora informa os diretos e indiretos aos participantes que ocorrerão ao executar a pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, que será aplicado questionários e realizado entrevistas semiestruturadas. O estudo contemplará como campos empíricos para realização da pesquisa, nas Escolas de Referência em Ensino Médio da GRE Vale do Capibaribe (localizada na cidade de Limoeiro-Pe) que realizam ensino integral, no Núcleo de Assistência ao Servidor (NAS) e também será ouvido o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE). Para realização da pesquisa será ouvidos diferentes participantes, destacando-se os profissionais integrantes do NAS (Psicólogo, Assistente social, Fonoaudiólogo), e diferentes Profissionais da Educação, a saber: a Gestora da Gerência Regional, Gestores escolares, Docentes que compõe as escolas de referência da GRE Vale do Capibaribe e os Profissionais integrantes do SINTEPE (Presidente, vice-presidente). Estes após a leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, responderão a um questionário sociodemográfico e um questionário semi -estruturado, que poderá ser de forma presencial e/ou através do google meet, que tem duração aproximada de 30 minutos, esta entrevista poderá ser gravada. Depois será realizado o tratamento e análise dos dados através das orientações da perspectiva Hermenêutica-Dialética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora responsável anexou os seguintes documentos:

1- Folha de rosto.

2- Temo de compromisso e confidencialidade;

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br

Continuação do Parecer: 5.620.794

3- O TCLE para o formato de entrevista presencial e virtual;

4- Curriculum dos Pesquisadores;

5- Projeto de pesquisa detalhado;

6- Declaração de vínculo com a Pós-graduação;

7- Cartas de Anuência autorizando a realização da pesquisa: pela SINTEPE, da Superintendência de Atenção ao Servidor e Relações de Trabalho(SUASE),no Núcleo de atenção ao Servidor (NAS) GRE Vale do Capibaribe, emitida pela da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco.

8- Anexou o documento de autorização de imagem/depoimentos.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora responsável apresentou um projeto que atende o que recomenda a Resolução Nº 466/12, e seu projeto poderá ser iniciado. Informamos a pesquisadora que ao final da pesquisa deverá ser apresentado seu relatório final.

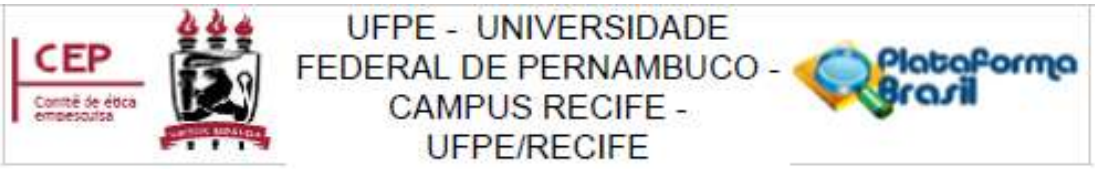
Considerações Finais a critério do CEP:

As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Conforme as instruções do Sistema CEP/CONEP, ao término desta pesquisa, o pesquisador tem o dever e a responsabilidade de garantir uma devolutiva acessível e compreensível acerca dos resultados encontrados por meio da coleta de dados a todos os voluntários que participaram deste estudo, uma vez que esses indivíduos têm o direito de tomar conhecimento sobre a aplicabilidade e o desfecho da pesquisa da qual participaram.

Informamos que a aprovação definitiva do projeto só será dada após o envio da NOTIFICAÇÃO COM O RELATÓRIO FINAL da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final disponível em www.ufpe.br/cep para enviá-lo via Notificação de Relatório Final, pela Plataforma Brasil. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado. Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 5.620.794

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1966875.pdf	23/08/2022 10:09:08		Aceito
Outros	TermodeautorizacaodepoimentoSUASENAS.pdf	23/08/2022 10:04:13	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
Outros	TermodeautorizacaodepoimentoSINTEPE.pdf	23/08/2022 10:03:06	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
Outros	TermodeautorizacaodedepoimentoGRE.pdf	23/08/2022 10:02:23	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
Outros	anuenciaautorizacaousodosdadosGRE.pdf	23/08/2022 10:01:18	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
Outros	anuenciaautorizacaousodedadosSUASENAS.pdf	23/08/2022 10:00:21	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
Outros	anuenciatimbreGRE.pdf	23/08/2022 09:58:42	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
Outros	anuenciatimbreSINTEPE.pdf	23/08/2022 09:57:28	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
Outros	CARTADERESPOSTAASPENDENCIASCEP.pdf	23/08/2022 09:53:00	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhadocomajustes.pdf	23/08/2022 09:51:22	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado_Brochurainvestigador.pdf	20/06/2022 13:22:58	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostodocomiteassinada.pdf	20/06/2022 13:19:02	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
Outros	QuestionarioGeral.pdf	15/06/2022 17:17:12	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
Outros	RoteirodeEntrevistaGestao.pdf	15/06/2022 17:12:49	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
Outros	RoteirodeEntrevistaNas.pdf	15/06/2022 17:11:22	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito

UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - CAMPUS RECIFE - UFPE/RECIFE

Continuação do Parecer: 5.620.794

Outros	RoteirodeEntrevistaSintepe.pdf	15/06/2022 17:10:45	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
Outros	RoteirodeEntrevistaDocentes.pdf	15/06/2022 17:09:51	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
Outros	AtestadodeVinculo.pdf	15/06/2022 17:08:26	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
Outros	CartadeanuenciaSuase.pdf	15/06/2022 17:05:18	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
Outros	TermodeConfidencialidade.pdf	15/06/2022 17:02:39	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
Orçamento	OrcamentodaPesquisa.pdf	15/06/2022 17:01:31	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
Cronograma	CronogramadaPesquisa.pdf	15/06/2022 16:53:49	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEvirtual.pdf	15/06/2022 16:50:23	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMaioresde18.pdf	15/06/2022 16:47:38	Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RECIFE, 02 de Setembro de 2022

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

ANEXO E – TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DO ESTADO DE PERNAMBUCO

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE QUE ENTRE SI CELEBRAM O GOVERNO DEPERNAMBUCO, POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, E A **ESCOLA**, REPRESENTADA POR SEU(A) DIRETOR(A) E DIRETOR(A) ADJUNTO(A) .

Pelo presente instrumento celebram este Termo de Compromisso e Responsabilidade de um lado, o Governo de Pernambuco, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, inscrita no CNPJ sob o nº.10.572.071/0001-12, com sede à Avenida Afonso Olindense, 1513, CEP 50.810-900, representada, neste Ato, pelo Secretário de Educação do Estado de Pernambuco, nomeado pelo Ato Governamental nº., publicado no Diário Oficial, brasileiro, casado, inscrito no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o nº. , portador da Carteira de Identidade nº. - SSP/PE, doravante denominada simplesmente SEE e a **ESCOLA**, localizada à **RUA**, CEP, município, jurisdicionada à **GRE** neste Ato representada pelo(a) Diretor(a) Professor(a), matrícula nº., brasileiro(a), inscrito(a) no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o nº, portador(a) da Carteira de Identidade nº., e pelo(a) Diretor(a) Adjunto(a), Professor(a), matrícula nº., brasileiro(a), inscrito(a) no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o nº., portador(a) da Carteira de Identidade nº., doravante denominada, simplesmente Equipe da Direção da Unidade Escolar, nomeado(s), respectivamente, pelo ATO/Portaria nº, publicado no Diário Oficial e pelo ATO/Portaria nº. publicado no Diário Oficial.

CLÁUSULA PRIMEIRA - OBJETO E FINALIDADE

1.1. O presente Termo de Compromisso e Responsabilidade tem por objeto pactuar ações de melhoria na qualidade do ensino com a Equipe da Direção da Unidade Escolar e por finalidade garantir os meios para a efetivação da Proposta Pedagógica com foco na aprendizagem do estudante, através do desenvolvimento integral do currículo.

CLÁUSULA SEGUNDA - DAS OBRIGAÇÕES DA SEE

2.1. Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na Constituição Federal, na Constituição Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em demais normas legais da Educação Pública.

2.2. Apoiar a Equipe da Direção da Unidade Escolar na elaboração, atualização e implementação da Proposta Pedagógica e do Regimento Interno na implantação das Políticas Públicas Educacionais, por meio da Gerência Regional de Educação à qual seja jurisdicionada.

2.3. Promover as condições básicas de infraestrutura, o acesso à escola, por meio do planejamento da matrícula e o provimento do corpo docente, nas séries e disciplinas que integram o currículo da educação básica, para a adequada execução da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar e melhoria da qualidade social da aprendizagem dos(as) estudantes.

2.4. Monitorar e acompanhar o cumprimento do presente Termo de Compromisso e Responsabilidade.

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES DA EQUIPE DA DIREÇÃO ESCOLAR

3.1. Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na legislação federal e na Política Educacional do Governo de Pernambuco.

3.2. Desenvolver o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação da Unidade Escolar, com a participação dos professores e demais membros da comunidade escolar, garantindo a gestão democrática.

3.3. Fortalecer os órgãos colegiados.

3.4. Implantar a Matriz Curricular e o desenvolvimento integral do currículo em consonância com as Diretrizes da Secretaria de Educação, cumprindo o calendário escolar com no mínimo de 800 (oitocentas) horas anuais, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as diretrizes curriculares estaduais.

3.5. Promover um ambiente de aprendizagem na escola e o desenvolvimento profissional do corpo docente, com o objetivo de elevar a qualidade da educação pública, visando alcançar os indicadores e as metas pactuadas neste Termo de Compromisso e Responsabilidade.

3.6. Assegurar as condições necessárias para que os dados referentes à rede de ensino, aos alunos e servidores sejam inseridos no SIEPE com fidedignidade e nos prazos estabelecidos.

3.7. Atualizar o Portal Educação em Rede, gerenciando as informações nele contidas para garantir a disseminação das práticas pedagógicas.

3.8. Cumprir os procedimentos e prazos estabelecidos legalmente para a prestação de contas, conforme o disposto no Decreto nº 20.246 de 18 de dezembro de 1997, a Lei nº 11.466 de 24 de julho de 1997, o Decreto nº 23.666, de 05 de outubro de 2001 e a Instrução Normativa nº 02 de 18 de abril de 2012.

CLÁUSULA QUARTA - DAS METAS PACTUADAS

4.1. As metas de melhoria da qualidade do ensino, pactuadas por meio deste Termo de Compromisso e Responsabilidade, são aferidas por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE, indicador composto pela:

- avaliação de desempenho dos(as) estudantes em Língua Portuguesa e em Matemática, conforme matrizes de referência e escalas de proficiência comuns ao Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e,

- as taxas de aprovação nas séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura as taxas anuais de aprovação, abandono e reprovação.

4.3. As metas pactuadas para 2012 foram calculadas com base no IDEPE projetado para 2011 e nas realizações da escola nos últimos dois anos, almejando-se a elevação progressiva da qualidade da educação oferecida por cada unidade de ensino, de modo que se realizem no futuro próximo as metas educacionais do Estado de Pernambuco.

Na tabela seguinte encontram-se:

- **o IDEPE efetivamente alcançado pela escola nos últimos dois anos** – o IDEPE médio da escola em 2010 e 2011, um retrato de suas realizações mais recentes;

- **o IDEPE projetado para a escola em 2012** – a meta de qualidade pactuada por meio deste Termo de Compromisso e Responsabilidade com a Equipe da Direção da Unidade Escolar;

- **o esforço da escola** – a diferença entre o IDEPE efetivamente alcançado nos últimos dois anos e o IDEPE projetado para 2012.

NÍVEL DE ENSINO	IDEPE efetivamente alcançado em 2010 e 2011	Meta IDEPE - Esperado em 2012	Esforço da Escola
	Média de Língua Portuguesa e Matemática	Média de Língua Portuguesa e Matemática	Média de Língua Portuguesa e Matemática
4ª Série/5º ano do Ensino Fundamental	3,4	4,0	0,6
8ª Série/9º ano do Ensino Fundamental	3,6	4,1	0,5
3º Ano do Ensino Médio	2,8	3,6	0,8

CLÁUSULA QUINTA – DO SAEPE

5.1. O desempenho dos(as) estudantes é medido pelo SAEPE. Portanto, é muito importante que o(a) Diretor(a) escolar mobilize todo o corpo docente para utilizar as informações disponíveis no Portal do SAEPE sobre os resultados 2011 para que sejam realizadas as ações necessárias para elevar os padrões de desempenho no SAEPE 2012. Também, é importante utilizar diariamente os boletins pedagógicos distribuídos para todas as unidades escolares. Os boletins pedagógicos do SAEPE discutem extensamente o desenvolvimento desejável dos alunos ao final de cada etapa da educação básica em Língua Portuguesa e Matemática. Os padrões mínimos de desempenho propostos pela Secretaria de Educação correspondem ao nível BÁSICO das escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

5.2. Somente as Escolas avaliadas por meio do SAEPE têm acesso ao cálculo do IDEPE e ao BDE.

CLÁUSULA SEXTA – DO BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL – BDE

6.1. Todos os servidores nas Unidades Escolares que alcançarem as metas de qualidade do ensino em 2012, superior a 50% do esforço da escola, de acordo com a cláusula quarta, farão jus ao Bônus de Desempenho Educacional – BDE, integral ou proporcional, conforme procedimentos estabelecidos por Lei e regulamentados por Decreto.

CLÁUSULA SÉTIMA - DA PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO

7.1. É de competência da Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais, desenvolver as ações necessárias para a realização anual do SAEPE, bem como acompanhar a consolidação dos resultados do Índice de desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE e do Bônus de Desempenho da Educação – BDE, observadas as metas estabelecidas neste Termo de Compromisso e Responsabilidade.

7.2. Compete à equipe da Direção da Unidade Escolar adotar as iniciativas necessárias para assegurar a participação nas provas do SAEPE de todos os(as) estudantes matriculados nas séries avaliadas. Um índice baixo de participação dos(as) estudantes no SAEPE prejudica a escola.

7.3. Consideram-se percentuais mínimos de participação no SAEPE, na 4ª série (5º ano) do ensino fundamental, 80% dos alunos matriculados, na 8ª série (9º ano), 75%, e na 3ª série do ensino médio, 70%.

7.4. O cálculo do IDEPE referente ao ano letivo de 2012, os(as) estudantes faltantes à avaliação do SAEPE, em número superior ao correspondente aos percentuais mínimos de participação serão considerados(as) como estudantes com desempenho nos níveis inferiores de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

7.5. As informações sobre a existência das séries avaliadas no SAEPE e constante no presente Termo de Compromisso é de responsabilidade da Equipe da Direção da Unidade Escolar.

CLÁUSULA OITAVA - DA VIGÊNCIA DO TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

8.1. O referido documento vigorará até a assinatura do novo Termo de Compromisso e Responsabilidade a ser firmado com esta Secretaria de Educação.

E por estarem de acordo com os termos apresentados e metas pactuadas, firmam o presente Termo.

Recife,_____de_____de _____.

_____

Diretor(a) da ESCOLA

_____

Diretor(a) Adjunto(a) da ESCOLA

_____

Secretário de Educação

Testemunhas:

Nome: _____ Nome: _____

CPF: _____ CPF: _____