



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

THAMYRYS FERNANDA CÂNDIDO DE LIMA NASCIMENTO

ENSINO MÉDIO INTEGRAL OU INTEGRADO E A GESTÃO POR RESULTADOS:
entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade

Recife
2019

THAMYRYS FERNANDA CÂNDIDO DE LIMA NASCIMENTO

ENSINO MÉDIO INTEGRAL OU INTEGRADO E A GESTÃO POR RESULTADOS:

entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade

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

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

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

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

N244e Nascimento, Thamyrys Fernanda Cândido de Lima
Ensino médio integral ou integrado e a gestão por resultados: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade / Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento. – Recife, 2019.
205 f. : il.

Orientadora: Katharine Ninive Pinto Silva
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação integral. 2. Educação – Ensino médio. 3. Avaliação educacional. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Katharine Ninive Pinto Silva (Orientadora). II. Título.

370.11 (22. ed.)

UFPE (CE2019-048)

THAMYRYS FERNANDA CÂNDIDO DE LIMA NASCIMENTO

ENSINO MÉDIO INTEGRAL OU INTEGRADO E A GESTÃO POR RESULTADOS:

entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade

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

Aprovada em: 09/05/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Katharine Ninive Pinto Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Jamerson Antônio de Almeida da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Ramon de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. José Nildo Alves Caú (Examinador Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Dedico este trabalho a minha Família, que sempre me incentivou a lutar pelos meus sonhos e ao meu avô Natanael Lourenço de Lima (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

A Deus que me iluminou durante toda caminhada.

Aos meus queridos pais Mavíael Melo, Fátima Lima, Eraldo José e Maria Zélia: obrigada por vocês me incentivarem e apoiarem tanto. Vocês são exemplos de força e determinação.

Às minhas avós Severina Melo e Alzira Maria, que, mesmo não entendendo bem o que eu fazia, sempre acreditaram em mim.

À minha irmã Elayne Janayna pelo incentivo diário, carinho sincero e apoio nos momentos mais difíceis.

Ao meu irmão José Mawison, que sempre está presente e compartilha das minhas angústias, incertezas e medos.

À minha tia Zilda e a meu primo Robson pelo apoio durante a trajetória do mestrado.

Quero agradecer de forma muito especial a minha orientadora Katharine Ninive, por tanta dedicação durante todo percurso formativo, pela amizade construída, pelos ensinamentos e, sobretudo, por ter me recebido com tanto afeto. Obrigada!

Agradecer e comemorar junto com meus colegas do grupo Gestor: Emanuelle, Lucivânia, Pedro e Jhon, pelas orientações compartilhadas, pela ajuda ofertada, pelo carinho fraterno.

Às minhas amigas de turma Thatiane e Joyce, pelos projetos compartilhados e dificuldades enfrentadas.

Aos professores do programa que foram essenciais na minha caminhada acadêmica: Janete Azevedo, Flávio Brayner e Ramón de Oliveira. E também a professora Juliane Peruzzo do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS/UFPE).

Ao professor Jamerson Silva agradeço pela disponibilidade e contribuições no período de qualificação do projeto e na banca de defesa.

À Professora Marise Ramos grata pelas contribuições no período de qualificação do projeto e ao professor Nildo Caú por ter aceitado prontamente o convite para banca de defesa.

Também um agradecimento especial a Marco Fidalgo e ao grupo Core, que tanto contribuiu com minha formação. Grata pelo carinho, pela torcida e por acompanhar minha trajetória acadêmica.

Ao professor Renato Saldanha pelos aprendizados que me proporcionou durante a graduação.

À minha amiga Priscilla Assumpção, agradeço de coração por compartilhar tantos momentos

e por sua amizade sincera.

A Rafael e a Dona Cristina por serem amigos, companheiros e me apoiarem na trajetória do mestrado.

Ao amigo Luís Felipe, agradeço todo carinho e força nos momentos difíceis.

À Facepe que financiou esta pesquisa para que ela pudesse ser realizada em período integral.

“Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o ser social que
lhe determina a consciência”.
(Karl Marx).

RESUMO

Em Pernambuco, para minimizar a crise educacional diante dos resultados das avaliações externas e em busca da melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio, acesso à qualificação profissional e inclusão social dos estudantes, foi instituído, em 2008, o Programa de Educação Integral (PEI), através da Lei Complementar nº 125, em 10/06/2008. O modelo de gestão adotado tem como referência os pressupostos da gestão privada, que estão associadas 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. Além disso, possui um sistema próprio de avaliação SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco) que tem a função de dar publicidade à noção de qualidade adotada pelo modelo de gestão por resultados, importada do mundo empresarial e importante fundamento do processo de responsabilização (accountability). Considerando o exposto, definimos como nosso problema de pesquisa: qual a relação que se estabelece nas escolas de Ensino Médio Integral e Integrado da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, entre a perspectiva da gestão por resultados e a educação pública de qualidade? Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa foi o de 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. O estudo fundamentou-se no materialismo histórico-dialético por entendermos que o objeto de estudo é resultante de um processo histórico, complexo e contraditório, permeado por contradições e disputas das classes sociais. Metodologicamente, a pesquisa foi efetivada através de revisão bibliográfica, levantamento de documentos e realização de entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes de duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco: a EREM Austro Costa e a ETE José Humberto de Moura Cavalcanti. A pesquisa demonstra que existe uma relação antagônica entre a qualidade da educação da 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) que 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.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação Integral. Educação Integrada. Gestão e Avaliação Educacional. Qualidade da Educação.

ABSTRACT

In Pernambuco, to minimize the educational crisis due to the results of external evaluations and to improve the quality of education in high school, access to professional qualification and social inclusion of students, the Programa de Educação Integral (PEI) was instituted in 2008, through Complementary Law No. 125, on 06/10/2008. The management model adopted is based on the assumptions of private management, which are associated with the assumptions of the theoretical framework of the Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEAR) applied to Education, having as its main reference its use in Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) and at the Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) of the State of Pernambuco. In addition, it has its own evaluation system SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco) that has the function of publicizing the notion of quality adopted by the results management model, imported from the business world and an important foundation of the accountability process. (accountability). Considering the exposed above, we define as our research problem: what is the relationship that is established in the Integral and Integrated High Schools of the State School of Pernambuco, between the perspective of management by results and quality public education? For that reason, the general objective of this research was to identify and analyze the relationship that exists, in the Pernambuco State Network Integral and Integrated High Schools, between the perspective of management by results and quality public education. The study was based on historical-dialectical materialism because we understand that the object of study is the result of a complex and contradictory historical process, permeated by contradictions and disputes of social classes. Methodologically, the research was carried out through literature review, document collection and semi-structured interviews with managers and teachers of two schools of the Pernambuco State Education Network: EREM Austro Costa and ETE José Humberto de Moura Cavalcanti. The research shows that there is an antagonistic relationship between the quality of management education for results adopted in PEI (acquisition of results, rankings) and the perspective of quality public education (social quality). Whilst, the state's educational policy is based on business assumptions (efficiency, effectiveness and productivity) that have a twofold goals: to create quality indicators to foster electoral debate and competition and ranking of schools and education networks in the create the environment for the privatization of education, in the present case, through public-private partnerships in school management, evaluation and monitoring.

Keywords: High School. Integral education. Integrated education; Educational Management and Evaluation. Quality of education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Fluxograma das etapas metodológicas empregadas no estado da arte.....	29
Quadro 2 –	O Ciclo e Gestão de Políticas Públicas do governo do Estado de Pernambuco.....	115
Quadro 3 –	Resultados do Ideb de Pernambuco em comparação à média nacional/posição no <i>ranking</i> nacional – 2011.....	122
Quadro 4 –	Dimensões de um modelo de Accountability.....	131
Quadro 5 –	Grade de vencimento base do grupo ocupacional magistério – cargo público de professor (2018).....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Quadro síntese do Estado da Arte (Teses e Dissertações – 2012-2017).....	30
Quadro 2 –	Corpus Documental.....	80
Quadro 3 –	Médias Nacionais para o IDEB.....	164

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Quantitativo de trabalhos sobre a categoria de análise: Ensino Médio Integral, Integrado e/ou em Tempo Integral.....	32
Gráfico 2 –	Quantitativo de trabalhos por Modalidade de Ensino	33
Gráfico 3 –	Distribuição das publicações por região.....	35
Gráfico 4 –	Quantitativo de trabalhos sobre a categoria de análise: Trabalho Docente no Ensino Médio.....	55
Gráfico 5 –	Distribuição das publicações por Região.....	57
Gráfico 6 –	Quantitativo de trabalhos sobre a categoria de análise: Gestão e Gerencialismo.....	63
Gráfico 7 –	Distribuição das publicações por Região.....	65
Gráfico 8 –	Formação dos profissionais das escolas entrevistadas.....	85
Gráfico 9 –	Tempo de serviço dos entrevistados.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Categorias de Análise do Estado da Arte 2012/2017	29
Tabela 2 –	Relação Linha de pesquisa.....	34
Tabela 3 –	Distribuição das teses e dissertações por abordagem metodológica a partir de seus resumos.....	36
Tabela 4 –	Relação Linha de pesquisa.....	56
Tabela 5 –	Distribuição dos artigos por abordagem metodológica a partir de seus resumos.....	57
Tabela 6 –	Relação Linha de pesquisa.....	64
Tabela 7 –	Distribuição das teses e dissertações por abordagem metodológica a partir de seus resumos.....	65
Tabela 8 –	Quadro de entrevistados.....	84
Tabela 9 –	Condições básicas para implementação da Política de Responsabilização em Pernambuco.....	144

LISTA DE SIGLAS

BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferências Nacionais de Educação
EMI	Ensino Médio Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREM	Escolas de Referência em Ensino Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GRE	Gerência Regional de Educação
GRUPO GESTOR	Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
IEP	Institute for Economics and Peace's
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEE	Programa Especial de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NGR	Núcleo de Gestão por Resultados
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado

PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEI	Programa de Educação Integral
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROGESTÃO	Programa Pernambuco de Modernização da Gestão Pública
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Pernambuco
TEAR	Tecnologia Empresarial Odebrecht
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	ESTADO DA ARTE: Mapeando a Produção Científica	27
3	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	71
3.1	MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: CONTRIBUIÇÕES PARA ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	71
3.2	CAMPO DE PESQUISA.....	74
3.2.1	Caracterização da Escola Técnica José Humberto de Moura Cavalcanti.....	75
3.2.2	Caracterização da Escola de Referência em Ensino Médio Austro Costa.....	77
3.3	CORPUS DOCUMENTAL	79
3.4	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	82
3.5	DESCRIÇÃO DA FASE DA ANÁLISE DOS DADOS	82
3.6	DESCRIÇÕES DA INCURSÃO NO CAMPO DE ESTUDO – EREM AUSTRO COSTA E ETE JOSÉ HUMBERTO DE MOURA CAVALCANTI.....	83
4	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA – CATEGORIAS DE ANÁLISE	87
4.1	ENSINO MÉDIO: BREVES APONTAMENTOS.....	87
4.2	PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO – REFERÊNCIAS E FUNCIONAMENTO.....	91
4.3	UM OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	95
4.4	TRABALHO E EDUCAÇÃO: RELAÇÃO HISTÓRICA.....	99
4.4.1	Trabalho Docente.....	102
4.4.2	Precarização e Intensificação do Trabalho Docente.....	103
4.5	REFORMA DO ESTADO: MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA E DA GESTÃO ESCOLAR.....	104
4.5.1	Gerencialismo e Gestão Democrática.....	108
4.5.2	A Gestão Educacional na Perspectiva Democrática.....	108
4.5.3	A Concepção de Gestão Gerencial na Educação.....	111
4.5.4	O Modelo de Gestão do Estado de Pernambuco.....	114
4.6	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES.....	117
5	CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA E DE TRABALHO DOCENTE NA EREM AUSTRO COSTA E NA ETE JOSÉ HUMBERTO DE MOURA	

	CAVALCANTI.....	122
5.1	CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA.....	122
5.2	CONDIÇÃO DE TRABALHO DOCENTE.....	132
6	MECANISMOS DE GESTÃO ADOTADOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO.....	141
6.1	O MODELO DE GESTÃO POR RESULTADOS COMO POLÍTICA PÚBLICA DO GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO.....	141
6.2	BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	156
7	A HEGEMONIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E A NOÇÃO DE QUALIDADE QUE PERMEIA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	162
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
	REFERÊNCIAS	182
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	191
	APÊNDICE B – PRÉ-ANÁLISE: FORMA DE SISTEMATIZAÇÃO/MAPEAMENTO DOS DADOS ENTREVISTAS.....	193
	ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO AUSTRO COSTA.....	200
	ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL JOSÉ HUMBERTO DE MOURA CAVALCANTI.....	201
	ANEXO C – MODELO DE TERMO DE COMPROMISSO DO GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO.....	202

1 INTRODUÇÃO

Para analisarmos a questão educacional, é preciso contextualizarmos a mesma. E, para fazermos essa contextualização consideramos, precipuamente, de acordo com Silva (2015, p. 14), que “numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional”. Além disso, o tema da globalização pressupõe considerarmos as contradições do capital, especialmente em relação à distribuição de riqueza e renda que, de acordo com Harvey (2016), é uma de suas principais contradições.

Para Harvey (2016), nos últimos 30 anos, a desigualdade cresceu radicalmente em muitos países. Os 100 maiores bilionários tiveram um crescimento US\$ 240 bilhões em sua riqueza apenas em 2012, o que, por si só, seria suficiente para acabar quatro vezes com a pobreza mundial. O momento histórico do planeta vem apontando para acumulação máxima e garantia total às grandes fortunas. A concentração e a centralidade crescentes de renda e riqueza em uma minoria detentora dos meios de produção e do capital financeiro permitiram que esta influenciasse e controlasse desproporcionalmente os meios de comunicação em massa, e o aparelho estatal capitalista. Com isso, de acordo com o autor, “percebe-se que nos últimos tempos, a redistribuição vem ocorrendo no sentido inverso, em nome da austeridade, da redução do déficit orçamentário, do corte de impostos e da manutenção de um governo mais enxuto e menos intrusivo” (HARVEY, 2016, p. 160).

Sendo assim, é possível que a partir da década de 70, o capital tenha implementado um processo de reestruturação em escala global, de modo que, mudanças significativas passaram a ser realizadas objetivando a recuperação do ciclo reprodutivo do capital a partir de novas formas de acumulação. Consequentemente, essas reformas foram produto do movimento do capital em busca de sua própria reprodução, acumulação, expansão e como forma de retomada de seu projeto de hegemonia, até então abalado pelas forças sociais do trabalho (ANTUNES, 2010).

De acordo com 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).

Logo, era necessário organizar as condições ideais para o capital continuar avançando, e como resposta a essa crise, se fez necessária uma reestruturação no próprio processo produtivo através da adoção de formas de acumulação flexível, destacando-se o modelo japonês, chamado de toyotismo (ANTUNES; DRUCK, 2014).

No campo educacional, neste momento, a exigência veio através do apelo para uma necessária modernização e seu resultado mais notório foram os novos contornos arquitetados para as políticas sociais e econômicas resultantes da adoção do neoliberalismo. Se fazendo necessária a adoção de uma educação moldada pelos “valores do mercado”, “ágil”, “flexível” e “enxuta”, com uma “filosofia” utilitarista, eis a nova dogmática da educação da era do capital flexível. (ANTUNES; PINTO, 2017).

O neoliberalismo na educação representou o estabelecimento de reordenações nos sistemas educacionais, momento em que houve uma redefinição do papel do Estado na sua relação com a educação, corroborada pela inclusão de uma lógica empresarial, gerencial tendo como medida os pressupostos da eficiência e eficácia da escola. Desta forma, para as políticas sociais em geral e para a política educacional no Brasil, apresentam-se dias sombrios. Vivemos num período de crise em que o Capital defende um projeto para educação a partir da lógica do mercado, da mercantilização, sob a ótica neoliberal (SILVA e SILVA, 2014).

É evidente que a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não tem sua função limitada ao campo educacional, mas ocupa um espaço privilegiado, por ser um elemento passível de ser utilizado como técnica governamental, regulação e controle da sociedade (SILVA, 2015 p. 13). A crise atual do sistema capitalista assume um caráter universal que afeta todas as esferas da sociedade (crise financeira, da política, da educação, da ética, etc.).

Em Pernambuco, para minimizar a crise educacional diante dos resultados das avaliações externas e em busca da melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio, acesso à qualificação profissional e a inclusão social dos estudantes, foi instituído em 2008 o Programa de Educação Integral (PEI), através da Lei Complementar nº 125, em 10/06/2008. Esse programa tem por finalidade reestruturar o Ensino Médio em Pernambuco. Para isso conta com o reordenamento da rede estadual, criando as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) e as Escolas Integrais (PERNAMBUCO, 2008).

No que tange à educação profissional, a legislação preconiza que esta deve atender às demandas locais e regionais e à integração do Ensino Médio com a educação profissional como direito à cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável. O PEI foca na preocupação da qualificação profissional e nos interesses mercadológicos, não levando em conta a complexa realidade social, econômica e política.

No entanto, segundo Silva e Silva (2014), a Rede Estadual de Pernambuco vem investindo em uma Política de *Accountability* (responsabilização), centrada na perspectiva da qualidade total medida por meio dos indicadores de resultados como os do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O 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, tendo como referência principal a sua aplicação nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco (EREMs) e nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs).

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. Estratégias como o aumento dos anos de estudos e da jornada escolar camuflam problemáticas como crise do desemprego estrutural e diminuição dos investimentos previstos nas políticas sociais como um todo.

Ainda segundo Silva e Silva (2016), a implementação de uma educação gerencialista, baseada na meritocracia, está fadada ao fracasso. Sobretudo em função das opções estratégicas de bonificação por desempenho que, além dos efeitos perversos que gera para a formação de novas gerações, constrói um processo gradual de internalização da exclusão, contribuindo para a precarização e intensificação do trabalho docente. Sendo assim, as políticas educacionais implementadas em Pernambuco estão cada vez mais submetidas às exigências de qualidade e excelência, como um campo em disputa por fatores de ordem econômica, política e administrativa e se inserem num movimento de reformas internacionais que ofereceria condições aos sistemas educacionais para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica.

Com relação ao trabalho docente, é preciso chamar atenção que as reformas empreendidas no âmbito dessas políticas educacionais, fruto das metamorfoses do mundo do trabalho, assume aspectos que introduzem na rotina docente um conjunto de tensões políticas, institucionais, sociais econômicas, que segundo Garcia e Anadon (2009) são decorrentes do “fenômeno de ampliação das responsabilidades e atribuições assumidas no cotidiano escolar pelos docentes” e ecoa no cenário da gestão escolar que trabalha na perspectiva da responsabilização dos mesmos. Diante disso, a questão do trabalho docente ganha centralidade nas discussões atuais, se fazendo necessário também analisá-la.

Para Freitas (2012), os ataques se intensificam e

É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível

estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas (FREITAS, 2012 p. 387).

Nesse movimento, é preciso chamar atenção também para o conceito de qualidade, que atualmente está atrelada às avaliações externas, colocada como ponto cerne na proposta de nova gestão e papel do Estado, o que impulsionou os Estados a criarem os seus próprios sistemas de avaliação condicionando a garantia da qualidade da educação. A adoção de políticas baseadas em rankings e responsabilização tem conduzido à educação pública para um processo de mercantilização, privatização e de submissão aos sistemas privados, pois estas funcionam apenas para alimentar a lógica do mercado, a partir da lógica neoliberal, tornando precária ainda mais a educação pública.

Sendo assim, as políticas educacionais implementadas em Pernambuco estão cada vez mais submetidas às exigências de qualidade e excelência, incluindo um indicador próprio, inclusive: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), utilizando os índices como parâmetro de qualidade.

Seguindo a lógica das reformulações para atender os interesses do empresariado, o cenário atual apresenta uma série de medidas que estão em curso, podendo destacar a Lei de Terceirização¹ - Lei Federal 13.429/17, que foi defendida como símbolo maior da modernidade organizacional e a “necessária” reforma trabalhista, sancionada pelo até então presidente da República Michel Temer, em 31 de março de 2017. Esta Lei, marco regulador da terceirização admissível, regulamenta o Trabalhador Temporário, além de indiretamente normatizar a subcontratação de empregados no Brasil (ou contratação por empresa interposta), conhecida como sendo terceirização da mão de obra.

Além disso, foi implementada a PEC dos Gastos (PEC nº55), Emenda Constitucional nº 95 de 15 /12/2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 anos, com limites as despesas primárias de cada um dos três Poderes. No momento, encontra-se em tramitação mais uma reforma, a da Previdência que, caso aprovada, trará grandes prejuízos para os trabalhadores em geral e sobretudo para as professoras da educação básica.

Em atenção às recentes transformações no setor educacional, muitas propostas surgiram como: Escola sem Partido (PL 867/2015)³, Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Lei

¹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13429.htm. Acesso fev. 2019.

² Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em fev. 2019.

³ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso

13.415/17, de 16/02/2017)⁴, que foi homologada em 14 de dezembro de 2018, pelo ministro da Educação, Rossieli Soares e definiu o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. A oficialização da BNCC estabeleceu para os sistemas e redes de ensino do país o desafio de implementá-la até o início de 2020. E a ratificação da reformulação do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória nº 746/16, de 23/09/2016 - tornou-se a Lei 13.915/2017, ambas foram aprovadas desconsiderando os debates e proposições que permearam o Plano Nacional de Educação (PNE).

Ainda nesse cenário de reformas educacionais, o projeto do “Uber da Educação” ganhou destaque nos canais televisivos, apresentando-se como inovador. Apontado pela prefeitura de Ribeirão Preto em julho de 2018, a proposta visa contratar aulas avulsas de professores por meio de um aplicativo de celular. O profissional até então contratado para desempenhar tal atividade, não teria nenhum vínculo empregatício com o contratante. Essa nova forma de trabalho está fundamentada e fomenta um intenso processo de precarização das condições de trabalho, disfarçada de autogestão. Em suma, esse modelo de trabalho pressupõe trabalhadores precários e completamente expropriados dos direitos expressos nas legislações trabalhistas.

Somando-se as propostas anteriores, e as mudanças no quadro político brasileiro, com a eleição de Jair Bolsonaro para presidente, bem como os debates sobre a finalidade da educação pública, é ensejado também um movimento de discussões sobre a aprovação de um projeto de lei que pretende regulamentar a educação domiciliar ou *homeschooling* no Brasil. Nessa modalidade de ensino, os pais ou tutores assumiriam o processo de aprendizagem das crianças, ensinando a elas os conteúdos ou contratando professores particulares. A justificativa utilizada para adoção desse projeto, é que a educação foi integralmente infectada por ideologia do mais baixo nível e, precisa ser libertada.

No entanto, o que essa ideia camufla é que a adoção de mecanismos de incentivo à escolha parental, como *charter schools*, *voucher* ou *homeschooling*, estão atrelados ao projeto dos reformadores, e tem sido realizada por setores que optam por intensificar privadamente a escolarização de seus filhos. Além disso, Adrião (2018, p. 24) adverte que “as propostas de desescolarização associam-se à ampliação de perspectivas conservadoras e de bases religiosas, que parametrizam atos do legislativo e flexibilizam os marcos regulatórios para a oferta educativa”.

em: nov. 2018.

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso: nov. 2018.

Segundo Antunes e Pinto (2017, p. 104), “essa é a moldura que as chamadas reformas da educação trazem embutidas em sua concepção: uma educação flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente, multifuncional e flexível”. Essa é uma nova pragmática da educação requerida pelo capital nos dias atuais. Com isso, afirma-se a necessidade de investigações que procurem contemplar a macro realidade dos sistemas educacionais, reestruturação produtiva, nova morfologia do mundo do trabalho, gestão por resultados atrelada à política de premiação e as atuais condições estruturais para o exercício profissional dos docentes que atuam no ensino médio integral/integrado.

Considerando todos esses elementos, nesta pesquisa buscamos responder à seguinte **questão norteadora:** qual a relação que se estabelece, nas escolas de Ensino Médio Integral e Integrado da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, entre a perspectiva da gestão por resultados e a educação pública de qualidade?

Para tanto, são os objetivos:

Objetivo Geral:

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.

Objetivos Específicos:

- Analisar as condições de infraestrutura e de trabalho docente das escolas pesquisadas;
- Identificar os mecanismos de gestão adotados pela Rede de Ensino, considerando as dimensões do planejamento, execução, monitoramento e avaliação nas EREMs e nas ETES;
- Refletir sobre como a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e as EREMs e ETES analisam os resultados da Política e qual a perspectiva de qualidade da educação que permeia a proposta.

Na tentativa de atingir os objetivos dividimos a dissertação, fora a introdução e as considerações finais, em seis capítulos:

Estado da Arte: mapeando a produção científica, com vistas a identificar as questões mais relevantes que vêm sendo abordadas na produção acadêmica e historicizar o fenômeno estudado, apresentamos os principais resultados das pesquisas que tratam dos temas afins de nossa investigação, para demonstrarmos de onde partem alguns elementos essenciais de nossas reflexões a respeito da educação integral/integrada, do trabalho docente, bem como a gestão

democrática e o gerencialismo.

Referencial Teórico Metodológico, apresentamos o materialismo histórico dialético, como referencial que orienta o desenvolvimento da nossa pesquisa e suas contribuições para o campo de avaliação de políticas públicas educacionais. Ainda neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados, o *corpus* teórico, sujeitos participantes, os métodos de coleta e análise de dados pesquisados.

Pressupostos Teóricos - as categorias analíticas da nossa pesquisa, problematizamos o Ensino Médio, Ensino Médio Integral e sua oferta através do Programa de Educação Integral (PEI) e o Ensino Médio Integrado. Em seguida, destacamos a relação histórica sobre trabalho e educação, bem como a precarização e intensificação do trabalho docente. Além da Reforma do Estado (modernização da gestão pública e da gestão escolar), a gestão educacional na perspectiva democrática e gerencial na educação, o modelo de gestão do estado de Pernambuco e algumas reflexões sobre Qualidade da Educação.

Condições de Infraestrutura e de Trabalho Docente na Erem Austro Costa e na Ete José Humberto de Moura Cavalcanti. Primeiramente apresentamos uma descrição e análise das condições de infraestrutura a partir das entrevistas e de análise documental. Em seguida abordamos os dados referentes às condições de trabalho docente e ao Plano de Cargos e Carreira.

Mecanismos de Gestão adotados na Política Educacional em Pernambuco, caracterizamos a política educacional implementada no Estado de Pernambuco e buscamos compreender como a gestão educacional tem sido concebida na política atual, a partir do gerencialismo. Além disso, discorreremos sobre o Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação e o Bônus de Desempenho Educacional, apresentando a opinião de alguns sujeitos envolvidos no processo educacional do Estado.

A Hegemonia das Avaliações Externa e a Noção de Qualidade que Permeia a Política de Educação Integral. Investigamos sobre como as EREMs e ETEs analisam os resultados da Política de Educação Integral e conhecer os pressupostos e perspectiva de qualidade de educação que permeia a proposta.

2 ESTADO DA ARTE: Mapeando a Produção Científica

Como uma pesquisa vinculada ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa sobre Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, no processo de delimitação do objeto de estudo, realizamos um levantamento do estado da arte em teses e dissertações, como forma de mapear um debate já consolidado. Isto, destinando-se a identificar as questões mais relevantes que vêm sendo abordadas na produção acadêmica, historicizar o fenômeno estudado e contribuir com um panorama geral no desenvolvimento deste campo de pesquisa.

Tendo em vista a dimensão alcançada pela temática sobre educação integral no contexto social e estadual em Pernambuco, buscamos identificar como tem sido desenvolvida a produção científica acerca do tema, afirmando 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 e Ensino médio integral. É nesse contexto de modificações ocorridas tanto na esfera do trabalho, quanto no âmbito das políticas educacionais, que se acentuam as discussões acerca do trabalho docente.

Segundo Ferreira (2002), os estudos relativos ao “estado da arte” podem ser definidos como uma modalidade de pesquisa bibliográfica, que têm 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 (p. 258).

O Estado da Arte compreendeu o período entre 2012 e 2017. Analisamos as produções indexadas nas seguintes bases de dados: repositório BDTD⁵ (Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações), Banco de Teses e Dissertações Capes⁶ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e analisamos também as produções indexadas no Repositório Institucional da UFPE⁷, especificamente os trabalhos desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE) e Educação Contemporânea (PPGEduC/UFPE) ambos da Universidade Federal de Pernambuco. Essa escolha se deu pela necessidade de perpassar uma amostra significativa de produções situando os estudos que

⁵ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: fev./2019.

⁶ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: fev./ 2019.

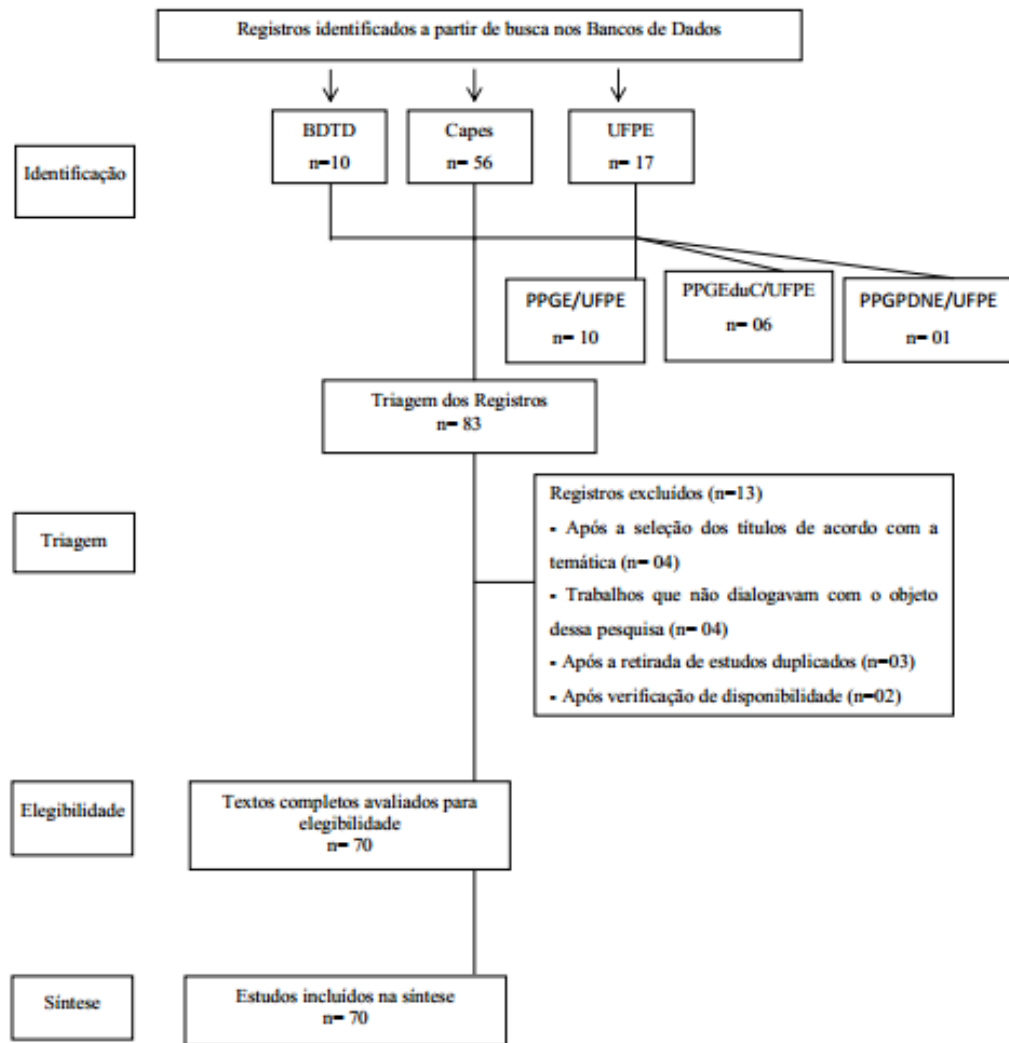
⁷ Disponível em: <https://www.repositorio.ufpe.br/>. Acesso em: fev./ 2019.

estão sendo realizados no contexto da produção nacional e estadual (Pernambuco).

Para realização do levantamento utilizamos os seguintes descritores: ensino médio; ensino médio integral; ensino médio integrado; gestão por resultados; qualidade da educação; educação pública de qualidade; trabalho docente. E os seguintes filtros - dissertação/tese: 2012-2017; Grande área de conhecimento - ciências humanas; área do conhecimento - educação; área avaliação - educação; área concentração- educação. Além disso, utilizamos os seguintes critérios de eliminação: trabalhos que não dialogavam com o objeto dessa pesquisa; repetição em mais de uma base; repetição na mesma base; não está disponível na íntegra.

Em seguida, foi realizado um refinamento no levantamento inicial das respectivas bases de dados. Foram identificados como sendo pertencentes ao grupo de interesse os trabalhos que dialogavam com o nosso objeto de pesquisa, resultando um total de 97 dissertações e teses. Por fim, partiu-se para a leitura dos resumos dessas pesquisas e selecionamos 70 produções para compor o levantamento dessa pesquisa.

No fluxograma apresentado na sequência podemos ter uma visão mais compilada das quatro etapas de construção do Estado da Arte, que consistiu em: 1. Identificação para Composição do levantamento; 2. Triagem (seleção) do levantamento; 3. Elegibilidade; e 4. Síntese do levantamento e Tratamento dos dados.

Figura 1. Fluxograma das etapas metodológicas empregadas no estado da arte

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa

Posteriormente, para tratamento dos dados, realizou-se a construção de uma organização geral desses trabalhos, a partir da identificação e categorização de autores, instituições, tipo de produção, objetivos, palavras-chave, metodologias e principais resultados. Desse estudo inicial, foi possível organizar as seguintes categorias de análise para classificação dos estudos:

Tabela 1: Categorias de Análise do Estado da Arte 2012/2017

Organização do Estado da Arte

Pesquisas Sobre Ensino Médio Integral, Integrado e/ou Tempo Integral;

Pesquisas sobre Trabalho Docente no Ensino Médio;

Pesquisas sobre Gestão e Gerencialismo no Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Tomando como referência o objetivo desta pesquisa, destacamos que estudos sobre essas temáticas têm sido alvo de inúmeras investigações, sendo, portanto, fundamental apresentarmos o que tem sido produzido e debatido sobre área. Nestas discussões pesquisadores como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Acácia Kuenzer, Dermeval Saviani se destacam entre autores que apresentam uma visão crítica acerca dessa realidade, tornando-se um referencial teórico presente em quase todas as pesquisas que compõe o estado da arte.

O quadro abaixo sintetiza os eixos de discussão de todas as pesquisas que foram categorizadas nesse estado da arte.

Quadro 1 – Quadro síntese do Estado da Arte (Teses e Dissertações – 2012-2017)

QUADRO SÍNTESE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO		
EIXOS TEMÁTICOS	Nº/NATUREZA DOS TRABALHOS	PRINCIPAIS DISCUSSÕES
ENSINO MÉDIO INTEGRAL INTEGRADO E/OU TEMPO INTEGRAL	37 DISSERTAÇÕES e 14 TESES	<ul style="list-style-type: none"> • PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador) ✓ Análise da Implementação do Programa (PROEMI); ✓ Investigação do alinhamento do Programa (PROEMI) com as orientações do Banco Mundial; • Ensino Médio Integral e Ensino Médio Integrado Análise do Ensino Médio Integral e qual a perspectiva de formação ele sinaliza; • Ensino Integrado (Currículo) ✓ Análise das inter-relações entre políticas e práticas curriculares no cotidiano escolar; ✓ Análise da Educação Integrada articulada com o Ensino Médio; ✓ Compreensão de Currículo na Educação Profissional; • PEI (Programa de Educação Integral) ✓ Análise do Programa de Educação Integral; ✓ Análise da Implementação da Proposta de ensino integral (PEI, PROEMI); • Educação Integral ✓ Compreensão da Concepção de Educação Integral e identificação dos pressupostos teóricos que orientam as práticas educacionais vigentes; ✓ Análise da Política de Tempo integral na reforma educacional brasileira; • Programa mais Educação ✓ Análise do Programa mais Educação; ✓ Avaliação ✓ Avaliação do impacto de avaliação educacional para melhoria da qualidade da educação, segundo a visão dos sujeitos envolvidos;

TRABALHO DOCENTE	08 DISSERTAÇÕES e 05 TESES	<ul style="list-style-type: none"> • Análise da dinâmica do trabalho docente com a implementação do ENEM e das DCNEM; • Compreensão dos desafios e das complexidades para a valorização do professor do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; • Compreensão das representações sociais circulantes entre professores que vivenciaram o processo de implantação do Decreto nº 5.154/04 e da Lei 11.741/08; • Aprofundamento dos estudos acerca das novas configurações da avaliação em larga escala e suas repercussões no trabalho docente e na organização do trabalho escolar; • Reflexão sobre a jornada de trabalho dos professores; • Compreensão dos entraves, desafios e possibilidades à valorização dos profissionais da educação trazidos dos profissionais da educação trazidos pelas políticas públicas educacionais relacionadas à formação inicial e continuada e condições de trabalho dos professores do Ensino Médio; • As implicações de uma política de avaliação externa, Prova Brasil, no trabalho docente; • Compreensão dos processos de organização e de desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio; • Análise dos impactos e as novas configurações que o trabalho docente vem assumindo na rede estadual após a implementação das políticas educacionais pautadas na racionalidade gerencial; • Estudar a relação e os desdobramentos da política de bonificação salarial para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente; • Estudo da carreira docente, que envolve o modo como está organizado o processo de trabalho do magistério.
GESTÃO E GERENCIALISMO	04 DISSERTAÇÕES e 02 TESES	<ul style="list-style-type: none"> • Análise das “novas formas” de gestão da escola pública e as implicações sobre o processo de democratização da gestão; • Análise da organização da escola a partir do novo gerencialismo na perspectiva da cultura e das relações de poder; • Análise dos gastos com o custeio da rede de Escolas de Ensino Profissional Integral e Integrado; • Análise da Gestão Escolar na Escola Pública: interfaces entre gerencialismo e gestão democrática; • Compreensão dos nexos e contradições estabelecidas entre o Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas para Educação (PMGP-ME) e o Programa de Educação Integral (PEI); • Configuração da política de financiamento e gestão do Ensino Médio na rede pública estadual de Pernambuco, por meio da análise da aplicação dos recursos públicos neste nível de ensino.
TOTAL	70 TRABALHOS	

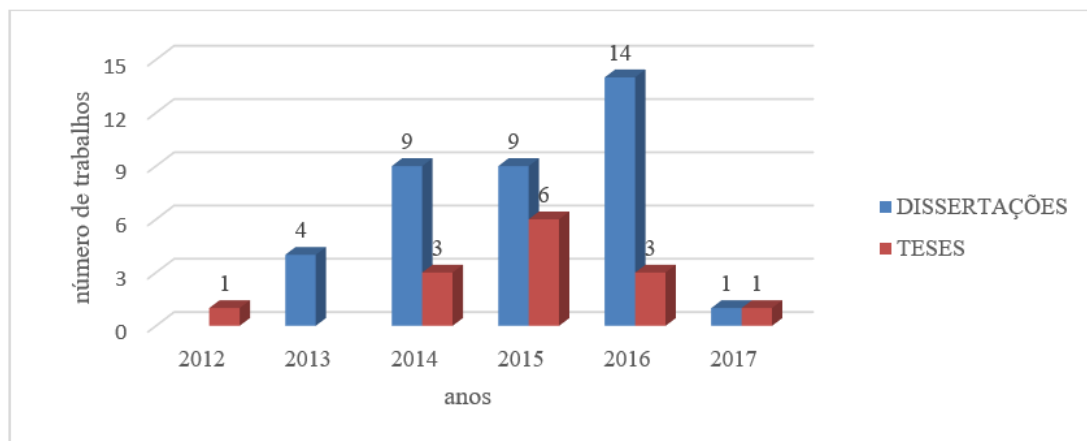
Fonte: Elaboração do autor, com base os dados da pesquisa⁸

⁸ Todos os trabalhos do Estado da Arte estão nesse Link de acesso: <https://drive.google.com/file/d/0B-jjFlh7wtzQXZUM2Q2cUhDdW5LY0o0NkZWcHBLUEN1dkhj/view>. Todos os trabalhos utilizados encontram-se no link de cesso.

1º Categoria de Análise: Ensino Médio Integral, Integrado e/ou em Tempo Integral

A partir da coleta de dados do estudo, foram localizadas 51 publicações, das quais 37 são dissertações e 14 são teses. No gráfico seguinte (Gráfico 01) é possível observar como se dá a distribuição dessas publicações ao longo do período estudado.

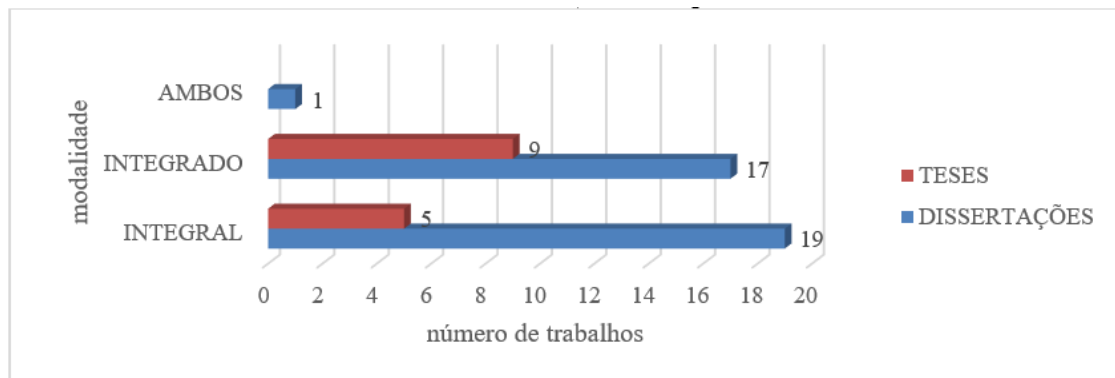
Gráfico 01. Quantitativo de trabalhos sobre a categoria de análise: Ensino Médio Integral, Integrado e/ou em Tempo



Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

Observando o gráfico acima, pudemos identificar que em 2012 a produção se restringe à elaboração de uma tese. A produção sobre a temática começa a aumentar a partir de 2013, com a elaboração de 4 dissertações. Nos anos seguintes há um crescimento expressivo na produção teórica: em 2014 e 2015 a quantidade de dissertações produzidas se equiparou (9 elaborações), sendo 2016, o ano que tem o maior quantitativo de trabalhos elaborados (14 dissertações de mestrado e apenas 3 teses de doutorado).

O gráfico abaixo ilustra os trabalhos que compõe essa categoria de análise, a partir da modalidade de ensino estudada nas pesquisas. O total de trabalhos avaliados foram organizados por publicações que abordaram o ensino médio integral, publicações que focaram no ensino médio integrado e as que abordaram as duas modalidades de ensino.

Gráfico 02. Quantitativo de trabalhos por Modalidade de Ensino

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

Pode-se notar que apenas uma dissertação pesquisou a realidade do ensino médio integral e integrado. Entre as dissertações, há um percentual um pouco maior dos trabalhos que enfatizam a educação integral, cerca de 12% (doze por cento) a mais, que os estudos sobre a educação integrada. Já com relação às teses produzidas, 64% (sessenta e quatro por cento) delas enfatizaram o ensino médio integrado, enquanto os outros 36% (trinta e seis por cento) abordaram o integral.

No tópico seguinte apresentamos as instituições originárias das publicações que compõem esse levantamento e também a distribuição regional das pesquisas.

➤ Origem institucional das publicações

A partir do levantamento realizado, verificamos que 26 instituições de ensino superior têm se debruçado sobre essa temática de estudos. Constatou-se, que a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) tem o maior número de publicações com 9 trabalhos, concentrando, assim, aproximadamente 18% (dezoito por cento) do total de teses e dissertações. Seguida pela UFSC com 4 publicações, que representam por volta de 8% (oito por cento) de publicações, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (3), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (3), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISinos) (3), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (3), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC – RS) (2), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC – RS) (2), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (2), Universidade Federal do Pará (UFPA) (2), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) (2), Universidade Tuiuti do Paraná (Univ. Tuiuti – PR) (2), e as demais instituições com apenas 1 publicação: Universidade Católica Dom Bosco

(UCDB – MS), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal no Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Universidade São Francisco (USF).

➤ **Linhas de pesquisa**

A tabela abaixo apresenta o nome das linhas de pesquisa responsáveis pelas publicações dessa categoria de análise. Contudo, cabe informar que o número de linhas de pesquisa presentes na tabela, não reflete o número total de linhas presentes nos programas de pós-graduação. Outra informação relevante refere-se à variação de linhas de pesquisa que produziram trabalhos relacionados a temática Ensino Médio Integral, Integrado e/ou em Tempo integral.

Tabela 2 – Relação Linha de pesquisa

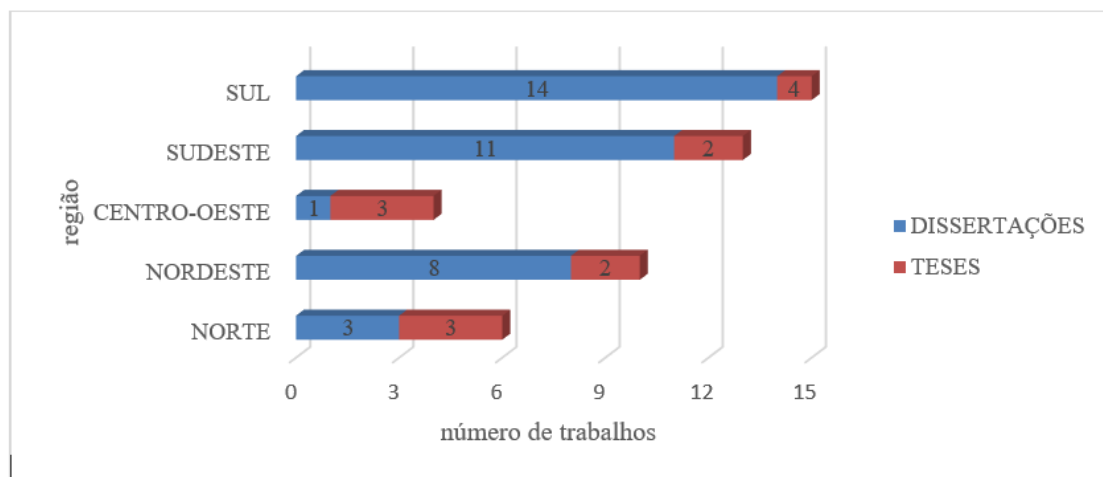
LINHA DE PESQUISA
Conhecimento, Subjetividade e Práticas Educacionais
Currículo
Educação
Educação e Espiritualidade
Educação, Estado e Políticas Públicas
Educação, Estado e Sociedade
Educação, História e Políticas
Educação, Política e Práxis Educativas
Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional
Educação, Representações e Formação Docente
Estado e Gestão Educacional
Estado Política e Diversidade
Estado, Política e Formação Humana
Estado, Políticas Públicas e Educação
Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas
Formação, Políticas e Práticas em Educação
Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste
História e Políticas Educacionais
História, Filosofia e Sociologia
História, Historiografia e Educação
História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais
Política Educacional, Planejamento, e Gestão da Educação
Políticas de Formação, Políticas e Gestão da Educação
Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente

Políticas Públicas e Gestão da Educação
Políticas Públicas e Práticas Escolares
Políticas Públicas Educacionais
Práticas Discursivas, Processos Culturais e Educativos
Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e não Escolar
Práticas Escolares e Políticas Públicas
Processos Educacionais e seus Fundamentos
Subjetividades, Formações e Aprendizagens
Sujeitos, Conhecimento e Cultura
Trabalho Docente, Formação De Professores e Políticas Educacionais
Trabalho e Educação

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

Quanto à distribuição das publicações por regiões do Brasil, conforme gráfico 3 abaixo, constatou-se que a região que mais apresentou publicações foi o Sul, com cerca de 36% (trinta e seis por cento) do total de publicações, seguido pelo Sudeste com 25% (vinte e cinco por cento). Seguindo o critério temos as regiões Nordeste, com 19% (dezenove por cento) do total de trabalhos e ainda Norte, 12% (doze por cento) e Centro-Oeste, 8% (oito por cento).

Gráfico 03. Distribuição das publicações por região



Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

O levantamento feito mostrou que há uma concentração de trabalhos na região Sul e Sudeste, o que pode estar relacionado com falta de investimentos nos programas de pós-graduação nas regiões Nordeste e Centro-oeste do país.

Na tabela abaixo, identificamos a abordagem metodológica utilizada nas produções a partir de seus resumos. Com base nos dados, identificamos que a maioria dos trabalhos explicita, em seus resumos, a metodologia de pesquisa utilizada. A estratégia prioritária

envolveu estudos qualitativos 96% (noventa e seis por cento), com utilização de diferentes técnicas de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas; análise documental; observação; questionários (grupo de alunos, professores e gestores); grupo focal; dentre outras. Já o uso exclusivo da abordagem quantitativa não foi identificado em nenhuma produção e apenas dois trabalhos utilizaram as duas abordagens.

Tabela 3: Distribuição das teses e dissertações por abordagem metodológica a partir de seus resumos

Qualitativo	Quantitativo	Quantitativo/Qualitativo	Não identificado
49	-	2	-

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

Na sequência, são apresentados os principais resultados dos trabalhos que compõe essa categoria de análise: “**Ensino Médio integral, integrado e/ou tempo integral**”.

Percebe-se que os trabalhos em sua maioria têm como objeto de estudo o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), realizando análises da implementação do programa, estudos sobre as necessidades formativas dos professores que emergiram no contexto de atuação e investigando o alinhamento do Programa com as orientações/postulações do Banco Mundial.

Outro aspecto que se destaca é a discussão curricular no Ensino Médio Integrado. Em linhas gerais, os estudos buscam a compreensão do currículo adotada na Educação profissional e as relações ente as políticas e práticas curriculares. Além disso, os estudos analisaram a Política de Educação Integral (PEI), a implementação da proposta de ensino integral e compreensão da concepção de educação integral que permeia e orienta as práticas educacionais vigentes.

A tese de doutoramento de Pontes (2012) teve como objetivo analisar como o Ensino Médio Integrado (EMI) se constitui em seus aspectos institucionais, organizacionais e político-pedagógicos na materialidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/Campus João Pessoa e para qual perspectiva de formação ele sinaliza.

A pesquisa revela que faltou no IFPB a instauração de um espaço democrático e permanente de auto reconhecimento social e institucional, fundamental para o comprometimento de todos, como sujeitos sociais coletivos, com as finalidades político-emancipatórias da proposta do EMI e, conseqüentemente, com sua efetivação na materialidade da instituição. Uma das principais dificuldades resultantes do processo de “ifetização” e expansão do IFPB foi o comprometimento do apoio pedagógico aos cursos e aos seus professores, que se sentiram “à deriva”, em especial.

A autora destacou também a falta de condições para a realização do trabalho docente nos moldes definidos na proposta de EMI, em meio à sobrecarga de trabalho, com um número elevado de turmas de cursos em suas modalidades e níveis, comprometendo iniciativas na área de pesquisa e extensão, ações relacionadas ao apoio e à organização do ensino e demais atividades complementares previstas no Instituto.

Na dissertação de Richardson Silva (2013), o objetivo geral buscado foi o de compreender a concepção de educação integral de uma escola da Região Metropolitana do Recife que se propõe a formação humana, identificando que pressupostos teóricos orientam as práticas educacionais vigentes.

Os resultados apontam a complexidade de compreensão e de implementação de uma educação integral. A escola pesquisada toma esta educação como sendo aquela que busca desenvolver o ser humano em seus mais variados aspectos ou dimensões, contudo permanece o desafio de operacionalizar este conceito no cotidiano escolar e na prática do professor. Indica-se e aponta-se a possibilidade de compreensão da experiência investigada de educação integral a partir de quatro dimensões, uma subjetiva que correspondeu às experiências educacionais e tratou do “intencional” de onde emergem as experiências individuais, sensações, impulsos, emoções sentimentos, pensamentos, intenções dos envolvidos na escola. Uma dimensão objetiva (o comportamento educacional) que envolveu o “comportamental” através da estruturação física e seus múltiplos desdobramentos. Uma dimensão intersubjetiva (a cultura educacional) que comportou uma visão sobre o “cultural”, ou seja, os valores compartilhados, sentido difundido e crenças. E por fim a dimensão Inter objetiva (os sistemas educacionais) que contemplou o “social” com suas macroestruturas, os grupos sociais, os comportamentos partilhados e as organizações sociais.

Morais (2013) em sua dissertação de mestrado, desenvolveu um estudo com o objetivo de analisar políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Médio e qualificação dos jovens da Rede Pública Estadual.

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 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.

Jadilson Silva (2013) em sua dissertação de mestrado abordou a reforma expressada pela reestruturação do Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco através do Programa de Educação Integral.

Concluiu-se que a reestruturação do Ensino Médio através do Programa de Educação Integral guarda fortes relações com os aspectos das reformas educacionais impulsionadas pelas injunções do capital, em suas estratégias de saída de sua crise. Longe de ser uma escola que veio ofertar uma educação centrada na emancipação humana em relação ao trabalho alienado, o projeto em curso representa uma aproximação mais eficaz entre a educação e a vida produtiva capitalista nos limites atuais.

A formação do futuro trabalhador está completamente a mercê de uma gestão tecnicista dos sistemas escolares que trata de se alinhar sistematicamente à promoção de uma formação que atenda às necessidades psicofísicas, políticas e econômicas advindas da produção de matriz *toyotista*. Mas na medida em que o projeto se aprofunda, o mesmo se reveste de uma aparência enganosa na qual é apreendido pelo senso comum um entendimento de que esse tipo de reforma é movido exclusivamente pelo desejo de retirar a escola pública da situação precária em que se encontra.

A dissertação de mestrado de Silva (2013) teve como objetivo geral analisar o processo de implementação da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Escola Técnica Estadual Cícero Dias - ETECD, situada em Recife/PE.

Os resultados apresentados por meio deste estudo sinalizam que predomina o conceito do Ensino Médio Integrado pautado na visão de um ensino de justaposição e de complementação entre os saberes da base nacional comum e da base específica (técnica). Inferiu que as categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura não são colocadas como eixos estruturadores da formação dos alunos desta Escola Técnica. O que verificamos é que a “pedagogia de projeto” e a “interdisciplinaridade” são entendidas pela maioria dos sujeitos entrevistados, como sinônimo de ações que caracterizam a materialização da integração da educação profissional ao ensino médio. Quando na verdade, tais práticas só estão contribuindo para a sobreposição de conhecimentos, expressos nos conteúdos e para os trabalhos fragmentados das disciplinas, que não conseguem dialogar entre si.

A dissertação de mestrado de Luz (2014) teve por objetivo geral discutir o direito à educação gratuita e de qualidade a partir de percepções sociais elaboradas por professores e alunos de uma escola pública do Ensino Médio, da cidade de Uberaba, MG.

Nesse sentido, a análise dos dados apontou que professores e alunos reconhecem a necessidade de obter mais conhecimentos a respeito dos Direitos Fundamentais, o que reforça a importância dos PCNEM quando indicam cidadania como um dos conceitos estruturadores da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Constatou-se ainda que, para os sujeitos, tão importante quanto garantir o largo acesso à educação, é garantir, ao mesmo tempo, que a educação democraticamente oferecida a todos também atenda a parâmetros de qualidade condizentes com a sociedade atual e com uma concepção de educação emancipadora, na qual se inclui a compreensão de seus direitos.

A tese de doutoramento de Sabbi (2014), se propôs a trazer elementos sobre a materialidade da histórica dualidade na educação em nível médio no Brasil.

Sendo assim, o trabalho concluiu que a educação pública e de qualidade para todos pode ter o trabalho como princípio educativo, mas não deve ter caráter profissionalizante. A profissionalização deve ser protelada para o ensino superior.

Já a tese de doutoramento de Koepsel (2014), objetivou compreender a função que é estabelecida pelo Estado para a educação escolar em sua relação com as relações sociais de produção.

Nos resultados, foi discutido que no movimento da história da educação e, mais especificamente, do ensino médio e educação profissional, é possível apreender os campos em disputa, posicionando-se pela definição de um fazer da escola na formação de um tipo de homem e de sociedade compreendido em: “trabalhador cidadão”, “cidadão-trabalhador” e “juventudes”, que, longe de figurar em um jogo de palavras é, na verdade, a adequação a uma determinada forma de constituição social. O significado do projeto educacional que tem a categoria “juventudes”, identificado como grupo heterogêneo de indivíduos portadores de “vontades” e “necessidades” alude à institucionalização, via escola, pelo “fim da história”, com a perpetuação, mediante a assimilação das novas gerações a um modo de vida, sem passado e sem futuro, só o presente. “Juventudes”, nesse entendimento, constitui o mote de um projeto que se coloca retido no imediatismo, distanciado da política, num presentismo com início/fim (a idade do jovem).

Na tese de doutoramento, Hannecker (2014) investigou se o Ensino Integrado contribui para a melhor formação dos estudantes da educação profissional.

Sendo assim, considerou que a educação pressupõe aprendizagens autônomas incluindo os aspectos do âmbito intelectual, afetivo e moral. Assumindo que o Currículo não é só uma listagem de conteúdos, mas um processo de fazeres e de constantes tensões. Portanto, alterar a proposta curricular implica considerar a concepção de conhecimento dos envolvidos.

Pelo estudo, foi possível perceber que, muito embora haja práticas inter e transdisciplinares bem-sucedidas em ambas as realidades investigadas, a Pedagogia da Alternância favorece a obtenção de melhores resultados nas atividades curriculares integradas, especialmente pelo vínculo mais intenso dos discentes com as práticas profissionais no Tempo Comunidade. Há consciência, de parte de grande maioria dos informantes, de que o Currículo Integrado efetivamente articula e produz novos conhecimentos, oportuniza associar saberes anteriores e a valorização de experiências dos alunos, evita a sobreposição de conteúdos, e estimula o aluno a pensar, pois aproxima mais a teoria da prática e conduz para a melhor formação dos alunos.

Na dissertação de mestrado de Miguel (2014), foi proposta a análise das condições e possibilidade que propiciaram a emergência do mesmo e visualizou algumas alternativas referidas ao papel do docente dentro do sistema que promove esta abordagem.

Sendo assim, focou a problematização na escola, e particularmente no Ensino Médio brasileiro, mas tentando olhar não só para essa parte do aparelho escolar, senão também para a contextualização que favorece o desenvolvimento destas construções. Esta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A dissertação de mestrado de Donde (2014), objetivou investigar as bases da educação integral e da escola em tempo integral, mediante revisão histórica, identificando similaridades e discrepâncias entre o atual conceito aplicado no Brasil, e em específico em Curitiba, sobre a denominada “educação em tempo integral”.

As considerações finais demonstram os resultados da pesquisa com vistas às respostas encontradas durante o desenvolvimento do tema. A partir da análise dos dados coletados observou-se que a situação da educação brasileira, no contexto de educação integral e mesmo da escola em jornada ampliada, ainda está em processo, pois várias diretrizes foram implantadas. A resposta para o questionamento inicial do presente estudo, limitada pela análise do município de Curitiba, ainda não possui a essência da Educação Integral proposta pelo educador Anísio Teixeira que acredita que a educação deve ser libertadora, capaz de preparar o aluno de forma integral, tornando-o apto para exercer a sua cidadania.

Leandro (2014) analisou a política de tempo integral na reforma educacional brasileira, examinou o Programa Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no governo Berger e refletiu sobre sua implementação na RME.

Concretamente, o que vemos, tanto na experiência local como no exposto pela documentação nacional, é a expressão da mudança de foco da escola pública. A política de EI

para a escola pública, estruturada no desenvolvimento de competências socioemocionais, habilidades não cognitivas, na ação da sociedade civil, no atendimento compensatório de outras demandas sociais, voltada aos “vulneráveis”, aos mais pobres, converte a escola a um posto multifuncional responsável pela minimização das mazelas sociais, o que secundariza o processo de escolarização. Em suma, afiançamos que a política de Educação Integral constitui-se essencialmente no aumento de tempo das crianças e adolescente sob responsabilidade da escola e que não vai além da oferta de mais do mesmo, isto é, a política como estruturada e organizada, não desenvolve nada além de uma determinada sociabilidade e proteção social assentada em noções assistencialistas que descaracterizam a escola, desqualificam o trabalho docente e remetem a responsabilidade da educação e recursos públicos ao setor privado. A escola pública com a política de Educação Integral é ampliada para menos.

A dissertação de Lima (2014) se propôs a analisar o Programa de Educação Integral nas Escolas de Referência em Ensino Médio da rede pública estadual de Pernambuco, no período de 2008 a 2013, identificando aspectos de contribuição para a qualidade da educação.

Os resultados das investigações apontaram para uma realidade educacional voltada para uma gestão democrática e práticas pedagógicas inovadoras e a exemplo de práticas interdisciplinares, presença pedagógica, protagonismo juvenil, além do trabalho da escola com a comunidade do entorno, ultrapassando os muros da escola, coadunando-se com os princípios que norteiam uma educação de qualidade. Enfim, o estudo das Escolas de Referência sinalizou a preocupação com a preparação do aluno para o mercado de trabalho, para universidade e para vida.

A dissertação de mestrado de Santiago (2014), teve por objetivo geral desvelar os nexos entre educação e desenvolvimento no Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco.

A análise demonstrou que a implantação do Programa de Educação Integral de Pernambuco em 2008 significou, em vários aspectos, um aprofundamento da visão empresarial da educação, através da política de parceria do Estado com entidades do setor privado. A investigação também evidenciou que, com a implantação do Programa de Educação Integral, o governo de Campos empreendeu um processo de rejuvenescimento dos Pressupostos da Teoria do Capital Humano, através de uma metamorfose conceitual visando adaptar os princípios da TCH as demandas oriundas da reestruturação produtiva do capital no contexto da acumulação flexível. Demonstrou ainda que, esse rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano implicou em um processo de desqualificação da escola, na medida em que

reduziu a formação escolar ao atendimento das demandas imediatas das relações de produção capitalistas contemporâneas.

A pesquisa também demonstrou que o papel do Estado na relação entre educação e desenvolvimento é o mediar essa relação através de medidas que visem garantir a reprodução do capital e que esse modelo de Estado está vinculado ao que se denomina de Neoliberalismo de Terceira Via, onde o estado articula e conduz políticas públicas, incluindo as educacionais, a partir dos pressupostos da lógica do setor privado, institucionalizando as diretrizes oriundas da agenda empresarial.

A dissertação de mestrado de Tartaglia (2014) teve como objetivo principal analisar a política do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio implementada no Espírito Santo.

As conclusões são que há iniciativas da escola acerca da integração entre as disciplinas de formação geral e técnicas, mas sem apoio ou orientação da unidade gestora. A ampliação da oferta do EMI ocorreu no estado sem investimento na formação e valorização dos professores, sem concurso público e sem uma infraestrutura necessária para a formação de jovens e adultos com capacidade de entender e de interferir no mundo do trabalho.

Brazorotto (2014), em sua dissertação de mestrado investigou a implantação da política educacional voltada ao ensino médio integrado previsto no Termo de Acordo de Cooperação Técnico Educativo firmado entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

A pesquisa apontou, portanto, divergências importantes entre a orientação presente na formulação da política expressa nos documentos institucionais e a realidade em que ela se estabelece. Constatou-se, ainda, a manutenção do dualismo presente na educação brasileira, posto que não se concretizou a efetiva integração entre a base comum do currículo, referente ao ensino médio, e a parte profissionalizante, distanciando-se, assim, de uma perspectiva que promova a integração entre as duas modalidades como caminho para se constituir a escola unitária e politécnica.

Estivalete (2014) em sua dissertação de mestrado trabalhou sobre o currículo integrado, suas proposições legais e possibilidades de implementação prática no contexto de Curso Técnico de Nível Médio.

Os achados da pesquisa sugerem que as proposições legais para o curso investigado não provocaram grandes mudanças diante da conservação das relações com o sistema capitalista que influenciou fortemente a construção dos currículos dos cursos técnicos. Embora os profissionais de ensino vinculados à instituição reconheçam a

importância da integração de saberes através do currículo, identificamos apenas atitudes pontuais através de alguns componentes curriculares ou na execução de poucos trabalhos interdisciplinares.

A dissertação de mestrado de Matos (2015) objetivou analisar a experimentação do Programa Ensino Médio Inovador no estado do Amapá, sobretudo, sua relação com a dinâmica curricular à luz do conceito de Inovação orientado pela ideia de integração.

Os resultados desta pesquisa revelaram que, apesar do ProEMI ter estimulado práticas pedagógicas diversificadas e interessantes na escola Gabriel de Almeida Café, as finalidades de ensino continuaram as mesmas. A escola passou a se orientar por dois tipos de currículo: um disciplinar e outro não disciplinar, ambos com foco na preparação dos alunos para o ENEM, reforçando a fragmentação ao contrário da integração; os indicadores de rendimento e movimento revelaram descontinuidades, a reprovação e o abandono mostraram-se altos nos três primeiros anos de experimentação do Programa na maioria das escolas; desta forma, o estudo concluiu que ao reforçar a fragmentação curricular na escola analisada e reafirmar a predominância do caráter preparatório do Ensino Médio, as propostas ora analisadas, apesar de interessantes, tem pouca força inovadora.

A dissertação de mestrado de Artiaga (2015), teve como objetivo identificar a relação entre o Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico e o resultado alcançado pelos egressos após a conclusão do curso técnico integrado em Agroecologia.

Os resultados da investigação indicam que a integração pouco está idealizada e concebida no projeto político pedagógico do curso, e que, tampouco ocorre de fato, visto que o curso desenvolve-se por práticas curriculares que ainda acompanham o modelo dualista, em que teoria e prática estão dissociadas e acontecem por meio de práticas curriculares isoladas e específicas de cada matéria. A efetivação da integração curricular tal qual é proposta nos documentos do Ministério da Educação só será possível com a integração da equipe pedagógica, professores e gestores na busca desse objetivo comum. A integração necessita ser discutida e vivenciada pelos docentes, que enfrentam os seguintes obstáculos à efetivação da integração pedagógica e curricular: indisponibilidade de tempos e espaços de formação e análise de suas ações educativas de forma institucionalizada; infraestrutura adequada, ausência de clareza dos objetivos e especificidades do currículo integrado.

A dissertação de mestrado de Gilberto Junior (2015), objetivou investigar o alinhamento do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com as orientações/postulações do Banco Mundial.

Nos resultados é apresentado que, o elemento novo neste novo tipo de trabalhador é a internalização dos valores do sócio metabolismo da barbárie passando a ocorrer no processo de escolarização, ou seja, antes mesmo da inserção de boa parte dos estudantes no mundo do trabalho. Esta é uma estratégia de tipo avançada, enquanto no processo de reestruturação produtiva o ideário *toyotista* e suas inovações tecno-organizacionais e socio metabólicas buscava capturar a subjetividade dos trabalhadores no chão de fábrica e através da cooptação dos sindicatos, agora a escola torna-se o lócus privilegiado de adaptação para um mundo em crise, onde é cada vez mais comum formas de trabalho precarizadas e cada vez menos comum qualquer estabilidade empregatícia.

A dissertação de mestrado de Inácio (2015) buscou apresentar elementos para a compreensão das proximidades entre a política pública de educação em tempo integral do governo federal – o Programa Mais Educação (PME) e os sentidos para educação defendidos pela mobilização de um segmento do empresariado brasileiro, o movimento Todos Pela Educação, que assume um determinado projeto de sociedade.

A pesquisa concluiu que o modelo de educação em tempo integral implementado no município não favorece a democratização do ensino uma vez que não se estende a todos os alunos da rede e oferece condições desiguais para realização entre as escolas. Além disso, priorizando atividades de reforço escolar, o atendimento das atividades de contra turno está voltado às turmas que serão avaliadas na avaliação nacional Prova Brasil, o que configura a valorização da aprendizagem de conteúdo e aumento de IDEB em detrimento de experiências significativas e ampliadas na educação dos alunos. Nos moldes que se implementa, a realização de atividades a partir da ampliação do tempo escolar embaraça a rotina escolar por não contar com as condições adequadas para sua realização.

Nardoto (2015) em sua dissertação de mestrado analisou a implantação do ProEMI na rede estadual do Espírito Santo. O trabalho compreendeu que o ProEMI foi um programa que não só abordou a problemática do ensino médio não profissionalizante, de repensar a identidade dessa etapa de ensino, como também possibilitou um envolvimento das unidades escolares que aderiram ao programa. Inicialmente pautados na aquisição de recurso financeiro – motivadores iniciais para adesão das escolas a programas propostos pelo governo, contudo, posteriormente, caminharam para além desse primeiro aspecto. Os documentos revelaram que a inovação, se apresenta, fora dos limites da sala de aula, como em visitas a museus e outras instituições, cidades históricas, parques municipais e estaduais, fomentação do uso dos espaços externos da escola, para além do recreio e de Educação Física.

A tese de doutorado de Leite (2015), objetivou apresentar uma discussão sobre como as práticas discursivas que envolvem a implantação do currículo da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio atravessam discursivamente seus sujeitos e como os discursos que constroem esse território curricular permeiam a formação de seus alunos contribuindo para a (re)produção dos discursos de seus egressos acerca de sua formação profissional.

Dessa forma, percebeu-se que escola e a sociedade possuem uma relação de imanência, na qual a escola funciona como um dos dispositivos de governo dos sujeitos, que pode tanto discipliná-lo aos interesses da sociedade vigente, criando sujeitos governáveis e úteis, como também um *locus* privilegiado de resistência, de práticas de contra conduta, de reflexão, e que pode atuar na microfísica do exercício do poder e, assim, permitir uma “hipercrítica” das práticas discursivas envolvidas neste território curricular, que possibilite (re)pensar o sujeito e a sociedade.

A dissertação de mestrado de Ribeiro (2015), teve como objetivo conhecer, analisar e interpretar as contradições da prática pedagógica existentes durante a instalação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico, constatou os elementos de mediação existentes no contexto real de execução da proposta. Frente às observações, destacaram-se as considerações a respeito da execução da Reestruturação Curricular do EMP, reveladas através da análise e da interpretação do contexto da prática pedagógica percebidas nas duas escolas objeto de pesquisa durante este estudo de caso.

A dissertação de mestrado de Dirk (2015), teve por objetivo verificar, analisar e identificar nas práticas escolares, elementos indicadores de uma educação mais voltada para o desenvolvimento humano e para a formação integral do aluno, conforme sugerem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM).

Os dados sobre as práticas escolares resultaram da investigação em sites institucionais de escolas da rede privada, colégios federais e da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Independente da subordinação administrativa (particular, federal ou estadual), as escolas traçam um fio condutor por onde os estudantes transitam contemplando o protagonismo em suas trajetórias formativas, em vários espaços educativos. Diversas atividades escolares complementares são desenvolvidas sob a forma de aulas extracurriculares (projetos, oficinas, programas, viagens de estudo, debates, palestras e ações) e perpassam as dimensões cognitivo-intelectuais, físico-corporais e artístico-culturais. Muitos projetos e programas procuram desenvolver nos alunos conceitos fundamentais de cidadania, civismo e responsabilidade social; outros buscam concretizar ações humano-sociais pelo voluntariado e da solidariedade, além de projetos voltados a área de tecnologia e do mundo do trabalho.

A dissertação de mestrado de Franco (2015), buscou analisar os processos de inclusão excludente que ocorre no Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Minas Gerais, suas políticas e atuação frente à exclusão, assim como, analisar os fatores que contribuem para a reprovação e evasão dos alunos, de uma escola pública estadual em Poços de Caldas (MG).

As análises das entrevistas demonstram que, em geral, os alunos são culpabilizados por reprovarem ou evadirem do Ensino Médio, por não valorizarem o ensino gratuito oferecido pelo Estado. Há pouca percepção que o Estado apenas oferece ensino gratuito para os jovens, mas não garante a permanência destes na escola. Os resultados dos questionários mostraram que existem outros condicionantes sociais: a necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar, falta de incentivo da família, gravidez precoce, entre outros, são fatores que também contribuem para a evasão ou reprovação. Deste modo as reprovações ou evasões, não estão apenas relacionadas com a escola, mas, com as famílias, as políticas de governo e ao próprio aluno. Considerou que a escola deve ir além do papel de mera transmissora e reprodutora de conhecimentos, para ser um estabelecimento de produção de saberes, para que fortalecida pelo conhecimento e criticidade, consiga se libertar das amarras do sistema neoliberal.

A tese de doutoramento de Vagno Dias (2015), teve por objetivo analisar a Educação Integrada, denominação genérica de Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulada com o Ensino Médio na modalidade Integrada, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/1996, atualizada pelo Decreto no 5.154/2004.

O estudo concluiu que nos meandros da educação integrada está subjacente um processo mais amplo de expansão do ensino profissional para todo o sistema educativo brasileiro. Só que esta expansão não se realiza de forma direta e explícita. O que se expande é o espírito da profissionalização, pois em paralelo à reforma do ensino profissional, foi feita a reforma do próprio ensino médio como um todo. Assim, empregou-se no ensino médio uma reforma de base conceitual e curricular que permitiu não apenas a multiplicação de tipos de escolas, como uma diversificação interna em torno de um princípio comum profissionalizante. Portanto, para não se enfrentar uma profunda reforma do ensino médio, de formação geral, humanista, moderna e única para todos, realizou-se uma reforma profissionalizante do ensino médio.

A tese de doutorado de Andrade (2015), investigou o Programa Federal Mais Educação das perspectivas teórica e prática – esta última relativa às possíveis mudanças geradas junto a determinadas escolas públicas municipais de Campinas entre os anos de 2011 e 2013.

Os resultados apontaram que para romper com essa estrutura que compõe este modelo de educação integral proposta no programa Mais Educação é necessário que os grupos intelectuais do país promovam ações que ampliem os debates públicos, que lutem para

fortalecer uma política democrática para analisar a concepção de mundo da sociedade atual. Tal concepção pode produzir manifestação de uma atividade intelectual, momentos da crítica e de consciência, para repensar a formação na sociedade moderna. Tal reflexão faz-nos pensar o quanto tem sido possível aos educadores de todos os níveis de ensino envolver-se em tais questões. Mas será necessário romper com tais barreiras que fragmentam o processo educativo, para produzir mudanças. E esse objetivo não está presente nesta sociedade.

A dissertação de mestrado de Oliveira (2015), teve como finalidade analisar a concepção de educação profissional presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de forma a compreender como se dá a relação entre capital e trabalho e suas implicações na formulação do referido documento.

Nesse percurso investigativo, a partir das análises, identificaram-se avanços, retrocessos e também continuidades nas novas diretrizes, com relação às diretrizes anteriores. As diretrizes atuais abrigam contradições que, do ponto de vista de um projeto de educação, enfraquecem a ideia de formação humana integral e, nesse sentido, a possibilidade de processos formativos pautados na politecnia. Nessa perspectiva, e concordando com os autores que fundamentaram esta pesquisa, o grande desafio que se vislumbra, reside, certamente, no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, na sua implementação como um direito e na sua efetivação, tendo em vista um projeto de educação alinhado à perspectiva da politecnia. Assim, esta pesquisa carrega a intenção de agregar contribuições nesse campo complexo e permeado de contradições.

A tese de doutoramento de Dias (2015) teve por objetivo analisar a Educação Integrada, denominação genérica de Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulada com o Ensino Médio na modalidade Integrada, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/1996, atualizada pelo Decreto no 5.154/2004.

Conclui-se que, nos meandros da educação integrada está subjacente um processo mais amplo de expansão do ensino profissional para todo o sistema educativo brasileiro. Porém, esta expansão não se realiza de forma direta e explícita. O que se expande é, sobretudo, o espírito da profissionalização, pois, em paralelo à reforma do ensino profissional, foi feita a reforma do próprio ensino médio como um todo. Assim, empregou-se no ensino médio uma reforma de base conceitual e curricular que permitiu não apenas a multiplicação de tipos de escolas, como uma diversificação interna em torno de um princípio comum profissionalizante.

Portanto, para não se enfrentar uma profunda reforma do ensino médio, de formação geral, humanista, moderna e única para todos, realizou-se uma reforma profissionalizante do ensino médio. Sobre a educação integrada propriamente dita, é possível afirmar que carece de

uma definição precisa quanto a sua identidade pedagógico-didática, pois não há uma receita do que denomina “integração”, ou seja, em nenhum momento explicita a fórmula didática do projeto pedagógico unificado, sendo a interdisciplinaridade a única saída para justificar didaticamente a integração curricular.

A tese de doutoramento de Marcal (2015) teve como objetivo geral verificar, a partir da experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), traços que apontem o potencial e os limites do ensino médio integrado (com base na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo) de enfrentamento à dualidade que historicamente caracteriza a educação escolar no Brasil.

Neste contexto, a experiência do ensino médio integrado no IFRS apresenta traços indicativos de inflexões e, ao mesmo tempo, na perspectiva da contradição, vivencia obstáculos para serem transpostos até a sua consolidação. Assim, pode se tornar referência para o ensino médio ofertado nas diferentes redes públicas de educação brasileira.

A tese de doutorado de Figueiredo (2015) teve como objetivo analisar e explicitar as intenções de melhoria do ProEMI, nas escolas públicas de Ensino Médio do Distrito Federal. Os resultados mostraram que a inovação na educação é tratada como um ganho de valor considerável para práticas pedagógicas, uma vez que favorece o desenvolvimento da autonomia entre professores, gestores e estudantes incidindo na reorganização do trabalho pedagógico das escolas. Infere-se que a proposta de Redesenho Curricular compõe um cenário atrativo de fomentos pedagógicos para o Ensino Médio, percebido na conexão dos macrocampos com as áreas de conhecimento e os componentes curriculares em sua inter-relação com as vivências sociais dos estudantes. Sendo assim, depreende-se que esse escopo do Programa, do ponto de vista da inovação pedagógica, é importante para dimensionar as intenções de melhoria das políticas públicas de educação básica específicas ao Ensino Médio.

A dissertação de mestrado de Engelmann (2016) teve como objetivo compreender como se deu o redesenho curricular em função do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI); investigar a formação dispensada aos professores e delimitar a forma como se deu a ampliação da carga horária. A partir do desenvolvimento da análise proposta, foi possível identificar que os principais objetivos do Programa, como reestruturação curricular e ampliação de carga horária, não se concretizaram nas escolas públicas do Estado do Paraná, conforme demonstrado no desenvolvimento do estudo.

A dissertação de mestrado de Santos (2016), teve por objetivo geral analisar como ocorreu o processo de implantação e implementação do Programa Ensino Médio inovador (ProEMI) em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, localizadas no

período de 2007 a 2011 em Campo Grande – MS.

Dessa forma, os resultados do estudo permitiram afirmar que no Estado de Mato Grosso do Sul, as escolas selecionadas encontraram dificuldades na implementação do ProEMI em razão da estrutura física inadequada, da falta de professores e de profissionais de apoio escolar capacitados, do atraso dos recursos financeiros do programa, entre outros.

A dissertação de mestrado de Canelas (2016), objetivou compreender a qualidade da educação inspirada numa concepção de formação humana integral que a entende como qualidade socialmente referenciada.

Sendo assim, o estudo demonstrou que essas dimensões possibilitaram revelar que as condições de oferta da educação profissional de nível médio na Escola Integrado é precária, porém vários aspectos significativos para a qualidade social da educação profissional na Escola Integrado podem ser observados nestas variáveis: salas de aula, o ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, e reuniões com a comunidade; Equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; Biblioteca e Laboratórios de ensino.

Na dissertação de mestrado de Marchetto (2016), buscou-se identificar os fatores que conduzem, no contexto da prática, às resistências e ressignificações dadas à política educacional do Ensino Médio Politécnico. Os resultados apontam que, no contexto da prática, alguns elementos foram ressignificados. As ressignificações aconteceram pelas falhas no processo de formação, pela resistência coletiva dos profissionais envolvidos e pelas dificuldades quanto à estrutura física e de pessoal nas escolas. Foram ressignificados a Avaliação Emancipatória, que não rompeu definitivamente com o processo excludente da avaliação escolar, e o Seminário Integrado, que acabou se tornando uma disciplina de metodologia de pesquisa, não cumprindo seu papel fundamental de promover a interdisciplinaridade. Os avanços são percebidos pelas contradições geradas pela política, as quais norteiam o debate, em um modelo alternativo ao capital.

A dissertação de mestrado de Zibenberg (2016), teve como objetivo compreender a seletividade escolar, a qual não é exclusividade no Campus Restinga mas pode ser vista com uma realidade em âmbito nacional.

Os resultados encontrados apontaram para a confirmação da hipótese inicial, verificou-se que a permanência e o êxito estudantil guardam uma relação muito próxima com três questões: formação do *habitus* dos estudantes vinculado ao capital cultural implicado pela origem social; aprendizado do ofício de aluno com destaque ao processo de adaptação e conformação dos estudantes mediante às exigências implícitas e explícitas postuladas pela

escola e, finalmente, a busca pela realização do ensino médio integrado como forma de preparação para o Enem e/ou vestibular a fim de posterior ingresso em um curso superior.

A dissertação de mestrado de Rosa (2016), analisou como que o currículo integrado, para chegar a efetiva superação da fragmentação curricular e da dualidade entre a formação para o trabalho intelectual e formação para o trabalho braçal, necessita do envolvimento de gestores, professores e estudantes, os quais são responsáveis por planejar, desenvolver e avaliar o currículo na esfera mais ampla da coletividade, da cooperação e do diálogo.

A partir da pesquisa foi reforçada a ideia de que para acontecer de fato um ensino com os pressupostos do currículo integrado chegando à formação integral do ser humano é necessário olhar os estudantes como jovens sociais e culturais situados historicamente, imersos no tempo contemporâneo em que ocorrem mudanças constantemente. Essas mudanças devem ser percebidas para que as metodologias e relações no contexto social também mudem. Tanto os jovens do antigo currículo quanto os do novo currículo reforçam a valorização da humanização das relações na instituição escolar, ficando claro que quanto maior a proximidade entre conhecimento, professor, estudante e mundo do trabalho, mais eficaz é a aprendizagem e a formação integral do jovem.

A tese de doutoramento de Rocha (2016), teve como objetivo realizar um estudo sobre as necessidades formativas de professores que emergiram no contexto de atuação do Programa Ensino Médio Inovador nas escolas públicas de São Luís/MA com vistas à formação continuada para práticas pedagógicas inovadoras. De acordo com essa visão, a criatividade é um dos componentes para o planejamento e desenvolvimento de atividades mais dinâmicas e criativas no contexto da atividade docente. As análises também revelaram que as necessidades formativas apresentadas pelos professores emergiram ao materializarem sua atividade prática profissional nos diversos contextos de atuação do PROEMI.

Na dissertação de mestrado de Thomaz (2016), objetivou-se a análise da função certificadora do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no Estado de São Paulo, com o objetivo de verificar se a quantidade de certificados emitidos no período de 2009 a 2013 foi suficiente para causar impacto nas matrículas da EJA e se a certificação tem sido uma via de regularização do fluxo escolar e aceleração do término da escolaridade básica.

Esta pesquisa sinaliza que não é possível afirmar que o exame é uma estratégia utilizada pelas administrações públicas para reduzir gastos em investimentos com a EJA, nem que há deliberadamente uma pressão exercida por parte das Diretorias de Ensino ou das escolas para que o aluno fora da idade/série preste o exame para regularizar o fluxo escolar.

Os indícios existentes sugerem que um exame direcionado para selecionar candidatos às

vagas das grandes universidades públicas, não pode, também, ser adequado para certificar o ensino médio. Ainda mais em se tratando de pessoas alijadas do direito à educação e que apresentam defasagem no processo de aquisição do conhecimento como é o perfil do aluno da EJA. Mais uma vez verifica-se que um exame de certificação não é uma política educacional adequada e que faltam investimentos e políticas públicas em cursos de EJA que valorizem os saberes dos alunos e que estejam direcionados para as necessidades de formação daqueles que os procuram.

A dissertação de mestrado de Babalim (2016), teve como objetivo compreender a concepção de Educação Integral que os professores possuem e como o trabalho desenvolvido nas escolas foi impactado por essa mudança.

O objetivo foi obter dados sobre a formação dos docentes, a compreensão que possuem sobre educação integral e a análise que fazem do processo de trabalho pedagógico após a adesão da escola ao Programa. Diante dos resultados dessa pesquisa, é possível afirmar que os professores entrevistados acompanham o debate sobre educação integral, que eles observam mudanças consideráveis no trabalho pedagógico nas escolas de tempo integral e consideram o projeto relevante para os alunos.

A dissertação de mestrado de Silva (2016), teve como objetivo central a análise da 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, de silenciamento do significado político e social da escola pública e da perspectiva política do ato de ensino, de “fetichização” do tempo escolar e do método de gestão. Também se verificou que a criação de práticas pedagógicas diversas (disciplinares e não disciplinares) pode ser um espaço de produção de processos de qualificação e de desqualificação do trabalho docente.

A dissertação de mestrado de Furtado (2016) objetivou analisar os condicionantes históricos, limites e desafios atuais que permeiam o processo inicial de implementação da proposta de educação em tempo integral em uma escola pública municipal de ensino fundamental de São Luís – MA, realizado no período de 2013 a 2015.

Como resultados, a escola pesquisada evidenciou a divergência entre as orientações da política implementada e as condições ofertadas pela administração municipal/nacional, provocadas pelas políticas de governo e/ou descontinuidade da política brasileira. A concepção educacional dos profissionais do magistério encontra-se impregnada por conceitos da política educacional de cunho socializante e assistencialista inter-relacionada à promoção

da ampliação de conhecimentos e alcance de metas avaliativas, conjugada com a superação das condições restritas da escola pública através de estratégia privatizante e condicionada por imposições neoliberais, omissão estatal e déficits de aprendizagens dos filhos de trabalhadores ou desempregados, os quais se refletem na organização do trabalho pedagógico limitando o trabalho dos profissionais no alcance da propalada qualidade educativa.

A dissertação de mestrado de Nascimento (2016), objetivou realizar uma investigação sobre a Educação profissional, mais precisamente uma análise da concepção político-pedagógica do Ensino Médio Integrado a educação profissional de nível médio presente na Rede de Escolas Estaduais de Educação profissional (EEEP) do Ceará expressa nos documentos que fundamentam esta oferta educacional, no período de 2008 a 2014. Concluiu que a tese não corresponde a concepção de educação integral defendida ao longo da dissertação, se afasta completamente dos anseios de emancipação dos trabalhadores, na realidade amarra cada vez mais a educação aos ditames das exigências do mercado.

A dissertação de mestrado de Souza (2016), analisou como a politecnia e a polivalência se inter-relacionam com a proposta e com a prática da política pública do Ensino Médio Politécnico, no contexto da acumulação flexível do capital, com o objetivo de caracterizar as concepções de politecnia e polivalência e identificar se a politécnica ocorre nas escolas.

Podemos constatar as contradições impostas pelo capitalismo na implementação do Ensino Médio Politécnico, pois, por um lado, a reestruturação deste apontou para uma educação na perspectiva do trabalho como princípio educativo, com formação integral e humana, proporcionando uma visão de escola inclusiva; por outro lado, no contexto das escolas e da SEDUC, os sujeitos envolvidos ressignificaram a proposta, mudando em certa medida a ideia central, pois estão inseridos numa sociedade que segue os interesses do capitalismo, na lógica mercantilista e utilitarista, que veem a educação como meio de preparação para o trabalho e para os vestibulares.

Constatou que a politecnia não está ocorrendo no contexto das escolas, pois é preciso tempo para desconstruir uma cultura com base no trabalho como valor de troca, e construir uma cultura de trabalho coletivo. Contudo, acredita-se que a reestruturação do Ensino Médio Politécnico abriu um caminho para uma perspectiva educacional que forme a partir de princípios humanitários.

A dissertação de mestrado de Rosa (2016), teve como objetivo analisar como o currículo integrado está sendo percebido pelos estudantes do Curso Técnico em Edificações integrado do IF Farroupilha e que significações são construídas pelos jovens estudantes acerca desse currículo.

Por meio da comparação do olhar dos jovens estudantes sobre o curso, foi possível perceber a validade e significativa mudança estrutural no currículo, como também as metodologias aplicadas para minimizar a fragmentação curricular. Contudo, mais importante que isso, foi reforçada a ideia de que para acontecer de fato um ensino com os pressupostos do currículo integrado chegando à formação integral do ser humano é necessário olhar os estudantes como jovens sociais e culturais situados historicamente, imersos no tempo contemporâneo em que ocorrem mudanças constantemente. Essas mudanças devem ser percebidas para que as metodologias e relações no contexto social também mudem. Tanto os jovens do antigo currículo quanto os do novo currículo reforçam a valorização da humanização das relações na instituição escolar, ficando claro que quanto maior a proximidade entre conhecimento, professor, estudante e mundo do trabalho, mais eficaz é a aprendizagem e a formação integral do jovem.

A dissertação de mestrado de Santos (2016) teve como objeto de investigação as políticas educacionais e de avaliação educacional desenvolvidas pelo Governo do Estado de Pernambuco no período que estabelece os dois mandatos do Governador Eduardo Campos (2007 – 2014). A pesquisa concluiu que grande parte dos resultados alcançados nos índices educacionais do Estado de Pernambuco se deve às EREM e Técnicas, que somam mais de 52% das matrículas, que a partir de uma política de incentivos, um forte acompanhamento e monitoramento dos professores e a promoção de uma pedagogia da exclusão, se mantém como escolas de excelência, atingindo gloriosamente os resultados esperados pelo Governo. No entanto, esses resultados se tratam apenas de um número, que não reflete a real situação das escolas e o desenvolvimento do trabalho realizado pelos seus profissionais.

A dissertação de mestrado de Diniz (2016) teve o objetivo de compreender a percepção de professores sobre a integração do ensino médio com a educação profissional em uma escola técnica estadual paulista.

Os dados mostram também que é longa trajetória percorrida entre a idealização de um curso integrado e sua efetivação nas práticas pedagógicas na sala de aula, a integração entre o ensino médio e formação profissional, pois de acordo com os argumentos aqui apresentados há uma tendência que considera a integração como um veículo propulsor para os educadores no sentido da busca por melhorar suas práticas, principalmente no que tange o planejamento.

Todavia, ao longo desta pesquisa, pode-se observar que professor se encontra num momento de construção de um novo papel nas relações com o aluno, à medida que alguns entrevistados apontaram que a responsabilidade na formação humana dos alunos aumentou. Como os alunos ficam período integral na escola, acabam por compartilhar questões pessoais

com os professores. O professor procura seu lugar num cenário onde é grande a fluidez da informação, e a maioria dos professores parece perceber como caminho a mediação, no sentido de mediar o desejo e a necessidade de aprender dos alunos, privilegiando as perspectivas educativas e as estratégias de aprendizagem por meio de atividades diversificadas e diferenciadas. Cabe às instituições a criação de ambientes próprios para o desenvolvimento desse tipo de ensino, em que o aluno é o protagonista do seu aprendizado.

A tese de doutorado de Baracho (2016) teve como objeto de estudo a formação profissional em nível técnico ofertada pelo Proeja, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) com foco na formação humana integral, situando-a no contexto das políticas educacionais.

A partir da pesquisa, é possível, afirmar a busca por espaços capazes de contribuir para a construção de uma outra forma de sociabilidade humana, tendo os direitos sociais dos jovens e adultos garantidos. Por fim, que todos tenham o direito à educação de qualidade, e que, sobretudo, no seu processo formativo, sejam contemplados os conhecimentos voltados para o trabalho, para a ciência, tecnologia e para a cultura.

A dissertação de mestrado de Silva (2017) teve por finalidade a análise dos desafios do Ensino Médio identificados no Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola da rede pública do Estado de São Paulo com o intuito de evidenciar fatos ocorridos na mesma, que apontam para o desenvolvimento da educação integral.

A pesquisa evidencia que o PPP ao se articular com a realidade do cotidiano escolar em direção ao desenvolvimento da educação integral amplia e desenvolve as potencialidades dos adolescentes e jovens na perspectiva de formação de um cidadão pleno de deveres e direitos. Educação que forma o cidadão nas diversas e diferentes dimensões do conhecimento, é formar alguém para a aquisição de autonomia intelectual, cognitiva, física, emocional, ética e social, é formar indivíduos plenos de habilidades e competências para o exercício de seus deveres e direitos de forma ética, responsável, solidária, e sobretudo, com humanismo.

A tese de doutoramento de Paulo Silva (2017), objetivou analisar se o Programa Mais Educação pode ser considerado uma proposta de educação integral ou se apenas diz respeito a uma política de ampliação da jornada escolar com vistas a atender as demandas do modo de produção capitalista em sua fase imperialista.

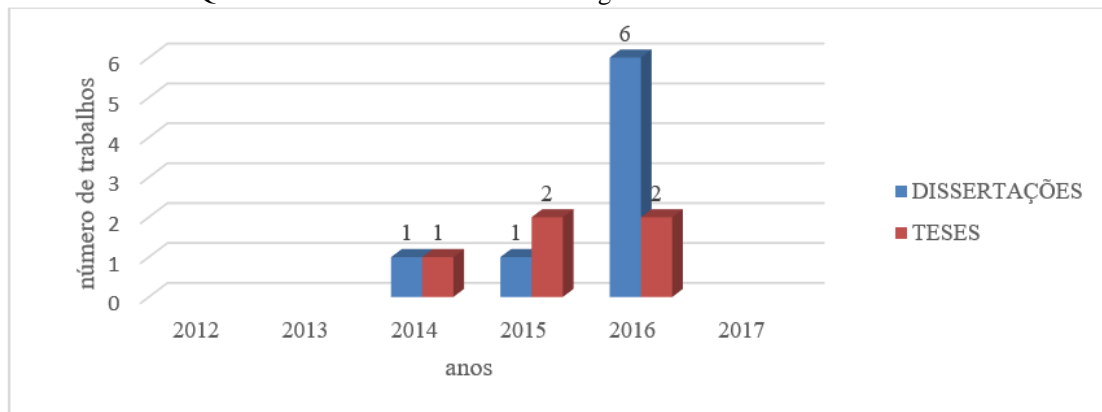
Em síntese, o estudo mostrou que em um país de capitalismo burocrático, dominado pelo imperialismo, a educação integral não passa de uma falácia e se constitui em mera ampliação da jornada escolar com vistas a atender as necessidades de formação exigidas para a fase imperialista do capitalismo. A educação integral, na perspectiva da omnilateralidade,

será consequência da revolução socialista e atingirá seu maior nível de desenvolvimento no momento em que a unilateralidade da educação burguesa esteja definitivamente superada por meio da supressão revolucionária de todas as classes sociais.

2º Categoria de Análise: Pesquisas sobre Trabalho Docente no Ensino Médio

Com relação a essa categoria de análise, foram localizadas 13 publicações, das quais 8 são dissertações e 5 são teses. No gráfico seguinte (gráfico 4) é possível observar como se dá a distribuição dessas publicações ao longo do período estudado.

Gráfico 04. Quantitativo de trabalhos sobre a categoria de análise: Trabalho Docente no Ensino



Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

Examinando o gráfico acima, pôde-se identificar que em 2012 e 2013 não há nenhuma produção concernente a temática de estudo. A produção sobre o tema começa a partir de 2014, com a elaboração de 1 dissertação e 1 tese, respectivamente. Em 2016 há um crescimento expressivo na produção teórica, com a elaboração de 6 dissertações e 2 teses. No entanto, em 2017 não identificamos nenhum trabalho produzido.

No tópico seguinte é apresentada a origem institucional das publicações encontradas, bem como a distribuição regional e por estado.

➤ Origem Institucional das Publicações

A partir do levantamento realizado, verificamos que 11 instituições de ensino superior têm se debruçado sobre essa temática de estudos. Constatou-se que a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade do Sul (UNISUL) tem o maior número das publicações,

com duas publicações cada instituição, concentrando, assim, cerca de 8% (oito por cento) do total de teses e dissertações. A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual Paulista (UNESP - Rio Claro), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), realizaram apenas uma publicação por instituição.

➤ Linhas de pesquisa

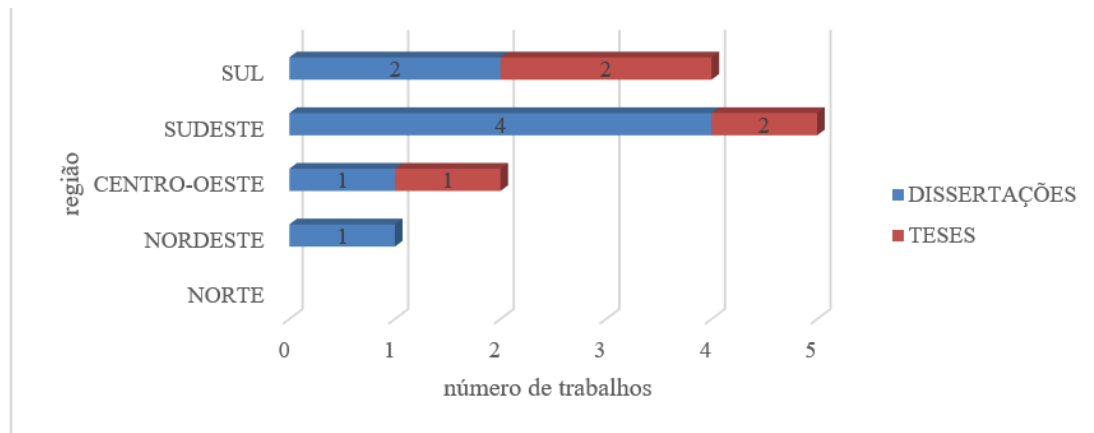
A tabela abaixo apresenta o nome das linhas de pesquisa responsáveis pelas publicações dessa categoria de análise. Podemos destacar que a temática representa menor expressividade, quando comparada a temática anterior.

Tabela 4 - Relação Linha de pesquisa

LINHA DE PESQUISA
Estado, Política e Formação Humana
Estado, Política e Diversidade
Formação de Professores e Práticas Educativas
Estado, Políticas e Gestão da Educação
História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais
Educação e Ciências Sociais
Trabalho, Sociedade e Educação
Subjetividades, Formações e Aprendizagens
Políticas de Formação, Políticas e Gestão da Educação
Práticas Escolares e Políticas Públicas
Educação, História e Política

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

Quanto à distribuição das publicações por regiões do Brasil, no gráfico 3, constatou-se que a região que mais apresentou publicações foi o Sudeste, com 47% (quarenta e sete por cento) do total de publicações, seguido pelo Sul com 30% (trinta por cento). Segue a ordem Centro-Oeste com aproximadamente 15% (quinze por cento) e Nordeste 8% (oito por cento).

Gráfico 05. Distribuição das publicações por Região

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

Assim como a categoria anterior, na sistematização dos trabalhos selecionados, percebemos que também há uma maior concentração de trabalhos na região Sul e Sudeste. O Nordeste aparece apenas com a elaboração de uma dissertação e não identificamos nenhuma produção da região Norte.

Na sistematização da abordagem metodológica, expressa na tabela abaixo, identificamos a abordagem metodológica utilizada nas produções a partir de seus resumos. Com base nos dados, percebe-se que a maioria dos trabalhos explicita, em seus resumos, a metodologia de pesquisa utilizada. A maior parte dos trabalhos, cerca de 85% (oitenta e cinco por cento) são qualitativos. Já o uso da abordagem quantitativa não foi identificado em nenhuma produção; e apenas dois trabalhos utilizaram as duas abordagens.

Tabela 5: Distribuição dos artigos por abordagem metodológica a partir de seus resumos

Qualitativo	Quantitativo	Quantitativo/Qualitativo	Não identificado
11	-	2	-

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

Por último, são apresentados os principais resultados dos trabalhos que compõe a 3ª Categoria de Análise: “**Trabalho Docente**”. Os estudos estão pautados na compreensão dos desafios e das complexidades para a valorização do professor do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, aprofundamento dos estudos acerca das novas configurações da avaliação em larga escala e suas repercussões no trabalho docente e na organização do trabalho escolar, compreensão dos entraves, desafios e possibilidades à valorização dos profissionais da educação trazidos pelas políticas públicas educacionais relacionadas à

formação inicial e continuada e condições de trabalho dos professores do Ensino Médio e análise dos impactos e as novas configurações que o trabalho docente vem assumindo na rede estadual após a implementação das políticas educacionais pautadas na racionalidade gerencial.

Ribeiro (2014) em sua tese de doutorado refletiu sobre a jornada de trabalho dos professores de escolas públicas, a partir das políticas de valorização docente implementadas no Brasil e no Estado de Mato Grosso e sobre os problemas detectados em termos de organização, quantidade e qualidade das horas trabalhadas diretamente com os estudantes e as utilizadas nas atividades de planejamento, avaliação, preparo das aulas e formação continuada.

Apesar de apontar certo esforço do governo brasileiro para normatizar o princípio constitucional de valorização docente e criar políticas visando melhores condições de trabalho para os professores, a autora nos chama atenção que a realidade do trabalho docente enseja problematizar a relação entre tempo de trabalho, identidade profissional e qualidade da educação (jornadas excessivas e seus efeitos negativos).

A pesquisa conclui que faltam estudos sobre as realidades das jornadas de trabalho dos professores, quantidade do número de professores, número de vínculos empregatícios, quantidade de horas trabalhadas e alunos atendidos. De acordo com a autora, os dados oficiais são limitados com relação a essa questão, o que leva a uma imprecisão sobre os avanços do ordenamento jurídico.

Vieira (2014) em sua dissertação de mestrado teve como objetivo geral investigar as implicações da Prova Brasil, como uma política de avaliação externa no trabalho docente desenvolvido por professores do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas do município de Viçosa- MG citado.

Tomando por base as análises dos dados, compreendeu que a relação estabelecida pelos professores participantes da pesquisa com a Prova Brasil implica em uma reorganização da sua prática pedagógica. Observou que nem sempre as ações empreendidas nas escolas contribuem para a melhoria dos resultados avaliativos, uma vez que fatores estruturais das instituições podem colaborar para um bom ou mal desenvolvimento do ensino. Constatou também que os docentes se encontram em um processo contínuo de capacitação, buscando avançar na carreira e aprimorar sua prática em sala de aula.

A tese de doutoramento de Richter (2015) se propõe a aprofundar estudos acerca das novas configurações da avaliação em larga escala e suas repercussões no trabalho docente e na organização do trabalho escolar, tendo como campo empírico as realidades brasileira e lusitana. A pesquisa identificou que as políticas de avaliação, em certa medida,

desresponsabilizam o Estado da consolidação das mudanças estruturais em prol da qualidade da educação e imputam ao professor a responsabilidade unilateral por conquistar tal melhoria; no modelo de Estado gerencial, o padrão de Avaliação em larga escala está baseado no desempenho dos estudantes em testes estandardizados; os testes instigam a formação de novos valores docentes, subjetividades e relações do professor com os estudantes, entre os colegas de trabalho e com a prática docente, o que segue uma tendência internacional.

Além disso, observou-se que há limitada apropriação e utilização dos índices pelos profissionais da escola, assim como do Estado em prol da consolidação de políticas públicas necessárias para a garantia da qualidade educacional; e os testes têm gerado novas demandas de trabalho, e para atender às metas externas em condições precárias do magistério, se potencializa a intensificação do trabalho docente.

Zambon (2015) em sua tese de doutoramento buscou compreender os processos de organização e de desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio da SEDUC/RS (PREM/RS) em escolas da Rede Escolar Pública Estadual do Rio Grande do Sul.

O trabalho escolar foi impactado pela PREM/RS pela inclusão de novas ações para implementação, afetando consideravelmente o trabalho da coordenação pedagógica e dos professores; Quanto às mudanças na avaliação, o trabalho escolar foi impactado pela redefinição da forma de organização e realização dos habituais conselhos de classe, realizando-os no encerramento de cada trimestre e reunindo os professores por área curricular. Foram identificados fatores de ordem estrutural, operacional, profissional, pessoal e cultural que dificultaram ou obstaculizaram o processo de implementação da PREM/RS, como falta de tempo para estudo, planejamento das aulas e realização de encontros regulares entre professores, resistência de professores às mudanças na avaliação e/ou na matriz curricular do Ensino Médio, precariedade da estrutura física e falta de recursos para realizar as atividades.

Na dissertação de mestrado de Vasconcelos (2015), objetivou investigar a prática docente adotada por professores da formação geral e da formação profissional do Ensino Médio Integrado (EMI) e como essa prática retrata a integração expressa nos princípios contidos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Os resultados obtidos revelam que a prática docente adotada pelos professores investigados pouco reflete os princípios que fundamentam a proposta pedagógica da instituição, assim como os princípios expressos nos documentos oficiais para o Ensino Médio Integrado (EMI), para que se constitua a integração entre formação geral e profissional.

No entanto, diferentemente das outras produções, este trabalho foge a perspectiva de

análise do trabalho docente e as implicações frente à reestruturação do Ensino Médio, apontando os limites para efetivação da integração na prática docente e ressaltando aspectos para materialização da proposta (trabalho coletivo).

Bregensk (2016) em sua dissertação de mestrado objetivou analisar a dinâmica do trabalho docente com a implantação do Enem e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e analisou as aproximações e/ou antagonismos existentes entre as matrizes de referência desses documentos para a política curricular vigente no ensino médio.

A pesquisa constatou a existência de uma nova dinâmica no ensino médio em relação ao trabalho docente e, ao mesmo tempo, revelou tensões e dilemas nas políticas educacionais do país a partir dos documentos que emergem das avaliações em larga escala, como instrumento de regulação utilizado pelo Estado Avaliador. Os resultados desta pesquisa indicam que os docentes do ensino médio têm o seu trabalho intensificado a partir do momento em que o novo Enem foi implantado, em 2009. Ademais, enfatiza a prática de ranqueamento que tem conquistado espaço na comunidade escolar e na sociedade em geral.

Outro importante trabalho desenvolvido foi o de Benedet (2016). Esta dissertação de mestrado teve por objetivo compreender os desafios e as complexidades para a valorização do professor do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional quanto às questões de formação, carreira-remuneração e condições de trabalho que permeiam os docentes e os enfrentamentos no exercício de suas práticas laborais, tendo como local a escola pública estadual de Santa Catarina.

Ao serem analisadas as condições de trabalho dos professores do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional (EMIEP), da rede estadual de Santa Catarina, identifica-se a ausência de infraestrutura adequada para a realização da prática docente e a clareza da sua importância para o processo de ensino/aprendizagem.

A dissertação de mestrado de Santana (2016) objetivou compreender as representações que professores de escolas técnicas estaduais paulistanas possuem sobre o ensino técnico integrado ao médio, a fim de buscar contribuições para que essa modalidade encontre caminhos para proporcionar um ensino, de fato, integrado, conforme propõe a legislação da educação brasileira.

O que se observou é que o ensino integrado não foi priorizado como política pública pelo Estado, uma vez que passados mais de uma década de sua aprovação não existe uma responsabilização pela formação continuada de professores, a qual está indicada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. A infraestrutura da maioria das escolas não oferece condições para o aluno permanecer em tempo integral. As Diretrizes Curriculares

para Educação Profissional indicam que o ensino integrado é uma forma de ensino e os componentes curriculares devem ser articulados, mas nos planos de cursos não dão esses direcionamentos e seguem outra instrução das Diretrizes Curriculares para Educação Profissional, que diz que as instituições têm autonomia para montar seus planos de curso.

Cabral Neto (2016), em sua dissertação de mestrado objetivou compreender os entraves, desafios e possibilidades à valorização dos profissionais da educação trazidos pelas políticas públicas educacionais relacionadas à formação inicial e continuada e condições de trabalho dos professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino no estado de Santa Catarina.

No que concerne à jornada de trabalho, o estudo demonstra que trabalhar em mais de uma escola, em três turnos, com muitos alunos de diferentes etapas da Educação Básica, é comum entre os professores. Além disso, muitos não permanecem na mesma escola por muito tempo, pois não são efetivos. Ao considerar o indicador esforço docente, evidencia que a maioria dos referidos professores concentra-se nos níveis 4, 5 e 6 e explicita a intensificação da jornada de trabalho. Por fim, afirma que o aumento da jornada de trabalho, a remuneração inadequada e as condições precárias de funcionamento das escolas médias estaduais desenham um cenário de crescente desvalorização docente. O estudo aponta os limites à valorização dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses e as possibilidades contidas na Lei nº 13.005/2014, relacionadas à escola média e à valorização dos professores.

Jardim (2016) em sua tese de doutoramento procurou compreender, a partir das reformas educacionais das décadas de 1990 e 2000, alguns aspectos sobre a situação do trabalho dos professores de escolas da rede estadual de ensino no estado de São Paulo. A tese considera principalmente as ações da Secretaria da Educação do estado em um contexto de desafios colocados para a educação pelas mudanças no capitalismo e nos paradigmas de gestão, as quais vêm provocando transformações nas formas de organização do trabalho dos professores.

O gerencialismo adotado como modelo de gestão de instituições públicas, de acordo com a pesquisa, tem contribuído para a instauração de práticas comuns ao setor privado e empresarial que são transportadas inadvertidamente para o setor público, atingindo diretamente as políticas educacionais. Essas práticas têm contribuído muito para que a escola, os trabalhadores da educação e os alunos sejam penalizados no que se refere às condições de trabalho e à qualidade do ensino que recebem, uma vez que os docentes são reduzidos a meros cumpridores de ações emanadas dos núcleos centralizados em que se tomam as decisões mais importantes.

A dissertação de mestrado de Martins (2016) destacou os impactos e as novas configurações que o trabalho docente vem assumindo após a implementação de políticas educacionais pautadas na racionalidade gerencial. Para isso, traz a contextualização da reestruturação ocorrida nos últimos anos na esfera educacional e no trabalho, face ao cenário de mundialização do capital.

Os principais resultados mostram que a política tem se mostrado um eficiente instrumento de gestão e controle rígido sobre o trabalho docente (perda de autonomia), punitiva e gerando o adoecimento docente, na medida em que se sentem desmotivados, pressionados com o rígido controle sobre o seu trabalho, com falta de uma remuneração compatível (baixos salários) e uma política de valorização do magistério. Ademais, há um processo de intensificação e precarização do trabalho dos docentes.

A dissertação de mestrado de Bergo (2016) teve como objetivo estudar a relação e os desdobramentos da política de bonificação salarial para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente no estado de São Paulo.

O trabalho constatou que as políticas de bonificação estão atreladas a um movimento mundial, em que se destacam EUA e Inglaterra como precursores do desenvolvimento de tais políticas de bonificação salarial. Os resultados gerais indicam o descontentamento dos professores em relação à forma como a política de bonificação é desenvolvida, impactando negativamente no trabalho e desvalorizando-o em detrimento do alcance das metas do IDESP (Índice de desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo).

Também identificou uma sensação de perda da identidade docente em função dos novos papéis atribuídos à escola (ensino para teste) e uma perda da autonomia do professor. De acordo com a autora, essa perda se evidencia em relação ao seu saber e ao seu fazer, pois em função da padronização pedagógica, há um empobrecimento (fragmentação) curricular (ênfase em português e matemática) e modificação do trabalho docente a partir do uso de caderninhos ou apostilas, desconsiderando-se a legitimidade dos saberes específicos dos professores. Desvela-se, portanto o impacto negativo que a política de bonificação gera na escola e, em especial, no trabalho e no desenvolvimento profissional dos professores.

Casagrande em sua tese de doutoramento (2016) abordou a questão da carreira docente, que envolve o modo como está organizado o processo de trabalho do magistério, no que diz respeito à remuneração, formação inicial e continuada, condições de trabalho, progressão funcional. Os resultados indicam a existência de dificuldades para promover a valorização do trabalho docente e a implantação do projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral (EPI), instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4/01/2012, alterada pela Lei

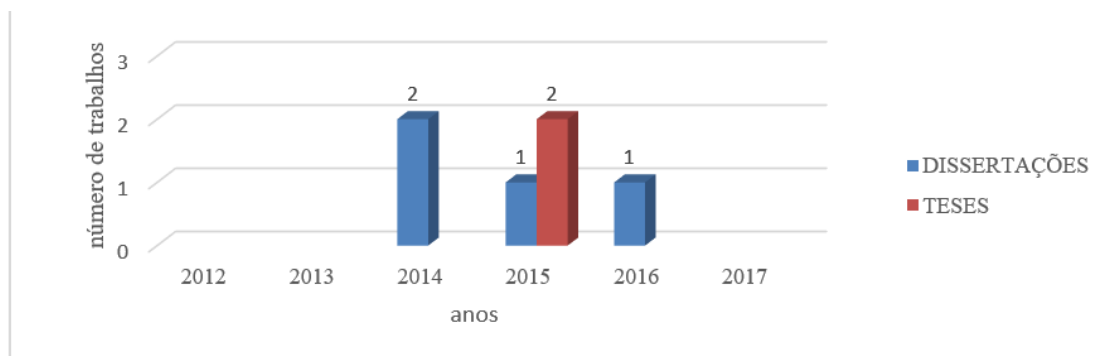
Complementar nº 1.191, de 28/12/2012, tal qual proposto no plano escrito.

De acordo com a autora, podem ser identificados alguns avanços em relação à remuneração e à dedicação exclusiva, mas há ainda mais responsabilização individual e intensificação do trabalho docente, possivelmente, devido à política que dá suporte ao modelo assentar-se na gestão de resultados, ligada à noção de Qualidade Total. No entanto, nos chama atenção que apesar de reconhecer a intensificação do trabalho docente e sua precarização, sobretudo com as políticas de responsabilização, não se acredita em desprofissionalização docente, ou seja, a precarização do trabalho docente não é aqui tratada como sinônimo de desprofissionalização docente.

3º Categoria de Análise: Pesquisas sobre Gestão e Gerencialismo no Ensino Médio

A partir da coleta de dados do estudo, foram localizadas 6 publicações, das quais 4 são dissertações e 2 são teses. No gráfico seguinte (gráfico 6) é possível observar como se dá a distribuição dessas publicações ao longo do período estudado.

Gráfico 06. Quantitativo de trabalhos sobre a categoria de análise: Gestão e Gerencialismo



Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

Observando o gráfico acima, identifica-se que nenhuma publicação foi realizada em 2012 e 2013, assim como no eixo anterior. A partir de 2014 foi identificada 2 dissertações referentes a temática. Em 2015 esse número cresce discretamente, passando para 3 publicações (2 teses e 1 dissertação). E em 2017 não foi evidenciada nenhuma produção.

No tópico seguinte é apresentada a origem institucional das publicações encontradas, bem como a distribuição regional e por estado.

➤ Origem Institucional das publicações

A partir do levantamento realizado, verificamos que apenas 4 instituições de ensino superior têm se dedicado sobre a temática de estudos. Averiguamos que semelhante ao primeiro eixo temático, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) tem o maior número de publicações com 3 trabalhos, concentrando, assim, metade dos trabalhos, enquanto as Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com 1 publicação cada instituição.

➤ Linhas de pesquisa

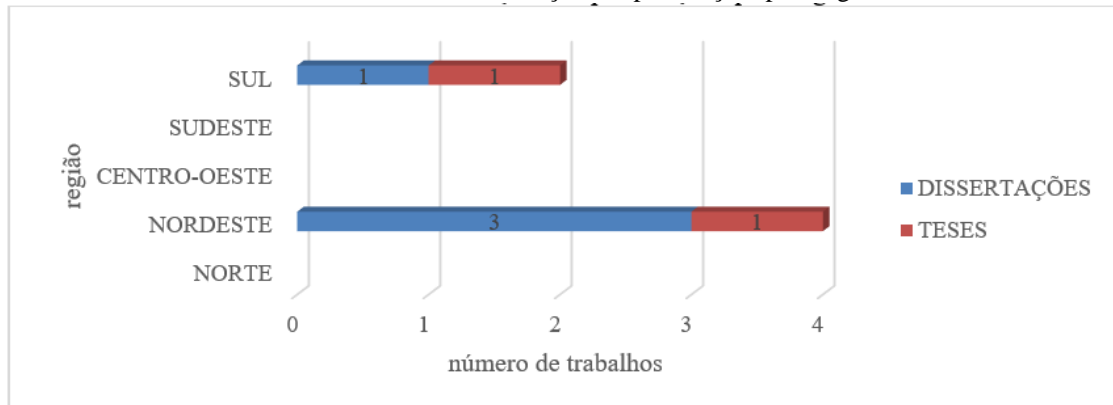
A tabela 6 apresenta as linhas de pesquisa responsáveis pelas publicações desse eixo temático. Podemos destacar que a temática representa menor expressividade, quando comparada a temática anterior. Valendo destacar a UFPE, com duas linhas de pesquisa: Estado, Políticas e Diversidade; e Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Tabela 6- Relação Linha de pesquisa

LINHA DE PESQUISA
Estado, Política e Diversidade
Estado e Gestão Educacional
Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação
Gestão e Avaliação da Educação Pública
Trabalho e Educação

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

Quanto à distribuição das publicações por regiões do Brasil, conforme gráfico 7, identificou-se que a região que mais apresentou publicações foi o Nordeste com 4 trabalhos, o equivalente a aproximadamente 67% (sessenta e sete por cento) do total de publicações, seguido pelo Sul com os outros 33% (trinta e três por cento). Não foram identificadas publicações da região Centro-Oeste e Norte no levantamento realizado.

Gráfico 07. Distribuição das publicações por Região

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

O levantamento feito mostrou que há uma concentração maior de trabalhos no Nordeste, que nas regiões Sudeste e Sul, que se destacaram com muitas publicações nas duas temáticas anteriores.

Na tabela abaixo, identificamos a abordagem metodológica utilizada nas produções a partir dos resumos. Com base na tabela 7, a maioria dos trabalhos explicita, em seus resumos, a metodologia de pesquisa utilizada. A estratégia prioritária envolveu estudos qualitativos, cerca de 83% (oitenta e três por cento), com utilização de diferentes técnicas de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas; análise documental; observação; questionários; grupo focal; dentre outras. Já o uso da abordagem quantitativa não foi identificado em nenhuma produção e apenas em um trabalho não conseguimos categorizar em uma das abordagens.

Tabela 7: Distribuição das teses e dissertações por abordagem metodológica a partir de seus resumos

Qualitativo	Quantitativo	Quantitativo/Qualitativo	Não identificado
5	-	-	1

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

Na sequência, são apresentados os principais resultados dos trabalhos que compõem a terceira categoria de Análise: “**Gestão e Gerencialismo**”. A discussão está centralizada nas análises das “novas formas” de gestão da escola pública e as implicações sobre o processo de democratização da gestão, análise dos gastos com o custeio da rede de Escolas de Ensino Profissional Integral e Integrada e a Configuração da política de financiamento e gestão do Ensino Médio na rede pública.

Freitas (2014) teve por objetivo de a dissertação de mestrado analisar os gastos com o custeio da rede de Escolas de Ensino Profissional Integral e Integrado. A partir da análise

realizada, foi proposto um plano de ação a ser implementado pela SEDUC, na perspectiva de contribuir para a otimização dos recursos destinados à manutenção da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, e a sua continuidade como uma política pública.

A tese de doutoramento de Alves (2015) teve como objetivo analisar, através das despesas pagas, o gasto com o Ensino Médio como eixo estruturante desta etapa de ensino, bem como a configuração deste gasto a partir do seu ponto de intersecção com o padrão de gestão adotado. Os achados referentes ao Ensino Médio, como recorte da pesquisa, evidenciam que a sua gestão e o seu financiamento, no contexto do MIG, possibilitam o mínimo de instrução desejável à reprodução do capitalismo. Ultrapassar este mínimo não é objetivo prioritário da gestão, uma vez que não há interesse nos riscos que a conscientização dos seus jovens alunos poderia trazer, em caso de oposição à ordem econômica que tenta impor-se como avanço do estado neoliberal.

Diferentemente dos demais trabalhos, que centralizaram as análises nas “novas formas” de gestão da escola pública e as implicações sobre o processo de democratização da gestão Freitas (2014) e Alves (2015) fizeram análise dos gastos com o custeio da rede de Escolas de Ensino Profissional Integral e Integrada e sobre a Configuração da política de financiamento e gestão do Ensino Médio na rede pública.

A tese de doutoramento de Nascimento (2015) teve como objetivo geral analisar as “novas formas” de gestão da escola pública e as implicações sobre o processo de democratização da gestão. O trabalho revelou que a escola pública assume um contínuo processo de contradição, ao apropriar-se de formas de gestão empresariais (produtivistas, efficientistas), ao passo que, busca a implementação dos princípios de uma gestão participativa e democrática. Além disso, constatou-se que a adoção das novas formas de gestão têm reverberado nas condições e nas relações de trabalho no âmbito escolar.

Conclui que a materialidade vivenciada pela escola, distancia-se de um processo de democratização da gestão plena, restando assim, aos sujeitos a prerrogativa de uma forma de participação controlada. O que corrobora a premissa da impossibilidade um projeto de gestão democrática “com participação plena” enquanto a organização da escola corresponder, no sentido prático, à forma de sociabilidade estabelecida pelo capital.

Souza (2016) elencou como objetivo geral de sua dissertação de mestrado, analisar a organização da escola a partir do novo gerencialismo na perspectiva da cultura e das relações de poder. O estudo observou que a gestão escolar está relacionada com a cultura gerencial, visando objetivos financeiros e economicistas numa perspectiva neoliberal, atendendo as necessidades imediatistas do mercado. Ademais, é disseminada que a boa gestão é aquela que

busca a eficiência e a eficácia no alcance das metas educacionais.

Conclui que a escola campo de pesquisa apresenta culturas do tipo integradora, diferenciadora e fragmentadora. Integradora porque está imbricada por uma macro política que estabelece padrões de qualidade, associada à produtividade, aos modelos gerenciais, aos resultados, a preocupação com as lideranças fortes para promover a coesão e a partilha dos valores e crenças do Estado. Essa cultura, a integradora, inspirada na Nova Gestão Pública, acredita sobretudo nos resultados.

O trabalho de dissertação de mestrado de Clemente (2015) tratou da “Gestão Escolar na Escola Pública: interfaces entre gerencialismo e gestão democrática”. A partir da pesquisa, considera-se que as concepções de administração e de gestão escolar vigentes no Brasil permeiam tanto as perspectivas gerenciais dos espaços das empresas como também as orientações democrático-participativas oriundas do processo de democratização do país, das normas legais estabelecidas e dos acordos internacionais assumidos pelo Brasil a partir da década de 1990.

A pesquisa demonstrou que as políticas educacionais de gestão escolar traduzem os interesses gerencialistas, com maior possibilidade de conservação do controle do sistema educacional, da flexibilização, das metas e dos indicadores, se distanciando da efetivação do interesse coletivo, de uma perspectiva democrática e autônoma.

Em Pernambuco, a dissertação de mestrado 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 a 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 partir desses estudos, podemos concluir que a realidade pesquisada caminha mais alinhada ao domínio da concepção gerencialista do que das orientações da educação e gestão democrática. Além disso, atualmente, a gestão está atrelada à política de premiação. A exigência é que a gestão tenha meios eficientes para alcançar os objetivos organizacionais. Dentre os estudos realizados nesse eixo, destacam-se Nascimento (2015), Clemente (2015), Benittes (2014) e Souza (2016). Visto que, eles analisam as “novas formas” de gestão da escola pública e as implicações sobre o processo de democratização da gestão.

Síntese das Pesquisas do Estado da Arte

Com base nas primeiras análises dos dados desta pesquisa, percebemos que há um expressivo número de pesquisas que versaram sobre o Ensino Médio integral/integrado, destacando-se as produções que analisaram o PROEMI, PEI, a compreensão em torno da Concepção de Educação Integral e analisaram também o Programa Mais Educação.

Com relação ao trabalho docente, em linhas gerais os estudos buscaram compreender as novas configurações que o trabalho docente vem assumindo na rede estadual, após a implementação das políticas educacionais pautadas na racionalidade gerencial e os desafios e possibilidades a valorização dos profissionais da educação. Os estudos demonstraram também como as avaliações em larga escala têm repercutido sobre o trabalho docente, desdobrando-se em políticas de bonificação salarial.

Já as pesquisas sobre a Gestão e Gerencialismo apresentam uma produção muito reduzida, quando comparada as categorias anteriores, totalizando apenas 6 trabalhos. Resumidamente esses trabalhos se preocuparam em analisar as novas formas de gestão adotadas nas escolas públicas, pautadas nos pressupostos do modelo gerencial, buscaram compreender a configuração da política de financiamento e também as contradições entre o Programa de modernização da gestão pública e o programa de educação integral (Pernambuco).

Além disso, é importante destacar que os estudos que têm sido desenvolvidos no Estado de Pernambuco no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE/CE/UFPE e ao Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea - PPGEduC/CAA/UFPE.

Com relação à primeira categoria de análise foram desenvolvidos 11 trabalhos, conforme descrito abaixo: Oliveira (2006) analisou a articulação do ensino médio com a educação profissional no projeto EMEP do SESI PE e do SENAI-PE, na ótica dos seus gestores, técnicos e docentes. Guimarães (2008) analisou as inter-relações entre política e práticas curriculares no território do cotidiano escolar no ensino médio e educação profissional. Pontes (2012) analisou como o Ensino Médio Integrado (EMI) se constitui em seus aspectos institucionais, organizacionais e político-pedagógicos na materialidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/Campus João Pessoa e para qual perspectiva de formação ele sinaliza.

Silva (2013) compreendeu a concepção de educação integral de uma escola da Região Metropolitana do Recife que se propõe a formação humana, identificando que pressupostos teóricos orientam as práticas educacionais vigentes. Moraes (2013) teve como tema central a

formação da juventude através da Educação Integral e propõe-se a compreender as utilizações, por parte do Governo do Estado de Pernambuco, das Escolas de Referência em Ensino Médio. Silva (2013) abordou a reforma expressada pela reestruturação do Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco através do Programa de Educação Integral. Silva (2013) analisou o processo de implementação da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Escola Técnica Estadual Cícero Dias - ETECD, situada em Recife/PE.

Lima (2014) analisou o Programa de Educação Integral nas Escolas de Referência em Ensino Médio da rede pública estadual de Pernambuco, no período de 2008 a 2013, identificando aspectos de contribuição para a qualidade da educação. Santiago (2014) objetivou desvelar os nexos entre educação e desenvolvimento no Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco.

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. Santos (2016) avaliou 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.

Já com a segunda categoria identificamos apenas o trabalho de Vasconcelos (2015), que investigou a prática docente adotada por professores da formação geral e da formação profissional do Ensino Médio Integrado (EMI) e como essa prática retrata a integração expressa nos princípios contidos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional.

E na terceira categoria situamos 3 trabalhos, Benittes (2012), Alves (2015) e Souza (2016). A pesquisa de Alves (2015) se debruçou sobre os gastos e financiamento com o ensino médio e o padrão de gestão adotado. A investigação de Bennittes (2012) tratou da política de modernização da gestão e de educação integral implementada pelo Governo de Pernambuco nas Escolas de Referência em Ensino Médio, procurando compreender os nexos e as contradições estabelecidas entre o Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas para Educação (PMGP-ME) e o Programa de Educação Integral (PEI), alicerçada no materialismo histórico dialético como referência teórica metodológica e político-ideológica. E Souza (2016) contribuiu argumentando sobre a prevalência do estado gerencial na gestão educacional e escolar e como este tem sido visto e interpretado pelos agentes escolares, por meio da análise da cultura e das relações de poder.

No entanto, percebemos que em relação ao Programa de Educação Integral e o modelo de gestão por resultados, ainda existe a necessidade de ampliação do debate, considerando que o estado de Pernambuco tem se destacado internacionalmente, como modelo de educação de

qualidade a ser seguido. Dessa forma, notamos que há uma carência de pesquisas que possam contribuir para o entendimento sobre a qualidade da educação, e a qualidade de educação ofertada através do PEI, sendo necessário ampliar as investigações e possibilitar reflexões sobre a expansão das escolas de referência em ensino médio e qual a sua finalidade no contexto sociopolítico atual.

Nessa perspectiva, o nosso foco de investigar o Estado de Pernambuco se justifica pelo fato deste ser fortemente usado como modelo na adoção de diversas políticas e programas na área educacional, e utilização de parcerias com instituições público-privadas para implementação. Além disso, nossa pesquisa não demonstra apenas a necessidade de mais conhecimento sobre este tema, mas aponta a urgência de construir reflexões e análises fundamentadas na concepção do materialismo histórico-dialético.

Neste sentido, o capítulo do estado da arte objetivou mostrar a produção da temática, bem como justificar a relevância desse trabalho, frente ao pequeno quantitativo de pesquisas que tem se preocupado em estudar a gestão por resultados, a política de educação integral e a qualidade da educação, contribuindo para construção de conhecimentos fundamentada na perspectiva marxista.

3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo aborda o referencial teórico-metodológico que orienta essa pesquisa, trazendo as contribuições do materialismo histórico-dialético para avaliação de políticas. Além de apresentar os procedimentos metodológicos escolhidos para realização da pesquisa, bem como o *corpus* teórico (investigação bibliográfica e documental), sujeitos participantes e os métodos de coleta (entrevistas semiestruturada como fontes de recolhimento de dados) e análise de dados pesquisados.

3.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: CONTRIBUIÇÕES PARA ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nas últimas décadas, a avaliação de políticas e programas governamentais assumiu uma grande importância para as funções de planejamento e gestão governamentais, utilizando algumas perspectivas correntes de avaliação. Este movimento foi seguido pela legitimação dos princípios da gestão pública empreendedora e por mudanças nas relações entre a Sociedade e o Estado e atuação de inúmeros organismos internacionais que têm exercido o papel de avaliação e de “direção” na definição das políticas educacionais, passando pela UNESCO⁹ (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), na década de 80; Banco Mundial, na década de 90, e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento¹⁰ (BIRD), a partir de 1990, que tem implementado políticas similares às do Banco Mundial na América Latina.

Para nossas análises partimos da possibilidade de utilizarmos uma definição que ultrapasse a mera disposição de métodos e utilização de um instrumento racional de análise. Dessa forma, situamos a avaliação das políticas nas contraditórias relações entre Estado e sociedade no capitalismo, que visam ao desenvolvimento de ações eficientes e eficazes em face às necessidades da população e construção dos direitos e da democracia.

Como subsídio para o debate, nos fundamentamos no materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico e político-ideológico desta investigação, por entendermos que o campo das políticas educacionais e sua produção é resultante de um processo histórico complexo e contraditório, permeado por contradições e disputas das classes sociais. 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

⁹ Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: fev. de 2019.

¹⁰ Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/who-we-are/ibrd>. Acesso em: fev. de 2019.

estabelecem no sistema capitalista de produção. Desse modo, o método marxista contribui para compreensão da política educacional a partir dos seus determinantes históricos, sociais, políticos, econômico e cultural.

Portanto, o método materialista histórico e dialético está intimamente vinculado a uma concepção de mundo, um modo de ser e agir. Isso pressupõe que tal concepção não pode ser tratada, como ocorre muitas vezes, apenas como “método” ao longo de uma trajetória de pesquisa. Tal concepção procura apreender a realidade com o 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).

De acordo com Frigotto, na perspectiva materialista,

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, 2012, p.77).

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, 2012). A partir disso, afirmamos que, na concepção materialista histórica e dialética existe o comprometimento com a produção do conhecimento na análise da materialidade social, o qual está intimamente ligado com as transformações históricas sofridas ao longo do tempo.

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

A partir do exposto, Masson (2012) nos fala que as categorias como totalidade, práxis, contradição, mediação, reprodução e hegemonia são 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 relevar os diversos elementos que constituem um fenômeno. Revelando a apreensão do objeto de pesquisa e 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 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 criar condições para que o levado (trazido, rendido, fabricado, taxado) se reitere de novo em favor de alguém, ainda que implique uma mudança”. Logo, o sentido da categoria reprodução se aninha na própria reprodução do modo de produção capitalista. Já a hegemonia é atrelada “simultaneamente a 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 e p. 45).

Além disso, nos fundamentamos nos estudos de Masson (2012), destacando algumas contribuições 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 que requer 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 universalidades, 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 assim, 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.

Diante do exposto, é imprescindível a análise a partir de referenciais epistemológicos críticos para se entender as “entrelinhas” do Programa de Educação Integral implementado no estado. A opção por estas medidas e diretrizes teórico-metodológicas se deve ao fato de entendermos a escola como o principal instrumento para a formação nos alunos de uma consciência sobre sua realidade e sua classe (PISTRAK, 2011) e não apenas uma escola de passatempo para ocupar o tempo ocioso dos alunos.

A pesquisa foi realizada através de revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes. De acordo com Gil (2008), a revisão bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Essa opção se deve à necessidade de compreender o que dizem os autores sobre o tema a ser analisado, complementada 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 de acordo com o objetivo da pesquisa.

Optamos por trabalhar com entrevistas semiestruturadas (ver apêndice A) porque, segundo Minayo (2002), através dela o pesquisador pode obter informes contidos nas falas dos sujeitos, permitindo privilegiar dimensões qualitativas no estudo realizado.

3.2 CAMPO DE PESQUISA

A Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco é composta por 16 Gerências Regionais de Educação (GREs)¹¹. Dentre elas, está a *GRE Vale do Capibaribe*¹² que tem em sua jurisdição os seguintes municípios: Bom Jardim, Casinhas, Cumarú, Feira Nova, Frei Miguelinho, João Alfredo, Lagoa de Itaenga, Limoeiro, Machados, Orobó, Passira, Salgadinho, Santa Maria do Cambucá, Surubim, Vertentes e Vertentes do Lério. Essa gerência conta com um total de 37 escolas da rede estadual de ensino, atuando nas diversas

¹¹ 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.

¹² Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=110>. Acesso em: fev. de 2019.

modalidades de ensino, sendo 20 EREMs (Escola de Referência em Ensino Médio), em jornada integral ou semi-integral, 02 ETEs (Escola Técnica Estadual), 14 escolas trabalhando com ensino regular e 01 atuando com educação no sistema prisional.

O critério de escolha dessa GRE se deu pelo fato dessa Gerência do Vale do Capibaribe ter estado em primeiro lugar no ranking estadual do Ensino Médio em 2015¹³ e 2016¹⁴. Esse resultado se repetiu pelo terceiro ano consecutivo em 2017¹⁵, a GRE Vale do Capibaribe se destaca com os melhores resultados entre as 16 gerências regionais. Em 2015 com (4,80), em 2016 (4,95) e em 2017 (5,9). Os resultados alcançados nos últimos anos despertaram o interesse por desenvolver pesquisa nessa região.

Dentre os municípios jurisdicionados a GRE Vale do Capibaribe, selecionamos o município de Limoeiro (Pernambuco), pois apresenta o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M 0,0663) do agreste setentrional, além disso a GRE tem sede nessa cidade. Entre as escolas estaduais de Limoeiro selecionamos uma EREM e uma ETE, pois são as escolas que fazem parte do Programa de Educação Integral. Nesse município selecionamos as escolas para compor a amostra empírica da pesquisa: a Escola Técnica José Humberto de Moura Cavalcanti¹⁶ (oferta Ensino Médio Integral/Integrado) e a EREM Austro Costa (oferta o Ensino Médio Semi-integral), por serem as únicas escolas técnicas e semi-integrais da rede estadual no município.

Ainda tentamos considerar outras duas escolas para realizar a pesquisa, mas não foi possível pelos seguintes motivos: na EREM Dr. Sebastião de Vasconcelos Galvão (jornada Integral), houve uma recorrente incompatibilidade de horários para conseguir uma conversa com os gestores para viabilizar a autorização e a realização da pesquisa; e na EREM Professora Jandira de Andrade Lima (jornada integral), pois a escola estava em um processo de transição para implementação da jornada integral.

3.2.1 Caracterização da Escola Técnica José Humberto de Moura Cavalcanti

A Escola Técnica Estadual José Humberto de Moura Cavalcanti¹⁷ se situa na Rodovia PE 90, Bairro dos Coqueiros, no município de Limoeiro. A ETE funciona nos seguintes

¹³ Disponível em: <http://g1.globo.com/pernambuco/educacao/noticia/2016/09/melhores-indices-de-educacao-em-pe-sao-de-municipios-do-interior.html>. Acesso em 10 em fev. de 2017.

¹⁴ Disponível em: <http://www.pe.gov.br/blog/2017/08/28/idepe-pernambuco-supera-mais-uma-vez-a-media-nacional>. Acesso em: 10 em fev. /2017

¹⁵ Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=4403>. Acesso em fev. 2019.

¹⁶ Disponível em: <http://www.escolatecnicalimoeiro.com.br/>. Acesso em: fev. de 2019.

¹⁷ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico.

turnos e horários: diurno, de 07h30min às 17h e noturno de 18h30min às 22h. Com relação ao nível e modalidade de ensino a escola Técnica Estadual José Humberto de Moura Cavalcanti dispõe da oferta da Educação Profissional Técnico de Nível Médio, organizados por eixos tecnológicos nas seguintes formas: Articulada e integrada ao ensino médio de forma integral; Subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio na modalidade presencial.

A ETE foi projetada tendo como base a Escola Técnica Padrão do Ministério da Educação, com dois pavimentos e acessibilidade total dos usuários. A infraestrutura da escola conta com:

- 12 salas de aula;
- 06 laboratórios (informática, língua estrangeira, química, física, biologia e matemática);
- 02 laboratórios profissionais para atender os cursos específicos;
- Auditório com capacidade de 200 pessoas;
- Biblioteca com 2 pavilhões;
- Quadra poliesportiva (coberta e com vestiário);
- Refeitório;
- Estacionamento amplo;
- Internet sem fio em todo prédio;

Projektor multimídia para todas as salas de aula.

Atualmente a ETE Limoeiro conta com aproximadamente oitocentos (800) alunos de diversos municípios do Agreste e Mata Norte Pernambucana: Limoeiro, Carpina, Feira Nova, Glória de Goitá, Lagoa de Itaenga, Passira, Lagoa do Carro, Tracunhaém, Nazaré da Mata, Paudalho, Camaragibe, Orobó, Bom Jardim e Surubim.

A escola tem por filosofia de trabalho contribuir para formar jovens autônomos, solidários e produtivos proporcionando ao estudante a formação de qualidade, necessária ao desenvolvimento das potencialidades como elemento de autorização e preparo para o exercício consciente da cidadania. Além disso, é regida pela LDB nº 9394/96¹⁸, alterada pela Lei Federal nº 11.741/2008¹⁹, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação profissional e demais diplomas legais vigentes e tem por finalidade ministrar a educação profissional técnica de nível médio.

¹⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: fev./2019.

¹⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: fev. de 2019.

Além dos cursos técnicos de nível médio, a Escola Técnica Estadual desenvolve atividades sobre: pesquisas científicas e tecnológicas e organiza eventos de difusão cultural, científica, tecnológica e de caráter esportivo. Quanto à equipe de profissionais, a Escola dispõe de equipe gestora formada por: gestora, assistente de gestão e educadora de apoio. E o quadro docente é composto por 18 professores efetivos e 10 contratados.

3.2.2 Caracterização da Escola de Referência em Ensino Médio Austro Costa

A Escola de Referência em Ensino Médio Austro Costa, situada à rua São Sebastião, no bairro São de Sebastião, Limoeiro/PE. Funciona nos horários das 7h30min às 12h, 13h às 17h30min, 18h30min às 22h, atendendo aproximadamente quinhentos (500) estudantes, distribuídos em 14 (quatorze) turmas, oriundos de famílias carentes e de baixa renda, residentes em sua maioria, cerca de 85%, na zona rural, e os demais na própria comunidade em que a escola está inserida e, em outras circunvizinhas.

Apresenta uma proposta pedagógica com propósito de refletir o fazer pedagógico nos vários âmbitos da instituição e implantou o Ensino Médio Semi-Integral e EJA (Ensino de Jovens e Adultos) Médio²⁰. Com isto, acredita integrar, holisticamente, os diversos agentes políticos no interior da escola para atender aos princípios político-pedagógicos que fundamentam as práticas educativas inseridas no cotidiano escolar. Com esta proposta, objetiva garantir a efetivação destas modalidades de Ensino, no sentido de proporcionar um ensino de qualidade aos adolescentes, jovens e adultos da comunidade local.

Toda proposta educativa alicerça-se na proposta de Educação Interdimensional, fundamentada nos 4 pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender, do relatório da UNESCO de Jacques Delors, visto que, atende à política do Programa de Educação Integral, a presente proposta.

O atendimento da EREM ocorre nas modalidades de Ensino Médio, contendo as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, responsáveis pela formação geral dos educandos, além de ofertar a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio (EJA Médio). De acordo com os dados do Censo 2018, a infraestrutura da escola conta com:

- Alimentação escolar para os alunos
- Água filtrada
- Água da rede pública
- Energia da rede pública

²⁰ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico.

- Fossa
- Lixo destinado à coleta periódica
- Acesso à Internet
- Banda larga

Além disso, dispõem dos seguintes equipamentos:

- Copiadora
- Aparelho de som
- Projetor multimídia (datashow)
- Câmera fotográfica/filmadora

E conta com as seguintes dependências:

- 10 de 11 salas de aulas utilizadas
- 50 funcionários
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática
- Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Quadra de esportes coberta
- Cozinha
- Biblioteca
- Banheiro dentro do prédio
- Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Sala de secretaria
- Refeitório
- Despensa
- Almojarifado

Quanto à equipe de profissionais, a Escola dispõe de equipe gestora formada por: Diretora, Secretária, Coordenadora de Biblioteca, todas nomeadas através de processo seletivo. O quadro de docentes é formado por 24 professores efetivos e 3 contratados. O quadro de profissionais ainda é composto de auxiliares de serviços administrativos educacionais, assistentes administrativos e com alguns voluntários que auxiliam o trabalho.

3.3 CORPUS DOCUMENTAL

Os documentos analisados foram O Programa Brasil Profissionalizado²¹ (2007); o Programa Ensino Médio Inovador²² (do Governo Federal); Programa de Modernização da Gestão (PERNAMBUCO, 2008); Programa de Educação Integral²³ (PERNAMBUCO, 2008), Plano Nacional de Educação²⁴ (2014/2024), Novo Ensino Médio²⁵ (2017), os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e outros. Essa escolha documental se justifica, pois, de acordo com Silva e Silva (2017, p. 242), o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Programa Brasil Profissionalizado, estão essencialmente associados à expansão do número de escolas e de matrículas no Programa de Educação Integral (PEI), implementado pelo governo do estado de Pernambuco nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e nas ETEs e ambos os projetos integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), conforme detalhamento no quadro abaixo:

²¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>. Acesso em: fev./2019.

²² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>. Acesso em: fev. de 2019.

²³ Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>. Acesso em: fev./2019.

²⁴ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: fev./2019.

²⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: fev. de 2019.

Quadro 2. Corpus Documental do Trabalho

PROGRAMA	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS
Programa Brasil Profissionalizado (2007)	<p>Iniciativa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Brasil Profissionalizado busca o fortalecimento do ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação profissional. Instituído no ano de 2007, foi criado por meio do <u>Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro</u> daquele ano.</p>	<p>O Programa atua no fomento de ações que visam à expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica. Os recursos do Brasil Profissionalizado são repassados para os estados por meio de Termos de Compromissos - desde que o programa passou a fazer parte do Plano de Ações Articuladas (PAR) – para construção, reforma e modernização de escolas técnicas, estruturação de laboratórios, além do financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação.</p>
Programa Ensino Médio Inovador (do Governo Federal, 2009)	<p>O programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela <u>Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009</u>, que institui o Programa Ensino Médio Inovador, no contexto da Implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela <u>Resolução FNDE nº 4 de 25/10/2016</u>.</p>	<p>O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.</p>

<p align="center">Programa de Modernização da Gestão (PERNAMBUCO, 2008)</p>	<p>O Decreto nº 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.</p>	<p>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).</p>
<p align="center">Programa de Educação Integral (PERNAMBUCO, 2008)</p>	<p>A Lei Complementar nº 125/08 de 10/06/2008, cria o Programa de Educação Integral (PEI), com a finalidade de reestruturar o ensino médio em Pernambuco.</p>	<p>Esse programa busca à 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.</p>
<p align="center">Plano Nacional de Educação (PNE) (2014/2024)</p>	<p>A Lei 13.005/14, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação, para o decênio 2014 – 2024.</p>	<p>O Plano Nacional de Educação 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.</p>
<p align="center">Novo Ensino Médio (2017)</p>	<p>Lei <u>13415/17</u>, 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.</p>	<p>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.</p>

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento e a análise dos dados coletados foram realizados através das orientações da perspectiva Hermenêutica-Dialética (MINAYO, 2004). 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.

O primeiro nível de interpretação que realizamos foi o das determinações fundamentais. Esse nível diz respeito à: conjuntura socioeconômica e política do qual faz parte o grupo a ser estudado; história desse grupo e política que se relaciona a esse grupo. O segundo nível de interpretação baseou-se no encontro que realizamos com os fatos surgidos na investigação. Esse é entendido como o ponto de partida e de chegada da análise. Elementos como, comunicações individuais, observações de condutas, costumes e análises das instituições são aspectos a serem considerados.

Ademais, Minayo (2002) apresenta alguns passos para a efetivação da proposta de pesquisa: a) *Ordenação dos dados*: faz-se um mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo. Transcrição de gravações, releitura do material, organização dos relatos e dos dados da observação participante; b) *Classificação dos dados*: através de uma leitura exaustiva e repetida dos textos, estabelecemos interrogações para identificarmos o que surge de relevante e elaborarmos as categorias específicas; c) *Análise final*: neste momento, procuramos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos.

3.5 DESCRIÇÃO DA FASE DA ANÁLISE DOS DADOS

Para melhor explicitar o conjunto da pesquisa, destacamos que realizamos entrevistas com 16 sujeitos (2 gestores, 2 coordenadores pedagógicos, 12 professores). Para sistematizar os dados, todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas – primeiro passo para a organização deste material.

Quanto aos procedimentos utilizados na trajetória de análises dos dados, apresentamos uma síntese das estratégias adotadas na pesquisa. Na prévia análise, inicialmente estabelecemos as temáticas norteadoras estando orientadas nos objetivos da pesquisa. Dessa forma, realizamos a formulação do nosso questionário considerando blocos de questões que abordavam a temática de infraestrutura e condições de trabalho docente, mecanismos de gestão utilizados e o uso que as escolas fazem dos dados nas avaliações externas.

Em seguida, após a transcrição de todas as falas, organizamos o material em tabelas do Word, o que facilitou a categorização dos elementos significativos que emergiram das entrevistas, ao levar em consideração a abordagem dos mesmos acerca das especificidades dos diferentes sujeitos. Ressaltando que para realização da fase seguinte, já iniciamos o trabalho de leitura flutuante de idas e vindas, norteado por nosso objeto de pesquisa.

Para tanto, utilizamos como estratégia de sistematização dos dados a construção de quadros na ferramenta Excel, colocando as respostas dos entrevistados relativas a cada pergunta, de acordo com o código estabelecido na ordem dos entrevistados (G1, C1, P1...). Seguimos um percurso em que fomos organizando as informações, colocando uma pergunta para cada planilha e preenchendo com as respostas de cada entrevistado. Após esse processo de elaboração do mapeamento geral de todas as questões, seguimos organizando o conteúdo explorado em unidades de análise.

Por fim, destacamos que como etapa final desta estratégia de sistematização dos dados (APÊNDICE B), elaboramos a explicitação destes que se encontram nas mediações analíticas presentes nos próximos capítulos elaborados (5, 6 e 7).

3.6 DESCRIÇÕES DA INCURSÃO NO CAMPO DE ESTUDO – EREM AUSTRO COSTA E ETE JOSÉ HUMBERTO DE MOURA CAVALCANTI

Realizou-se a pesquisa de campo com os docentes, gestores e coordenadores pedagógicos das duas escolas da GRE Vale do Capibaribe, com a finalidade de desvelar qual a relação que se estabelece entre a gestão por resultados e a educação pública de qualidade, além de analisar as condições de infraestrutura e de trabalho docente nas escolas pesquisadas.

Como estratégia metodológica para essa fase da investigação utilizamos da aplicação de questionários semiestruturados (ver apêndice 1) que advém de ampla revisão da literatura sobre a temática e se fundamenta em pesquisas anteriores do grupo Gestor (Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre) e trabalhos que compõem o nosso estado da arte.

A escolha desse instrumento se justifica, pois, de acordo com Minayo (2002) a utilização desse método de coleta de dados nos permite obter informações objetivas e subjetivas contidas nas falas dos entrevistados, servindo também de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Para realização das entrevistas, inicialmente os entrevistados foram informados da

necessária assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido. A participação voluntária consistiria da realização de uma entrevista (gravada) e preenchimento de um questionário. Na publicação dos dados a identidade seria preservada e os áudios só seriam utilizados para fins acadêmicos, mantendo-se o anonimato.

Antes de adentrarmos as escolas campo da pesquisa para realização das entrevistas, visitamos com a finalidade de coletar informações relativas aos âmbitos escolares, a saber: quantitativo de docentes, número de matrículas, documentações norteadoras das ações na escola, projeto político pedagógico.

Nesse contato inicial encontramos resistência da gestão para fornecer a documentação solicitada e liberação dos docentes para participação da pesquisa. Após algumas tentativas, a consulta aos documentos oficiais da escola foi aprovada, sendo disponibilizado apenas o Regimento escolar e Projeto Político Pedagógico. De posse dos dados da realidade, definimos o grupo de sujeitos que constituem o universo da pesquisa e o período de realização das entrevistas. O quadro de entrevistados pode ser observado abaixo:

Tabela 8: Quadro de entrevistados

QUADRO DEMONSTRATIVO DO QUANTITATIVO DE ENTREVISTADOS: DOCENTES, GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

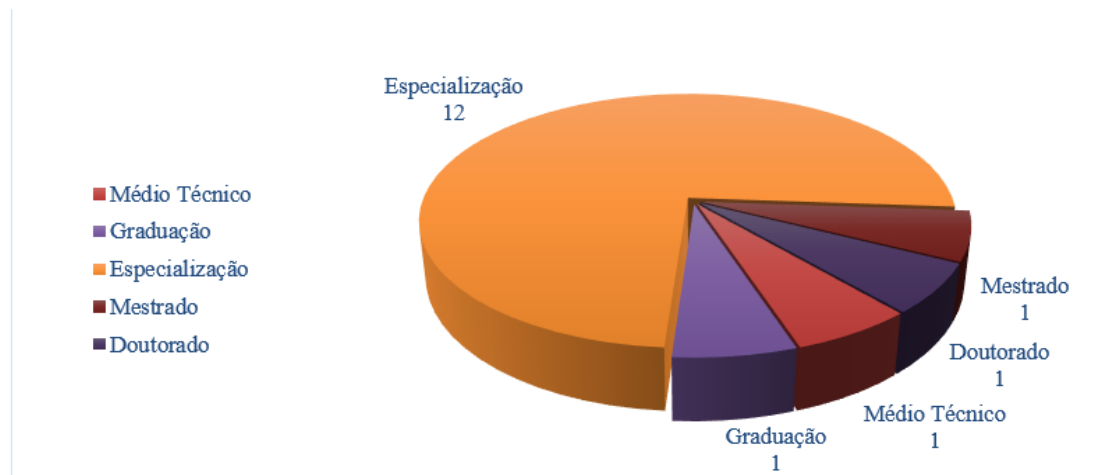
Função	Escola	Formação acadêmica
P1	EREM	Intérprete de Libras
P2	EREM	Docente de Física e Química
P3	EREM	Docente de Educação Física
P4	EREM	Docente de Física
P5	EREM	Docente de Matemática
P6	EREM	Docente de Português
P7	ETE	Docente de Biologia e Química
P8	ETE	Docente de Biologia e Projeto de Vida
P9	ETE	Docente de Matemática
P10	ETE	Docente de Português
P11	ETE	Docente de História
P12	ETE	Docente de Matemática
G1	EREM	Gestor
G2	ETE	Gestor
C1	EREM	Coordenação pedagógica
C2	ETE	Coordenação pedagógica

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

As falas dos entrevistados estão identificadas da seguinte forma: P1, P2, etc. quando professores, G1 e G2 quando gestores e C1 e C2 quando coordenadores pedagógicos. Os entrevistados atuam nas escolas da região Agreste do Estado, conforme já anunciamos. A maior parte dos entrevistados que compõe a nossa amostra são mulheres, totalizando dez sujeitos e seis do sexo masculino.

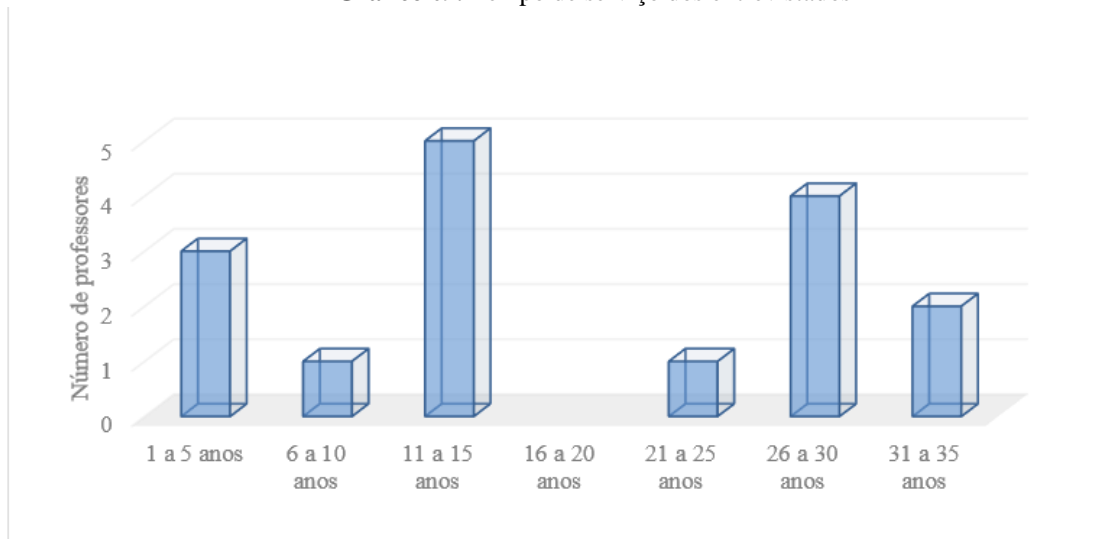
No primeiro item questionou-se sobre a formação acadêmica dos sujeitos, constatando-se (Gráfico 1) que a maioria dos/as sujeitos entrevistados/as são licenciados. Apenas a intérprete de libras que possui formação em curso técnico especializado. Conforme podemos observar no Gráfico abaixo, 12 entrevistados possuem algum tipo de especialização, 1 com mestrado e 1 com doutorado.

Gráfico 08. Formação dos profissionais das escolas entrevistadas



Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

Já com relação ao tempo de serviço identificamos que a maior parte dos entrevistados apresentou uma trajetória profissional considerável. A maior parte está localizada entre 11 e 15 anos de serviço, seguido por entre 26 e 30 anos. Conforme a distribuição do Gráfico 10:

Gráfico 09. Tempo de serviço dos entrevistados

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa

Os sujeitos que trouxeram singularidade ao estudo são, atualmente, servidores/as da rede estadual de educação de Pernambuco. Do total de entrevistados apenas P1 tem vínculo provisório com a escola, disponibilizados à categoria como meio de trabalho. Nas visitas realizadas, houve oportunidade de estabelecer diálogo com gestores e professores e, dessa maneira, captar elementos importantes para melhor compreender a realidade, visto que muitos dos entrevistados estão atuando na EREM e ETE desde o início da implementação do Programa de Educação Integral.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA – CATEGORIAS DE ANÁLISE

Este capítulo aborda as categorias analíticas da nossa pesquisa. Versa sobre o Ensino Médio em sua oferta através do Programa de Educação Integral do estado de Pernambuco (referências e funcionamento), bem como sobre o Ensino Médio Integrado. Em seguida, traz a relação histórica sobre trabalho e educação; trabalho docente, precarização e intensificação do trabalho docente. Além da Reforma do Estado (modernização da gestão pública e da gestão escolar), a gestão educacional na perspectiva democrática, a concepção de gestão gerencial na educação, o modelo de gestão do estado de Pernambuco e a algumas reflexões sobre a qualidade da educação.

4.1 ENSINO MÉDIO: BREVES APONTAMENTOS

Marx (1818-1883), ao analisar o ato que funda o ser social – o trabalho – constata que este é uma síntese entre subjetividade e objetividade, entre consciência e realidade objetiva. E esta síntese é realizada pela atividade prática (DUARTE, 1998, SOUZA, 2013). Contudo, o processo de trabalho sofreu diversas fortes mudanças ao longo da história humana, resultando, com o passar do tempo, na exploração do homem pelo homem, emergindo assim uma classe posteriormente intitulada dominante sobre outra chamada trabalhadora.

Já os interesses da educação, do trabalho docente, não eram mais iguais ao da sociedade primitiva, na qual priorizava a comunidade como um todo, passou a atender a específicos grupos sociais, com fins para a manutenção do poder, do lucro e do próprio modo de produzir existência, no caso, o modo capitalista (DUARTE, 1998, SOUZA, 2013).

A Educação na sociedade atual está articulada direta e indiretamente aos interesses capitalistas, servindo como um aparelho social que possibilita à classe dominante outros mecanismos de manutenção. Nesse contexto, a escola tem oferecido um saber deformado, e torna-se uma ferramenta funcional para o capital, que vê aí uma maneira de formar valores úteis e pertinentes para o capital, haja visto que a própria oferta desigual do saber dentro da escola já é uma reprodução do capitalismo. Dessa forma, a escola oculta a criticidade e os determinantes que existem por trás da prática pedagógica e das políticas públicas para a Educação (FREITAS, 2007 e 2012).

A crise atual do sistema capitalista assume um caráter universal que afeta todas as esferas da sociedade (crise financeira, da política, da educação, da ética, etc.). Os ajustes propostos são para a plena garantia do lucro. Sendo assim, a expansão do ensino médio no

país e a integralização do ensino, estão sob esta crise fabricada e à mercê da lógica do empreendedorismo e do mercado (FREITAS, 2007 e 2012).

No que tange a esfera educacional e aos ajustes propostos para garantir o lucro foram materializados no Ensino Médio, encontrando aí forte campo de expansão e propagação de uma cultura que condiciona o aluno para formação de mão de obra qualificada/especializada para a inserção no mercado de trabalho e/ou universidade.

O Ensino Médio brasileiro possui uma vinculação histórica com o mercado de trabalho, pois é a partir dessa etapa de ensino que alguns jovens almejam uma oportunidade de emprego ou dão continuidade aos estudos através da inserção no Ensino Superior (CARNEIRO, 2012). Assim, verifica-se que o Estado passa a tratar o Ensino Médio como preparatório para a universidade (NOSELLA, 2015).

Mas, e o que seria o Ensino Médio?

Buscando uma definição para palavra médio do termo Ensino Médio, Nosella (2015), nos fala que a palavra “média”, em si, é conceitualmente vazia, mero reflexo dos termos extremos que intermédia. Pode significar pobreza conceitual, mediocridade.

No sistema escolar o Ensino Médio é considerado entre nós mero elo entre o fundamental e as novas fases da vida, universidade ou mercado. Portanto, é um ensino conceitualmente heterônimo. Mas, de outro ponto de vista, o termo “médio” pode expressar um significado rico em si mesmo, conceitualmente autônomo, denotando equilíbrio, estabilidade, moderação, harmonia (NOSELLA, 2015)

Nessa perspectiva, conforme Moehlecke (2012) o Ensino Médio brasileiro, no decurso de sua história, tem sido recorrentemente identificado como um espaço indefinido, ainda em busca de sua identidade, corroborando com isso Krawczyk (2011) afirma que essa etapa de ensino nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional. Ainda segundo a autora, “há um consenso de que o Ensino Médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida” (KRAWCZYK, 2011, p. 754).

O Ensino Médio representa a última fase da educação básica, que pressupõe a consolidação dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes oriundos do Ensino Fundamental. Respalda pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), aborda o artigo 35, que o Ensino Médio representa a etapa final da Educação Básica (duração mínima de 3 anos), tendo como finalidades:

I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no

ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Por outro lado, observa-se também um segmento ainda restrito à sociedade, mas que também que é enfatizado em vários momentos quando da discussão sobre outros horizontes que o Ensino Médio pode oferecer que atendam ao mundo do trabalho, ou seja, a formação profissional. Segundo a LBD (9394/96), o artigo 39 aborda que a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos. A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Lei nº 11.741, de 2008).

Segundo Freitas (2012), o debate sobre o Ensino Médio se aguçou sobretudo pelo grande crescimento das suas matrículas em decorrência do aumento dos alunos que concluíram o Ensino Fundamental.

Infelizmente, diante desse crescimento, muitos se preocupam tão somente em "acomodar" socialmente tamanha demanda de jovens em busca de formação. Esperam, inclusive, tirar proveito material dessa mão de obra juvenil e, por isso, pensam em profissionalizá-la rápida e precocemente. Assim, fazem diariamente a apologia do ensino técnico e profissionalizante. Qualquer consideração de que o ensino médio deve levar em conta a preparação (imediate ou remota) para o mercado de trabalho é admitir a legitimidade da profissionalização precoce (FREITAS, 2012, p. 1053).

Conforme Nosella (2011),

Não nos enganemos, não é amor à Escola do Trabalho. É um movimento político para uns de acomodação social e para outros de exploração de mão de obra jovem. No âmago dessa movimentação política, muitos confessam dúvidas injustas e discriminatórias como: todos precisam ir para a universidade? Por que não priorizar um ensino médio técnico que ofereça um diploma profissional com o qual os filhos de trabalhadores possam ingressar imediatamente no emprego? Aliás, para muitos, a ideia de oferecer cursos rápidos, práticos, que atendam ao mercado e 'acomode' muitos jovens se apresenta como democrática (NOSELLA, 2011 p. 3-4).

Contribuindo com essa discussão, Oliveira (2017) afirma que o Estado “ao promover a formação de um contingente de trabalhadores de forma aligeirada, assegura apenas o domínio da qualificação básica e necessária à realização de tarefas com baixo teor científico, necessárias ao processo de reprodução do Capital” (OLIVEIRA, 2017, p 5). Nosella (2011) ainda enfatiza que esse não é um problema que possa ser resolvido com “uma nova organização curricular”. Não adianta alterar os conteúdos escolares sem alterar a forma e as relações que se estabelecem na escola.

Somado a isso, segundo Carneiro (2012, p. 23), “a verdade é que o Ensino Médio brasileiro, a partir do seu desalojamento das capitais, dos territórios urbanos favorecidos e de sua expansão para áreas sociais e geográficas populares passou a acumular fragilidades, deformações e disfunções”.

Todavia, o debate sobre a reforma desta modalidade de ensino foi recentemente intensificado, e envolveu políticos, empresários, educadores e a sociedade civil. Além de vários autores: Nosella (2011), Krawczyk (2011), Ramos (2012) Freitas (2012), Carneiro (2012), Oliveira (2017), Ciavatta (2012), vêm debatendo sobre a problemática do Ensino Médio.

Esse não é um novo debate, mas, ganhou centralidade nestes últimos meses, repercutindo, inclusive, nos meios de comunicação de massa, difundindo na sociedade uma ideia generalizada de que, se todo o ensino no Brasil é bastante deficitário, o Ensino Médio o é mais ainda.

Para tentar resolver o problema, foi realizado do I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC²⁶ realizado nos dias 17 a 19 de junho na Capes. Este seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNCC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada. De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC. Em 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada. De 23 de junho a 10 de agosto de 2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC.

O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos

²⁶ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em fev.2019.

Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários. Em agosto de 2016, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão dois (2). Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE elaborou o parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, e foram encaminhados ao MEC. Através da Portaria nº 1.570 de 20 dezembro de 2017, homologa a Base Nacional Comum Curricular.

Em 22 de dezembro de 2017 o Conselho Nacional de Educação apresenta a Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Os documentos da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017, o documento da Etapa do Ensino Médio foi reformulado ao longo do ano seguinte, recebeu mais de 44 mil contribuições e foi aprovado pelo CNE em 4 de dezembro de 2018.

Em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la. Em 02 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento.

No dia 5 de abril de 2018, através da Portaria nº 331, institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. A oficialização da BNCC estabeleceu para os sistemas e redes de ensino do país o desafio de implementar a BNCC até o início de 2020.

4.2 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO – REFERÊNCIAS E FUNCIONAMENTO

A Educação Integral na escola é um tema antigo e recorrente na história das ideias e das práticas pedagógicas na educação, embora seja utilizado a partir de matrizes político-ideológicas diferentes na tentativa de solucionar os problemas decorrentes da democratização da escola pública.

No Brasil, o entendimento do desenvolvimento da concepção de educação integral,

perpassa o pensamento educacional presente nas décadas de 20 e 30 do século XX. Em meio às mudanças em várias esferas da sociedade: sociais, políticas e econômicas que aconteciam entre os anos de 1920 e 1930, fez-se presente também um movimento de renovação da educação, intitulado por Escola Nova. Essa corrente da educação se tornou mais forte em meados da década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros que defendia melhorias na educação e a ideia de uma escola singular e comum a toda população brasileira e buscava o rompimento das velhas estruturas da sociedade (CAVALIERE, 2010).

A educação integral, enquanto uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais perpassou as diferentes propostas educativas das correntes políticas que se desenharam naquele período. De acordo com Cavaliere (2010), vale destacar duas correntes que defendiam uma educação integral: uma autoritária (religiosa) e outra liberal.

As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Entre os defensores das correntes liberais, destaca-se Anísio Teixeira, por meio de sua produção teórica e técnica, defesa da ampliação das funções da escola para além da transmissão dos conteúdos e fortalecimento como instituição social. O entendimento de concepção de educação integral permeia toda elaboração teórica de Anísio Teixeira.

O intelectual se preocupava também com o aumento do nível da escolaridade ofertada a todos. Neste sentido, deveria romper com todo o modo tradicional e seletivo de se trabalhar e adotar uma prática educativa que considerasse os interesses e a realidade social de cada aluno. Para ele, os métodos de ensino adotados eram livrescos, limitando a participação do aluno nos processos de ensino e aprendizagem.

A defesa de Anísio Teixeira por uma escola com atividades ampliadas e voltadas à formação integral que servisse a todos, principalmente aos mais carentes, economicamente é assumida por diversos intelectuais, que se uniram para realizar reformas no campo educacional. Esse movimento colaborou para que fosse garantida a criação de um ensino primário público, gratuito, obrigatório e de qualidade. Assim, em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que objetivava melhorias para a educação, defendia a ideia de uma escola singular que se fundamentava em uma educação comum a toda população brasileira, com igualdade e oportunidade para todos. Além disso, defendiam a reconstrução e

o desenvolvimento do Brasil pela via do acesso à educação (CAVALIERE, 2010).

No entanto, só em 1950 com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, escolas-parque, em Salvador (Bahia), que se iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implementação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral. Era uma realização que simbolizava a posição de toda a obra teórica e prática de Anísio Teixeira, fazendo o papel de resistir ao que ele chamava de simplificação da escola pública (COELHO, 2009; CAVALIERE, 2010).

Na década de 80 e 90, no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) implantados por Darcy Ribeiro, constituíram-se como uma das mais polêmicas experiências de educação integral realizadas no País, foram criados aproximadamente 500 prédios escolares com uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral, através do Programa Especial de Educação (PEE), de 1983 a 1986, e II PEE (1991 a 1994), onde as crianças deveriam permanecer durante todo o dia, participando de atividades curriculares variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos. (COELHO, 2009).

Especificamente no caso de Pernambuco, o Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO) ganhou visibilidade a partir do Governo de Jarbas Vasconcelos (1999-2006), na qual instituiu pela Lei 11.743, de 20 de janeiro de 2000, e alterações, e sua regulamentação a partir do Decreto nº. 23.046, de 19 de fevereiro de 2001. Foi uma ação do governo de Pernambuco para enfrentar os desafios do Ensino Médio, que teve início em 2002 e foi regulamentado, em consonância com o Plano Plurianual (PPA) de Pernambuco, referente à criação das Escolas de Referência do Ensino Médio na Rede Pública do Estado, através de uma parceria entre o setor público e o privado, em regime de colaboração e corresponsabilidade. Ressalta-se o Ginásio Pernambucano como a escola precursora do programa e teve início em 2002 (SARDINHA, 2013).

A partir da elaboração da Lei Complementar nº 125/2008, de 10 de julho de 2008, que institui o Programa de Educação Integral (PEI), a lei do seu programa precursor (Lei nº 12.588/2004) é revogada. Com isso, a nova Lei institucionalizada assume novas atribuições em relação à Lei anterior, e o programa é renomeado “**Programa de Educação Integral**” e as escolas atendidas passam a se chamar “**Escolas de Referência em Ensino Médio**”.

O Programa de Educação Integral, de acordo com esta Lei Complementar, tem a finalidade de reestruturar o Ensino Médio em Pernambuco. De acordo com 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, criando as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e as Escolas Técnicas

Estaduais (ETEs) (PERNAMBUCO, 2008).

De acordo com o governo estadual²⁷, neste ano estavam disponíveis 200 mil vagas em 372 escolas de ensino médio em tempo integral, sendo, destas, 332 EREM e 40 ETE, o que representa 51% de todas as matrículas no ensino médio estadual que já ofertam a jornada ampliada de aprendizagem aos seus estudantes.

Conforme o PEI fundamenta-se na concepção da educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e no protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. A educação interdimensional compreende ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade. A proposta da Educação Interdimensional também foi associada às premissas do referencial teórico da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR), que trata do planejamento estratégico aplicado às escolas do Programa de Educação Integral.

Ainda é abordado neste documento, que a organização do tempo escolar nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) da Rede Estadual de Pernambuco está estruturado da seguinte forma: Jornada Integral (carga horária de 45 horas aulas semanais). Nesse formato, a escola funciona com professores e estudantes, em tempo integral, durante os cinco dias da semana. Já para a Jornada Semi-integral (carga horária de 35 horas aulas semanais), a escola funciona com professores trabalhando cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs, e os estudantes, cinco manhãs e duas tardes ou cinco tardes e duas manhãs.

De acordo com Freitas (2007, 2012), observa-se que estes interesses a partir da análise da fundamentação teórico-metodológica da Política Nacional de Educação Integral, onde as ações docentes estão baseadas na Pedagogia Interdimensional, a qual foi desenvolvida pela Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI em relatório solicitado pela UNESCO, que enfatiza que a educação deve contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo, alicerçado nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser, desconsiderando a materialidade da vida e não analisando, epistemologicamente, as repercussões deletérias de políticas públicas para a educação dirigidas pela lógica do mercado.

O conhecimento conduzido a partir desta estreita organização curricular, com forte apelo à reprodução social e educacional, com ênfase na recongnição, com viés a-histórico e

²⁷ Texto disponível em <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/programa-de-educacao-em-tempo-integral-de-pernambuco-passa-a-contar-com-mais-20-escolas.html>. Acesso em 24 fev. 2018.

acrítico, foi descontextualizado da realidade e separou a dimensão teórica da educação da dimensão prática tornando-se obsoleto e não mais satisfazendo a dinamicidade social e educacional exigida na contemporaneidade (FREITAS, 1995).

No entanto, diante do sucesso alcançado pelo programa na rede estadual de ensino de Pernambuco, o governo atual decidiu investir no ensino em tempo integral, pautado na gestão por resultados, também nas redes municipais de ensino. O Programa de Educação Integral está sendo implantado e desenvolvido, em regime integral ou semi-integral, nas Escolas de Referência em Ensino Fundamental, nas Escolas de Referência em Ensino Médio e nas Escolas Técnicas Estaduais, da Rede Pública Estadual de Ensino.

Dessa forma, foram sancionadas duas Leis com o objetivo de inserir o ensino fundamental em ensino de tempo integral: Lei Complementar nº 364²⁸, de 30 de Junho de 2017, que “altera a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que cria o Programa de Educação Integral”, incluindo em sua redação também o Ensino Fundamental; Lei Ordinária nº 16.090²⁹, de 30 de Junho de 2017, que “Institui o Programa Educação Integrada”.

4.3 UM OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Os estudiosos da educação brasileira afirmam que somente no final do Império e começo da República delineia-se uma política educacional estatal, fruto do fortalecimento do Estado. Até então, a política educacional era feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil pela Igreja Católica. Durante a Colônia (1500-1822), a educação assegurava o domínio dos portugueses sobre os índios e os negros escravos. No final deste período e durante o Império (1822-1889), delineia-se uma estrutura de classes, e a educação, além de reproduzir a ideologia, passa a reproduzir também a estrutura de classes.

A partir da Primeira República (1889-1930), ela passa a ser, paulatinamente, valorizada como instrumento de reprodução das relações de produção. Até os anos 20 a educação brasileira comportou-se como um instrumento de mobilidade social. Os estratos que detinham o poder econômico e político utilizavam-na como distintivo de classe. As camadas médias procuravam-na como a principal via de ascensão social, prestígio e integração com os estratos dominantes. Nesta sociedade, ainda não havia uma função “educadora” para os níveis médio e

²⁸ Disponível em:

<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=2&numero=364&complemento=0&ano=2017&tipo=>
Acesso em jun./2018.

²⁹ Disponível em:

<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=16090&complemento=0&ano=2017&tipo=>
= Acesso em jun./2018.

primário, razão pela qual eles não mereceram atenção do Estado, senão formalmente. A oferta de escola média, por exemplo, era incipiente, restringindo-se, praticamente, a algumas iniciativas do setor privado (ROMANELLI, 1983).

Na transição de uma sociedade oligárquica para urbano-industrial, redefiniram-se as estruturas de poder, e o esforço para a industrialização resultou em mudanças substantivas na educação. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde, em 1930; estruturou-se a universidade pela fusão de várias instituições isoladas de ensino superior; criou-se o sistema nacional de ensino, até então inexistente.

A Constituição de 1934 foi a primeira a estabelecer a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis. Foram regulamentadas as formas de financiamento do ensino oficial em cotas fixas para a Federação, os Estados e os Municípios, fixando-se ainda as competências dos respectivos níveis administrativos. Implantou-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, e o ensino religioso tornou-se optativo.

Parte dessa legislação foi absorvida pela Constituição de 1937, na qual estiveram presentes dois novos parâmetros: o ensino profissionalizante e a obrigação das indústrias e dos sindicatos de criarem escolas de aprendizagem, na sua área de especialidade, para os filhos de seus funcionários ou sindicalizados. Foi ainda em 1937 que se declarou obrigatória a introdução da educação moral e política nos currículos. Portanto, paulatinamente, a sociedade brasileira passou a tomar consciência da importância estratégica da educação para assegurar e consolidar as mudanças econômicas e políticas que estavam sendo empreendidas.

Ao longo da História da Educação no Brasil o ensino médio assumiu duas vertentes de oferta de ensino: uma com ênfase no ensino propedêutico, para o ingresso no ensino superior e outra para formação profissional, visando o mercado de trabalho. A Reforma Capanema, em 1942, fortaleceu ainda mais essa dicotomia, criando cursos médios que davam acesso ao ensino superior, e a formação profissional, que não oferecia essa oportunidade.

A partir de 1964 a formação profissional passa a assumir destaque dentro do conceito capitalista. O período chamado “milagre econômico” foi de extrema importância para a relação trabalho e educação, uma vez que o crescimento da economia e a expectativa do desenvolvimento industrial exigiam profissionais qualificados, especialmente em nível técnico.

A atual LDB (9.394/96) compreende a importância da educação profissional e procura estabelecer a integração dessa modalidade com o Trabalho, Ciência e Tecnologia; Contudo, não define a cargo de quem estará a modalidade e não aponta alternativas para se trabalhar a

questão de forma efetiva. Após os estudos sobre a legislação educacional brasileira, é possível concluir que ela foi marcada pela dualidade entre a formação geral e a profissional por diversos motivos e que, na atualidade, o Ensino Médio tem uma árdua tarefa: a de perceber a escola como instância social, dando uma dimensão mais ampla para o ensino e promovendo uma maior interação entre os saberes acadêmicos e os práticos.

Atualmente, o aluno que opta pela formação profissional não é mais, exclusivamente, aquele que não tem oportunidade de frequentar o ensino superior. Este aluno encontra uma realidade diferenciada que expõe a figura do cidadão que deve dominar conceitos da educação geral e conceitos específicos de sua prática profissional. Propaga-se hoje o objetivo da democratização da educação não apenas para se formar para o mercado de trabalho, mas também para se adaptar a uma nova sociedade e enfrentar sua realidade.

Na atual conjuntura estrutural do ensino médio, a educação profissional e tecnológica situa-se simultaneamente no âmbito da educação e qualificação, da ciência e tecnologia, do trabalho e produção, constituindo-se como um processo ético-político de construção social que visa, ao mesmo tempo, a qualificação profissional e a formação integral dos sujeitos. Articula as dimensões educação, trabalho, cultura, ciência e tecnologia, com a finalidade de contribuir para que o cidadão possa atuar como agente da produção social, do trabalho e da transformação da realidade e do entorno em que está inserido. Para tanto, baseia-se nos seguintes princípios³⁰:

- I. Formação integral dos sujeitos;
- II. Articulação entre educação, trabalho, cultura, ciência e tecnologia;
- III. Valorização da pluralidade cultural, da inclusão social e do respeito e reconhecimento da diversidade;
- IV. Democratização do acesso;
- V. Produção, difusão e transferência de conhecimentos e tecnologias.

Essa nova concepção de Ensino Médio Integrado surgiu influenciada pelas mudanças no mundo do trabalho (reestruturação produtiva), advindas do capitalismo e da sua globalização. Devido ao mercado de trabalho (includente/excludente) voraz que urge por mão de obra qualificada, a educação incorporou o ensino básico com o ensino técnico em um só. Surgindo o Ensino Médio Integrado que dá uma nova roupagem ao velho Ensino Médio, que difere do seu antecessor pela palavra INTEGRADO, passando a nortear as ações desse nível de ensino.

³⁰ Proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep). Disponível em http://www2.ifam.edu.br/IV-enped/documentos/apresentacoes/0000026164-sinaep_documento-base.pdf. Acesso em 25/02/2018.

Maria Ciavatta (2012), indaga “O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê?”

[...] Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da Educação Profissionalizante em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (CIAVATTA, 2012, p. 84)

Conforme Ciavatta (2012), vale ficar atento às denominações de formação integrada, formação politécnica e educação tecnológica, pois buscam responder “às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e tecnologia como forças produtivas, geradoras, fontes de riqueza” (CIAVATTA, 2012, p. 85). Além disso, a autora continua dizendo que “por força de sua apropriação privada, gênese da exclusão de grande parte da humanidade relegada às atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade” (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, previsto e regulamentado por meio do Decreto n. 5.154/04 e do Parecer n.39/04-CEB/CNE, traz a possibilidade de oferta de educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio de forma integrada, num mesmo curso, com currículo próprio, articulado organicamente e estruturado enquanto uma proposta de totalidade de proposta de formação.

Em seus estudos Marise Ramos (2012), salienta algumas observações acerca dessa nova proposta do Ensino Médio

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia (RAMOS, 2012, p. 107).

No que tange à ampliação da carga-horária total do curso, Pontes (2012) alerta, para que não se compreenda o curso integrado como resultante do somatório das cargas horárias do Ensino Médio Profissional de nível médio, pois sendo um único curso, deve ser concebido e desenvolvido como tal. Todos seus componentes devem receber um tratamento integrado, possibilitando um novo arranjo curricular que resulte em economia de carga horária (PONTES, 2012).

Em seu trabalho Pontes (2012, p. 63), aborda que o “Ensino Médio Integrado tem sido

compreendido como uma proposta de travessia apresentada como alternativa possível no seio de uma sociedade capitalista”. Salienta que os fundamentos e pressupostos desse tipo de ensino “nos remetem proposta socialista de educação, tendo como categorias essenciais a escola unitária, a politécnica e a formação omnilateral” (PONTES, 2012, p. 63).

Por outro prisma, Maria Ciavatta (2012) se debruçou em seus estudos sobre o Ensino Médio Integrado e nos traz importantes contribuições

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir e planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico- tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Ademais, é importante enfatizar que de acordo com a autora, a formação integrada, apresenta alguns pressupostos para sua realização: a) Existência de um projeto de sociedade comum a todos; b) Manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional; c) A adesão de gestores e professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica; d) Articulação da instituição com os alunos e os familiares; e) Exercício da formação integrada que é uma experiência de democracia participativa; f) Resgate da escola como lugar de memória; g) Garantia de investimentos na educação. Esses são alguns princípios que objetivam a valorização da educação e a busca de um horizonte comum para todos que compõe o sistema educacional e a ruptura do dualismo que permeia a sociedade brasileira.

4.4 TRABALHO E EDUCAÇÃO: RELAÇÃO HISTÓRICA

Etimologicamente, o significado da palavra trabalho remonta à sua origem latina: *tripalium* (três paus) - instrumento utilizado para subjugar os animais e forçar os escravos a aumentar a produção. Já o senso comum define o trabalho como a realização de determinada ação/função, dentro da organização social a qual está inserido, para gerar algum tipo de renda e se produzir as condições necessárias para a vida e sobrevivência. No entanto, o trabalho humano vai muito além dessa mera descrição reducionista.

Conforme Saviani (2007), o trabalho é um processo fundamental na relação entre o

homem e a natureza. Ao transformar a natureza, o próprio homem se transforma, se humaniza. Ao operar e transformar o concreto, o real, o homem reflete sobre o que produziu, gerando além do produto, valor de uso e uma nova consciência sobre os sentidos e significados do trabalho e da realidade. Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência.

Podemos dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p.154).

A relação do homem com a natureza é mediada pelo trabalho e nesse processo regula e controla seu metabolismo (transformações sofridas) com a natureza. O trabalho, enquanto categoria fundante do homem, permitiu o salto do ser meramente biológico para o ser social, e através do trabalho que esse novo ser vai conseguindo projetar seu futuro, diferenciando-se cada vez mais dos outros animais. Ainda de acordo com o autor, “a existência humana, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem” (SAVIANI, 2007, p.154).

Quando afirmamos ser o trabalho central na vida do homem, partimos do princípio de que é por meio do trabalho que o homem se torna um ser social. A origem da educação coincide, então, com a origem do próprio homem. Há, aproximadamente, três milhões de anos, os homens organizavam-se através do modo de produção comunal, eles tomavam posse coletivamente dos meios de produção e dos bens produzidos e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Nessa perspectiva:

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p.154).

Dessa forma, toda a comunidade se apropriava coletivamente da terra, trabalhando grupalmente, os frutos desse trabalho eram partilhados igualmente por todos. Nesse modo de produção, uma forma de trabalho se fez presente, o trabalho primitivo e a sociedade não eram divididos em classes.

Com as mudanças na capacidade humana de transformar a natureza são geradas as condições para uma produção cada vez maior de excedentes. No entanto, essa produção não será compartilhada por todos, surgindo a divisão do trabalho e, conseqüentemente, a apropriação privada da terra e da mercantilização do excedente, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas.

A terra era considerada o principal meio de produção e sua posse gerou a divisão dos homens em classes, surgindo uma nova sociedade mais complexa, dividida entre aqueles que possuem os meios de produção da vida (terra) e outros que irão dispor apenas de sua força do trabalho. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários (SAVIANI, 2007).

Essa mudança na forma dos homens se organizarem socialmente terá consequência direta sobre o processo educativo. Com isso, a concepção de educação assemelhada ao próprio processo do trabalho é rompida. A nova sociedade escravista terá duas modalidades de educação distintas: a educação dos homens livres e outra para os escravos e serviçais.

A primeira modalidade ficou conhecida como *Paidéia*, ou seja, educação dos homens livres, voltada para a oratória. Contrária a essa escola de formação, havia a *Duléia*, isto é, a escola voltada para os pobres, a escola que formava para garantir a produção e a manutenção dos desprivilegiados da terra, os não aristocratas, fora da escola, no próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007). Conclui-se, afirmando que o desenvolvimento da sociedade de classes, consolidou a separação da educação e trabalho.

Diante desse novo modelo de sociedade que o ser humano foi submetido, se faz necessário pensar a nova forma da sociedade se organizar. Origina-se a sociedade capitalista ou sociedade do mercado. Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais e educacionais. Após a revolução industrial, os sistemas nacionais de ensino foram reformulados, buscando generalizar a escola básica. O projeto de educação burguesa sobre a base do ensino primário, realizou a divisão dos homens em dois grandes campos: “aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas; e profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar na sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 159).

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a dimensão do trabalho concreto perdeu espaço para a dimensão do trabalho abstrato. Ao mesmo tempo em que é a partir do trabalho que o homem se humaniza e se torna um ser social, sob a lógica do capital a exploração do trabalho estabelece um processo oposto, de alienação, se tornando degradado e

estranhado. O trabalho perde a dimensão essencial e indispensável ao homem de produzir coisas úteis para atender aos interesses do capital.

4.4 .1 Trabalho Docente

As reformas educacionais iniciadas na última década do Brasil são caracterizadas pelo avanço neoliberal que vem avançando e promovendo modificações nas políticas públicas educacionais. Ao versarmos sobre as reformas do Ensino Médio em curso, se faz necessário considerarmos a problemática do Trabalho Docente, estando este inserido no painel atual das reformas de cunho neoliberal. Além disso, são necessários esforços que vão além da interpretação do texto das reformas, abarcando o contexto em que estes se desenvolvem (OLIVEIRA, 2004).

Na atualidade novas reflexões são trazidas ao debate da profissão docente, visto que, seu significado e sua função social têm mudado segundo as grandes transformações que marcam as reformas educacionais e as novas regulamentações, bem como seus desdobramentos na organização escolar. Este quadro se caracteriza pela desresponsabilização estatal, redução das proteções sociais e ênfase na responsabilidade individual.

Por causa dos programas de reforma das últimas décadas, 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 e VIEIRA, 2014, p. 14).

Essas práticas têm sido apresentadas como inovação, o que leva os docentes a concebê-las como naturais e indispensáveis para o processo pedagógico. No entanto, essas novas atribuições objetivam ocupar os docentes com tarefas demandadas pelas instâncias administrativas e relacionadas ao ensino e à gestão dos currículos e da escola, motivados por questões relacionadas à produtividade e ao controle social.

4.4.2 Precarização e Intensificação do Trabalho Docente

De acordo com Mancebo (2007), no que tange a produção científica sobre trabalho docente, cinco temas são recorrentes, sendo eles: precarização do trabalho docente, intensificação do regime de trabalho, flexibilização do trabalho, descentralização gerencial e sistemas avaliativos. A precarização do trabalho docente é um tema recorrente.

Referindo-se “à baixa remuneração; à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; à heteronomia crescente e ao controle do professor em relação ao seu trabalho”. A intensificação do regime de trabalho também vem sendo bastante problematizada. Estes estudos dizem respeito às “problematizações das mudanças ocorridas na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho)” (MANCEBO, 2007, p.470).

Conforme o dicionário “Trabalho, profissão e condição docente” (OLIVEIRA, DUARTE e VIEIRA, 2010) da rede Gestrado³¹ (Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente), o conceito de intensificação do trabalho derivada do processo de trabalho, pois se refere ao ato de trabalhar. A intensificação se refere ao trabalhador individualizado ou ao coletivo de trabalhadores. Deles é exigido um empenho maior, seja físico (corpo), intelectual (acuidade mente/saberes) ou psíquico (emocional/afetividade), ou uma combinação desses elementos.

Alerta também que a intensificação interfere na autonomia e na sociabilidade dos professores. No primeiro caso, no que se refere à autonomia, explica que o excesso de trabalho pode forçar o professor a buscar atalhos, fazê-los eliminar o que lhes parece incoerente com o tamanho da tarefa que têm à frente, ou mesmo repassar certas incumbências a especialistas que estão fora da instituição, fazendo com que o professor perca o controle sobre o próprio trabalho.

Já o uso da expressão precarização do trabalho, se agrupa a dois grupos: a) significados caracterizadores e b) consequências de sua existência. a) Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: “quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa”; b) No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: “desgaste; cansaço excessivo; sofrimento;

³¹ Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/>. Acesso em: fev. de 2019.

resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho” (MANCEBO, 2007).

Segundo Oliveira e Vieira (2014, p. 14), a intensificação do trabalho pode “decorrer do crescimento da produção sem alterações do efetivo ou na diminuição do efetivo sem haver mudança na produção”. É no local de realização da atividade que essa intensificação vai se expressar, cabendo ao trabalhador a regulação dos efeitos da ampliação do número de tarefas a serem realizadas por uma pessoa ou por toda a equipe.

A intensificação do trabalho que ocorre no interior da jornada de trabalho remunerada é bastante preocupante por se tratar, em geral, de estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração. Outra questão que está relacionada com a intensificação do trabalho docente é a auto intensificação, os professores que trabalham em escolas públicas costumam assumir mais de uma jornada de trabalho como docente em diferentes escolas. Com baixa remuneração, apenas um professor é levado a trabalhar em duas, às vezes até três instituições, para complementar sua renda familiar.

Segundo Garcia e Anadon (2009),

Entre os aspectos e as mudanças que apontam para a precarização do trabalho dos professores podem-se destacar a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar. Também a padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente e a instituição de exames nacionais favoreceram a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da autorresponsabilização docentes (GARCIA e ANADON, 2009, p. 67).

Essas estratégias fazem parte do movimento do empresariado do Estado, baseados no mercado e na performatividade, formas de controle do trabalho docente, vigilância e supervisão direta dos professores pelos chamados especialistas da educação e na demanda intensa de trabalho burocrático para prestação de contas do ensino.

4.5 REFORMA DO ESTADO: MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA E DA GESTÃO ESCOLAR

Segundo Robertson (2012), antes de considerarmos o neoliberalismo como um projeto hegemônico, é necessário olhar para o início dos anos 1970 e entender a importância da abertura do campo educacional para o setor privado e a eventual introdução da economia de

livre mercado como a mais difundida percepção de como se deviam organizar as sociedades. As mudanças evidenciadas a partir dos anos 1970 vinculam-se ao processo de reestruturação do capital em suas novas formas de acumulação, visando à recuperação do seu ciclo reprodutivo. Consequentemente, essas reformas foram produto do movimento do capital em busca de sua própria reprodução, acumulação e expansão, como forma de enfrentamento as sucessivas crises econômicas que se abateram sobre o mundo capitalista.

Logo, era imprescindível organizar as condições ideais para o capital continuar avançando, e como resposta à essa crise, se fez necessária uma reestruturação do sistema ideológico, político e social dos Estados. Neste momento, a exigência veio através do apelo para uma necessária modernização e seu resultado mais notório foram os novos contornos arquitetados para as políticas sociais e econômicas resultantes da adoção do neoliberalismo. Desde a década de 1930, ideias sobre um mercado com um mínimo de regulação estatal já circulavam, no entanto, seus defensores não obtiveram apoio dos grupos políticos que defendiam uma economia gestada pelo Estado. Com o avançar das discussões, a partir da década de 1980, as ideias dos economistas Friedrich Von Hayek e Milton Friedman, apropriadas pelas administrações de Thatcher e de Reagan, no Reino Unido e nos Estados Unidos, respectivamente vieram a dominar.

À medida que projetos se desenrolavam nos anos 1980, um conjunto de ideias despontou: o desfazer das políticas protecionistas do Estado para viabilizar uma movimentação financeira mais livre, da mesma forma que para o comércio e o trabalho dentro das fronteiras nacionais (ação conhecida como “desregulação”); a implementação de políticas de competitividade entre os setores público e privado enquanto gerasse eficiência; a privatização de uma série de atividades antes estatais; uma redefinição da atividade estatal (envolvendo um processo duplo de descentralização e recentralização) (ROBERTSON, 2012, p.282).

Os mercados, a competição e o papel do setor privado em novas e antigas áreas de serviços, incluindo a educação, foram apresentados como “de interesse nacional”, centrais para a competitividade na economia global, como meio de diminuir a pobreza e estancar a desaceleração do crescimento econômico, e como fundamentos para a construção de economias baseadas no conhecimento (ROBERTSON, 2012).

Sob a ótica do neoliberalismo, a política de descentralização e minimização do Estado desobrigou-o quanto à garantia e cumprimento dos direitos sociais. Com isso, a política de bem-estar social foi, simultaneamente, repassada como sendo responsabilidade da própria sociedade civil. Podemos dizer que de modo geral, os neoliberais justificavam que a saída para a crise seriam as reformulações para o mercado, a instituição do Estado mínimo para as

políticas sociais, a descentralização das atividades e da administração pública pautadas numa perspectiva gerencialista.

O Brasil foi apresentado a partir do governo de Fernando Collor de Melo, a um modelo de Estado fundamentado no ideário neoliberal de país, para atender às exigências do novo cenário mundial de uma economia globalizada, altamente competitiva e a um processo mundial de reestruturação econômica e industrial, mas somente com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e o Plano Real, constituído na administração Itamar Franco, que as premissas do neoliberalismo foram implementadas no Estado Brasileiro e deram-se continuidade às reformas do Estado e da educação (CARINHATO, 2008).

No entendimento de Carinhato (2008), todos os planos de estabilização adotados nos últimos anos no continente latino-americano e nas economias periféricas, são ajustamentos chancelados por organizações internacionais multilaterais como FMI (Fundo Monetário Internacional), Banco Mundial, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e a OMC (Organização Mundial do Comércio). A partir das intervenções dos organismos multilaterais, fomentou-se estratégias para reformar o Estado e torná-lo apto para o crescimento econômico. Essas reorganizações exigiam privatizações e reforma administrativa, desregulamentação dos mercados, liberalização comercial e financeira e direcionamento das políticas educacionais para o mercado, com implementação de modelos empresariais.

Com a finalidade de se adequar as exigências internacionais e consolidar a reforma gerencial do Estado brasileiro, foi determinada em 1995, pelo então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que definiu objetivos e estabeleceu diretrizes para a reforma da administração pública brasileira.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p 12).

O Plano de Reforma configurou para o Estado uma redução da atuação estatal nas políticas públicas e sociais, e também, numa redefinição dos limites entre o público e o privado o que delineou significativas mudanças na relação entre Estado e sociedade civil (BRASIL, 1995). Nesta perspectiva, Carinhato (2008), afirma que,

A Reforma do Estado no governo Cardoso articulou medidas legislativas, mudança regulatória e ações governamentais para uma reordenação

estratégica do papel do Estado, que deveria passar de impulsionador do desenvolvimento para o de impulsionador da competitividade da economia. Para tanto, transferiu patrimônio público para o mercado, mudou a relação do Estado com o mercado e a sociedade, considerando o Estado como complementar ao mercado (CARINHATO, 2008, p.42).

Nesse sentido, as políticas sociais passaram a ser orientadas para racionalizar recursos, permeadas pelas ideias de descentralização participativa e focalização dos serviços públicos. Valendo ressaltar também a concepção de publicização, isto é, a utilização de mecanismos de terceirização de serviços públicos, como é o caso dos serviços de educação, saúde e cultura para a iniciativa privada, onde estes passaram a serem consideradas mercadorias, podendo ser adquiridos apenas por aqueles que tiverem recursos disponíveis.

Para Dabrach (2011, p. 2), a “Reforma do Estado no Brasil redefiniu o seu papel e significou a transferência, para o setor privado, de algumas funções que, na visão dos reformistas, poderia ser regulada pelo mercado”.

No caso da modernização da gestão, em decorrência da reforma do Estado, a gestão pública seguirá o mesmo modelo, ou seja, sofrerá modificação nas estratégias de gerência, em busca de uma administrativa pública gerencial, fundamentada em conceitos de eficiência, controle de resultados, descentralização e ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público (BRASIL, 1995).

Tendo em vista que um projeto de educação pressupõe um modelo de sociedade, a reforma do Estado e da gestão pública brasileira influenciou e trouxe implicações para o sistema educacional e definiram “novas formas” e modelos de gestão para a escola. As tendências traduzidas para gestão pública foram utilizadas na elaboração e implantação das políticas educacionais neste período, se incorporado num movimento de reformas internacional que ofereceria condições aos sistemas educacionais para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica.

Nesta perspectiva, Krawczyk (1999) afirma que,

A tendência atual das reformas educacionais, em curso nas últimas décadas, em vários países do mundo, inclusive no Brasil, tem na gestão da educação e da escola um de seus pilares de transformação. A posição hegemônica nessas reformas defende o início de uma mudança radical na maneira de pensar e implementar a gestão dos sistemas educativos concentrada, principalmente, na instituição escolar e sua autonomia. Nesse sentido, uma das principais políticas educacionais no Brasil é a descentralização educativa e a descentralização escolar. Esta última promove a autogestão institucional (KRAWCZYK, 1999, p.112).

A modernização da gestão escolar entrou na agenda de discussão em todo continente

latino-americano e com a orientação dos organismos multilaterais, que organizaram encontros e documentos, passaram a difundir a ideia de que o êxito da escola dependeria da forma como ela é gerida e com a modernização da gestão e a utilização de princípios gerenciais a educação de qualidade seria alcançada. Ademais, propagou-se a ideia de que essas ações estavam alicerçadas no propósito de garantir a oferta de educação básica para todos.

4.5.1 Gerencialismo e Gestão Democrática

Segundo Dabrach e Souza (2014), os primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil surgiram na década de 1930 e sustentavam-se nos princípios da administração científica. Pautados na crença da neutralidade acreditava-se que poderia ser aplicado no contexto educacional.

Com o passar dos anos, no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, surgem diversas críticas sobre os fundamentos da administração geral aplicada a Educação. Essas críticas baseadas na teoria marxista, evidenciaram o caráter político e enfatizaram o papel da educação, “introduzindo na compreensão sobre a gestão escolar, o reconhecimento do seu caráter político-pedagógico e a preocupação com a gestão democrática da educação, tema que até então não havia sido discutido nesse campo” (DABRACH e SOUZA, 2014, p. 223).

Ao longo século XX, a temática da gestão escolar (democrática) foi ganhando corpo conceitual e experimental. Manuais foram escritos. Pesquisas começaram a ser desenvolvidas. E o tema passou a integrar um dos princípios da organização da educação pública no país, tanto que passou a constar na carta constitucional brasileira de 1988. A partir desse contexto, podemos afirmar que a gestão educacional é uma construção histórica, fruto de um processo de transformação social, política e econômica e articula-se ao desenvolvimento do sistema econômico, das políticas do Estado, no qual está inserida e reflete os posicionamentos dos gestores que a assumem.

4.5.2 A Gestão Educacional na Perspectiva Democrática

Na década de 1980, surge um movimento de luta pela redemocratização brasileira e dos movimentos sociais que reivindicavam maior poder decisório. Neste ínterim, à educação “criticava o caráter centralizador, hierárquico, verticalizado e burocrático que orientava a gestão educacional, produzindo um enfraquecimento da autonomia escolar e limitando a processos de decisão” (DABRACH e SOUZA, 2014, p. 223).

Esse movimento de discussão pela democratização da educação resultou na inserção do princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Esses avanços são resultantes do pensamento crítico sobre a administração escolar que surgiu no início dos anos 1980 e permearam à sociedade como um todo. A partir desses movimentos, as discussões sobre gestão democrática da escola tornaram-se objeto de estudo e reflexão no âmbito acadêmico.

No artigo 206 a Constituição Federal de 1988³² estabelece os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado e destaca no seu inciso VI a gestão democrática do ensino público, na forma da lei. Cabendo aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- a) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- b) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB - Art. 14).

Ainda conforme a LDB no seu artigo. 15, “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”, como requisito para o estabelecimento da gestão.

De acordo com Paro (1998, p. 4), a gestão pode ser definida como a “utilização racional de recursos para a realização de determinados fins”. Se esta concepção envolve a educação, é importante, antes de qualquer coisa, ter definido os objetivos que se almeja com ela. E seu caráter mediador deve dar-se de forma articulada entre os diferentes atores do âmbito escolar, impregnados dos fins da educação.

Nesse sentido, a gestão cumpre um papel muito importante para a democratização da educação e indica a necessidade que o processo educativo tem de ser um espaço para o exercício da democracia e para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão participe de uma sociedade democrática. E para isso acontecer, a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos e ser concebida uma nova gestão da educação: a gestão democrática.

Segundo Dabrach e Souza (2014),

Na medida em que se identifica com princípios de transformação social, a gestão procura lidar com as contradições existentes dentro e fora da escola,

³² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html. Acesso em: fev./2019.

comprometendo-se com as classes menos favorecidas. Busca introduzir práticas democráticas de coordenação do esforço humano coletivo que estejam articuladas com uma nova postura administrativa, identificada com a concepção de mundo da classe trabalhadora. É nesse sentido que a instituição escola coloca-se em sintonia com a construção de uma sociedade democrática, porque, compromete-se com ela, dedica o seu trabalho pedagógico em favor da emancipação dos sujeitos e da consciência crítica em relação à escola e a realidade que a cerca (DABRACH e SOUZA, 2014, p. 228).

A construção da gestão democrática na escola passa, necessariamente, pela adoção de métodos democráticos que devem nortear todas as relações que se estabelecem no cotidiano escolar. E como elementos constitutivos dessa forma de gestão na esfera educacional podem ser apontados: participação e autonomia. A participação é imprescindível para gestão, pois proporciona aos sujeitos acompanharem as discussões e decidirem pelo futuro da instituição educacional. Já a autonomia possibilita que a instituição adote políticas educacionais internas e limita a imposição de controle externo.

E como instrumentos de sua ação, a constituição e atuação dos conselhos escolares, os grêmios estudantis e a eleição de diretores, que são mecanismos que promovem a democratização da gestão e potencializam a democracia também em outros espaços da sociedade (DABRACH e SOUZA, 2014). Ainda conforme os autores,

A existência de mecanismos como eleição de diretores, a construção coletiva do projeto pedagógico e o conselho escolar potencializam o desenvolvimento da gestão democrática na escola, como espaço para o diálogo, a participação, a expressão dos anseios da comunidade escolar (DABRACH e SOUZA, 2014, p. 229).

Entretanto, o que se tem presenciado no cotidiano do âmbito escolar, é a falta de diálogo e participação dos pais, alunos e professores, centralizando-se as decisões na pessoa do gestor. Essas práticas divergem da gestão democrática e assumem um caráter não democrático. Nesse sentido Dabrach e Souza (2014, p.229) afirmam “que por si só estes instrumentos não são capazes de garantir que a democracia aconteça, mas, tampouco sem eles a escola poderá desenvolver uma gestão democrática”.

Outro aspecto importante na materialização da gestão democrática é a participação de todos os sujeitos nas decisões, uma vez que segundo Araújo e Castro (2011),

A ampliação da participação coletiva de forma qualificada nos colegiados pode ser entendida como uma estratégia capaz de superar a administração autoritária até então vigente na escola. Contudo, sabe-se que essa qualificação da comunidade escolar não acontecerá ao acaso ou pelas vias do Estado; ela ocorrerá a partir de um compromisso político dos que fazem a gestão por meio de um processo sistematizado de formação política para que

o coletivo da escola chegue a um nível de consciência que supere, naturalmente, qualquer gestão autoritária (ARAÚJO e CASTRO 2011, p. 95).

Esse é o desafio posto aos gestores comprometidos com uma educação de qualidade socialmente referenciada. Nesse sentido, a tomada de decisão com relação à responsabilização, contribuindo para se alcançar os fins a que se destina a educação numa perspectiva democrática.

4.5.3 A Concepção de Gestão Gerencial na Educação

No decorrer da reforma do Estado, com o intuito de adequar as instituições educacionais aos interesses capitalistas, 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, se apresentou a gestão gerencial como fórmula mágica para resolver os problemas crônicos da educação pública e se propagou a ideia que só através do uso de fundamentos gerenciais se atingiria uma educação de qualidade.

Nesta perspectiva, no Plano Diretor da Reforma do Estado³³ – PDRE (1995), a reforma gerencial objetiva aumentar a eficiência e a efetividade dos órgãos e agências do Estado, melhorar a qualidade das decisões estratégicas do governo e sua burocracia e assegurar o caráter democrático da administração pública. Ademais, enfatiza que uma administração pública eficiente, reduziria os custos e aumentaria a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário (BRASIL, 1995).

Neste sentido, as regulamentações recentes vêm ratificando esse modelo e exigindo das instituições educacionais a adoção dos princípios da gestão gerencialista como eficiência, eficácia, flexibilização e produtividade. Entretanto, estes princípios seguem orientações nas empresas capitalistas e foram transportados para as instituições educacionais objetivando que se tornem cada vez mais empreendedoras. Araújo e Castro (2011) enfatizam que,

é possível evidenciar que a escola pública vem sendo alvo de uma cultura organizacional nos moldes empresariais que, ao invés de estimular a mobilização política na busca da redistribuição do poder, próprio da gestão democrática, é capaz de obstruir a participação ativa e efetiva de embates e conflitos, por uma legitimada, em que os atores sociais participam, apenas, como coadjuvantes do processo educativo (ARAÚJO e CASTRO 2011, p.

³³ Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: fev. de 2019.

93).

Incoerentemente com o que foi proposto em documentos oficiais como a LDB 9.394/96, que defendem a gestão democrática e adoção de métodos democráticos para nortear todas as relações que se estabelecem no cotidiano escolar, “o novo modelo de gestão se apresenta com (re)significação de vários termos importantes como autonomia, descentralização e participação, na medida em que é subtraído o seu sentido político” (ARAÚJO e CASTRO, 2011, p. 92).

No modelo de gestão gerencial a autonomia é entendida no sentido da responsabilização das unidades escolares pelo sucesso ou o fracasso das políticas educacionais, o que há, nesse contexto, é uma tendência de retirar cada vez mais do Estado o seu papel executor e transferir para a sociedade a responsabilidade pela gestão executora dos serviços. Portanto, o que acontece no modelo de gestão gerencial é a transferência de funções para a escola em nome da autonomia que traz em seu bojo o significado supostamente democrático.

A discussão acima nos remete ao conceito de *accountability*, que tem sido fortemente utilizado nas políticas norte-americanas, como meio de garantir aos cidadãos uma maior administração sobre os serviços públicos.

o conceito de *accountability*, como parte da estratégia gerencial, se traduz em uma responsabilidade objetiva, acarreta a responsabilidade de uma pessoa ou organização perante outra pessoa, fora de si mesma, por alguma coisa ou por algum tipo de desempenho. Essa estratégia visa a estabelecer uma nova cultura organizacional no interior das escolas, baseadas nos princípios de gestão estratégica e do controle de qualidade, direcionada para a racionalização, eficiência e eficácia dos processos educativos (ARAÚJO e CASTRO, 2011, p. 94).

Por meio de reforma nos sistemas de ensino, para operacionalizar políticas gerencialista de regulação dos sistemas escolares, há uma diversificação nas formas de *accountability*, sendo utilizada como uma concepção que “ênfatisa ganhos de eficiência e efetividade, reduz custos, aumenta a fiscalização dos governos sobre as políticas públicas, além de desresponsabilizar o Estado de parte de suas obrigações com os serviços sociais” (ARAÚJO e CASTRO, 2011, p. 94).

De acordo com Ribeiro e Chaves (2012),

Esse modelo de gestão vinculado à lógica de mercado respalda formas de avaliação com vistas ao controle de resultados e comparação de produção com o estabelecimento de ranques, por meio de divulgação pública de resultados alcançados. Outro aspecto que realça na lógica neoliberal é que dificilmente observamos acontecer processo de avaliação do órgão de gestão, considerando seus vários aspectos. Ao mesmo tempo em que sobre a gestão e a instituição recaem as responsabilizações pelo fracasso ou sucesso dos

resultados, o que desresponsabiliza o Estado (RIBEIRO e CHAVES, 2012, p. 9).

Percebe-se que a responsabilidade pelos resultados obtidos é transferida para as unidades escolares e para os atores educacionais: professores, equipe gestora e comunidade escolar, como se as políticas governamentais não estivessem diretamente atreladas aos resultados obtidos (DABRACH, 2011). Além disso, outra questão que merece ser enfatizada é a *pseudo* autonomia para adoção e meios de controle sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito escolar. Se por um lado a escola conquista a autonomia por outro é obrigada a prestar contas desta autonomia.

Neste sentido, “a autonomia e a gestão estão vinculados à cobrança de prestação de contas dos resultados produtivistas, pautados na concepção de qualidade total”. Além disso, é exercido controle sobre o resultado produzido, fator este que reforça a aproximação das instituições educativas do modelo de grupo empresarial (RIBEIRO e CHAVES, 2012, p. 10).

A descentralização é outro termo utilizado na gestão democrática que foi incorporado no universo da gestão gerencial, considerado o modelo viável de gestão escolar na sociedade neoliberal. No entendimento gerencial, esse termo assume uma conotação que o coloca em estreita relação com a lógica mercadológica. Para Dabrach e Souza (2014, p. 238), “conceito de descentralização migra para o modelo gerencial de gestão escolar, carregando consigo o mesmo significado atribuído à lógica democrática, tornando-se atrativo inclusive para aqueles não adeptos do neoliberalismo”. Entretanto, a utilização desse mecanismo fundamentada na concepção gerencial acaba reforçando o individualismo, se contrapondo ao princípio democrático que busca a tomada de decisões coletivamente e o bem comum.

Para o neoliberalismo, como um mecanismo de defesa das liberdades individuais e competitivas, a participação na gestão assume um caráter utilitarista e instrumental. Nessa concepção política a autonomia institucional se articula à lógica de mercado, resumindo-se na obtenção de meios econômicos para desenvolvimento e manutenção de projetos e atividades, podendo também obter financiamento para pagamento salarial dos profissionais (RIBEIRO e CHAVES, 2012).

O Estado neoliberal defende maior flexibilização, terceirização nos serviços e produção e a ressignificação dos pressupostos da participação, autonomia e descentralização, presentes no projeto democrático, através do mecanismo de responsabilização por resultados, e consequente desresponsabilização do poder público. Desse modo, “o neoliberalismo defende os ideais de liberdade, competitividade, individualidade e diminui cada vez mais o sentido de

cidadania enquanto exercício de direitos diversos” (RIBEIRO e CHAVES, 2012, p. 11).

Nesta concepção a educação transforma-se em uma grande prestadora de serviços para o mercado capitalista. E através dessa comercialização do sistema educacional, os destinatários do processo de ensino aprendizagem são transformados em consumidores da mercadoria educação. Sobre isso Dabrach (2011, p. 10), enfatiza que “o processo de comercialização da educação e tudo o que isso supõe de mudanças culturais no interior do sistema de ensino, desencorajam a luta pela democratização efetiva da educação”.

4.5.4 Modelo de Gestão do Estado de Pernambuco

Atualmente, o Estado de Pernambuco tem ganhado reconhecimento internacional, pelo modelo de gestão adotado ter sido considerado pelas agências internacionais (Banco Mundial) como um novo paradigma para a gestão eficiente, eficaz e efetiva. Tal processo se iniciou entre os anos de 1999 a 2016, presidido pelo então governador Jarbas Vasconcelos, motivado pelas reformas no âmbito federal, com o Plano Diretor de Reforma do Estado e instituição do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) (CRUZ; MARINI; LEMOS, 2014).

Nesse período, o Programa Pernambuco de Modernização da Gestão Pública (PROGESTÃO), lançou as bases para a gestão voltada para os resultados, propondo-se a introduzir, no setor público, as mudanças de valores e comportamentos preconizados pela Gestão de Qualidade (CRUZ; MARINI; LEMOS, 2014).

O Programa de Modernização da Gestão Pública, em Pernambuco, foi criado em 2007, na Gestão de Eduardo Campos, como meio de responder ao pior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil alcançado pelo estado. Ao assumir a proposta de modernização da gestão, o governo do Estado de Pernambuco, buscava apontar falhas nos modelos anteriores afirmando que estes não traziam de fato “a modernidade para a gestão pública” de forma que a ideia de “modernização” aparece como algo novo e necessário para consolidar a mudança necessária para o crescimento do Estado (CRUZ; MARINI; LEMOS, 2014).

A partir da definição de estratégias por setores, o projeto tinha por finalidade promover a modernização gerencial das instituições públicas através da elaboração de planos estratégicos para os órgãos da administração, traçando objetivos, metas, indicadores, definindo a sistemática de monitoramento de seus resultados, e formalizando-os em contratos de gestão. E passaria a ser conduzido segundo três eixos de trabalho (programas, órgãos e regiões), com o intuito de viabilizar: 1) o alinhamento entre planejamento, orçamento e a

execução; 2) o monitoramento e acompanhamento das ações do governo; e 3) a mensuração do impacto e da efetividade das ações governamentais na transformação da realidade socioeconômica do Estado (CRUZ; MARINI; LEMOS, 2014).

Segundo, Cruz, Marini e Lemos (2014) o modelo de gestão adotado por Pernambuco,

surgiu, portanto, da necessidade eminente que se apresentava: era preciso ampliar as capacidades de gestão do Estado, e, em especial, de entregar resultados à sociedade. Com esse desafio, a equipe da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) trouxe para o debate da construção do novo modelo as ferramentas da gestão por resultados, as boas práticas gerenciais utilizadas na iniciativa privada, as experiências vividas com a construção de planejamentos estratégicos nos órgãos públicos, as experiências exitosas de outros estados e empresas, colhidas nas visitas técnicas realizadas (*benchmarking*) (CRUZ; MARINI; LEMOS, 2014, p. 4).

Para isso, o Programa de Modernização da Gestão, segundo Cruz, Marini e Lemos (2014), adotou-se o modelo que se fundamenta na estruturação do PDCA (*Plan-Do-Check-Act*), que tem por princípio tornar mais claros e ágeis os processos envolvidos na execução da gestão e elaborou o Ciclo de Gestão de Políticas Públicas, estruturado a partir das seguintes etapas: Formulação (P – Planejar), Implementação (D – Executar), Monitoramento (C – Checar) e Avaliação (A – Agir).

Figura 2. O Ciclo e Gestão de Políticas Públicas do governo do Estado de Pernambuco



Fonte: (CRUZ; MARINI; LEMOS 2014).

Segundo Cruz, Marini, Lemos (2014), cada passo desse ciclo de gestão demandava o estabelecimento de rotinas sequenciais específicas, para poder monitorar uma melhoria do processo de trabalho contínuo. O autor ainda nos chama atenção para o Mapeamento de Processos, um referencial importante adotado pela gestão por resultados, que possibilitava a

identificação da sequência de etapas necessárias para a realização de um processo ou um projeto.

Ademais, o modelo se fundamentou a partir da elaboração de premissas que representaram uma nova perspectiva orientadora do funcionamento da gestão pública, objetivando estruturar um novo modelo de planejamento no Estado. Para isso, o modelo deveria se organizar a partir de alguns elementos, propostos pela SEPLAG (CRUZ, MARINI, LEMOS, 2014):

a) elencar formalmente atividades a serem desenvolvidas em cada etapa do Ciclo de Gestão de Políticas Públicas;

b) escolher instrumentos e ferramentas de gestão padronizados para uso por toda a máquina pública;

c) inverter a mecânica de construção do planejamento estratégico do Estado;

d) consolidar a ideia de que a ação estatal distingue iniciativas relacionadas à rotina da gestão e controle social na entrega de bens e serviços à população (ações “para manter”) e iniciativas relacionadas à transformação da realidade social e econômica do Estado (ações “para melhorar”);

e) implantar um processo racional de priorização das Metas selecionadas e uma sistemática de pactuação de sua realização envolvendo executantes e governador;

f) instituir uma sistemática de monitoramento intensivo para garantir a consecução das metas selecionadas;

g) reaproximar o planejamento do orçamento, de forma que a gestão financeira passasse a ser alinhada com a estratégia;

h) alinhar dinamicamente os instrumentos formais de planejamento, criando interdependência entre eles;

i) estruturar uma sistemática, baseada em indicadores, de avaliação da eficiência da máquina pública e sua efetividade e eficácia em atingir os resultados esperados;

j) demonstrar a efetividade da atuação do governo, conferindo transparência ao modelo, através de um Relatório anual de ação, de divulgação ampla, construído e estruturado em torno da tríade Problema → Estratégia → Ação;

k) ser implantado de forma incremental, isto é, a partir de um conjunto mínimo de práticas, em cada fase do Ciclo de Gestão de Políticas Públicas, que seriam operacionalizados de partida (CRUZ; MARINI; LEMOS, 2014, p. 9-11).

Para a construção desse modelo de gestão adotado por Pernambuco, muitas discussões e movimentos foram realizados. Nos quatro primeiros momentos (etapas) o foco concentrava-se

na implantação do modelo e na propagação de suas práticas, “visando o aumento da eficiência, da efetividade e da eficácia do Estado na busca de resultados”. Segundo Cruz, Marini, Lemos (2014), o Modelo Todos por Pernambuco passa pelo seu quinto movimento (estágio), podendo ser definido como o estágio da maturidade do Modelo Todos por Pernambuco, tendo por foco a inovação, e incorporação das lições aprendidas nos quatro anos anteriores de funcionamento do sistema.

Com relação à área da Educação, o programa de reforma da gestão objetivava elevar os indicadores sociais, consolidando e fortalecendo a prática democrática e a participação da população nas unidades educacionais, baseados em diagnóstico, planejamento e gestão. Assim, percebe-se que a educação assume um importante espaço dentro do PMGPE, visto que objetivava a melhoria no IDEPE – Índice de Desenvolvimento da Educação em Pernambuco³⁴ nas escolas de ensino médio do Estado. Dentro da proposta de Gestão por Resultados, as escolas são constantemente monitoradas para que apresentem resultados satisfatórios. De acordo com Mello Neto et al (2016), esse controle é realizado pelo Núcleo de Gestão por Resultados (NGR), que acumula as funções de “(I) desenvolver o modelo de monitoramento e avaliação, (II) apoiar a secretaria na avaliação da política pública, (III) produzir dados e diagnósticos, (IV) acompanhar metas de investimento” (MELLO NETO et al, 2016, p. 171).

No âmbito avaliativo, Pernambuco possui um sistema próprio, o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE)³⁵, que tem a função de fornecer um diagnóstico da qualidade das escolas, indicando as questões em que cada unidade escolar precisa melhorar e assinala também a evolução dos índices educacionais. O Saepe engloba as escolas públicas municipais e estaduais e realiza a avaliação apenas nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. O PMGPE é específico com relação à assunção do viés empresarial que a gestão da educação irá assumir no que tange as suas ações, e desenvolvimento de um trabalho que objetiva o alcance de metas e resultados, sendo ofertado um incentivo que envolve avaliação (ranking) e uma bonificação por desempenho alcançado.

4.6 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

As reflexões acerca da qualidade da educação é um tema que está presente na agenda governamental brasileira, e tem sofrido influência de organismos internacionais, o que tem

³⁴ Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=4403>. Acesso em: fev./2019.

³⁵ Disponível em:

<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5912>. Acesso em: fev./2019.

chamado à atenção dos movimentos sociais e pesquisadores do campo educacional. Visto a complexidade dessa temática e podendo ser entendida de múltiplas formas, a conceituação de qualidade na área educacional se apresenta como um grande desafio. De acordo com Dourado e Oliveira (2009) a busca pela conceituação de qualidade da educação e entendimento de suas múltiplas significações, perpassa por uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação irão definir os objetivos a serem alcançados em um processo educativo.

Para responder o questionamento sobre o que se entende por qualidade em Educação, se faz necessário enfatizar inicialmente, seu caráter histórico, que segundo Dourado e Oliveira (2009), sofre alterações no tempo e no espaço, e os conceitos atrelam-se às exigências e visões de diversos grupos teóricos da educação. Além disso, é importante entender, que debater tais questões nos leva a ter compreensão das relações sociais mais amplas, ou seja, entendimento das questões macroestruturais e refletir também sobre uma educação pública, gratuita, de qualidade, e de direito dos cidadãos.

Este tópico se organiza em torno da apreensão dos principais conceitos que permeiam os estudos, destacando-se as concepções de qualidade total e o papel dos organismos multilaterais nas discussões sobre políticas educacionais e do que poderia vir a ser uma qualidade social na educação, suas dimensões e seus desafios.

De acordo com Gentilli (2015) o discurso sobre qualidade no campo educacional começou a se desenvolver no fim da década de 80 em oposição ao discurso sobre democratização. O autor enfatiza que o discurso de qualidade foi adotado a partir de uma “nova retórica conservadora e funcional no campo educacional”, num discurso utilitarista, viável aos ataques ferozes aos espaços públicos, que nega um processo educativo emancipador para as maiorias. Para elucidar essa questão, é necessário buscar elementos para analisar a qualidade como critério mercantil, ao assumir as características que ela possui no campo empresarial, também no campo educacional.

A concepção de qualidade empresarial na educação é uma proposta ideológica, que visa ajustar a educação às necessidades do mercado. Na medida em que a gestão empresarial é assumida no campo educacional, o “produto final” torna-se o aspecto mais relevante da prática social da educação. Fundamentado nessas questões, pode-se compreender no Brasil, o surgimento, da “Escola de Qualidade Total”, idealizada por Cosete Ramos, como uma solução mágica para crise educacional do país, através da utilização do Método Deming de Administração da gestão das instituições escolares, que utiliza uma série de estratégias fundamentadas na aplicação do “Método de 14 pontos”: 1) Filosofia da qualidade; 2)

Constância de propósitos; 3) Avaliação do processo; 4) Transações de longo prazo; 5) Melhoria constante; 6) Treinamento em serviço; 7) Liderança; 8) Distanciamento do medo; 9) Eliminação de barreiras; 10) Comunicação produtiva; 11) Abandono das quotas numéricas; 12) Orgulho na execução; 13) Educação e aperfeiçoamento e 14) Ação para transformação (GENTILLI, 2015, p.144).

No entanto, ao enfatizar o sentido micro institucional, a escola de qualidade total, desconsidera e silencia as referências aos aspectos políticos. Cabendo a “boa” participação de todos os atores do processo educativo, para instalar as condições de qualidade em suas escolas, sem levar em consideração a análise dos problemas sociais, as desigualdades e injustiças, que passam a ser tratadas como problemas de dimensão técnica, decorrentes de programas gerenciais ineficientes e ineficazes.

Para Gentilli (2015, p. 147), “a sociedade aparece na perspectiva de qualidade total, sob a forma de interferência, de estorvo”. Já a dimensão política e o conflito, se apresentam como “um fator que entorpece e obscurece a livre ação dos atores educacionais para impor o prezado valor da qualidade nas escolas”. Nessa ótica, o viés político e social são subsumidos, em decorrência de um cenário de hegemonia neoliberal, que vai defender a regulamentação das políticas educacionais pelo mercado, desconsiderando uma análise concreta da macroestrutura social.

Se contrapondo a essa concepção de qualidade, que propões padrões elitistas ditados pela lógica mercadológica e refletindo sobre a construção de perspectivas superadoras que possam surgir além dessa concepção, situa-se a acepção do modelo de qualidade social na educação. Que segundo as reflexões de Dourado et al (2007, p.206), “é importante desenvolver uma análise articulada dos diferentes aspectos que interferem no processo de construção de uma escola de qualidade, sem perder de vista a concepção de homem e de sociedade que se almeja construir”. Nesta perspectiva, segundo Tedesco e Rebelatto (2013),

Pensar na Qualidade Social da Educação brasileira pressupõe compreender a própria comunidade, identificando todos os aspectos correspondentes às questões econômicas e culturais das pessoas que vivem em suas respectivas regiões. Além disso, também se tem uma preocupação no cumprimento do direito ao acesso à Educação com Qualidade, assim como expresso na Constituição de 1988 (TEDESCO; REBELATTO, 2013, p .84).

No entanto, o autor enfatiza que não há clareza sobre a “ideia de qualidade na educação”, tornando-se aspecto crucial analisar as discussões em torno das políticas educacionais. Outro aspecto a ser destacado, segundo Dourado e Oliveira (2009, p.207) é que a adoção ou não de um único padrão do que se entende por qualidade, perpassa as

“dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo”, no intuito de estabelecer as condições necessárias para organizar uma escola de qualidade socialmente referenciada.

Retomando as afirmações de Dourado et al (2007), ressalta-se que as dimensões e fatores de qualidade da educação devem expressar relações de:

- a) *validade* – entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo a médias ou similares;
- b) *credibilidade* – tendo em vista elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar;
- c) *incorrutibilidade* – ou melhor, fatores que tenham menor margem de distorção;
- d) *comparabilidade* – ou seja, aspectos que permitam avaliar as condições da escola ao longo do tempo. A qualidade da educação, portanto, não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros (DOURADO et al, 2007, p.11).

A partir desses referenciais teóricos, é possível afirmar que os estudos sobre qualidade da educação são permeados de múltiplas determinações não podendo ser analisado a partir de um único viés, ou desconsiderando-se a totalidade do processo.

Ainda se faz necessário apresentar os fatores e dimensões extraescolares e intraescolares, apresentados nos estudos de Dourado et al (2007). *A priori*, os autores vão definir o horizonte das dimensões extraescolares, que está envolvido por dois níveis: o espaço social e as obrigações do Estado. Logo após, os autores apresentam as dimensões intraescolares que estão organizadas em quatro planos, destacando os elementos que devem compor cada uma delas.

- 1) *O plano do sistema – condições de oferta do ensino* - refere-se à garantia de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade, definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários;
- 2) *O plano de escola – gestão e organização do trabalho escolar* - trata da estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos;
- 3) *O plano do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica* – relaciona-se ao perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas;
- 4) *O plano do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar* – refere-se ao acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes (DOURADO et al, 2007, p. 209-210).

Por fim, é necessário fazer algumas reflexões com relação à construção de um

movimento que reivindique a qualidade social da educação e efetivação de uma política educacional pautada na garantia de direitos para todos. Dentro desse contexto de construção contra hegemônica, não podemos deixar de enfatizar, a discussão e redefinição do papel do Estado, que para Tedesco e Rebelatto (2013, p.84), deve “forjar-se contrariamente à tese do Estado mínimo, apoiar a sua democratização e desprivatização, tornando-o potencializado para a intervenção competente a serviço da efetiva democracia e cidadania”. E ressignificar dentro da sociedade capitalista, a discussão da qualidade, no sentido de fomentar a sua constituição como direito efetivo da maioria populacional e não privilégio de um grupo seletivo, a partir de um projeto alternativo, de oposição à política neoliberal.

5 CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA E DE TRABALHO DOCENTE NA EREM AUSTRO COSTA E NA ETE JOSÉ HUMBERTO DE MOURA CAVALCANTI

Este capítulo se constitui como análise dos dados no intuito de atender ao primeiro objetivo específico: analisar as condições de infraestrutura e de trabalho docente na EREM Austro Costa e na ETE José Humberto de Moura Cavalcanti. Primeiramente apresentamos uma descrição e análise das condições de infraestrutura a partir das entrevistas e de análise documental. Em seguida apresentamos os dados referentes às condições de trabalho docente e ao Plano de Cargos e Carreira.

5.1 CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA

As políticas educacionais adotadas no Estado de Pernambuco, discutidas no capítulo dois desse texto, têm ocupado espaço central nas discussões sobre educação atualmente. As mesmas foram implementadas na Gestão do Governador Eduardo Campos, tendo como um dos seus principais objetivos a elevação dos índices dos resultados nas avaliações externas, visto que, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP³⁶, do Ministério da Educação, as notas obtidas pelas escolas públicas eram preocupantes em quase todos os estados do país, apresentando baixíssimos indicadores de aproveitamento escolar. Como podemos observar na tabela abaixo:

Figura 3- Resultados do Ideb de Pernambuco em comparação à média nacional/posição no *ranking* nacional - 2011

Anos iniciais do Ensino Fundamental			Anos finais do Ensino Fundamental			Terceiro ano do Ensino Médio		
IDEB obtido	Posição no ranking	Média Nacional	IDEB obtido	Posição no ranking	Média Nacional	IDEB obtido	Posição no ranking	Média Nacional
4,3	18º	5	3,5	22º	4,1	3,3	16º	3,7

Fonte: Saeb e Censo escolar 2011. MEC/Inep

Para reverter essa situação crítica, Campos investiu em políticas que buscassem a melhoria da qualidade da educação básica e do Ensino Médio, a qualificação profissional e a inclusão social dos estudantes. Entre as diretrizes das políticas de governo destacam-se as do Plano de Metas compromisso Todos pela Educação que traz em seu art. 1º “a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da

³⁶ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: fev. de 2019.

educação básica”. Ainda sendo possível destacar que o compromisso tem enquanto diretrizes combater a repetência e a evasão escolar, ampliar as possibilidades de permanência do educando para além da jornada regular, implantar o plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação.

Seguindo as normatizações propostas, em 2008 é estruturado o Programa de Educação Integral (PEI), de acordo com Lei Complementar nº 125/08, de 10 de julho de 2008, com a finalidade de reestruturar o ensino médio em Pernambuco. No entanto, vale enfatizar que desde 2004 o ensino médio em tempo integral era ofertado no Estado através dos Centros de Ensino Experimental (ver capítulo 2).

O PEI em seu artigo 1º apresenta o objetivo da lei complementar: “o desenvolvimento das políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco”. Seguindo este ordenamento, os incisos II, III, VI do artigo 2º tinham por finalidade sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais, consolidando o modelo de gestão por resultados nas escolas de referência, difundir o modelo de educação integral no Estado.

Ainda segundo a documentação que regulamenta o Programa de Educação Integral, além da ampliação do tempo escolar, também foram previstas reestruturações das unidades de ensino, que passariam a atuar com infraestrutura especial, ou seja, seriam providos de laboratórios, refeitórios, cozinhas, entre outros, para assegurar o funcionamento em regime integral ou semi-integral.

Em relação à infraestrutura e aos equipamentos necessários para o funcionamento das EREMs, Dutra (2014) chama atenção para o padrão mínimo a ser seguido: 09 (nove), 12 (doze), 15 (quinze) ou 18 (dezoito) salas de aula; laboratórios de informática, línguas, química, biologia e física/matemática; ter biblioteca, refeitório, cozinha e quadra coberta.

Essas informações são reforçadas a partir da publicação do documento intitulado Balanço da Educação 2017, que afirma que a Secretaria de Educação do Estado (SEE) investiu fortemente em 2017 para melhorar a infraestrutura da Rede Pública. De acordo com documento, a pasta reformou e inaugurou novas unidades de ensino que atualmente conta com 370 escolas em tempo integral no ensino médio, se tornando a maior rede do país. O secretário executivo de Gestão da Rede da Secretaria de Educação, João Charamba destaca que:

Além das construções, continuamos nosso trabalho de melhora da infraestrutura das escolas para oferecer melhores condições de aprendizado para os nossos estudantes. Destacamos o trabalho de climatização das salas, com a distribuição de mais de 650 aparelhos de ar-condicionado para atender

mais de 90 escolas, além de equipar mais de 60 laboratórios de informática – só em escolas técnicas foram oito novos. O investimento continua para 2018 (PERNAMBUCO, 2017).

Em contrapartida ao exposto, Teixeira (2017) em sua dissertação de mestrado intitulada *Condições de Trabalho Docente e Processo de Implementação do Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco*, 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 esses realizem suas atividades de forma satisfatória.

De acordo com Krawczyk (2014), em 2008, Pernambuco iniciou um processo intensivo de expansão do ensino médio de período integral, contudo, nem sempre a ampliação foi acompanhada de reforma física (estrutural) das escolas e nem de reformulação curricular, mas sempre partindo de reformulações na gestão das escolas e nas condições de trabalho docente.

Corroborando com a ideia de Teixeira (2017) e Krawczyk (2014), pudemos inferir a partir das falas dos entrevistados que apesar de apresentar avanços com relação às instalações físicas, as escolas apresentam salas muito quentes, os aparelhos de ar-condicionado não funcionam, os corredores são estreitos para o quantitativo de alunos, os ventiladores são barulhentos e há pouca acessibilidade. Tal como aponta P6 no seguinte trecho: “a gente deveria ter mais recursos para trabalhar em sala de aula, porque aí seria até uma possibilidade, já pensou um data show em cada sala de aula?”.

Nesse sentido, é possível afirmar que apesar de receberem maiores investimentos e atenção do Estado, as escolas de tempo integral também apresentam os mesmos problemas crônicos, existentes nas escolas regulares, atrelados à falta de infraestrutura e de investimento no quadro de pessoal. Diante desses dados, podemos afirmar que há uma contradição no discurso propalado pelo governo, que promete uma escola de “qualidade” para os alunos, mas na prática persistem os velhos problemas estruturais e o pouco investimento em infraestrutura com vistas a elevar as condições de funcionamento das escolas públicas. O seguinte trecho da entrevista exemplifica isso:

[...] a infraestrutura dela é uma infraestrutura regular. Por exemplo, o corredor é muito estreito, é muito aluno pra passar de uma sala pra outra, a quadra, por exemplo, ela não tem uma descida assim no teto para que não molhe quando é época de chuva forte. [...] a gente não tem ar condicionado em todas as salas, isso no verão é muito ruim, a escola é que de vez em quando compra um, põe na sala, quando chega uma verba (P12).

Conforme a pesquisa de mestrado de Morais (2013) intitulada: *Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo Governo do Estado de Pernambuco: uma Análise do*

Programa de Educação Integral, é possível afirmar que as questões da infraestrutura acima observadas, não são exclusivas das escolas da Gerência Regional do Vale do Capibaribe, podendo ser encontrada em outras escolas do estado, inclusive no Ginásio Pernambucano, considerada como modelo que deu início ao PEI. Utilizando reportagem do JC Online³⁷ (2013), a autora apontou os problemas de ordem estrutural denunciado pelos alunos: os laboratórios do colégio estavam sem funcionar, os ares-condicionados ainda não haviam sido instalados e os dias de turno integral não existiam mais por falta de merenda escolar.

Ainda sobre esta problemática, a autora afirma que apesar de todas as escolas (integral e semi-integral) estarem inseridas no mesmo programa, há uma discrepância na escolarização ofertada nas escolas, se referindo também à qualidade da infraestrutura e ao funcionamento. Além disso, destaca que a “expansão precária e desigual é comunicada como transitória, demonstrando a utilização desse discurso mais uma vez criando uma ilusão de que em Pernambuco há um novo modelo de Escola sendo construído” (MORAIS, 2013, p.125).

De acordo com Sá e Werle (2017), apenas 0,6% das escolas de educação básica possuem condições de infraestrutura adequada, necessárias para atingir os anseios de uma educação de qualidade. E chama atenção para o fato de que mais de 44% das escolas de educação básica do país contam apenas com água, sanitário, energia, esgoto e cozinha, ou seja, o mínimo de infraestrutura para o funcionamento adequado das atividades de ensino e aprendizagem.

Com base na pesquisa intitulada: A infraestrutura das escolas públicas estaduais de Pernambuco, realizada pelo Observatório de Política e Gestão da Educação, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e divulgada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado (Sintepe), foi verificado que das 1.044 unidades analisadas em 2014, 38% enquadram-se no nível estrutural básico, 39% no adequado, 19% no elementar e 4% no avançado. Foram tomadas como fontes as informações produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Conforme a escala, estão no nível elementar as escolas que possuem condições indispensáveis para o funcionamento, como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. As escolas do nível básico, acrescidos aos itens presentes no estágio anterior, apresentam sala de diretora e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora. No patamar considerado adequado, é preciso ter, ainda, espaços como salas de professores, biblioteca, laboratório de informática, sanitário para Educação Infantil, quadra esportiva, parque infantil,

³⁷ Disponível em: <https://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2013/02/25/alunos-do-ginasio-pernambuco-protestam-contrafalta-de-estrutura-74519.php>. Acesso em fev.2019.

copiadora e acesso à internet. No avançado, é preciso contar, também, com laboratório de ciências e dependências adequadas para atendimento de estudantes com necessidades especiais.

Ainda de acordo com a pesquisa, a coordenadora do Observatório de Política e Gestão da Educação, da UFPE, doutora Márcia Ângela Aguiar, chegou à conclusão de que Pernambuco tem 57% das escolas estaduais abaixo do nível adequado e 19% ainda estão no patamar considerado elementar.

Os dados da pesquisa revelam a realidade das escolas da rede estadual de ensino do Estado, mas é possível chamar a atenção para o fato de que até mesmo as escolas consideradas de referência, escolas com mais investimento governamental, apresentam características semelhantes, podendo ser classificadas no Patamar Adequado. Isso se confirma a partir das falas expressas pelos docentes ao longo do capítulo, que consideram que as escolas apresentam infraestrutura inadequada para a proposta de escola integral e pelas produções de Moraes (2013), Silva e Silva (2016) e Teixeira (2017).

De acordo com funcionário da gestão e três docentes entrevistados, as escolas não têm infraestrutura adequada para comportar atividades extraclasse e proporcionar um espaço de lazer e descanso aos alunos. Essa questão da falta de investimento em espaço de lazer e descanso é justificada pelo entrevistado da gestão da ETE, que ameniza a questão por se tratar de um quantitativo de 455 alunos. Um número muito grande para pensar uma acomodação para relaxamento com pouco investimento. No entanto, enfatiza a dificuldade de adaptação dos alunos ingressantes, que mesmo nos momentos de intervalo (1 hora e 20 minutos no almoço, 20 minutos pela manhã e 20 minutos pela tarde) não tem um espaço que favoreça um descanso. Isso pode ser observada no trecho abaixo:

[...] Outra questão que eu reforço é a adaptação desse aluno, você tem um intervalo de 1 hora e 20 minutos no almoço, e os 20 minutos da manhã e os 20 minutos da tarde, então não tem um espaço que favoreça um descanso nesse intervalo, aí você diz assim, mas a escola pode pensar num espaço, mas a gente está falando aqui de 455 alunos, o volume, o número de alunos é muito grande para a gente pensar numa acomodação de relaxamento, então eles ficam meio espalhadinhos (C2).

Já P2 também chama atenção para questão estrutural do ambiente escolar, enfatizando que as salas de aula são pequenas para comportar o quantitativo de alunos, e que as atividades formativas são restritas a esse ambiente. Além disso, aponta outras dimensões que não são ofertadas no currículo escolar, por não dispor de estrutura e de recursos para isso.

[...] Agora eu queria falar uma coisa importante dentro do ambiente escolar das escolas integrais e semi-integrais, porque a escola integral o papel realmente dela não é colocar o aluno em uma sala de aula de 36 metros quadrados com mais de 40 alunos, que está fugindo até a regra que é 1 metro quadrado por aluno, e querer que ele durante todo dia ele fique praticamente naquele espaço com a oportunidade de aprendizado. Está errado, a intenção de integralizar é positiva, mas a prática precisa ser repensada. Então eu pergunto, qual ser humano suportaria 8 horas em sala de aula, em que momento ele iria desenvolver os 4 pilares. Na minha concepção, os alunos teriam aulas teóricas pela manhã e no outro turno ele deveria ter práticas diversificadas, prática de esportes, ele deveria ter aula de música, natação, quer dizer, falta organizar a estrutura das escolas para que a coisa funcione realmente como no país de primeiro mundo (P2).

De acordo com o excerto acima, podemos afirmar que a expansão das EREMs e ETES não ocorreu de forma a garantir as condições mínimas de funcionamento e de estrutura para que as atividades pedagógicas possam acontecer.

Contrariamente ao posicionamento de C2 e de P2, sete entrevistados afirmam que a infraestrutura das escolas é boa, quando comparada a outras da rede estadual. Vejamos a fala de G2 que considera a infraestrutura e todo material utilizado na educação hoje coisa de primeiro mundo. Destacando também que: “[...] Nós temos dentro das escolas laboratórios para todas as áreas praticamente, nós temos também além dos laboratórios, livros que são escolhidos pelos próprios professores”.

No entanto, Silva e Silva (2016, p. 747) chamam atenção que dentre as chamadas Escolas de Referência em Ensino Médio, “é preciso esclarecer que apenas uma pequena parte (30% delas, ou seja, 90 escolas) oferece exclusivamente o nível e modalidade de ensino que lhe caracteriza como sendo de Referência”.

Em linhas gerais, os entrevistados que afirmam que as escolas têm boa infraestrutura, fazem comparações com outras escolas da rede estadual, que apresentam o mínimo de adequação dos prédios e instalações. No entanto, de acordo com Morais (2013, p.124), “observou-se que a expansão das EREMs está na pauta da agenda política desenvolvida pelo governo do Estado de Pernambuco”. Nesse sentido, é preciso observar que a ampliação vem acontecendo no sentido da precarização, sem o investimento na sua estrutura física, corpo docente e demais serviços da escola, não obedecendo aos critérios básicos exigidos na Lei 125/2008.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria 971/2009, tem o objetivo de apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um

currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual e nos traz algumas questões para reflexão (BRASIL, 2009).

Em seu artigo 3º é evidenciado que o programa prestará apoio técnico e financeiro a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio mediante análise, seleção e aprovação de propostas, na forma de plano de trabalho, e posterior celebração de convênio, execução direta ou descentralização de recursos, na forma da legislação aplicável (BRASIL, 2009).

Com relação a essa questão, identificamos a fala do P7 que enfatiza o uso da verba direcionada pelo programa para as escolas participantes,

[...] a gente tem os laboratórios, tem de biologia, química, física, matemática, as salas na medida do possível, a gente foi equipando com ar condicionado, então pra os alunos, as condições de trabalho são muito boas, a gente recebe uma verba que é o PROEMI, que a gente consegue comprar material pra escola, tanto pra os laboratórios, quanto pra a biblioteca, então a gente tem até um recurso bom pra essas aulas (P7).

Entretanto, conforme podemos observar o trecho da fala, P8 chama atenção que a manutenção desses espaços é um fator que precisa de melhorias: [...] “sabemos que manutenção é bem sério, porque eu ter o recurso é uma coisa, a manutenção da qualidade desses recursos é que eu acho que é necessário sim ser trabalhado em cima disso”. Apesar de tratar o Programa de forma positiva, com a visão de que tudo que vem somar e melhorar o contexto educacional é algo válido, a entrevistada não deixa de apontar que ainda há muito para ser melhorado.

Os sujeitos da pesquisa, ao discorrerem ainda sobre a questão da infraestrutura, destacaram quase que em sua totalidade a internet como sendo um dos maiores problemas para realização do trabalho. O estado de Pernambuco fez adesão ao programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) em abril de 2008, tendo como objetivo conectar à internet todas as escolas públicas, situadas em zona urbana, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no País.

Apesar de ter aderido ao programa e objetivar um serviço de qualidade, do total de entrevistados, 10 relataram em suas falas problemas com a utilização e qualidade da internet ofertada pelo governo do Estado de Pernambuco. Corroborando com o exposto, P4 aponta que a internet está longe de atender as necessidades da realidade, “[...] a internet que o governo ele oferece pra gente aqui ela não dá conta entendeu, não dá conta da demanda, ou seja, os alunos mesmo tendo acesso a ela, ficam aquém do desejado, porque a velocidade não contempla o que seria necessário”

Já na fala do P3 além de identificar questões relacionadas à qualidade da internet ofertada pelo governo, também chama atenção que os próprios professores contribuem com certa quantidade de dinheiro para pagar pelo serviço de internet privada. “[...] internet é uma coisa que não funciona, acho que nenhuma escola do Estado, dizem que tem, mas não funciona, a gente paga por fora inclusive, pra ter um acesso decente à internet” (P3).

Os trechos das falas dos entrevistados nos levam a interpretar que as ações do Governo diante da política de inserção das tecnologias no âmbito escolar, longe do propalado discurso de integração da escola ao mundo do conhecimento, da informação e facilitação do trabalho por meio de dados precisos, têm ampliado as funções docentes, intensificando a jornada escolar. Como destacado nos trechos abaixo:

[...] A infraestrutura não é boa, a internet que o governo oferece não é boa, nem os alunos, nem os professores conseguem acessar direito, é lenta, ela cai, nós temos o sistema de caderneta eletrônica que é o SIEPE, que está sempre se modificando, sempre alterando, quando ele faz alguma alteração, ele sai do ar, quando volta todo nosso trabalho como registro de aula, planejamento, tá tudo apagado e a gente tem que refazer tudo de novo, é mais trabalho (P11).

Harvey (2016) afirma que uma das contradições do capital é o aumento incrível das forças produtivas e a incapacidade do capital de utilizar essa produtividade para o bem-estar comum, em razão do seu comprometimento com as classes dominantes. Seguindo essa lógica, essas inovações criam um amplo domínio de possibilidades para sustentar ou aumentar a lucratividade do capital, representando, historicamente, formas de controle do trabalho no âmbito das relações de classe.

O novo paradigma produtivo, acompanhado do processo de internalização da economia, a globalização dos mercados, a intelectualização do processo produtivo, trouxe modificações no processo de produção, no perfil dos trabalhadores, nas relações de trabalho, nos hábitos de consumo (LIBÂNEO, 2011). Todo esse movimento mais amplo de transformações sociais, econômicas e culturais geradas pelo avanço da Internet influencia diretamente a instituição escola, que, por sua vez, desenvolve outros mecanismos para pressionar os professores.

Neste contexto, para se adaptar às novas demandas requeridas para educação a partir das inovações tecnológicas, a Secretaria de Educação de Pernambuco implementou o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco - SIEPE, em 2011. O sistema teve a função de cadastrar, monitorar e avaliar em tempo real, por meio de uma plataforma virtual, os dados, situações, indicadores e resultados gerenciais e operacionais da educação em Pernambuco.

De acordo com informações colhidas no site do Siepe, o objetivo do sistema “é

democratizar o acesso aos dados administrativos e acadêmicos das unidades escolares, propiciando uma maior interação entre a Secretaria de Educação, as Gerências Regionais de Educação, as unidades escolares e a comunidade”. A fala de P12 abaixo serve de contraponto ao objetivo proposto para o sistema, apontando que os próprios docentes têm que custear a utilização dos novos mecanismos tecnológicos,

[...] a internet, por exemplo poderia ser melhor, os professores aqui a gente tem que pagar a internet da gente pra trabalhar, o governo pede que a gente preencha o SIEPE que é o nosso diário de classe virtual, só que como a gente vai preencher se a internet não funciona? Os próprios professores pagam a internet pra poder usar, senão pagar, não tem como trabalhar, então é uma falha que eu vejo (P12).

Neste sentido, o que precisa ser desvelado, é que por trás do discurso da necessária modernização da educação, existem os ideários da ideologia gerencialista, como mencionado em capítulo anterior por autores como Araújo e Castro (2011), objetivando as mudanças dos mecanismos de gestão, adotando-se políticas de regulação e controle educacional, pautadas nos processos de responsabilização. Nesse processo de reorganização dos mecanismos utilizados pela gestão e incorporação das novas tecnologias da comunicação e da informação no âmbito escolar, a ação dos docentes sofre impactos, sendo importante pontuar que, dentro da lógica da política de responsabilização a internet é utilizada como um dispositivo para Prestação de Contas e está diretamente ligado à pressão exercida pelos administradores, diretores e coordenadores das escolas.

No estado de Pernambuco, a política de governo na área da educação é consubstanciada no Programa Modernização da Gestão, adotando as estratégias de *accountability* ao novo modelo de gestão pública baseada em resultados, que tem como premissa o atendimento das demandas da sociedade com qualidade social, a transparência na gestão e o controle social da ação do governo. O compromisso do Governo de Pernambuco com esse novo modelo iniciou em 2007, tendo como eixo central a política de responsabilização educacional, com o objetivo de estabelecer responsabilidades no âmbito das escolas, das Gerências Regionais e da Secretaria de Educação.

Para se adequar a esse novo modelo, a Secretária de Educação vem se reorganizando para além da sua estrutura organizacional, preocupando-se também com os processos e os resultados da escola. No entanto, trata-se de um modelo que de acordo com Freitas (2012, p. 383), se estrutura em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. E no centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como “*standards*”, medidos em testes padronizados. Ademais,

ênfatiza que um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções.

Com um modelo de gestão baseado em metas e em resultados, a política de responsabilização desenvolvida pela Secretaria de Educação compreende quatro condições implantadas simultaneamente na rede de ensino. São elas: “I) objetivos educacionais e metas claras por escolas; II) sistema próprio de avaliação; III) sistema de incentivos para as escolas que alcançam as metas estabelecidas; IV) sistema de monitoramento de indicadores de processos e resultados” (PERNAMBUCO, 2012).

Com relação ao quarto tópico Sistema de Monitoramento:

no contexto da gestão de um sistema de responsabilização educacional, a Secretaria de Educação também possui responsabilidade na provisão das condições necessárias ao alcance das metas, educadores de apoio e técnicos de gestão fazem um constante monitoramento e acompanhamento da situação da escola, com o objetivo de apoiá-las em ações pedagógicas e nas áreas de gestão, infraestrutura e de pessoal. Além disso, a secretaria implementou um sistema informatizado siepe, que possibilita acompanhar 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).

De acordo com Afonso (2009) uma política de *accountability* (responsabilização), compreende dois momentos avaliativos, um *ex-ante*, que se relaciona com a prestação de contas através do fornecimento e monitoramento de informações e um *ex-post*, que está diretamente ligada com a responsabilização, englobando a imposição de sanções negativas, atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, entre outras formas legítimas de responsabilização. Isso Pode ser observado no quadro abaixo:

Figura 4: Dimensões de um modelo de Accountability

ACCOUNTABILITY	Avaliação <i>ex-ante</i>	
	Prestação de contas (<i>answerability</i>)	<ul style="list-style-type: none"> · Fornecer informações · Dar justificações · Elaborar e Publicitar relatórios de avaliação
	Avaliação <i>ex-post</i>	
	Responsabilização (<i>responsabilization</i>)	<ul style="list-style-type: none"> · Imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas (<i>enforcement</i>) · Assunção autônoma de responsabilidades · Persuasão · Atribuição de recompensas materiais ou simbólicas · Avocação de normas de códigos deontológicos · Outras formas legítimas de responsabilização

Fonte: Afonso (2009, p.60)

É possível afirmar que o Siepe tem assumido uma função central dentro do sistema de

responsabilização proposto pela política. A partir das falas dos docentes anteriormente, percebemos que o objetivo de democratização de informações do sistema foi substituído por um mecanismo de controle da rotina docente, servindo como espaço de organização e publicação posterior dos dados coletados.

De acordo com Silva e Silva (2014), como resultado desse monitoramento, serão estabelecidas as metas que deverão ser cumpridas pelas escolas, sob pena de sofrer sanções ou ser contemplado com bonificações, por intermédio de uma política de *rankings*; exposição pública dos resultados de cada escola e de recompensas para as escolas que atingirem as metas estipuladas. Ainda segundo os autores, as consequências das políticas de responsabilização podem ser danosas aos sistemas educacionais.

Entretanto, é possível inferir que os docentes entrevistados, apesar de identificarem que no PEI novos mecanismos utilizados têm aumentado a jornada de trabalho e aumentado à pressão sobre o trabalho desenvolvido, não atribuem à política de responsabilização e às exigências institucionais um teor danoso à educação e efetivamente ao trabalho dos docentes.

5.2 CONDIÇÃO DE TRABALHO DOCENTE

No contexto de crise mundial e a necessária reestruturação produtiva do capital, as instituições educacionais, em parceria com as empresas, introjetaram e se adequaram às reivindicações do discurso do capital, introduzindo nos processos de trabalho os elementos de gestão “flexível” e adoção de uma educação moldada pelos “valores do mercado”, “ágil”, “flexível” e “enxuta”, com uma “filosofia” utilitarista.

Segundo Antunes e Pinto (2017), eis a nova dogmática da educação da era do capital flexível. E nesse contexto, 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 se encontram submetidos. Fazendo-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, estando este inserido no painel atual das reformas de cunho neoliberal. Na atualidade, novas reflexões são trazidas ao debate da profissão docente, visto que, seu significado e sua função social têm mudado segundo as

grandes transformações que marcam as reformas educacionais e as novas regulamentações, bem como seus desdobramentos na organização escolar. Este quadro se caracteriza por uma desresponsabilização estatal, redução das proteções sociais e ênfase na responsabilidade individual.

Frente às atuais discussões, situamos Pernambuco e a implementação da Política de Educação Integral (PEI) em 2008, que teve a finalidade de reestruturar o Ensino Médio em Pernambuco. De acordo com pesquisas desenvolvidas anteriormente, por Silva e Silva (2014; 2016), infere-se 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.

De acordo com o PEI, alínea 2º, os professores lotados e com exercício nas escolas de referência em Ensino Médio cumprirão jornada de trabalho em regime integral, com carga horária de 40 horas semanais, ou semi-integral, com carga horária de 32 horas semanais, distribuídas em 5 dias, de acordo com o funcionamento de cada escola. Com relação ao salário, outra singularidade do programa, ficou estabelecido que professores com uma carga horária de 40 horas semanais, teriam direito à gratificação de 199% do valor do salário base, e de 32 horas semanais teriam gratificação de 159% do valor do salário base, de acordo com a Lei nº 125, de 10 de julho 2008 (PERNAMBUCO, 2008) e legislações posteriores, o que permitiria aos professores ter dedicação exclusiva em uma única escola.

Em 2017, a carga horária de trabalho sofreu uma alteração passando para 35 horas semanais na modalidade semi-integral e 45 horas semanais na modalidade integral. Para ingressar nessas escolas, os professores do quadro de magistério do estado submetem-se a uma seleção interna simplificada.

No que diz respeito ao programa de educação integral e as condições de trabalho ofertadas os entrevistados apresentam sérias discordâncias. Isso pode ser observado conforme trecho abaixo:

[...] as condições estão muito difíceis, o professor hoje numa escola integral não dá para conciliar dois vínculos, tá muito difícil, ou seja ele vai entrando dentro de um sistema que vai cada vez mais colocando ele numa situação de degradação profissional né, você precisa de dois vínculos profissionais para ter um padrão de vida né, padrão de vida mediano para garantir uma sobrevivência, e garantir pagar suas contas com dignidade, você precisa de dois vínculos. Com a jornada integral tá muito difícil você ter os dois, aí você vai para a jornada integral aí tem a fantasia de um a gratificação que no final da carreira você vai ver quanto foi, quanto vai ser prejudicial pra você

(C1).

Podemos perceber, conforme o trecho de C1, que diferentemente do regime de dedicação exclusiva que é proposto pelo programa, os professores possuem outro vínculo empregatício, alegando que o salário da escola integral não é suficiente para ter um padrão de vida aceitável e suprir as necessidades básicas. Os docentes afirmam também que gostam do que fazem, apesar das várias dificuldades enfrentadas por lecionarem em mais de uma escola, apontando a necessidade de mais recursos e acima de tudo a valorização docente.

Identificamos também que em virtude da maior autonomia e flexibilidade das escolas, e aumento da demanda de atividades e responsabilidades, os docentes têm sido estimulados a realização de atividades burocráticas, preenchimento de documentação, o que ocupa boa parte do tempo e tem levado à intensificação e auto intensificação do trabalho docente, face à necessidade de domínio de novas práticas e saberes antes não exigido dos docentes, como destaca P8.

[...] o que eu acho que cansa muito é essa questão de toda burocracia, de toda cobrança de preenchimento, de atendimento, sabemos que tudo precisa estar registrado, mas se torna muitas vezes cansativos, e nos leva a indagar, quantas atribuições, se a gente tivesse mais tempo pra se dedicar só ao planejamento das atividades, da prática, do retorno daquela atividade, mas eu acho que a gente se acostuma, e vamos continuar assim, reclamando, mas cumprindo, porque isso faz parte da nossa profissão (P8).

Quando questionados sobre a jornada de trabalho e atribuições realizadas, os entrevistados afirmaram que o exercício da docência exige muita dedicação, em casa e na sala de aula, portanto trata-se de um trabalho excessivo. Além disso, o aumento de atividades ligadas ao processo administrativo da escola tem ocupado os docentes, restando pouco tempo para dedicarem-se às atividades pedagógicas e de planejamento. Conforme os trechos abaixo,

[...] a gente tem uma carga de trabalho muito grande, ou seja, é pouco tempo pra planejar e muito resultado pra produzir. Então se a gente tivesse uma carga de trabalho um pouco menor, eu acho que daria mais certo, mas é isso (P12).

[...] A minha jornada de trabalho é exaustiva, estressante, dia de segunda feira é um dia que eu não tenho nenhuma aula na escola, mas eu tenho que entrar as 7:30 e sair as 17:00, porque eu estou sendo paga pra isso, eu só tenho direito de dar uma saidinha na hora do almoço que o horário que não conta na questão de salário, só, o resto eu tenho que estar à disposição da escola (P11).

A partir dos trechos de P8, P12 e P11, é possível afirmar que os docentes tiveram um

aumento do ritmo e da carga de trabalho a partir da incorporação de atividades diferentes das pedagógicas ou ligadas à docência. Além disso, se soma o trabalho realizado para além do âmbito escolar, decorrentes 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 das metas/resultados, tem gerado um grande envolvimento físico, emocional e intensificado o trabalho docente.

Segundo Martins (2016), os docentes são fortemente pressionados para cumprir com a carga horária de trabalho e também com as 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”. 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, retornando para a rede de ensino regular, caso a sua avaliação seja insatisfatória.

Ainda é possível afirmar que, diante da atual 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 configura-se como um processo de autointensificação, devido ao aumento do ritmo e das diferentes atividades a serem realizadas (OLIVEIRA, 2004). Esses mecanismos são justificados pelas reformas das últimas décadas, onde os trabalhadores docentes têm sido estimulados ao domínio de novas práticas e saberes para realizar suas funções. Conforme Freitas (2012), essas estratégias fazem parte do movimento do empresariado que tem apresentado essas práticas como inovações, logo, necessárias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que leva os docentes a concebê-las como naturais e indispensáveis ao exercício da docência.

No entanto, essas novas atribuições objetivam o alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, ocupando os docentes com tarefas demandadas pelas instâncias administrativas, relacionadas ao ensino e à gestão, motivados por questões relacionadas à produtividade e ao controle do trabalho docente (GARCIA e ANADON, 2009).

Os dados apresentados ao longo deste tópico, e em trabalhos anteriores, como o de Teixeira (2017) e Santos (2016) permitem afirmar que há uma estratégia de intensificação e precarização do trabalho docente na rede estadual de Pernambuco, além disso, há uma enorme contradição entre os documentos oficiais e as falas dos professores sobre as condições oferecidas aos professores na realidade do PEI.

Nesse contexto, o Estado é eximido da responsabilização educacional, reforçando a precarização da categoria docente, através de pressão física e psicológica exercida para que os docentes apresentem resultados positivos. Por fim, ainda se comprovou que o PEI não oferece condições de trabalho suficientes para garantir a implementação de uma educação integral na Rede Estadual de Ensino (TEIXEIRA, 2017).

Ainda com relação à questão das condições de trabalho docente, questionamos os entrevistados sobre a **Remuneração e o Plano de Cargos e Carreira**. De acordo com a Constituição Federal, artigo 206, o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre eles, destacamos o inciso V - “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”; e o inciso VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Considerando essas questões, e em busca do avanço nos indicadores educacionais, Pernambuco trouxe as discussões sobre a valorização profissional docente como um elemento de discussão no âmbito da legislação. Em 2006, na disputa eleitoral de Eduardo Campos o tema ganha centralidade, destacando-se a preocupação com a valorização do magistério da rede estadual de ensino de Pernambuco. O programa eleitoral enfatizava também a elaboração de uma política que abarcasse as discussões em torno da melhoria das condições de trabalho docente e contemplasse as formações de professores em áreas deficitárias. No primeiro mandato de Eduardo é criada a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco (Lei n. 13.273, de 5/07/2007), que determina a obrigatoriedade do Estado de promover programas que tenham o objetivo de valorização profissional dos docentes.

Com relação às questões legislativas, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB) e o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) são as principais referências quando discutidas as questões concernentes à carreira e ao vencimento e são referências para a valorização do magistério. O Fundeb foi criado por meio da Emenda Constitucional nº 53/06 e regulamentado pela Lei nº 11.494/07, por meio do art.42, e determina que poder público deva fixar, em lei específica, o Piso para os profissionais do magistério público.

Assim, a Lei nº 11.738/2008 cria o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), após um longo período de adoção de políticas neoliberais, que restringiram direitos da classe trabalhadora. A Lei aprovada estabelece diretrizes e novas configurações ao vencimento do professor, determinando o pagamento mínimo àquele docente que iniciar sua carreira tão

somente com o ensino médio normal. Nesse sentido, “o Piso torna-se elemento de representatividade no que concerne à valorização do magistério e nenhum docente, em nível nacional, deve receber o inferior ao vencimento definido em lei” (FRANÇA e ARAÚJO, 2016, p. 254).

Porém, o que vimos ao longo da fala dos entrevistados, é que tanto o plano de carreira como a valorização via remuneração estão muito distantes de proporcionar ao professor valorização e condições de trabalho satisfatórias. Com relação à questão salarial, de acordo com as falas de P11 e P7, aferimos que essa questão tem provocado questionamentos por parte desses profissionais.

[...] A remuneração só é boa por conta da gratificação só que ela não é incorporada a aposentadoria, se a gente adoecer, e não for internado, ficar em casa, eles cortam a gratificação e a gente passa por muita necessidade financeira porque está acostumado com aquele salário (P11).

[...] O salário do professor não é bom não né, tu sabe, só que a gente recebe uma gratificação por estar em período integral, que também não é a mais alta do mundo, mas faz com que a gente tenha um certo recurso a mais (P7).

De acordo com dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), os últimos dados demonstram que o Brasil é um dos países que menos investem em salários dos profissionais de educação, e temos Pernambuco como um dos últimos lugares no ranking dos estados em relação aos salários dos professores. Corroborando com o exposto, de acordo com Silva e Silva (2017), existe um processo de precarização do trabalho docente no Brasil, caracterizado pela desvalorização da profissão docente. No caso específico da rede estadual de Pernambuco, “essa situação é bem pior, visto que os salários estão muito defasados, inclusive comparando-os com redes municipais de ensino do próprio estado” (p. 245).

A situação salarial dos professores da rede estadual de Pernambuco pode ser observada na tabela salarial do ano de 2018, disponível no site do SINTEPE³⁸.

³⁸ Disponível em: <https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/component/content/article/89-destaque/4732-tabela-salarial-2018>. Acesso em fev/2019.

Figura 5 - Grade de vencimento base do grupo ocupacional magistério – cargo público de professor (2018)

GRADE DE VENCIMENTO BASE DO GRUPO OCUPACIONAL MAGISTÉRIO - CARGO PÚBLICO DE PROFESSOR						
Série de Classes (com intervalo de 10%)	Faixas Salariais (com intervalo de 2%)	Matrizes de vencimento base segundo nível de formação profissional e carga-horária de <u>150 horas/aula</u> , (com intervalos, respectivamente, de 13%, 14% e 15%)				
		Professor com Formação Magistério	Graduação em Licenciatura Plena	Graduação em Licenciatura Plena e Especialização	Graduação em Licenciatura Plena e Mestrado	Graduação em Licenciatura Plena e Doutorado
IV	D	1.841,56	3.108,62	3.512,74	4.004,52	4.605,20
	C		3.047,66	3.443,86	3.926,00	4.514,90
	B		2.987,90	3.376,33	3.849,02	3.426,37
	A		2.929,32	3.310,13	3.773,55	4.339,58
III	D		2.663,02	3.009,21	3.430,50	3.945,07
	C		2.610,80	2.950,20	3.363,23	3.867,72
	B		2.559,61	2.892,36	3.297,29	3.791,88
	A		2.509,42	2.835,64	3.232,63	3.717,53
II	D		2.281,29	2.577,86	2.938,76	3.379,57
	C		2.236,56	2.527,31	2.881,14	3.313,31
	B		2.192,71	2.477,76	2.824,64	3.248,34
	A		2.149,71	2.429,17	2.769,26	3.184,65
I	D		1.954,28	2.208,34	2.517,51	2.895,13
	C		1.915,96	2.165,04	2.468,14	2.838,37
	B		1.878,40	2.122,59	2.419,75	2.782,71
	A		1.841,56	2.080,97	2.372,30	2.728,15

1º OUTUBRO/2018

Fonte: SINTEPE (2018)

Com relação ao Plano de cargos e Carreira, os docentes apresentam grande insatisfação e pouca credibilidade na efetividade da política, afirmando que o mesmo não atende a categoria docente e na prática ele não existe. Isso pode ser percebido em conformidade com os trechos abaixo:

[...] o plano de carreira que é ridiculamente ridículo, porque você não se chega a um patamar desejado de ser um professor. Você tem uma especialização, tem isso, tem aquilo, vai passando 10 anos, 20 anos no estado e a diferença de salário é medíocre, você não consegue evoluir de salário (P3).

[...] a questão de plano de cargos e carreiras é um sonho de todo funcionalismo público, na educação não funciona, e acho que não funciona em nenhum outro entendeu, eu posso estar sendo, posso estar pecando, cometendo injustiça, mas eu não vejo nenhuma categoria dizendo que o plano de cargos e carreiras do seu setor funcione, então plano de cargos e carreiras é uma coisa que existe lá pra pendurar na parede, você lembra olha ali nós temos, mas não é efetivo tá entendendo (P4).

[...] o plano de cargos e carreiras ele está praticamente extinto, principalmente pra os novos concursados, foi tirado muita coisa da gente, a gente não tem mais aquele negócio de quinquênio, eu já tive o decênio, mas não pude ainda gozar das minhas férias, e se eu for gozar, eu vou perder a minha gratificação, então eu prefiro não gozar dessa licença prêmio (P11).

A partir do exposto, há de se destacar a necessidade de avançar em torno da efetivação do Plano do Plano de Cargos e Carreiras (PCC), com a ampliação dos percentuais de

progressão na carreira entre os níveis de formação dos professores. Para França e Araújo (2016) o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), só foram criados por força das legislações, e ressaltam que a descentralização dos recursos para os governos estaduais e municipais, teriam que ser aplicados no mínimo 60% na valorização do magistério. Os autores destacam também que segundo o artigo 4º, inciso V, da já citada Resolução CNE/CEB n. 2/2009, a progressão salarial na carreira do magistério “deve pautar-se por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional”.

No entanto, a adequação dos PCC no estado de Pernambuco tem se apresentado como um ponto de tensão entre os governos estaduais e o movimento do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Pernambuco (SINTEPE), tendo como principal reivindicação da instituição os percentuais de promoção e progressão na carreira e entre os níveis de formação. Neste contexto, a CNTE atua empreendendo forte luta pela regulamentação de padrões de qualidade nacional para a valorização de todos/as os/as trabalhadores/as que atuam nas escolas públicas e buscam melhoria salarial.

Para França e Araújo (2016), a discussão em torno da valorização do magistério tem se constituído como um campo de não reconhecimento dos poderes públicos em suas políticas de formação profissional, salarial e de incentivos. Eles afirmam que nas últimas três décadas, os governos estaduais e municipais vêm resistindo em assegurar uma política concreta de valorização do magistério (carreira, remuneração, formação continuada e condições de trabalho), pois alegam falta de recursos para investir na área.

No atual contexto de Política de responsabilização adotada em Pernambuco e também em outros estados, Duarte e Oliveira (2014), destacam também a questão das Metas educacionais e como elas têm influenciado a remuneração e a construção de um discurso meritocrático para os profissionais da educação.

a remuneração e o desenvolvimento da carreira profissional vêm sendo atrelados às metas estabelecidas pelo poder público, por meio de contratos, ou “acordos”, em detrimento de formas tradicionais de incentivo ao desenvolvimento profissional desses trabalhadores. Os planos de cargos e carreiras vêm sendo construídos sobre a base da meritocracia, valorizando avaliações que atrelam sucesso profissional aos índices de desempenho alcançados pelos estudantes nos testes padronizados (p. 87).

Ademais, é importante lembrar que o bônus é temporário e não se incorpora ao Plano de Cargos e Carreiras (PERNAMBUCO, 1998), o que significa reconhecê-lo como uma Política de governo temporária, compensatória, e não uma Política de Estado e estruturante. Freitas (2012) tem denunciado os impactos que essas reformas têm produzido na educação, em

especial para os docentes, e tecida fortes críticas à concessão do pagamento de bônus, ou seja, incentivos salariais para os docentes e gestores.

O autor ainda destaca outras consequências como forma de alertar os sistemas de ensino, são elas: estreitamento curricular, competição entre profissionais e escolas, pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, fraudes, aumento da segregação socioeconômica no território, aumento da segregação socioeconômica dentro da escola, precarização da formação do professor, destruição moral do professor, destruição do sistema público de ensino e ameaça à própria noção liberal de democracia.

6 MECANISMOS DE GESTÃO ADOTADOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO

Neste capítulo analisamos os dados no intento de atender ao segundo objetivo específico: Identificar os mecanismos de gestão adotados pela Rede de Ensino, considerando as dimensões do planejamento, execução, monitoramento e avaliação nas EREMs e nas ETES. Para isso, abordamos a política educacional implementada no Estado de Pernambuco a partir do governo de Eduardo Campos e buscamos compreender como a gestão educacional tem sido concebida na política atual, a partir do gerencialismo. Além disso, tratamos do Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação e do Bônus de Desempenho Educacional, apresentando a opinião de alguns sujeitos envolvidos no processo educacional do Estado.

6.1 O MODELO DE GESTÃO POR RESULTADOS COMO POLÍTICA PÚBLICA DO GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

O debate teórico apresentado em capítulo anterior (capítulo 2) considera que a modernização da gestão, decorrente da reforma do Estado, fundamentada em princípios como eficiência, controle dos resultados, ênfase na qualidade e produtividade, foram utilizadas nos últimos anos na elaboração das políticas governamentais de diversos países inclusive o Brasil. Em decorrência da adoção desse modelo gerencial, diversas ações baseiam-se em reduzir o papel do Estado e implementar uma lógica empresarial, além da introdução de um conjunto de ações antidemocráticas, tecnocráticas, e hierarquizantes.

De acordo com Barroso (2015, p. 741),

Este “encorajamento do mercado” traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (“globalização”); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização.

Nesse contexto, o neoliberalismo representou o estabelecimento de reordenações nos sistemas educacionais, corroborada pela inclusão de uma lógica empresarial, gerencial tendo como medida os pressupostos da eficiência e eficácia da escola. Em nome do Compromisso com o desenvolvimento social e a melhoria das condições de vida do povo Pernambucano, em 2007 foi implementado um modelo de gestão pública baseada em resultados. As reformas do sistema de ensino convergem com a ascensão de Eduardo Campos ao posto de governador do

Estado, entre os anos de 2007 e 2014, que, a partir do “Programa de Modernização da Gestão Pública no Estado de Pernambuco – Metas para Educação”, implementou um modo de gestão educacional pautado em resultados.

A criação do programa se justificava pelo aumento de investimento na educação e qualificação da população pernambucana, com o intuito de garantir avanços no novo ciclo de crescimento do país e tornar-se referência em oferta de educação de qualidade. Além disso, o PMGP-ME estabeleceu como meta alcançar média 6,0 no IDEB até 2021 (PERNAMBUCO, 2008).

A política segue os interesses do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (PNAGE) e vem sendo desenvolvida em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC), e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG).

No entanto, a INDG e MBC são empresas prestadoras de serviço pautadas pelo uso de ferramentas de gestão advindas do setor privado. De acordo com informações do site oficial³⁹, a INDG é uma empresa de consultoria que atua tanto na esfera pública quanto na privada. Em outubro de 2012, o INDG passou a se chamar FALCONI Consultores de Resultado. Tem como valores a meritocracia e a busca por resultados. Visa aprimorar a gestão de instituições públicas e privadas, da educação básica ao ensino superior, transferindo conhecimento gerencial com foco em resultados através de um moderno e eficaz sistema de Gestão (referência em geração de resultado).

Já o MBC⁴⁰, de acordo com o site, tem entre os principais objetivos do programa o aumento da receita, a redução dos gastos correntes e a melhoria de índices em áreas como Saúde, Educação e Segurança Pública. Além de otimizar gastos e reduzir desperdícios é cada vez mais uma prioridade para a gestão pública brasileira. Aumentar a eficiência e a capacidade de investimento depende da construção gradual de uma cultura de Gestão por resultados e em práticas melhores de aplicação dos Recursos. O MBC possui entre seus parceiros e associados empresas de grande centralidade econômica dos mais diversos segmentos, por exemplo: Gerdau, Eletrobrás, Grupo Globo, Banco Itaú, Natura, Votorantim, Fiat, Coca-cola, Camargo Corrêa, entre outros.

Podemos observar que a presença do setor privado na administração pública está diretamente ligada às parcerias adotadas pelo governo do Estado de Pernambuco. Essas ações são expressas via colaboração com esses grupos empresariais, que comandam diversos setores

³⁹ Disponível em: <https://www.falconi.com/quem-somos/sobre-a-falconi/>. Acesso em fev. de 2019.

⁴⁰ Disponível em: <http://www.mbc.org.br/portal/>. Acesso em fev. de 2019.

econômicos e têm tomado decisões importantes para a definição da agenda de discussões da rede estadual de educação.

Neste sentido, a presença de representantes do setor privado na administração pública reforça a ideia de que apenas a administração privada e a adoção dos fundamentos da lógica privatista na gestão pública seriam capazes de resolver as dificuldades enfrentadas pelo serviço público. De acordo com Benittes (2014, p. 84),

A análise do documento-base do PMGP-ME, uma vez mais, é elucidativa no que se refere aos seus fundamentos privatistas, à medida que incute a crença da necessidade de transferência de parte das atribuições da esfera pública estatal para a sociedade civil e a iniciativa privada, com vistas à disseminação da intervenção mercantil na gestão educacional. Neste programa, observamos que a privatização se materializa por meio da compra de pacotes de gestão, via PNAGE, e por meio de convênios com consultorias nacionais, a exemplo da parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e com o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG).

Para Cabral Neto (2016, p.45), “a educação tende a se organizar, cada vez mais, a partir de posicionamentos defendidos por representantes de setores da política e da economia que buscam subordinar a atuação da instituição educacional às exigências do capital”. Neste cenário, desde 2001, que o Movimento Brasil Competitivo tem aproximado as relações entre os setores público e privado, e investido na cultura de governança, com o objetivo de promover a gestão, o que vem alterando a forma de gerir a educação por meios de práticas empresariais.

Além disso, as políticas implementadas estão cada vez mais submetidas às exigências de qualidade e excelência, como um campo em disputa por fatores de ordem econômica, política e administrativa e se inserem num movimento de reformas internacionais, que ofereceria condições aos sistemas educacionais para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica.

Com base na leitura do documento “Construindo a Excelência em Gestão Escolar” (2012), é possível afirmar que o PMPG-PE consiste no desenvolvimento e implementação de um sistema focado na gestão de responsabilização Educacional objetivando a definição de diretrizes e o estabelecimento de responsabilidades e metas definidas pela participação, transparência e prestação de contas (gestão por resultados). Para isso, foi necessário implementar simultaneamente quatro condições básicas para a consolidação dessa política,

Tabela 9: Condições básicas para implementação da Política de Responsabilização em Pernambuco

I) Objetivos educacionais e metas claras por escolas (IDEPE);
II) Sistema próprio de avaliação (SAEPE);
III) Sistema de incentivos para as escolas que alcançam as metas estabelecidas (BDE);
IV) Sistema de monitoramento de indicadores de processos e de resultados.

Fonte: PROGEPE, (2012)

Além da implementação desses quatro mecanismos, para materialização das reformas no interior do PMGP/ME, foram necessárias uma série de ações vinculadas ao sistema de responsabilização educacional, como o monitoramento de indicadores e metas para as escolas e Gerências Regionais mediante a assinatura do Termo de Compromisso⁴¹.

O Termo de Compromisso é assinado pela gestão da escola e pela secretaria de educação, que irá trabalhar avaliando se os objetivos propostos (metas) estão sendo cumpridos. Por conseguinte, há o estabelecimento de Metas de qualidade individuais para cada escola, pactuadas anualmente no Termo de Compromisso que corresponde ao esforço necessário para alcançar o IDEPE estabelecido para o ano letivo, composto pela proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, aferidos pelo SAEPE no 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2012).

A equipe gestora fica responsável pela elaboração e execução de seu Plano de Ação, que inclui dentre outros compromissos:

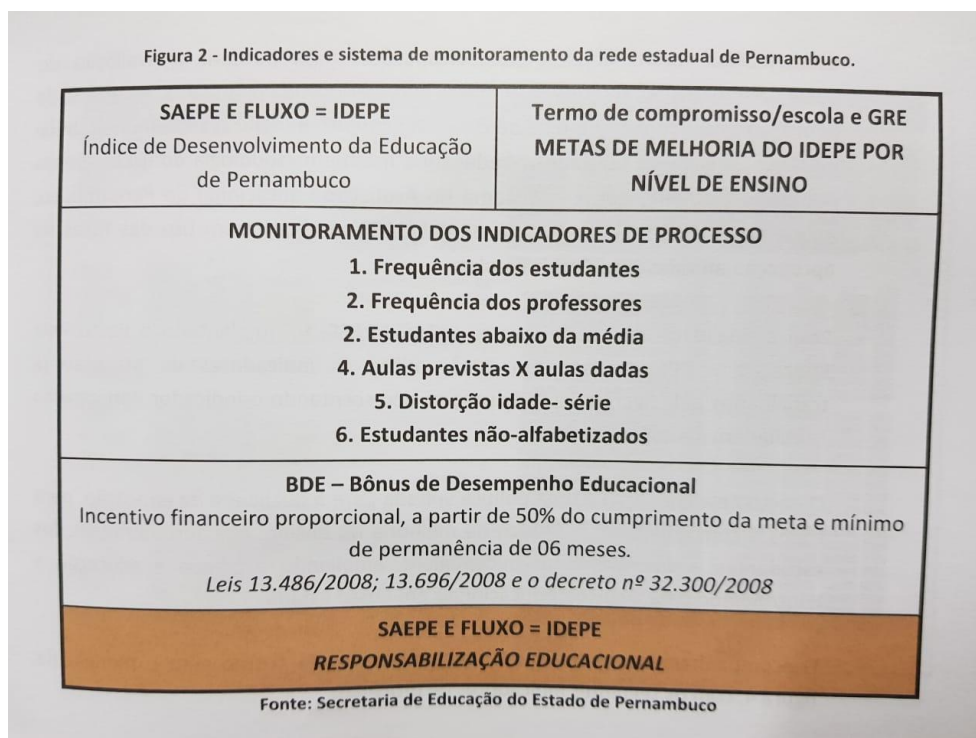
- a) A implantação da matriz curricular e o desenvolvimento integral do currículo;
- b) O cumprimento do calendário escolar com um mínimo de 800 horas anuais, distribuídas em um mínimo de 200 dias letivos, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- c) A garantia de acesso e permanência do aluno na escola e o apoio a todas as ações que visem ao sucesso escolar;
- d) O preenchimento dos dados dos dados solicitados pelo Censo Escolar com informações fidedignas e de qualidade.

O documento é composto por oito cláusulas pré-definidas entre a SEE e o gestor, e também expressa o modo de atuação a ser seguido para a obtenção do alcance da meta definida para cada escola. Ademais, para assegurar que as ações definidas no termo sejam cumpridas, as atividades são organizadas e controladas pela implementação do sistema de monitoramento das escolas estaduais, que tem como objetivo garantia das metas estabelecidas

⁴¹ Documento localizado no Anexo C.

(PERNAMBUCO, 2012).

Um sistema de *accountability* aplicado à educação demanda definir funções para cada uma das partes envolvidas, objetivando responsabilização tanto no âmbito das escolas, quanto das Secretarias de Educação (SEE) e também das Gerências Regionais de Educação (GRE). O quadro abaixo sintetiza o conjunto de indicadores e sistema de monitoramento da rede estadual de Pernambuco.



Fonte: Secretária de Educação do Estado de Pernambuco

Na nossa pesquisa, com relação aos Mecanismos de Gestão adotados na Política Educacional de Pernambuco, identificamos que três dos entrevistados responderam que todas as ações são monitoradas a partir da própria gestão da escola em parceria com a Gerência Regional de Educação Vale do Capibaribe, o que corrobora com as ações firmadas no Termo de Compromisso. Isso pode ser identificado no trecho da fala de P8.

[...] Encontros, preenchimentos de formulários, estudo de tabelas, de gráficos, de resultados, chamadas individuais pra conversamos a respeito das dificuldades, das inovações, então o monitoramento ele é diário, e ao mesmo tempo ele tem um calendário de reuniões, de encontros, de paradas e aí a gente tem o monitoramento interno, a gente tem o monitoramento que chega até as GREs, a gente tem o que chega da secretaria, então a gente é cobrado, temos o SIEPE que monitora a presença, o resultado do aluno, as nossas faltas, ou seja, é constante, é um monitoramento diário (P8).

Essas ações fazem parte dos instrumentos de controle da ação gestora e têm um direcionamento específico de “prestação de contas” aos órgãos superiores de educação, no caso analisado da GRE e da SEE. Além disso, visa assegurar as condições necessárias para

que os dados referentes aos alunos e docentes sejam inseridos no SIEPE nos prazos determinados, fazendo parte das funções estabelecidas para os gestores.

No trecho da fala de P11 é reforçada a ideia de que os direcionamentos a serem seguidos pelos gestores e docentes advêm da Secretária de Educação. P11 ainda chama atenção que não percebe melhoria da educação após a implementação da política da Gestão de Eduardo Campos. Conforme trecho abaixo:

[...] É o que vem da secretaria que a gente tem que cumprir, a gestão tem que cumprir o que eles mandam, e a gente também tem. Eu não vejo melhoria na educação de Pernambuco, não tem uma melhoria, a 10 anos, minto a 12, quando eu comecei os mais antigos já diziam que era ruim, que era fraco, que os alunos eram melhores antes, que os alunos daquela época eram fracos, não queriam nada, eles eram os excelentes da atualidades, os péssimos eram os excelentes da atualidade (P11).

Nos referidos trechos de falas de P8 e P11 é possível destacar também para a relação que se estabelece entre a SEE, a GRE e a gestão da escola, baseada em acordos de cooperação mútua, ou seja, é estabelecida uma relação amistosa tendo como alvo a boa realização do trabalho planejado. No entanto, é preciso chamar atenção para algumas questões, como a falta de autonomia dos gestores e docentes para tomada de decisões no âmbito escolar. Em nome da harmonia é concedido total controle à “sagrada gestão”, e mesmo diante das pressões externas via SEE, subordina-se a esse poder, aceitando decisões contrárias aos princípios democráticos estabelecidos na legislação.

Paro (2010) salienta a valorização da administração das escolas no ensino básico, bem como a relevância da gestão nessas escolas.

Nos meios políticos e governamentais, quando o assunto é a escola, uma das questões mais destacadas diz respeito à relevância de sua administração, seja para melhorar seu desempenho, seja para coibir desperdícios e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis. Também na mídia e no senso comum, acredita-se de modo geral que, se o ensino não está bom, grande parte da culpa cabe à má administração das nossas escolas, em especial daquelas mantidas pelo poder público (PARO, 2010, p.765).

Já na fala de P12 é possível identificar as avaliações como mecanismos de controle das ações desenvolvidas pelos docentes e verificação do desempenho dos alunos para realização de avaliações externas. Dessa forma, ações que têm legitimado o alcance dos índices previstos são cotidianamente reforçadas.

[...] os mecanismos que a gente utiliza é justamente esse, a gente faz estudos né, a gente tem avaliações, avaliações externas, a gente tem esse monitoramento que a gente faz bimestral, mas temos também umas provas, umas avaliações que eles chamam de é como se fosse um simulado, uma prévia que eles fazem para saber como vem andando, como os alunos estão caminhando para essa prova do SAEPE (P12).

Ainda com relação aos mecanismos de gestão utilizados, destacamos a fala de P3, que alega não ter clareza dessa questão, visto que o foco da gestão está no bater das metas.

[...] Eu não consigo nem perceber com clareza essa questão. Eu acho que esses mecanismos acabam sempre esbarrando nessa questão, de bater as metas sabe, então parece que tudo da melhoria da qualidade ele se volta pra um número no fim do ano. Eu não sei se isso realmente é uma qualidade ou uma quantidade de educação. Não consigo avaliar (P3).

Com base nas entrevistas realizadas, percebemos que os mecanismos de gestão utilizados pela Política implementada estão atrelados às exigências provenientes da Gerência, e recaem diretamente sobre o trabalho dos docentes, que têm seu trabalho intensificado pelo aumento da burocracia administrativa (como alimentar de informações do SIEPE) e de tarefas que estão relacionadas com as cobranças para prestação de contas, como as relacionadas com o fornecimento de informações, justificativas, elaboração e publicitação de relatórios de avaliação.

Neste contexto, o gestor assume a função de controlador permanente da ação dos docentes, objetivando garantir os interesses do governo do Estado. Paro (2015) analisa que a razão mercantil tem procurado reduzir tudo à imagem e semelhança do mercado. Com isso, o trabalho dos gestores é dimensionado para conceber maneiras de contribuir para uma maior competência administrativa da escola básica, cumprindo condutas que nem sempre estão em coerência com objetivos autenticamente educativos, mas que estão em consonância com os moldes da gerência capitalista.

Além de identificar os mecanismos de gestão utilizados, indagamos os entrevistados sobre a existência de pressões e constrangimentos no desenvolvimento de suas tarefas, para alcançar as metas estabelecidas nas avaliações externas. Essas indagações são justificadas, pois os resultados dessas avaliações e alcance do IDEPE são divulgados pela Gerência e pela escola para toda comunidade, gerando expectativas com relação ao alcance das metas estabelecidas para unidade escolar pela Secretaria de Educação.

Ademais, esses resultados são definidores da política de bonificação e classificação das melhores e piores escolas, ou seja, há um processo de ranqueamento das escolas em ordem crescente, ordenando da primeira até a última colocada. Como podemos observar na fala de Freitas (2011), a meritocracia é responsável por reunir os instrumentos necessários nesse processo,

A meritocracia reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de 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. (FREITAS, 2011, p. 17)

Observa-se na fala de G1, que o ideário da política de responsabilização, propalada pelo Estado com um mecanismo de busca de qualidade da educação, encontra-se introjetado nas funções desenvolvidas pelo gestor, que entende que a superação das metas é algo positivo, necessário para melhoria da qualidade da educação e depende em grande parte da liderança e do comprometimento do gestor da escola. Conforme G1,

[...] Constrangimento não, mas pressão sim, num é, eu acredito que tudo que vem pra gente como meta, seja nossa mesmo estipulando aí pra nossas vidas, seja de superiores pra gente, sempre há uma pressão, mas é uma pressão necessária, porque causa na gente num é, uma vontade de melhorar, de crescer num é, então isso é bom, isso é bom, essa pressão não é ruim não (G1).

De forma contraditória à fala apresentada por G1, a quase totalidade dos docentes relatam as pressões sofridas pelo alcance das metas na perspectiva gerencialista, que quase sempre não levam em consideração as reais condições do âmbito escolar, se mostrando como algo extremamente negativo ao desenvolvimento do trabalho docente.

Conforme P5 é possível afirmar que a educação do Estado hoje vive de resultados, não refletindo sobre as necessidades da escola. A educação nessa conjuntura resume-se a aquisição de números, contabilizados em prol do sistema capitalista.

[...] Não, não. A única pressão que existe é que tem que dar resultado. Nossa educação vive de resultado, de número. Hoje se pensa muito no quantitativo e não no qualitativo. [...] Olhe, se é cobrado o quantitativo, é claro que tem pressão né, se a gente não for pressionado e não pressionar o aluno, como é que vai dar resultados? (P5).

Além da vinculação da política as questões numéricas, focado em resultados quantitativos, os docentes também fizeram referência à pressão sofrida pelos docentes de Português e Matemática, visto que a política baseada nas avaliações externas têm como carro chefe o domínio da Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das outras disciplinas curriculares.

Essa questão é sinalizada por Freitas (2012), que alerta para o risco de estreitamento curricular, pois os docentes tendem a ensinar aquelas disciplinas que são alvos dos testes, deixando de lado outros aspectos da formação dos jovens, limitando-se ao ensino de áreas

específicas do conhecimento. A adoção de uma concepção restrita de Educação, com maior ênfase em alguns conteúdos curriculares, pode ser observada nos trechos seguintes:

[...] Olhe, infelizmente isso aí é geral né. Porque as provas externas são muito cobradas. Então quando os resultados não são muito bons aí a pressão realmente é grande. Principalmente professor de português e matemática que é bem pressionado na questão do SAEPE, tem que dar bom resultado, isso é cobrado da escola, pela GRE, pela secretaria de educação, mas a nossa parte a gente faz e faz muito consciente (P6).

[...] A pressão a gente sempre é cobrado, essa parte do constrangimento é o seguinte, se no final do ano a gente recebe a meta por um bom desempenho, ótimo, parabéns professor, não fez mais que sua obrigação, agora se no final do ano a escola não atinge essa meta e os outros professores das outras disciplinas não chegam a ganhar essa bonificação, então a culpa é do professor de português e matemática, então é um constrangimento que eu acho assim que poderia ser evitado, se bem que a nossa escola todo ano a escola sempre ganhou, os outros professores ganharam, então isso não acontece, mas é uma pressão muito grande, porque se todo ano ganha, então no ano que vem tem que ganhar também, então a pressão é sempre em cima da gente (P12).

De acordo com Freitas (2012), a proposta dos reformadores empresariais é “a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico” (p. 389). Segundo Paro (2015), prevalece nos sistemas de ensino uma concepção estreita de educação, e que a escola teria como única função a transferência de conhecimentos e informações as novas gerações, estando distante de lograr um mínimo de preparo para exercício da cidadania. Ademais, Freitas (2011, p.11) destaca que os reformadores argumentam que “português e matemática é o básico para se formar a cidadania, ainda que não definam o que entendem por cidadania, o que termina resumindo-se em atender os interesses das corporações empresariais”.

Todavia, identificamos que participantes da pesquisa discordam da ideia de um ensino focado em algumas disciplinas, estes acreditam que todas as disciplinas têm a sua importância dentro do âmbito escolar. Isso pode ser observado na fala de P3, que leciona a Educação Física, e afirma que algumas disciplinas por não estarem no rol das disciplinas que compõem as avaliações externas têm sido desconsideradas no processo educacional.

[...] No que diz respeito a mim, é aquela coisa da Educação Física, que o pessoal deixa de lado achando que educação física é só jogar bola, o que me deixa extremamente entristecida, mas tem as pressões pra que você faça e desempenhe seu trabalho, principalmente em relação a alguns projetos que tem, mas em relação às metas, não (P3).

Outra questão identificada nas falas dos entrevistados diz respeito ao treinamento dos

alunos durante o ano letivo para realização das avaliações. O trabalho docente passa a ser organizado em torno dos conteúdos que serão cobrados nos testes, restringindo-se o planejamento pedagógico para alavancar o resultado dos alunos nos testes. A própria gestão da escola ou da rede tem orientado nessa direção. Podemos observar essa questão no trecho da fala de P2 e C1.

[...] Olhe, para alcançar as metas, a gente tem provas que já vem pronta da secretaria para ser aplicada aos alunos durante o ano letivo. Durante todo o ano a gente trabalha os conteúdos e sem dúvida dando ênfase as questões que são aplicadas nas provas (P2).

[...] nas escolas públicas a gente sabe que o IDEB ele é hoje um mecanismo de direcionamento do currículo, a gente trabalha visando atingir as metas, e essas metas elas estão aí postas sendo publicizadas, e essas metas, esses resultados, esse desempenho pontual, numa avaliação que é posta para o aluno de forma externa né, que faz com que a escola seja avaliada por toda uma comunidade, não é pela escola em si, não para escola em si, é para uma sociedade, é para um sistema político que está aí qualificando as escolas a partir desses resultados, se a gente tem em mente que isso aí é o mecanismo que vai conceituar a escola como sendo um de qualidade ou não, isso aí vai mexer consequentemente os professores, a gestão principalmente vive de resultados então vai buscar atingir isso, e o mecanismo de, as estratégias é, elas estão diretamente envolvidas com o currículo presenciar aquele currículo que vai atender aquela demanda, né (C1).

Freitas (2012) chama a atenção para o ensino de habilidades e conteúdos que caem nos testes, também tem enfatizado a questão de que ensinar alunos para responder testes, não é educar. Ao escrever sobre as reformas educacionais, em especial a reforma educacional que implica a regulação por meio de testes padronizados, o autor chama atenção para os impactos negativos na formação dos estudantes, tendo em vista que houve mudanças no currículo e na rotina da escola para corresponder a esses índices. Além disso, tem sido estimulada a competição dos profissionais de educação entre si e entre escolas, tendo em vista a pressão pela busca dos resultados.

Garcia e Adrião (2010) apontam que garantir um alinhamento entre o ensinado e avaliado, tem reforçado o estreitamento curricular e levado ao apostilamento das redes de ensino. Sob a lógica do mercado, os pacotes educacionais têm sido elaborados por empresas privadas, as quais seriam responsáveis pela eficiência e pela eficácia dos sistemas públicos de ensino. Nessa busca é instituída a padronização dos ritmos e dos conteúdos escolares, refundando-se o tecnicismo educacional.

Dentro da lógica das reformas empresariais, Freitas (2018), em consonância com Garcia e Adrião (2010), reafirma que essas ações aparentemente sem nenhuma relação,

[...]se articulam em uma engenharia de “de alinhamento”

(base/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns (FREITAS, 2018, p. 81).

Já com relação aos mecanismos de falseamento ou fraude das avaliações, Freitas (2012) destaca que fraudes são cometidas para garantir os resultados positivos nas avaliações externas. Essa questão está explicitada no trecho da fala de P2 abaixo:

[...] E outras coisas assim eu noto, sem deixar de dizer que essas metas, elas são de certa forma maquiadas, eu diria isso, porque é uma meta atingida com a meta muito baixa, a questão de reprovação, a gente vive um histórico de não reprovar alunos, o fantasma da reprovação é pra não existir na escola, só que a forma que o aluno é aprovado ou ficar na dependência pra que ele recupere o conhecimento que ele deixou de ter no período que ele deveria (P2).

Santos (2016, p. 26) também identificou essa questão em dissertação de mestrado realizada. Segundo a autora, “o falseamento dos resultados parece inevitável na tentativa de aumentar os índices e, assim, garantir o recebimento de incentivos e evitar as sanções previstas”. Maquiagem, marketing e treino para responder as provas, são elementos presente nas falas dos entrevistados dessa pesquisa e já apontados por pesquisadores anteriores, que vêm estudando esse tipo de política (FREITAS, 2012; SANTOS, 2016).

O fragmento exposto acima também é ratificado por Ravitch (2011), ao relatar a ocorrência de truques e atalhos para atingir os resultados desejados, como a manipulação da população de alunos testada, ou a diminuição dos níveis de exigência nos testes estaduais. E ainda destaca que as escolas passam a disputar pelos melhores alunos, adotando um mecanismo de exclusão velada daqueles que poderiam ameaçar os escores das escolas.

Ainda com relação ao alcance das metas, P4 “chamou atenção para o discurso propalado na mídia pelo Estado, após a implantação da atual política educacional”. Pernambuco hoje é referência em educação de qualidade, sinônimo de eficiência desse modelo de gestão. Além disso, destaca o papel que o empresariado assumiu na educação nos últimos anos, passando a ser entendida como uma demanda de mercado que estaria ligada às condições econômicas do empresariado, numa vinculação direta entre educação e economia, essa questão também é apontada por Freitas (2012).

Para o entrevistado, conforme trecho abaixo, tudo se organiza para passar a imagem de um Estado eficiente, que valoriza a educação, e segue as metas,

[...] existe sim uma pressão pra que as metas sejam alcançadas e a coisa irracional de tudo é como as técnicas empresariais são aplicadas na escola, mas não no setor administrativo da escola, as metas e as técnicas

empresariais são aplicadas na questão do aprendizado como se o ser humano fosse um autômato, que você aperta um botão e ele funciona. Por exemplo, é inadmissível que o aluno não aprenda por inúmeros motivos e como isso vai alterar lá a meta, então a meta tem que acontecer, e para isso, o professor, ele é o único ente que o Estado tem em mãos porque o Estado paga, né, para poder ser pressionado para que o resultado aconteça, né. Porque qual o poder que há sobre as famílias, sobre os alunos? Não há poder nenhum entendeu, o único processo sobre quem tem poder é o professor, então ele é que tem que ser pressionado a dar resultados entendeu, dar resultados. [...] é como se essa visão empresarial entrou dentro da escola, entrou dentro das políticas públicas, então se tem que apresentar um resultado, esse resultado tem que aparecer entendeu, isso nega a possibilidade do outro simplesmente não querer o que se oferece e se ele não quer, aí todo o jogo volta como forma de pressão em cima do professor (P4).

O participante da pesquisa apresenta uma percepção crítica sobre a forma como está sendo conduzida a política, quando enfatizada a questão das metas educacionais e da busca por resultados. Com base em P4 podemos refletir ainda com relação ao poder que o Estado tem exercido sobre o trabalho docente e a adoção da perspectiva meritocrática.

De acordo com Santos (2016), o Estado 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 multiformes. Nessa lógica, atendendo exclusivamente aos interesses mercadológicos, são formuladas políticas públicas educacionais para assegurar que os docentes cumpram os novos papéis.

Além disso, Freitas (2012) destaca que a meritocracia vai perpassar pela responsabilização individual dos docentes, tendo em vista que a política é composta de recompensas e sanções, bem como a divulgação pública dos resultados da escola. Por isso, é fundamental salientar também, que outra questão relacionada a política de responsabilização empregada, dispõe sobre a exposição das escolas públicas, via publicação dos dados do IDEB, através da Lei n. 14.602, de 21 de março de 2012. De acordo com a lei, as unidades escolares são obrigadas a fixar cartazes em local visível ao público, em tamanho A3 (297x420 mm), exibindo as informações sobre o IDEB registrado pela instituição e o índice médio do Estado (PERNAMBUCO, 2012).

O ranqueamento das unidades escolares, proveniente da adoção dessa cultura de avaliações standardizadas, com fins punitivos, tende a criar um processo de desvalorização das escolas que não conseguem cumprir as metas externamente estabelecidas. Essa questão é reforçada por Freitas (2012) e Silva e Silva (2014), que afirmam que as principais sanções/punições se dão pela divulgação pública dos resultados e do ranqueamento das

escolas, o que tem contribuído para agravar as condições de trabalho dos docentes, que trabalham sob pressão de obter resultados. E as recompensas são creditadas a uma política de bonificação para as escolas que atingirem as metas estipuladas.

O entrevistado (P4), no trecho de fala citado anteriormente, ainda expressa a angústia e o sofrimento que a cobrança das metas tem gerado nos professores. Além da defasagem das condições de trabalho em face das metas, os docentes 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) e também um desgaste emocional, se manifestando em fenômenos conhecidos como mal estar docente, síndrome de burn-out, entre outros que atingem a saúde dos professores (MARTINS, 2013). Não é à toa, que os estudos comprovam que vem crescendo o número de adoecimento dos docentes, no contexto das políticas gerencialistas, a qual estabelece mecanismos rígidos de avaliação e transfere a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes para os docentes.

Entretanto, identificamos também que a nova forma de controle político, alinhado ao projeto dos reformadores empresariais, tem levado à cooptação dos professores e gestores, que interiorizaram uma lógica favorável à ordem burguesa estabelecida (SILVA, 2014). Constata-se que embora tenham identificado as mudanças ocorridas nos últimos anos para a realização do trabalho, concebem essas mudanças como algo natural, não se sentindo pressionados a dominar novas práticas, o que leva a imprimir uma autorresponsabilização, consenso voluntário, não percebendo a cobrança das metas como algo negativo para realização das suas funções.

Ilustramos essa problemática com relatos de P8, P9, e P10, expressos nos trechos a seguir:

[...] Eu acho que constrangimento não, existe muitas vezes talvez o excesso de cobrança, que por um lado é bom porque nos tira da acomodação, nos faz buscar cada vez um passo a mais, um nível melhor, dentro da nossa escola, tem a posição da nossa escola em relação a cidade, ao Estado, ao país, nos tira da acomodação, mas não vamos omitir que sentimos muitas vezes dificuldades naquele cumprimento da meta porque acho que a maior dificuldade é a superação da gente, é você se auto superar, é você alcançar aquela meta e você ultrapassar aquela meta que está muito maior que os outros (P8).

Para consolidar e tornar hegemônica a ideologia neoliberal, a avaliação tem sido utilizada como recurso imprescindível, influenciador da criação de novos interesses e valores, uma vez que esse processo ajuda forjar a subjetividade dos docentes. Nesse intento, em consonância com os novos padrões de trabalho, justificam-se mecanismos para gestão do trabalho docente. O que demanda mudanças no campo pedagógico e a supervalorização de

uma educação voltada exclusivamente para a produtividade. Alguns fragmentos das falas dos entrevistados revelam o sequestro da subjetividade no contexto do trabalho docente.

[...] Assim, não é que existem pressões e constrangimentos, mas a pressão é própria do professor, porque quando ele vê o desempenho na disciplina dele baixa, ele tem por si de querer diminuir esse índice de pessoas com notas ruins pra aumentar (P9).

[...] Eu acredito que a pressão ela parte da gente mesmo, ela acaba partindo do próprio profissional, porque todo aqui tem consciência de que tem uma meta a cumprir, então a partir do momento que a gente não cumpre a meta, a pressão está na gente mesmo, questão de consciência (P10).

Os respectivos trechos de falas demonstram como a subjetividade do professor é sequestrada ou capturada sem o próprio professor se dar conta. Para Alves (2010, p.48) “a subjetividade do homem que trabalha está a todo 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 auto gerencia seu trabalho, adequadas as novas exigências da acumulação flexível. Para isso, a subjetividade do professor foi atrelada a função produtiva, com os avanços das forças de produção, particularmente a partir do modelo *toyotista* de gerenciamento do trabalho.

Além disso, em nome do discurso da qualidade da educação, é incorporado nos docentes um processo de auto responsabilização, para que seja 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.

Frente ao exposto, concordamos com Silva e Silva (2014, p.137) ao enfatizarem que a política educacional adotada pelo governo de Pernambuco “ancora-se em uma perspectiva gerencialista, neoprodutivista e neotecnicista de gestão que vem norteando todo esse processo de mudanças”. Tal perspectiva pressiona o trabalho docente por meio de um intenso processo de responsabilização (*accountability*). Nesse contexto, o professor se vê diante de números, metas e índices previstos anteriormente, e é levado de forma sutil a tomar para si toda responsabilidade pelo sucesso e fracasso do processo, como se tudo que ocorresse no contexto escolar e seus resultados, fossem reflexos unicamente do trabalho deles.

Seguindo a lógica da política de responsabilização, esses docentes têm sofrido com as consequências de caráter mais simbólico, que estão relacionadas com a divulgação dos resultados, os processos de bonificação ou premiação, são as chamadas políticas de responsabilização branda. No entanto, pesquisadores como Ravitch (2011), Freitas (2012; 2018), Afonso (2009), Silva e Silva (2014), Santos (2016) têm se debruçado sobre a temática,

permitindo que façamos uma análise crítica das reformas educacionais em nosso país, destacando que as consequências das políticas de responsabilização podem ser danosas principalmente para os sistemas educacionais.

Como uma das idealizadoras da política de responsabilidade educacional americana, através da lei *No Child Left Behind* (Nenhuma criança deixada para trás), a autora analisa as reformas que ela antes certificava com entusiasmo, e que agora passa a criticar diante das evidências de seus resultados. Para além dos números, a crítica mais fundamental de Ravitch (2011) “é que essas soluções de mercado estão erodindo os valores públicos e a própria educação pública, que ela advoga como uma instituição essencial para a democracia” e para a constituição de uma nação economicamente forte e repleta de oportunidades.

A autora também analisou os impactos das reformas educacionais, apontando os resultados ou consequências intencionais geradas pela reforma e pelo papel do empresariado da educação. É visível que esse formato de avaliação, baseado na denúncia de escolas que são consideradas melhores ou piores, a partir de um ranking previamente elaborado, não contribui para o crescimento da qualidade social da educação, uma vez que a lógica da disputa não cabe para o contexto educacional.

Apesar de todos os esforços teóricos frente às políticas de responsabilização, é importante destacarmos também que os estudos de Machado et al (2015) têm mostrado que outros estados brasileiros vêm implementando ações no mesmo caminho. A partir de dados obtidos em um levantamento elaborado para atualizar informações sobre a criação e/ou manutenção de avaliações externas pelos estados brasileiros, foi sinalizado que “entre os 27 entes federados – 26 estados e o Distrito Federal – somente oito não possuíam avaliações próprias. São eles: Amapá, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Roraima, Santa Catarina e Sergipe”. Cabendo destacar que a implementação de avaliações tende a crescer ainda mais, com anúncio de criação em estados como o Maranhão.

Esse crescimento é evidenciado por Schneider (2017), que identificou que dos 26 Estados e o Distrito Federal, 22 deles possuem sistemas próprios de avaliação. Os estados que ainda não implantaram são Amapá, Distrito Federal, Rio Grande do Norte, Roraima e Santa Catarina. Esses estados apontaram nos seus Planos de Educação que uma das metas para os próximos dez anos é a criação do sistema de avaliação externa.

Nessa conjuntura educacional, Paro (2015, p. 68) defende que “há mais de uma forma de sequestrar o caráter público da escola e de patrocinar a degradação de sua prática pedagógica”. Nesse sentido, os dados apresentados ao longo deste capítulo, permitem afirmar que a política de avaliação impetrada no Estado de Pernambuco, fundamentada em modelos

de gestão definidos pelos organismos multilaterais, e respondendo aos interesses do capital, traz consequências deletérias para o trabalho docente e para todo sistema educacional, buscando avançar no processo de privatização da educação básica.

6.2 BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A questão dos incentivos e bônus educacional tem desempenhado papel central na discussão sobre a gestão por resultados nos últimos anos.

Como pioneiro dessa política de incentivo, bonificação ou premiação destaca-se em 2003 o Estado de Minas Gerais com a Avaliação de Desempenho Individual (ADI), instituída pela Lei Complementar nº 71/2003. Posteriormente, em 2004 o Estado de Sergipe com a Gratificação Variável de Desempenho (Gravid); em 2006 o Estado do Rio Grande do Norte (Lei Complementar nº 322/06 regulamenta a progressão funcional, mas não estruturada na prática.), em 2007 o Estado do Paraná com o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) – programa de formação continuada inserido no Plano de Carreira do Magistério; em 2008 os Estados Amazonas (Premiação por Mérito do Desempenho Educacional) e Pernambuco (Bonificação de Desempenho Educacional), e desse modo outros Estados desenvolveram ações semelhantes (ALAVARE et al, 2015).

Nesse contexto, em nome de uma pretensa busca pela qualidade e excelência, tem se utilizado de bonificações, sanções e punições que estão diretamente atreladas a responsabilização dos envolvidos, e que são mecanismos do projeto de educação em curso no Estado. Reforçando a necessidade do Estado de garantir uma educação de qualidade para todos os envolvidos no âmbito escolar, dentro do seu novo modelo de Gestão pública baseada em resultados, a política de bonificação, traz em seu texto, dentre outros objetivos, fortalecer a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação.

No caso específico de Pernambuco, para consolidação da Política da Responsabilização, implementou-se em 2008, a política de incentivos para os servidores públicos da educação, com a criação do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), que foi instituído por intermédio das Leis 13.486 de 01 de julho de 2008; Pela Lei 13.696, de 18 de dezembro de 2008, e também pelo decreto nº 32.300, de 08 de setembro de 2008. O BDE estabelece uma premiação, em forma de um 14º salário, aos servidores das escolas que atingiram suas metas acordadas no Termo de Compromisso (PERNAMBUCO, 2012).

Quanto aos objetivos legais enunciados na legislação do BDE, encontram-se no texto

da legislação de 2008:

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).

No entanto, o terceiro objetivo apontado acima não pode ser confundido como política de fortalecimento da remuneração e valorização salarial por meio do bônus. Trata-se de uma política de bonificação salarial, tendo em vista a responsabilização.

De acordo com dados presentes no curso de Aperfeiçoamento em Gestão escolar, o governo de Pernambuco implantou um sistema de bonificação inovadora. Propondo-se de forma coletiva para todos os funcionários que estiverem trabalhando na escola, por no mínimo, 06 (seis) meses do ano letivo, com exceção do pessoal terceirizado. Além disso, para que os profissionais de uma escola tenham acesso ao Bônus, é necessário que na mesma tenha a existência de uma das séries testadas pelo SAEPE, a saber: 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Aquelas escolas que não atenderem ao exposto, não estarão concorrendo a política de bonificação (PERNAMBUCO, 2012).

O Bônus de Desempenho Educacional – BDE é ofertado apenas às escolas estaduais que alcançam a partir de 50% as metas estabelecidas no Termo de Compromisso, podendo atingir até o máximo de 100%. Com relação às escolas que não atingirem as metas, é previsto que elas recebam apoio técnico e pedagógico objetivando uma série de ajustes para se adequar aos critérios estabelecidos no termo, para alcançar o Bônus (PERNAMBUCO, 2012).

Quando indagamos sobre como o Bônus de Desempenho da Educação interfere na gestão da escola, os entrevistados (gestores) afirmaram que a interferência dele é de forma positiva, atrelando valorização docente com a recompensa recebida. Portanto, é possível afirmar que a gestão tem abraçado o gerencialismo, possibilitando e reforçando as relações meritocrática, com ênfase no controle dos processos e foco nos resultados educacionais. O G1 e o G2 consideram o recebimento do bônus como um mérito, uma importante recompensa pela dedicação e bom trabalho realizado na escola. Isso pode ser confirmado nos trechos abaixo,

[...] Olhe, o bônus ele vem como ele vem como um mérito, né, é bom você ter esse reconhecimento, mas a interferência dele é positiva, num é, a gente se sente mais valorizado à medida que a gente recebe uma recompensa pelo trabalho dedicado, dispensado. Mas ele não é o principal num é, a gente sabe

que lhe dar com educação hoje, a gente lhe dá com formação e essa formação ela pode ser percebida de duas formas: através de números, mas através também de valores que é imensurável, então, o bônus vem de maneira positiva, mas não é o principal (G1).

[...] O bônus ele vem pra coroar um trabalho, então assim, a escola que trabalhar pra ganhar um bônus, ela não vai ser uma boa escola, ela não funciona, aquela escola está trabalhando pra ganhar um bônus, o bônus vem de uma consequência de um bom trabalho, então eu não posso trabalhar em função do bônus, agora assim, é uma premiação de um bom resultado da escola, então ele é bem vindo, a escola apenas não pode trabalhar pensando na gratificação, no bônus, então assim, é meio que um paradoxo, porque eu não trabalho pra receber um bônus, mas o bônus quando ele vem, ele demonstra que eu tive um bom resultado, e aí não é questão da gratificação, é questão do bom trabalho. Eu vou ser visto com outros olhos, a nossa escola por exemplo, ela fica entre as melhores da região, isso você consegue ver a satisfação da comunidade, dos funcionários da escola, desde a direção até os auxiliares, então assim, é gratificante você receber um prêmio, mas também não é por isso que a gente trabalha (G2).

Esse discurso presente nas falas dos gestores está alinhado ao anunciado por Patriota (2014) que defendeu em sua dissertação de mestrado que o sucesso da escola está atrelado com a eficácia da gestão e pelas práticas de excelência relacionadas ao acompanhamento dos indicadores de sucesso, ligados diretamente ao processo ensino-aprendizagem.

Essa visão de positividade do bônus também está presente na fala dos docentes, P10 concebe que a pressão acontece de forma tranquila, chegando a afirmar que não existe pressão e sim encaminhamentos, enfatizando também o bônus como consequência do processo educacional.

[...] O bônus, ele vêm de maneira tranquila, porque como eu já falei anteriormente, a escola vem numa crescente, na verdade a briga sempre é da gente contra a gente mesmo, porque o resultado é bom, então a gente tem sempre que aumentar o resultado diante da nossa base, então não é uma pressão por professor, por gestor ou coordenação, não existe pressão, o que existe mesmo é um encaminhamento pra o foco, aí logicamente ao invés de o bônus ser causa primeira do processo, ele vai ser consequência do processo, e não a causa (P10).

Já C2 não concorda que a busca pelo bônus ocorra de maneira tranquila, afirmando que a política de bonificação interfere na realização do trabalho, porque existe uma cobrança enorme para atingir as metas, e quando não estão presentes na lista das escolas que bateram a meta, bate uma depressão. Isso é corroborado pela fala de C1 abaixo, que relata o sofrimento docente causado pela busca incessante de se atingir uma meta. E afirma que o bônus é visto como um antídoto para que os docentes realizem suas funções em busca de uma premiação e mascare esse intenso processo de cobranças.

[...] Então, dá uma indignação, dá uma tristeza muito grande desse sofrimento, mas ao mesmo tempo pensasse no BDE. Primeiro o resultado, porque tem o nome da escola para zelar, tem o meu nome enquanto profissional, e ainda por cima a gente quer ganhar o bônus, então vamos trabalhar. Então, é um tipo de vamos dizer assim, um tipo de antidotozinho, para acalmar os ânimos no sentido de buscar esse resultado, né (C1).

Além disso, é possível inferir, que, mesmo diante da indignação com a política, os docentes são levados a trabalhar para atingir os resultados e receber uma premiação, e enfatiza também a responsabilidade diante da escola, e o receio de ficar visto como um péssimo profissional, caso não receba um resultado considerado bom.

P11 além de dar ênfase às pressões sofridas e já expostas anteriormente, também chamou atenção para as fraudes que são impulsionadas a partir dessa política de incentivo. Relatando que um dos mecanismos que a escola tem utilizado para conseguir manter as médias é a diminuição do índice de evasão. Visto que, além do desempenho dos alunos nos testes, o fluxo escolar é um dos componentes para o cálculo do IDEPE. Para isso, os docentes têm que introjetar nos “discente risco” e nos pais, o discurso consensual de não adaptação à escola, para que os próprios alunos peçam transferência para outra escola e conseqüentemente a escola tenha chances de alcançar o bônus.

[...] Há pressão, só pressão em cima, a gente tem que fazer como eu disse antes, tirar leite de pedra, fazer com que o aluno e a escola consigam ter um bom desempenho. Tem outro detalhe, que a escola não tenha evasão escolar, se o aluno não está vindo, a gente tem que dar um jeito para esse aluno pedir transferência porque não é considerado evasão, ele tem que pedir transferência. A gente tem que ficar de olho em alunas, porque não podem engravidar em período de fevereiro a dezembro, elas só podem engravidar em janeiro, isso entra também na questão do bônus, questão de drogas também, entre outras coisas (P11).

Com relação a essa questão exposta por P11, Santos (2016 p. 134) corrobora enfatizando que “o foco é o resultado, assim, as escolas farão o possível e até o ilegal para conseguir aumentar a média alcançada pelo IDEPE e conseqüentemente ter a chance de conseguir o bônus”.

Outra questão evidenciada é o descontentamento com a questão da atual política remuneratória implementada, através da adoção do bônus por desempenho educacional, vinculada a um percentual no aumento da renda salarial do professor. Percebemos que essa questão tem provocado questionamentos por parte desses profissionais, que enfatizaram a necessidade de melhoria salarial em detrimento do recebimento de um bônus por produtividade. Conforme as falas de P5, P7 e P11,

[...] Por mim não existiria esse bônus, porque tem professor que diz que é muito pouco, precisa melhorar, então ele tá dando a entender que ele só trabalha bem se tiver o bônus. Eu acho que o professor tinha que valorizar o seu salário, bônus é gratificação, o governo dá se quiser (P5).

[...] O salário do professor não é bom não né, tu sabe, só que a gente recebe uma gratificação por estar em período integral, que também não é a mais alta do mundo, mas faz com que a gente tenha um certo recurso a mais (P7).

[...] A remuneração só é boa por conta da gratificação só que ela não é incorporada a aposentadoria, se a gente adoecer, e não for internado, ficar em casa, eles cortam a gratificação e a gente passa por muita necessidade financeira porque está acostumado com aquele salário (P11).

Além disso, P5 apresentou críticas ainda mais contundentes à política e ao BDE, afirmando em alguns momentos da sua fala que o professor não é valorizado socialmente e é tratado como “esmoléu” pelo governo do Estado, sujeitando-se ao recebimento de migalhas. Melo (2015), salienta que o bônus não é incorporado à remuneração dos professores, nem dos aposentados. Considerando que o bônus não é positivo para o trabalho dos professores e afirmando a necessidade da implementação de uma política de valorização salarial e a implantação de planos de cargos e carreiras que não venham sendo construídos sobre a base da meritocracia e valorizando ações que não atrelam sucesso profissional aos índices de desempenho alcançados pelos estudantes nos testes padronizados.

Em sua formulação o BDE estabelecia uma premiação, em forma do 14º salário, tornando-se atrativo para que os docentes se curvassem diante das novas exigências impostas. No entanto, alguns professores criticaram o valor recebido neste ano e enfatizaram a pouca atratividade do incentivo quando comparado aos anos anteriores. Isso pode ser evidenciado a partir das falas de P4 e P6:

[...] Olhe, o bônus que já foi tão clamado no passado, ele tinha até um valor considerável, e deveria permanecer como antes, ele hoje é tão restrito que a gente ganha pelo resultado alcançado, mas ele caiu tanto na questão financeira que hoje é até sem estímulo. A gente espera pelo resultado que a gente alcança, mas o valor do bônus hoje é muito irrisório, a gente ganhava praticamente o quádruplo do que recebe hoje no bônus da escola, então isso aí tirou até o estímulo da gente, não de trabalhar, porque a gente é comprometido e a gente trabalha todos os dias, mas que na verdade era o décimo quarto salário, e hoje é muito restrito, devia ser mais prazeroso receber um bônus, porque a gente sabe que esse bônus é alcançado por metas, metas que a gente cumpre no dia a dia e que não é fácil (P6).

[...] Olhe, foi-se um tempo em que de certa forma a gente pode garantir isso que havia um frenesi porque era realmente um bônus, hoje é um “bônus”,

hoje não há interesse, ou seja, aqui eu falo pelo grupo, a gente continuou fazendo a coisa como sempre costuma fazer, entendeu, buscando qualidade, buscando dar o melhor que a gente pode dar entendeu, e o bônus passou, tem um bonusinho que vem que é irrisório hoje em dia comparado ao que já foi, quanto a isso não desperta nenhum interesse e nem atrapalha, antes talvez deixasse você com mais vontade de conseguir, eu tô falando uma coisa aqui que dentro de mim mesmo eu não concordo, porque eu tô lhe dizendo, é porque a gente ficava com vontade de ganhar o prêmio, mas essa vontade de ganhar o prêmio não interferiria na prática, porque você já está fazendo aquilo, ganhar o prêmio seria só uma consequência, se tirar não vai modificar, se dobrá-lo não vai modificar, a gente só vai ficar com vontade de ganhá-lo, mas daí dizer que as ações são medidas e delineadas por causa dele, eu falo do grupo e pelo que eu conheço do grupo, a gente nunca ponderou dessa forma não, não que estejamos acima da vontade de ganhar o prêmio não, nada disso, queríamos ganhar sempre, daquele jeito antigo, não desse moderno, mas isso não modelava nada (P4).

P2, conforme trecho abaixo citou também o congelamento salarial dos docentes lotados nas escolas de referência. Se por um lado o governo investiu no fortalecimento da remuneração dos profissionais via bonificação, por outro se resguardou de possíveis reivindicações pela incorporação salarial. Isso pode ser visto no artigo 6º da Lei 13.486 que é bem específico ao afirmar que o BDE não integra a remuneração dos servidores beneficiados.

[...] a crítica que eu faço é em relação ao incentivo que o governo deu para as escolas de referências, que ele realmente deu uma gratificação atrativa, só que ele foi muito especulativo, porque na Lei que criou as escolas de referência, o programa de ensino integral, ele colocou uma cláusula que hoje tá prejudicando os professores. O nosso salário está congelado, a gente está tendo apenas aumentos parciais (P2).

Segundo o SINTEPE, o governo do Estado insiste em investir na política de bonificação que estimula o individualismo e a competitividade, deixando de lado a valorização da formação e do tempo de serviço do profissional na carreira e o pagamento de salários justos. Além disso, Heleno Araújo destaca que entre os anos de 2009 e 2011, diminuiu em 30% o número de escolas que conseguiram atingir as metas, e com relação as unidades escolares que conseguiram cumprir 100% das metas, teve uma diminuição de 33%.

Silva e Silva (2014) fizeram um balanço da política de responsabilização implementada no Estado de Pernambuco. Os autores argumentam sobre os efeitos perversos que a implementação de uma educação gerencialista tem gerado para a formação da juventude, baseada na meritocracia e utilizando-se de estratégias de bonificação por resultado. Além disso, tem construído um processo gradual de internalização da exclusão, e sinalizam para a precarização e intensificação do trabalho docente, mediante a adoção de uma política de responsabilização.

7 A HEGEMONIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E A NOÇÃO DE QUALIDADE QUE PERMEIA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Neste capítulo analisamos os dados com a finalidade de atender ao terceiro objetivo específico: refletir sobre como as EREMs e ETEs analisam os resultados da Política e qual a perspectiva de qualidade da educação que permeia a proposta. Para isso, as entrevistas realizadas com sujeitos envolvidos no processo educacional do Estado.

Pensar atualmente sobre os impactos da avaliação em larga escala no Brasil, nos remete a algumas questões em torno da noção de qualidade que vem sendo induzida ou fortalecida por essas avaliações, no âmbito das políticas públicas. Qual seria o verdadeiro motivo de tanta avaliação em larga escala hoje no Brasil?

De acordo com Oliveira e Araújo (2005), o debate sobre qualidade da educação não é novo no cenário educacional. Qualidade é uma palavra-chave que está presente nas políticas e nas reformas educacionais. Os autores afirmam ainda que o debate sobre a qualidade da Educação no Brasil pode ser percebido de três formas distintas: inicialmente o debate sobre qualidade era determinado pela oferta insuficiente, em seguida a atenção se volta para a disfunção no fluxo ao longo do ensino fundamental e, por último, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.

Conforme Oliveira e Araújo (2005), a partir da década de 1980, a incorporação da avaliação como indicador de qualidade nos países da América Latina ganhou apoio dos organismos internacionais, que passaram a ter uma preocupação em atrelar a qualidade do ensino à implementação de sistemas de avaliação em larga escala, aferida mediante testes padronizados, assim como já ocorria em outros países, como, por exemplo, os Estados Unidos.

No entanto, a prática da avaliação externa no Brasil se intensificou apenas na década de 1990, com a junção de esforços empresariais, para construir uma agenda educacional adequada para atender os interesses do capital nacional e internacional. Diante desse contexto, os objetivos das reformas educacionais estão atrelados aos interesses do Banco Mundial, admitindo-se a necessidade de ampliar a qualificação para se inserir no mercado de trabalho. A avaliação torna-se uma ferramenta hegemônica para manutenção sociometabólica do capital, privilegiando-se elementos como a competição e o ranqueamento através de índices internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (OLIVEIRA e ARÚJO, 2005).

Segundo Chirinéa e Barreiro (2009) baseado nas metas educacionais da Organização

para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990. Atualmente, o sistema é composto por uma série de avaliações externa em larga escala, que objetivam que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) possa realizar um diagnóstico da educação básica brasileira, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Contudo, Freitas (2014) salienta que o papel da avaliação externa nacional é assegurado pela conversão do INEP, órgão do ministério da Educação, em uma agência nacional de avaliação.

Desde sua elaboração na década de 90, o SAEB passou por algumas modificações estruturais, e em 2005 passou a contemplar dois processos avaliativos, a saber: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas.

Dentre os objetivos do SAEB, é possível afirmar que a questão da qualidade passa necessariamente pela abordagem dos testes padronizados, se configurando como mecanismo de aferição do desempenho escolar dos alunos, ou seja, o sistema enfatiza e estabelece que a qualidade educacional é assinalada pela capacidade cognitiva dos estudantes.

Sandra Zákia Souza (2014) nos chama atenção para o fato de que a condução da avaliação educacional através de avaliação externa, como a proposta pelo SAEB, vem sendo estimulada pelo governo federal e caminha na direção de atender a interesses políticos e econômicos que vêm de fora do Brasil. No mesmo sentido da autora, Freitas (2014) sinaliza a forte pressão pela internacionalização das políticas públicas educacionais, e a implementação dessas avaliações externas à escola, como fundamento do processo de responsabilização e busca do aumento das médias de desempenho dos alunos nessas avaliações.

Nesse cenário, cabe ao poder público, apenas a aferição da produtividade, o que prejudica alunos e instituições que são responsabilizadas pela construção do sucesso escolar. Além disso, é preciso enfatizar que o interesse pelas avaliações em larga escala, tem sido favorecido por um grande apelo midiático. Para Martins (2013, p. 132),

através da mídia, buscou consolidar na sociedade o consenso de que o estabelecimento de exames de larga escala constitui por si só um instrumento fundamental na garantia da qualidade da educação. [...] a sociedade deve exercer um poder de pressão e controle sobre os governos, valendo-se dos resultados dos instrumentos que medem o desempenho escolar, tais como a Prova Brasil e as avaliações estaduais.

A autora também demonstra preocupação com a qualidade da educação ser regulada por uma “cultura de metas”, reforçada pelo governo através da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto n. 6.074, de 24 de abril de 2007. De acordo com o site do Ideb⁴², o índice reúne os resultados de dois conceitos considerados igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Através dos resultados dessas avaliações em larga escala, são traçadas metas para qualidade educacional dos sistemas e conduzidas à elaboração de políticas públicas.

Nesse sentido, o IDEB se torna o foco da escola pública, expressando o ideal hegemônico de qualidade defendido pela classe dominante, se assentando nas ideias do Movimento Todos pela Educação. E também tem contribuído para aumentar o controle das escolas, estimulando a meritocracia e consolidando uma naturalização da utilização dos resultados baseado em metas, focando especialmente no fenômeno da culpabilização da vítima e na desresponsabilização do Estado.

Sob esta ótica, o atual Plano Nacional de Educação 2014/2024 (PNE), aprovado em 2014 pelo governo de Dilma, tem como meta 7, “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB”, (BRASIL, 2014), conforme quadro abaixo:

Quadro 3 – Médias Nacionais para o IDEB

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: PNE (2014)

O plano destaca a utilização do IDEB como mecanismo utilizado para acompanhar a evolução e avaliar a qualidade do ensino. Dente as várias estratégias, destacamos o conteúdo concernente às estratégias 7.7 que visa o aprimoramento contínuo dos instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio e incorporação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), assegurando a sua universalização.

Além disso, apoia o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de

⁴² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: fev./2019.

ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas, ressaltando a necessidade de atingir as metas propostas pelo IDEB, bem como sugere a reorientação das políticas públicas e o foco na valorização profissional a partir do estabelecimento de políticas de incentivo as escolas que melhorarem o IDEB. Para Martins (2013) a “cultura de metas” e a intensificação das avaliações na verificação do desempenho de alunos foram vistas como pontos positivos do novo plano.

Frigotto (2013) pontua que o sistema de avaliação proposto pelo MEC, não apenas confunde e reduz a questão do conhecimento a uma mera mensuração, como também revela o que está evidente. Aplicar um teste baseado em um modelo padrão, partindo de escolhas autoritárias, feitas com assessoria de técnicos adestrados nos organismos internacionais, que definem a qualidade total a ser alcançada, nos mostra que devemos sim esperar desempenhos e resultados diferenciados.

No entanto, podemos afirmar que apesar do processo de construção democrática, com ampla participação de organizações da sociedade civil, o PNE coaduna no sentido de reforçar a hegemonia das avaliações externa e do empresariado educacional, se alinhando ao discurso de qualidade da educação que está atrelado aos resultados que as escolas alcançam nas avaliações em larga escala, desconsiderando outros fatores que possam estar atrelados a questão do processo de ensino aprendizagem. Alguns desses fatores são elencados por Frigotto (2013), se considerarmos as condições de educabilidade dos estudantes, reflexo da disparidade existente na distribuição de renda no Brasil, e mais, há de se considerar o interior da escola, a diversidade de formação, salários e condições de trabalho dos professores, técnicos e funcionários.

De acordo com Freitas (2014), uma tendência usada pelos reformadores é a de se vincular a centralidade da avaliação externa com as políticas de responsabilização, para impor um modo de organização do trabalho pedagógico e um meio de viabilizar uma dada concepção de gestão, fortalecendo o controle ideológico sobre toda estrutura educacional.

Com relação a essa questão, Frigotto (2013) afirma que se a avaliação estiver fundamentada a partir dos interesses do neoliberalismo, traduz-se em políticas educacionais não focadas em questões pedagógicas, mas, no alcance de metas políticas e econômicas que comprometem a escola em sua mais nobre essência, a de formar sujeitos detentores de um saber autônomo. Ademais, o autor afirma que a escola sempre atendeu aos anseios capitalistas e hoje a avaliação representa claramente a punição, especialmente baseada nos moldes da iniciativa privada.

Nesse contexto, a maioria dos estados tem implantado sistemas de avaliação, inspirados

no modelo de avaliações nacional, como um protótipo de política educacional que potencializa a qualidade da educação. A respeito do lugar que as avaliações externas passaram a ocupar nas políticas educacionais, situamos o Estado de Pernambuco, que para consolidação do processo de responsabilização (*accountability*), criou no ano 2000 o próprio Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), objetivando a implementação de mudanças na educação do Estado e garantindo a oferta de um ensino de qualidade. O SAEPE engloba as escolas públicas municipais e estaduais e realiza a avaliação apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Além do mais, a Secretaria de Educação do estado criou o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), para permitir que o desempenho dos alunos e a qualidade da educação possam ser aferidos anualmente (PERNAMBUCO, 2008). Dentro da proposta de Gestão por Resultados, as escolas são constantemente monitoradas para que apresentem resultados satisfatórios, que objetiva o alcance de metas e resultados, sendo ofertado um incentivo que envolve avaliação (ranking) e uma bonificação por desempenho alcançado.

Essas mudanças se inserem num movimento de adaptação das escolas as novas exigências da reestruturação produtiva e do fomento para aumentar a produtividade do empresariado, “procurando-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz *das mesmas formas vigentes de organização pedagógica*, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização” (FREITAS, 2014, p.1088).

Alavarse et al (2013) destaca que a adoção dessas avaliações, como por exemplo o IDEPE, tem como características a definição de uma matriz de avaliação na qual são especificados os objetos de avaliação e o emprego de teste padronizados, como condição para que sejam obtidos resultados mais objetivos. O essencial nesse aspecto é a padronização de uma cultura escolar através da legitimação de uma matriz de referência dos exames nacionais. Freitas (2014, p. 1089) destaca que para os reformadores, a formação deve ser reduzida ao aprendizado do mínimo,

aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências.

Desta forma, percebemos que a Política pública educacional se coloca cada vez mais distante do projeto de formação de um homem livre, voltando-se para trabalhar as supostas

“competências” e impedindo o avanço das práticas da escola em direção a uma matriz formativa mais alargada que se ocupe de formar a juventude integralmente.

Considerando essas questões, e a busca do avanço nos indicadores educacionais pelo Estado de Pernambuco, indagamos os entrevistados sobre como as avaliações externas (e os rankings da escola no IDEPE, IDEB e no ENEM) impactam o trabalho realizado na escola.

Em entrevista, os gestores das escolas enfatizam a importância das avaliações externas, e como as suas práticas são orientadas para atender às propostas das avaliações padronizadas. Isso pode ser observado no trecho da entrevista com G1, que afirma que “não pode deixar a avaliação de fora, né. A gente sabe que a avaliação ela é essencial em qualquer trabalho, seja na escola ou em outro seguimento, então ela é vista de forma importante num é, a gente tem que levar em consideração” (G1).

De acordo com G1, há uma relação desse tipo de avaliação com o desenvolvimento da aprendizagem, se referindo de forma positiva ao papel das avaliações externas. Além disso, enfatizava a função de prestação de contas que a avaliação assume na política educacional do estado de Pernambuco. A forma com que a avaliação externa é apresentada à sociedade estimula a cobrança e a visibilidade social do índice.

[...] Olhe, ela, esses dois tipos de avaliação, ela melhora a aprendizagem também do nosso estudante e ao mesmo tempo nos impulsiona num é, a alcançar nossos resultados de forma aonde quando você é avaliado externamente, num é, através desses dois tipos de avaliações a gente tem condições de mostrar, de devolver a sociedade num é, prestando contas do nosso trabalho de uma forma mais coerente, num tem, aquela questão de você maquiar o resultado, num é, o aluno sabe, o aluno vai passar por essas duas avaliações, o que tem aprendido conosco, então eu vejo de forma positiva, principalmente a do IDEB porque ela e SAEPE aonde nós somos avaliadas no estado (G1).

Corroborando com a afirmação acima, P7 se posiciona a favor da avaliação externa, apontando a adoção dos descritores como um mecanismo utilizado pelos docentes, para que os alunos sejam preparados para as avaliações e consigam alcançar o resultado esperado, por saber o que será cobrado na avaliação do SAEPE. Além disso, enfatiza o papel do trabalho realizado coletivamente, para que todos os docentes adotem os descritores nas suas respectivas disciplinas.

No entanto, o mesmo entrevistado enfatiza que há um processo de padronização do ensino e da organização do trabalho pedagógico que tem esvaziado e cerceado o trabalho docente no interior das escolas integrais, que tiveram as suas ações direcionadas para atender às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial:

[...] A escola ela se dá bem nessas avaliações externas, porque como no

planejamento a gente tem que incluir questões independente da matéria, não é só Português e Matemática. Conseguimos incluir porque têm um projeto da escola que é adote um descritor, os professores observam dentro dos descritores, qual descritor que pode incluir dentro da sua matéria em sala de aula, então isso ajuda muito a escola nesses resultados. Mas a partir do momento que a gente adota um descritor, a gente consegue trabalhar em sala de aula, e quando ele vê na prova, ele meio que se lembra, porque aí ele foi trabalhado, não só em Português e Matemática (P7).

Já P11 aponta a influência que o IDEB exerce sobre a escola, e a importância dessa avaliação em detrimento das outras, visto que a cada ano a escola tem que melhorar o índice alcançado. Então o trabalho do ano todo é voltado para atender esse objetivo. Com relação ao ENEM, é pontuado pelo entrevistado que só no terceiro ano do Ensino Médio, que os docentes vão apresentar preocupação com essa prova, pois é nesse período que os alunos começam a cobrar uma maior atenção.

[...] Bom, o IDEB está sempre batendo na porta da gente, a gente tem que mostrar resultados sempre. O ENEM quando a gente vai se ligar mesmo é no terceiro ano, que os alunos começam a fazer cursinho e começam a cobrar, e a gente também vai dando um jeitinho, fazendo aulões, dando um jeito, mas o que a Secretaria de Educação quer, não é nem o resultado do ENEM, é o resultado do IDEB, porque Pernambuco tem que subir dentro do parâmetro nacional e só com notas boas é que se consegue isso. Então não importa se o aluno aprendeu ou não, o que importa é quem está acima da média e quem está abaixo da média, em porcentagem (P11).

O IDEB e as avaliações estaduais vêm se sobrepondo ao ENEM, conforme os trechos da fala de P11 acima e P3 abaixo e expressam que esse é o resultado que a Secretaria de Educação almeja alcançar. Sinalizando a forte influência do resultado do SAEPE e o estabelecimento das metas para melhorar a situação de cada escola, entendida como desafios propostos para se buscar as melhorias dos resultados educacionais do Estado.

[...] Infelizmente eu só consigo avaliar a educação de Pernambuco pensando em notas para bater SAEPE, e essa nota ser lá considerada o Estado como a melhor educação do Brasil. Então, muitas coisas se deixam de lado, inclusive o ENEM, em muitos momentos eu até sinto falta de escutar a palavrinha (P3).

Com relação à concepção de qualidade, a fala abaixo ilustra como a avaliação está relacionada diretamente com esse entendimento que a gestão tem sobre qualidade da educação. Porém, o conceito de qualidade ocorre na perspectiva mercadológica do neoliberalismo, que atrela à qualidade da educação a aquisição de resultados. A escola pode ser classificada como escola de qualidade ou não, garantindo um padrão de qualidade a partir desses resultados.

[...] nas escolas públicas a gente sabe que o IDEB ele é hoje um mecanismo de direcionamento do currículo, a gente trabalha visando atingir as metas, e

essas metas elas estão aí postas, sendo publicizadas, e essas metas, esses resultados, esse desempenho pontual, numa avaliação que é posta para o aluno de forma externa né, que faz com que a escola seja avaliada por toda uma comunidade, não é. Pela escola em si, para uma sociedade, para um sistema político que esta aí qualificando as escolas a partir desses resultados, se a gente tem em mente que isso aí é o mecanismo que vai conceituar a escola como sendo um de qualidade ou não, isso aí vai mexer consequentemente com os professores (C1).

Além disso, a fala de P8 abaixo expressa a utilização das avaliações como mecanismos de aferição da qualidade da educação e classificação dos docentes como competentes e incompetentes. Fundamentar a organização do trabalho pedagógico nos auspícios da iniciativa privada, exige monitoramento dos desempenhos a partir de indicadores de qualidade, que pode gerar recompensa financeira ou punição dos envolvidos no processo.

Freitas (2011), enfatiza que para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir **recompensas** para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou **punições** (demissão ou perda de salário adicional). Para Souza (2009, p. 413) as “políticas educacionais formuladas e implementadas sob os auspícios da classificação e seleção incorporam, consequentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados”.

[...] Esses resultados eles são fundamentais para organização do trabalho da gente, porque como eu disse a você ele serve de termômetro e serve de instrumento, de instrumento mesmo para qualificar a escola, para dizer se ela tem ou não qualidade, se ela é uma escola de qualidade ou escola que não tem qualidade, tem profissionais competentes ou tem professores incompetentes, então diante dessa situação a gente se coloca na posição de organizar nosso trabalho pedagógico (P8).

Com relação ao papel da avaliação, Freitas (2013) destaca que ela tem sido utilizada como redentora de todos os males da educação, com um fim em si mesmo. E que avaliar garante qualidade a educação, ou seja, aumentar a proficiência é sinônimo de qualidade.

Ainda com relação à questão da qualidade, C1 expressa os interesses do estado de se destacar no cenário nacional, com a primeira colocação da educação para o ensino médio (excelência em educação), sendo este o objetivo maior das políticas educacionais. Com isso, a maioria das provas estaduais copia o modelo das nacionais, servindo como treinamento, preparação para as provas de maior abrangência.

[...] Primeiro vem a avaliação estadual, essa aí ela vai julgar o aluno dentro, aliás a escola a partir do resultado do aluno dentro da perspectiva do Estado, ou seja, a gente vai classificar as escolas como sendo de qualidade ou não, a partir do desempenho do aluno dentro do estado de Pernambuco e depois vem o IDEB que é justamente a confirmação a nível nacional e esse é o objetivo maior das políticas de governo, né, de mostrar para o Brasil e para o mundo que Pernambuco é primeiro colocado no que se refere a educação

(C1).

Além disso, há um esforço governamental para publicização dos dados, ao fazer uso dos meios de comunicação e das novas tecnologias, como estratégias de difundir na sociedade a visão positiva dessas políticas governamentais, como apontado por Martins (2013). Isso pode ser visualizado também na fala do G2 abaixo, que reforça a ideia de divulgação dos dados.

[...] todo profissional, todo professor, toda gestão, quando tem um bom resultado, quando alcança as metas finais, principalmente no finalzinho de ano principalmente, isso é bom, e quando a gente consegue externar, porque esse resultado é externo, é para mostrar para o país inteiro o desenvolvimento da nossa educação é bem vindo e ele lhe motiva cada vez mais ao professor, ao profissional de educação a trabalhar mais (G2).

De acordo com Brooke e Cunha (2011), a lógica do sistema federal de avaliação no Brasil é de dar ampla divulgação aos resultados dos testes, apoiando o seu apelo midiático, procurando desresponsabilizar o Estado de seu papel fundamental e envolver a população na discussão da qualidade da educação. Seguindo esta lógica, podemos afirmar os interesses propagandistas das ações governamentais do Estado de Pernambuco. Isso também é apontado por Moraes (2013, p.139) que afirma que foi possível analisar a veiculação midiática nacional dos resultados positivos do PEI, “permitindo a quem está fora do Estado conhecer os bons resultados nas avaliações externas e internas pressupondo, sem uma análise mais apurada, que em Pernambuco foi encontrada a solução para os problemas da má qualidade da Educação Pública”.

Além disso, é enfatizada a utilização política desses dados, com uso de gratificação e bonificação oferecidas às escolas, como um instrumento de desmobilização e enfraquecimento da organização sindical dos docentes, permitindo que o governo exerça controle sobre os profissionais e sobre as políticas educacionais, resultando nos desmandos e na inserção de setores privados na educação com o objetivo de atender aos anseios do capital (MORAIS, 2013).

No entanto, Freitas (2018) se contrapõe a essa ideia de divulgação dos dados, ou publicização, afirmando que se almeja criar no público a ilusão de um público não estatal, que seria uma forma híbrida entre o privado puro e público estatal. A questão que o autor coloca é que não existe “quase mercados”,

Com isso, o setor público vai sendo asfixiado enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública. A reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da “qualidade da educação para todos”

que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado (FREITAS, 2018, p.56).

Já o C1 enfatiza o caráter negativo que as avaliações assumem sobre o trabalho realizado por eles e o caráter excludente desses mecanismos. Essa cultura da exclusão se dá no interior das escolas e também fora delas, quando a partir das avaliações externas realizadas pelas redes estaduais, são feitos os famosos rankings ou são premiados escolas e professores. Se a escola tem um bom desempenho nas provas, então ela é premiada, mas se ela não atinge as metas estipuladas então ela não tem qualidade e nem os profissionais.

[...] então a gente está dentro desse círculo, desse sistema, que a gente não tem como sair dele ou você entra no sistema de avaliação ou você é excluído. Então, na sociedade em que a gente vive, exclusão significa a tua fraqueza ou teu insucesso, a tua derrota, então infelizmente nós não podemos fraquejar, apesar de estarmos tentando driblar com estratégias que a gente utiliza no dia a dia (C1).

A partir do trecho acima, podemos inferir que a supervalorização da avaliação tem reforçado as relações de dominação ao promover a exclusão, sendo utilizadas como instrumento de controle e disciplina que pode resultar no fracasso escolar. Desta forma, a avaliação passa a ter uma conotação extremamente negativa para o âmbito educacional. Esses processos podem chegar a ser violentos e depreciativos, a partir da divulgação dos resultados internamente e da criação de mecanismos de competição entre os jovens.

Desde que a educação deixou de ser vista como um direito social, um bem público, e passou a ser entendida como um negócio privado, isto é, como uma mercadoria, vem crescendo o número de escolas que buscam definir o seu funcionamento a partir da formulação de sistemas de avaliação, estabelecendo metas padronizadas, valorizando os números e centralizando os objetivos nos resultados (SOUZA, 2017).

Observa-se uma tendência de privatização no cenário educacional brasileiro, expressa por um movimento global de perdas dos direitos sociais, anteriormente mantidos pelas políticas públicas, com destaque para educação pública, que se transformou em uma arena de negócios. Para Freitas (2014, p. 1092), o avanço dos reformadores empresariais da educação “visa abrir o campo educacional para empresas educacionais confiáveis, mercado de consultorias, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de *big data*⁴³ entre outras”.

É preciso refletir sobre esses avanços privatizantes na educação e também sobre a

⁴³ Disponível em https://www.sas.com/pt_br/insights/big-data/what-is-big-data.html.

adoção do então modelo gerencial, com caráter empresarial e concorrencial, como uma tendência que tem mudado radicalmente o caráter das escolas públicas. Focar apenas em pressupostos técnicos se distancia do entendimento da escola e da educação como um direito de todos, com justiça social e igualdade, promovendo a diminuição das desigualdades e não ao contrário, como tem acontecido.

De acordo com Frigotto (2013), esse avanço do empresariado não aconteceu por acaso, mas em virtude da manutenção da sociedade capitalista, eis o que justifica a manifestação da avaliação também arraigada de autoridade, pois está a serviço de um modelo dominante, legitimando uma escola elitista. No contexto educacional atual, esse projeto educativo conduz a uma gestão gerencialista, que privilegia a educação de capital humano, diante da necessidade da manutenção da empregabilidade.

No que concerne à relação entre as avaliações e o currículo, P4 é enfático com relação ao direcionamento que o trabalho pedagógico e o currículo assumem. “[...] olhe, o currículo da escola é totalmente dependente dele, eu creio que toda escola integral ou até nas outras também, os professores de Matemática e Português têm os conteúdos adequados ao IDEB” (P4).

A partir da fala de P4, é possível afirmar que as avaliações têm padronizado o currículo e o ensino e conseqüentemente o trabalho pedagógico. A Secretaria de Educação subentende que os resultados das duas disciplinas podem oferecer uma amostra das atividades da escola, servindo de indicador do desempenho geral da instituição. Para Freitas (2012, p. 389), o problema é a supervalorização da leitura e da matemática, deixando os outros aspectos formativos de fora. “A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura”.

O Estado de Pernambuco também adotou as mesmas matrizes de referência do SAEB, abordando os descritores e sua aplicação nos tipos de questão cobrados nas provas, contribuindo para a rigidez do trabalho docente e restringindo a formação ao processo cognitivo. Isso já foi sinalizado por Santos (2016) que afirma que, na prática da sala de aula, “as disciplinas de Português e Matemática são quase que em sua totalidade orientadas pelos descritores e matrizes de referência do SAEPE que, segundo os professores, propõem um ensino propedêutico, nivelando “por baixo” os conhecimentos dos estudantes”. Usar as matrizes definidas externamente para essa finalidade restringe o currículo a um subconjunto daquilo que as escolas deveriam ensinar.

Valendo ressaltar que, de acordo com informações do site, as secretarias estaduais e

municipais de educação e as escolas públicas, recebem os cadernos Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores nos anos que as provas serão aplicadas. Os cadernos contêm informações aos gestores e professores sobre os pressupostos teóricos que embasam a avaliação, os descritores e exemplos sobre questões de Língua Portuguesa e Matemática das séries a serem avaliadas.

Adrião et al (2016) enfatiza também, que as pressões das avaliações externas, tem levado a contratação de empresas de consultoria e utilização de apostilas para melhorar os índices do IDEB, além da compra de pacotes pedagógicos, desqualificando o trabalho docente e expropriando a formação dos jovens. Essa é uma das formas do capital exercer o domínio sobre o conteúdo e a forma da educação.

Os entrevistados também foram indagados sobre como os resultados das escolas nas avaliações externas são utilizados no processo de organização do trabalho pedagógico da escola. Podemos perceber esses direcionamentos a partir das falas de P2 e P11 abaixo.

[...] tem as metas estipuladas. Então o que é que é feito?... se reestrutura horário, cria horários extras pra que aquelas disciplinas sejam repassadas, o aluno recebe um reensino daquilo tudo, então lógico que esse resultado muda sim, por exemplo, as tardes da terça-feira que seria dos encontros pedagógicos, elas em sua maioria passam a se tornar revisões, pra que possa se resolver esse problema da meta da não alcançada das provas externas (P11).

[...] Todo o resultado que vem de fora a gente usa pra melhorar o nosso alunado, fazendo o quê? Pegando os assuntos que têm mais dificuldade, revisando. O trabalho pedagógico cobra muito isso, você está realizando as ações em cima dos déficits do aluno, então onde estão os déficits dos alunos a gente vai sempre aumentando, no caso foca no déficit dele pra melhorar o aprendizado dele (P2).

Percebemos que tem sido mantido no currículo da educação integral a perspectiva do reforço escolar, que são pensadas para os alunos, visando que os resultados das avaliações sejam alcançados. Sendo possível afirmar que o trabalho pedagógico já é estruturado, no sentido de atingir uma qualidade geral, pautada em metas e resultados, objetivando o sucesso do avaliado.

Santos (2016, p.154), no que diz respeito ao desempenho, aponta que as principais estratégias de melhoria são o treinamento e o monitoramento.

Anualmente, a SEE/PE oferece um curso online sobre avaliação externa e apropriação dos resultados do SAEPE; oferta ainda, quinzenalmente, formação continuada com os professores de Português e Matemática, encontros que, inclusive, já fazem parte do calendário escolar do Estado. Então, esses professores ou estão em formação na gerência ou na escola.

C2 enfatiza a face mais perversa das influências que as avaliações exercem sobre o trabalho pedagógico e a pressão exercida pela adoção de uma gestão baseada em resultados. Não podemos esquecer que a avaliação é uma ferramenta que segue a fria lógica e os interesses do capital, ou seja, se existem perdas, se promovem demissões ou afastamentos, replanejamentos que tendem a punir quem não alcança o resultado esperado. Nesse caso, a gestão é responsável por discutir com os professores ações que poderiam ser desenvolvidas na escola para melhorar os resultados das avaliações. Sendo possível afirmar que os gestores têm considerado qualidade na educação a mesma qualidade dos meios empresariais, assim, o compromisso com a busca de uma escola democrática torna-se um grande desafio.

[...] Justamente, quando a gente atinge é só festa, a gente faz obaaaa...uhuu, agora bora manter, deu certo ok?... aí o que deu certo a gente continua e melhora, quando a gente não consegue a gente chora, **vai pra o diazepam** e pergunta o que deu errado, o foco é diferente. Quando a gente atinge, deu certo, continua, quando a gente não atinge, deu errado, o que? Então interfere, como eu já disse, mais do que deveria, porque se eu trabalho a proposta que me é apresentada, não precisava dessa pressão por resultados (C2).

P8 destaca o acompanhamento/monitoramento da política educacional que é feito pela gerência regional, para que os resultados sejam alcançados.

[...] Se a escola for bem, tá tudo bem, deixa do jeito que está, agora só tem que melhorar, melhorar mais ainda, ela já sabe o que tem fazer, mas se a escola não atingir o objetivo, aí ela vai ter que fazer o dever de casa, e o dever de casa vem da GRE, mandando os professores monitores (P8).

São feitas visitas constantes da equipe da Secretaria (supervisores e assessores pedagógicos) às escolas, com objetivo de fazer com que as escolas com os piores resultados recebam visitas de uma equipe pedagógica competente para discutir e trabalhar pontualmente as lacunas observadas com os resultados da avaliação. Além disso, os professores que não alcançarem os resultados esperados terão seu trabalho monitorado cotidianamente, pela presença de um professor monitor, que buscará identificar e corrigir as principais falhas do trabalho docente.

A organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula tende a ficar cada vez mais padronizado, limitando a possibilidade de conceber a educação para a democracia, atrelando a escola às regras da reestruturação produtiva dos reformadores empresariais da Educação (FREITAS, 2014; 2018). Essa forma de fazer a educação, também adotada no Estado se revela na contramão de uma proposta de gestão e educação participativa e democrática.

Adrião et al (2016, p. 128) também enfatiza que esse processo de padronização da

educação e do trabalho pedagógico, passa a orientar até os processos de formação continuada, gerando uma submissão da educação aos serviços privados,

Também é esse processo de padronização que passa a fundamentar as agendas de formação continuada que são contratadas pelos municípios a essas empresas. Os sistemas privados nas escolas públicas, com isso, tendem a submeter escolas, professores e estudantes à homogeneização e ao enfraquecimento de suas capacidades enquanto sujeitos ativos e criadores na realização do direito à educação. Nesse sentido, opõem-se à gestão democrática da educação e, mais grave que isso, promovem a dependência das redes públicas aos serviços privados, já que não estimulam o desenvolvimento de capacidades locais para a produção de propostas pedagógicas, formações e avaliações.

Nesse movimento, é preciso chamar a atenção que ao relacionar qualidade educacional com resultado das avaliações externas, tem se conduzido à educação pública para um processo de mercantilização e de submissão aos sistemas privados. Por isso, é necessário, se contrapor às políticas baseadas em rankings, responsabilização, pois estas funcionam apenas para alimentar a lógica mercadológica, ao transformarem as escolas bem posicionadas em objetos de desejo a ser consumidor, gerando mais e mais lucros para o empresariado.

Para as escolas públicas, significa um intenso processo de responsabilização, oriunda de avaliações focadas apenas no resultado, trata-se apenas de um número que se sobrepõe e desconsidera a real situação das escolas. Santos (2016) destaca o papel da avaliação na busca por qualidade total, orientadas pelas leis de mercado,

implanta-se no Estado uma política de responsabilização que vem gerando, entre outras intempéries, intensificação e precarização do trabalho docente, adoecimento docente e discente, falseamento de resultados, estreitamento curricular, precarização no processo de ensino e aprendizagem dos jovens pernambucanos e a descaracterização da função social da escola, excluindo qualquer possibilidade de promoção de uma educação de qualidade, uma vez que a metodologia de avaliação utilizada não consegue abarcar os diversos fatores extra e intraescolares que permeiam o processo educacional nessas escolas. (SANTOS, 2016, p.155)

A ideia de educação integral não é compatível com a lógica da mercantilização da vida humana, em geral, nem da educação, em particular. É preciso refletirmos profundamente sobre essa temática, pois os sistemas de educação básica estão se tornando cada vez mais privatizados, o que poderá produzir uma crescente mercantilização da formação básica e dos conhecimentos e colocar em risco o direito à educação pública de qualidade (SOUZA, 2017). Além disso, todo esse processo de mercantilização se sobrepõe aos mecanismos de participação democrática e do fortalecimento de atores comprometidos com a estruturação de sistemas públicos de educação.

A educação não pode ser entendida numa perspectiva produtivista, sinalizada por

pressões de instituições internacionais que favorecem financiamentos ao país, mas que direcionam as reformas para um modelo fabril, empresarial. Sobre isso, Freitas (2012, p. 387) “afirma que é fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos todos juntos pela educação, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas”. A educação de qualidade não pode se resumir a essa função, ela tem que ser mais que isso.

A pesquisa demonstra que existe uma relação antagônica entre a gestão por resultados adotada no PEI e educação pública de qualidade. Visto que, a política educacional do Estado está pautada nos pressupostos empresariais (eficiência, eficácia e produtividade), definindo a avaliação como elemento central do trabalho pedagógico, buscando atingir uma qualidade total, pautando-se em metas e resultados e em uma política de incentivos que acompanha e monitora o trabalho docente.

Se contrapondo à ideia de qualidade do neoliberalismo, propõe-se pensar e estabelecer uma escola de qualidade socialmente referenciada, refletindo sobre a construção de um movimento que reivindique a qualidade social da educação e efetivação de uma política educacional pautada na garantia de direitos para todos. Dentro desse contexto de construção contra hegemônica, não podemos deixar de enfatizar a redefinição do papel do Estado, nos posicionando contrariamente ao estado mínimo. Além disso, é necessário ressignificar dentro da sociedade capitalista a discussão da qualidade, no sentido de fomentar a sua constituição como direito efetivo da maioria populacional e não privilégio de um grupo em detrimento de outros, opondo-se à perspectiva de adoção de política neoliberal.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do questionamento sobre qual a relação que se estabelece, nas escolas de Ensino Médio Integral e Integrado da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, entre a perspectiva da gestão por resultados e a educação pública de qualidade. Para elaborar as considerações finais e responder ao problema dessa pesquisa, dialogamos com os objetivos específicos e geral da mesma.

Desenvolvemos nossa investigação no município de Limoeiro, localização da Gerência Regional Vale do Capibaribe, Agreste Pernambucano, tendo como campo de estudo 2 escolas (sendo uma Escola de Referência em Ensino Médio e uma Escola Técnica Estadual), nas quais tivemos a oportunidade de entrevistar 4 integrantes da equipe gestora e 12 docentes. Realizamos também uma análise de documentos estaduais e federais, bem como 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.

De acordo com os documentos oficiais, o Programa de Educação Integral em Pernambuco, foi criado para reverter a crise educacional do estado, diante dos resultados das avaliações externas e em busca da melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio. No entanto, considerando os achados da pesquisa ao analisarmos os documentos e as entrevistas, concluímos que, diferentemente dos documentos oficiais e do discurso propalado midiaticamente, o principal objetivo do Programa (e da Política em torno do Ensino Médio em geral) foi o de atender ao que tem sido formulado para a área de educação pela perspectiva neoliberal, sobretudo com ênfase na concepção gerencialista e na defesa da ideia da qualidade total, tendo em vista, principalmente, o retorno eleitoral em função da melhoria dos indicadores de qualidade da educação no Estado nas últimas gestões.

Observa-se também que os objetivos das reformas educacionais estão atrelados às orientações do Banco Mundial, com ênfase na realização de reformas na gestão do Estado tendo como referência a gestão privada. Sendo assim, Pernambuco procurou reorientar suas políticas públicas para a educação, a partir da modernização da gestão escolar numa perspectiva gerencialista, considerando a qualidade da educação como resultados quantificáveis e passíveis de ranqueamentos, baseados no desempenho em português e matemática e na melhoria do fluxo escolar. Dessa forma, o Programa de Educação Integral incorpora elementos da gestão por resultados, assumindo uma concepção gerencialista como orientadora do projeto educacional, estimulando a concorrência entre escolas e docentes e

assentando-se como uma política de responsabilização.

Em relação à questão de infraestrutura, pudemos inferir, a partir da análise das entrevistas que, apesar da Rede Estadual de Educação de Pernambuco apresentar avanços em relação aos investimentos nas instalações físicas das escolas que fazem parte do Programa de Educação Integral, estas escolas apresentam os mesmos problemas existentes nas demais escolas de nível médio da Rede Estadual de Ensino. Essa mesma questão foi verificada em relação ao quadro de pessoal. Entre os entrevistados há referências recorrentes da existência de grande quantidade de professores com contrato temporário ou com estágio remunerado também nessas escolas. Dessa forma, consideramos que há uma divergência no discurso propalado pelo governo, que promete uma escola de “qualidade” e referência em relação às demais escolas, mas que veem apresentando os mesmos problemas em relação à infraestrutura e quadro pessoal decorrentes de falta de investimentos.

Com relação ao trabalho docente, a pesquisa identificou que face à necessidade de domínio de novas práticas e saberes antes não exigidos, decorrentes de um maior controle através do sistema de monitoramento, com o decorrente 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.

Ainda é possível afirmar, que diante da atual 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. Além disso, dentro dessa lógica de agregação de novas funções, os docentes têm o seu desempenho avaliado semestralmente, e caso não atendam às expectativas da gestão, podem ser desligados do Programa de Educação Integral, retornando para a rede de ensino regular, caso a sua avaliação seja insatisfatória.

Em relação ao Plano de Cargos e Carreira, em linhas gerais, os entrevistados afirmaram que tanto o plano de carreira como a valorização via remuneração, estão muito distantes de proporcionar ao professor valorização e condições de trabalho satisfatórias. Dessa forma, ao não atender à categoria docente, a política perde credibilidade em relação à possibilidade de garantia de sua efetividade. Ademais, é possível afirmar que os últimos dados da CNTE demonstram que o Brasil é um dos países que menos investem em salários dos profissionais de educação, e temos Pernambuco como um dos últimos lugares no ranking dos estados em

relação aos salários dos professores.

No atual contexto de Política de responsabilização adotada no Estado de Pernambuco e também em outros estados, é válido destacar que a questão da remuneração tem sido influenciada diretamente pela construção de um discurso meritocrático (alcance de metas) para os profissionais da educação. Neste sentido, o que precisa ser desvelado é que, por trás do discurso da necessária modernização da educação, existem os ideários da ideologia gerencialista objetivando as mudanças dos mecanismos de gestão através da adoção de políticas de regulação e controle educacional, pautadas nos processos de responsabilização.

Dito isto, é preciso refletirmos profundamente sobre os efeitos da adoção de políticas gerencialistas, pois os sistemas de educação básica estão se tornando cada vez mais privatizados, o que poderá produzir uma crescente mercantilização da formação básica e dos conhecimentos e colocar em risco o próprio direito à educação pública de qualidade. Além disso, todo esse processo de mercantilização se sobrepõe aos mecanismos de participação democrática e do fortalecimento de atores comprometidos com a estruturação de sistemas públicos de educação.

O compromisso do Governo de Pernambuco com esse novo modelo iniciou-se em 2007, tendo como eixo central a política de responsabilização educacional, com o objetivo de estabelecer responsabilidades no âmbito das escolas, das Gerências Regionais e da Secretaria de Educação. Para efetivação da política foram implementadas 4 metas: Objetivos educacionais e metas claras por escolas (IDEPE); Sistema próprio de avaliação (SAEPE); Sistema de incentivos para as escolas que alcançam as metas estabelecidas (BDE); Sistema de monitoramento de indicadores de processos e de resultados. Além da implementação desses quatro mecanismos, foram necessárias uma série de ações vinculadas ao sistema de responsabilização educacional, como o monitoramento de indicadores e metas para as escolas e Gerências Regionais, mediante a assinatura do Termo de Compromisso, definindo-se o estabelecimento de Metas de qualidade individuais para cada escola.

Como desdobramento dessa cultura de resultados, a responsabilização se manifesta no Estado a partir da divulgação de notas e instalação de placas de Ideb na porta das escolas, atendendo ao proposto na Lei n. 14.602, e em situações como distribuição de bônus para algumas unidades. O ranqueamento das unidades escolares, proveniente da adoção dessa cultura de avaliações standardizadas, com fins punitivos, tende a criar um processo de desvalorização das escolas que não conseguem cumprir as metas externamente estabelecidas.

São feitas visitas constantes da equipe da Secretaria (supervisores e assessores pedagógicos) às escolas, com objetivo de fazer com que as escolas com os piores resultados

recebam uma equipe pedagógica competente para discutir e trabalhar pontualmente as lacunas observadas com os resultados da avaliação. Além disso, os professores que não alcançarem os resultados esperados terão seu trabalho monitorado cotidianamente, pela presença de um professor monitor, que buscará identificar e corrigir as principais falhas do trabalho docente.

Nesse contexto, o professor se vê diante de números, metas e índices previstos anteriormente e é levado, de forma sutil, a tomar para si toda responsabilidade pelo sucesso e fracasso do processo, como se tudo que ocorresse no contexto escolar e seus resultados, fossem reflexos unicamente do trabalho deles. Como reverberação desse processo, tem crescido o número de adoecimento dos docentes no contexto das políticas gerencialistas, a qual estabelece mecanismos rígidos de avaliação e transfere, para os docentes, a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes.

Para consolidar o domínio da ideologia neoliberal, a avaliação tem sido utilizada como recurso imprescindível, influenciador da criação de novos interesses e valores, uma vez que esse processo ajuda a forjar a subjetividade dos docentes. Nesse intento, em consonância com os novos padrões de trabalho, justificam-se os mecanismos para gestão do trabalho docente. O que demanda mudanças no campo pedagógico e a supervalorização de uma educação voltada exclusivamente para a produtividade.

Nesse cenário, o IDEB se torna o foco da escola pública, expressando o ideal hegemônico de qualidade defendido pela classe dominante, se assentando nas ideias do Movimento Todos pela Educação. E também tem contribuído para aumentar o controle das escolas, estimulando a meritocracia e consolidando uma naturalização da utilização dos resultados baseado em metas, focando especialmente no fenômeno da culpabilização da vítima e na desresponsabilização do Estado.

Nesse contexto, a maioria dos Estados brasileiros tem implantado Sistemas de Avaliação, inspirados no modelo de avaliações nacional, como um protótipo de política educacional que potencializa a qualidade da educação. A respeito do lugar que as avaliações externas passaram a ocupar nas políticas educacionais, situamos o Estado de Pernambuco, que para consolidação do processo de responsabilização (*accountability*), criou no ano 2000 o próprio Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), objetivando a implementação de mudanças na educação do Estado e garantindo a oferta de um ensino de qualidade.

Com relação à concepção de qualidade, é possível afirmar que ocorre na perspectiva mercadológica do neoliberalismo, que atrela à qualidade da educação a aquisição de resultados. Dessa forma, a escola pode ser classificada como escola de qualidade ou não,

garantindo um padrão de qualidade a partir desses resultados.

Ao relacionar qualidade educacional com resultado das avaliações externas, a educação pública tem sido conduzida para um processo de privatização e de submissão aos sistemas privados. Por isso, é necessário se contrapor às políticas baseadas em rankings, responsabilização, pois estas funcionam apenas para alimentar a lógica mercadológica, ao transformarem as escolas bem posicionadas em objetos de desejo a ser consumidor, gerando mais e mais lucros para o empresariado.

A pesquisa demonstra que existe uma relação antagônica entre a perspectiva de qualidade da educação na política de gestão por resultados adotada para o Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco e uma perspectiva de educação pública de qualidade. A começar pela existência de itinerários formativos tão desiguais, com escolas sendo consideradas de “referência” enquanto a outras não há essa valorização, no discurso oficial, do trabalho pedagógico realizado. Além disso, a ênfase nos resultados guarda mais relações com perspectivas eleitorais do governo do que com a melhoria da aprendizagem. Um elemento fundamental em relação a isso é o fato de que a Rede Estadual de Pernambuco continua nas piores colocações no ranking nacional em relação ao Plano de Cargos e Carreiras dos professores.

Ainda é preciso chamar a atenção que, ao relacionar qualidade educacional com resultado das avaliações externas, a educação pública tem sido conduzida a um processo de mercantilização e de submissão aos sistemas privados (contratação de empresas de consultoria e utilização de apostilas para melhorar os índices do IDEB). Além disso, evidenciamos que, através da adoção de uma política gerencial no Estado de Pernambuco, há um processo crescente de expropriação do trabalho docente, pois as avaliações têm padronizado e estreitado o currículo, o ensino e conseqüentemente o trabalho pedagógico.

No entanto, é preciso nos contrapor a essa concepção de qualidade que propõe padrões ditados pela lógica mercadológica e refletir sobre a construção de uma perspectiva de formação humana. Ademais, é necessário ressignificar o debate em torno da qualidade da educação, no sentido de fomentar a sua constituição como direito efetivo da maioria da população.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, et al. Grupos Empresariais na Educação Básica Pública Brasileira: Limites À Efetivação do Direito À Educação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 37, nº. 134, p.113-131, jan.-mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00113.pdf>. Acesso em 20 jan de 2019.
- ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em 20 jan de 2019.
- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comprável: Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 1, p. 13-19, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545> Acesso em: 20 jan de 2018.
- ALAVARSE, O. M; Bravo, M. H; Machado, C. Avaliações Externas e Qualidade na Educação Básica: Articulações e Tendências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, V. 24, N. 54, P. 12-31, Jan./Abr. 2013. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>. Acesso em 20 jan de 2018.
- ALAVARSE, Ocimar M.; MACHADO, Cristiane; LEME, Luciana França. **Avaliações Externas e Qualidade do Ensino: desafios para os conhecimentos dos professores**. 2013. Disponível em <http://www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/Ocimar-Munhoz.pdf>. Acesso em: 20 jan de 2018.
- ALVES, G. Trabalho, Capitalismo Global e “Captura da Subjetividade”: uma perspectiva crítica. In: **Aveso do Trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- AMORIM, H. O Trabalho imaterial no debate contemporâneo. In: Antunes, Ricardo (org). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- ANTUNES, R. Produção Liofilizada e a Precarização Estrutural do Trabalho. In: **Aveso do Trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expresão Popular, 2010.
- ANTUNES, R; DRUCK, M. G. A epidemia da terceirização. In: Antunes, Ricardo (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.
- ARAÚJO, S; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: aval. pol. públ.** Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a06.pdf>. Acesso em: 20

jan de 2018.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-75, out. 2015.

BENITTES, V. L. A. **A Política de Ensino Médio no Estado de Pernambuco: Um Protótipo de Gestão da Educação Em Tempo Integral**. (Dissertação de Mestrado). UFPE, Caruaru – PE, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11301/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Val%C3%A9ria%20Lima%20Benittes.pdf>. Acesso em: 20 jan de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: Documento base da proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep), 2014.

BRASIL. MARE. **Plano Diretor da Reforma do Estado** - PDRE, 1995.

BRASIL. MEC. Lei 9394/96. **Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE/**. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador** - documento orientador. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Programa Novo Ensino Médio**. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 20/02/2018.

BROOKE, N; CUNHA, M. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais** – Fundação Victor Civita, 2011.

CABRAL NETO, A. Política Educacional – contexto e significados. In: NETO, A. C. e FRANÇA, M. (org.) **Políticas Educacionais: dimensões e perspectivas**. Campinas, Mercado das Letras, 2016. Camaragibe, 2014.

CARINHATO, P. H. Neoliberalismo, Reforma do Estado e Políticas Sociais nas Últimas Décadas do Século XX No Brasil. **Aurora**, ano II número 3 - dezembro de 2008. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1192/1060>. Acesso em: 20 jan de 2018.

CARNEIRO, M. A. **O Nó do Ensino Médio**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CASTRO, M. H. G. Avaliação de programas e políticas sociais. Cadernos de Pesquisa Nº 12. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**. maio-ago, vol. 20, nº 46,

249-259, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 20 jan de 2018.

CHIRINÉA, A. M; BARREIRO, I. M. F. Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar, 2009.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. (orgs). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CLEMENTE, J. C. **GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA: interfaces entre** COELHO, L. M. C.C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189>. Acesso em: 20 jan de 2018.

CRUZ, M. S. M, et al. Modelo de Gestão Todos por Pernambuco: características e avanços, 2014. Disponível em: http://www.seplag.pe.gov.br/c/publicador_repositorio_documento/get_file?p_l_id=37791&folderId=38137&name=DLFE-2422.pdf. Acesso em: 20 jan de 2018.

CURY, J. C. R. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 1995.

DABRACH e SOUZA, Leituras sobre a Gestão Democrática e o “Gerencialismo” na/da Educação no Brasil. **Revista Pedagógica** v.16, n.33, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2851/>. Acesso em: 20 jan de 2018.

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/comunicacoesRelatos/0413.pdf>. Acesso em: 20 jan de 2018.

DOURADO, L, F; OLIVEIRA, J. F. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jan de 2018.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/490475. Acesso em: 20 jan de 2018.

DUARTE, A. W. B; OLIVEIRA, D. A. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista. V.10, n. 17, p.67-97, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/92/AlexandreDalila_ValorizacaoProfissionalDocenteMGPePE.pdf. Acesso em: 20 jan de 2018.

DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o

trabalho educativo. **Perspectiva**. Florianópolis, v.16, n. 29, p. 99 -116, jan./jun. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10579/10113>. Acesso em: 20 jan de 2018.

DUTRA, P. **Educação integral no Estado de Pernambuco** – uma política pública para o Ensino Médio. Recife: Editora UFPE, 2014.

EREM Austro Costa. **Projeto Político Pedagógico**. Limoeiro- PE, 2013.

ETE José Humberto de Moura Cavalcanti. **Projeto Político Pedagógico**. Limoeiro-PE, 2012.

FREITAS, Luís Carlos. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: SP, **Papirus**, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jan de 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. **Comunicación presentada en el 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Rio de Janeiro, Brasil, 2011.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf> . Acesso em: 20 jan de 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de Responsabilização: Entre a falta de Evidência e a Ética. **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n.148 p.348-365 jan./abr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/18.pdf>.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo Pedagógico na Escola. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 20 jan de 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In.: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GARCIA, M. M. A; ANADON, S. B. Reforma Educacional, Intensificação e

Autointensificação do Trabalho Docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de jan de 2018.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T.M.F. Sistema apostilado de ensino. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GENTILLI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, P. A. A; SILVA, T. T. Neoliberalismo, qualidade total e educação. 15º ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2015.

gerencialismo e gestão democrática. (Dissertação de Mestrado). UFME, 2015. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/99#preview-link0>. Acesso em: 20 jan de 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARVEY, D. **As 17 Contradições e o fim do Capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 67, Agosto/99. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301999000200005&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 20 jan de 2018.

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. Reflexão Sobre Alguns Desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa** V.41 N.144 SET./DEZ. 2011 753. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 20 de jan de 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**, 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, C; ALAVARSE, O. M. e ARCAS, P. H. (2015). Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBP AE** - v. 31, n. 3, p. 667 - 680 set./dez. 2015. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63800>. Acesso em: 20 jan. de 2018.

MANCEBO, D. Agenda de Pesquisa e Opções Teórico-metodológicas nas Investigações sobre Trabalho Docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a09v2899.pdf>. Acesso em: 20 jan. de 2018.

MARTINS, E. M. “Movimento Todos Pela Educação”: um projeto de nação para a Educação Brasileira. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2013. Disponível: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250813/1/Martins_ErikaMoreira_M.pdf Acesso em: 20 jan. de 2018.

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. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Disponível: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14045/1/TrabalhoDocentePoliticass.pdf>. Acesso em: 20 jan. de 2018.

MASSON, G. As Contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a Pesquisa sobre Políticas Educacionais. **IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul**, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/%209anpedsul/paper/viewFile/966/12>. Acesso em: 20 jan. de 2018.

MELLO NETO, R. M. et al. Ensino médio na rede estadual de Pernambuco: educação integral e pacto de gestão por resultados cadernos. **Cenpec**. São Paulo, v.6, n.2 p.160-191, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/363/358>. Acesso em: 20 jan. de 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec/ Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782012000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jan de 2018. n. 60 jan.-mar. 2015.

NASCIMENTO, L. P. “**Novas Formas**” de Gestão da Escola Pública: Implicações Sobre o Processo de Democratização da Gestão. (Tese de Doutorado). UFST, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135399>. Acesso em: 20 jan de 2018.

NOSELLA, P. Ensino médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0121.pdf>. Acesso em: 20 jan de 2018.

NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol.32, n.117, p.1051-1066, out/dez, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf>. Acesso em: 20 jan de 2018.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação Do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jan de 2018.

OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. C; VIEIRA, L. F. **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Rede Gestrado, Belo Horizonte, outubro de 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em: 20 jan de 2018.

OLIVEIRA, D. A; VIEIRA, L. F. **Trabalho Na Educação Básica em Pernambuco**. Camaragibe, PE, 2014.

OLIVEIRA, R. **Ensino Médio e a Inserção Juvenil no mercado de trabalho**. 2017.

OLIVEIRA, R. P; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Nº28, 2005.

PARO, V, H. **Diretor escolar educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, V. H. A Gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. **Trabalho apresentado no V Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular**, Porto Alegre, RS, 1998. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao. Acesso em: 20 jan. de 2018.

PATRIOTA, C. M. P. E. Política de monitoramento e gestão por resultado: estudo de caso de uma escola de Pernambuco. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. Acesso em: 20 jan. de 2018.

PERNAMBUCO. **Balanco da Educação 2017**, 2017. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/14908/Diagrama%C3%A7%C3%A3o_Balan%C3%A7o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202017.pdf. Acesso em: 20 jan. de 2018.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125**, de julho de 2008. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>. Acesso em: 20 de jan de 2018.

PISTRAK. M. M. **Fundamento da Escola do Trabalho**. Ed. Expressão Popular, 2011.

PONTES, A. P. F. S. **Ensino Médio Integrado: Formação Politécnica como Horizonte?** Tese de Doutorado. Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12990>. Acesso em: 20 jan de 2018.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema educacional americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, M. E. S; CHAVES, V. L. J. Gestão Educacional: modelos e práticas. **ANPAE**, 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaEdilenedaSilvaRibeiro_GT7.pdf. Acesso em: 20 de jan de 2018.

ROBERTSON, S. L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 50 maio-ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>. Acesso em: 20 jan de 2018.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ Vozes, 1983.

Sá, J.S; e Werle, F. O. C. Infraestrutura Escolar E Espaço Físico Em Educação: o Estado da Arte. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.164 p.386-413 abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00386.pdf>. Acesso em: 20 jan. de 2018.

SARDINHA, R. C. O Projeto Procentro e as Escolas Charter: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/drafaelasardinha.pdf>. Acesso em: 20 jan de 2018.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 20 jan de 2018.

SCHNEIDER, Maria P. Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, jan./mar. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11811> Acesso em: 20 jan. de 2019.

SILVA, K. N. P; SILVA, J. A. A. Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5608>. Acesso em: 20 jan de 2018.

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, p. 736-756, v. 11, n. 3, set./dez. 2016 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 jan de 2018.

SILVA, K. N; SILVA, J. A. A. Trabalho docente e educação integrada nas escolas técnicas estaduais de Pernambuco. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 65, p. 237-247, jul./set. 2017. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49328/33241>. Acesso em: 20 jan de 2018.

SILVA, T. T. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, P. A. A; SILVA, T. T. Neoliberalismo, qualidade total e educação. 15º ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2015.

SOUSA, J. R. Formação humana na trilha de Marx versus Formação humana sob o capital:

uma análise onto-histórica. In: II SEMANA DE ECONOMIA POLÍTICA, 2., 2013, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza. Disponível em: <https://semanaecopol.files.wordpress.com/2013/01/joeline-rodrigues-de-sousa-formac3a7c3a3o-humana-na-trilha-de-marx-versus-formac3a7c3a3o-humana-sob-o-capital-uma-anc3a1lise-onto-hisc3b3rica-gt4.pdf>. Acesso em: 20 jan de 2018.

SOUZA, G. P. **Inimigos Públicos: ensaios sobre a mercantilização da educação no Brasil**. São Paulo, SP: Usina Editora, 2017.

SOUZA, S. Z. Concepções de Qualidade da Educação Básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, sp, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. –SP, 1989. Disponível em: <http://www.nepp.unicamp.br/biblioteca/index.php/periodicos/issue/view/30/Cad.Pesq.n%C2%BA12>. Acesso em: 20 jan de 2018.

TEDESCO, A. L; REBELTTO, D. M. B. Acepções ao Termo Qualidade na Educação. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 4, n. 1, p. 79-86, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/2613>. Acesso em: 20 jan de 2018.

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. Dissertação de Mestrado. UFPE, Caruaru/PE, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26618>. Acesso em: 20 jan. de 2019.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome, função na escola, atuação em outras escolas, redes de ensino ou outros trabalhos, formação acadêmica, experiência profissional e tempo de docência e/ou de gestão na Educação Básica.

SOBRE CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA

2. Diante dos desafios propostos para a implementação do ensino médio integral, integrado e/ou em tempo integral, como avalia a infraestrutura da escola? Estão adequados ou não. Por quê? Considerar na questão: recursos didáticos e materiais disponíveis; instalações físicas da escola; internet; condições de uso e manutenção.

SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

3. Como se dá as relações de trabalho na escola?
4. Qual é o seu vínculo com a escola (efetivo, contratado, outros)?
5. Como avalia as condições de trabalho na escola, considerando a remuneração e o plano de cargos e carreira?
6. Existem pressões e constrangimentos do ambiente físico e organizacional no desenvolvimento de suas tarefas?
7. Existem pressões e constrangimentos pelas metas estabelecidas para desempenho nas avaliações externas no desenvolvimento de suas tarefas?
8. Como avalia a quantidade de atribuições e tarefas que desempenha? Bem como a sua jornada de trabalho diária e semanal?
9. Considera seu trabalho reconhecido (pela escola, pela rede de ensino, pelos alunos e seus familiares, pela sociedade)? Por quê?

SOBRE MECANISMOS DE GESTÃO – PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

10. Como são planejadas as ações realizadas na escola para a melhoria da qualidade da

educação? Quais são os documentos que são produzidos anualmente?

11. A execução das ações são monitoradas a partir de que mecanismos?

12. Como são avaliadas as ações? Qual a periodicidade dessas avaliações?

13. Como o Bônus de Desempenho da Educação interfere na gestão escolar?

14. Como avalia os mecanismos de gestão adotados pela escola e pela rede de ensino para a melhoria da qualidade da educação?

SOBRE USO DOS DADOS SOBRE OS RESULTADOS E RANKING DAS ESCOLAS NO IDEPE, NO IDEB E NO ENEM

15. Como as avaliações externas (e os rankings da escola no IDEPE, IDEB e no ENEM) impactam o trabalho realizado na escola? No que eles se relacionam com a proposta de ensino médio integral/integrado que vem sendo implementada?

16. Como os resultados das escolas nas avaliações externas são utilizados no processo de organização do trabalho pedagógico da escola?

APÊNDICE B - PRÉ-ANÁLISE: FORMA DE SISTEMATIZAÇÃO/MAPEAMENTO DOS DADOS ENTREVISTAS

BÔNUS DE DESEMPENHO DA EDUCAÇÃO		
ESCOLA	TRECHO	CONDIÇÃO
EREM	[...] Interfere muito né, qual a escola que não quer ganhar?...qual é a gestão que não se sente bem, que não fica feliz em ver a escola ganhar o bônus?...então influencia sim, principalmente na cobrança de gestão, de professores pra os alunos e daí por diante.	PRECÁRIA
EREM	[...] De todas as formas possíveis e imagináveis, e de forma negativa eu diria, porque acaba sendo uma farsa isso, muita coisa que se modifica, muita coisa maquiada pra ganhar um bônus no fim assim. a taxa de fluxo é maquiada em todas as escolas, com toda certeza.	PRECÁRIA
EREM	[...] A gente espera pelo resultado que a gente alcança, mas o valor do bônus hoje é muito irrisório, a gente ganhava praticamente o quádruplo do que recebe hoje no bônus da escola, então isso aí tirou até o estímulo da gente, não de trabalhar, porque a gente é comprometido e a gente trabalha todos os dias, mas que na verdade era o décimo quarto salário, e hoje é muito restrito, devia ser mais prazeroso receber um bônus, porque a gente sabe que esse bônus é alcançado por metas, metas que a gente cumpre no dia a dia e que não é fácil.	PRECÁRIA
EREM	[...] Olhe, o bônus ele vem como ele vem como um mérito, né, é bom você ter esse reconhecimento, mas a interferência dele é positiva, num é, a gente se sente mais valorizado a medida que a gente recebe uma recompensa pelo trabalho dedicado, dispensado.	SUFICIENTE
EREM	[...] olhe, vamos falar a verdade, em toda empresa, em toda conjuntura de produção humana, de empresa, de indústria, tem que haver o incentivo de metas, de bônus para o funcionário, para o professor, para todo o segmento do trabalho, porque isso é uma forma de motivação.	SUFICIENTE
EREM	[...] É isso é bom de falar, é um incentivo muito bom, sabe mexer com as vontades através da questão do financeiro, uma categoria desvalorizada é, financeiramente falando né, um um dinheiro a mais é sempre bem vindo. então é um tipo de vamos dizer assim um tipo de antidotozinho pra acalmar os ânimos no sentido de buscar esse resultado né.	SUFICIENTE
EREM	[...] Por mim não existiria esse bônus, porque tem professor que diz que é muito pouco, precisa melhorar, então ele tá dando a entender que ele só trabalha bem se tiver o bônus. Eu acho que o professor tinha que valorizar o seu salário, bônus é gratificação, o governo da se quiser.	PRECÁRIA
EREM	[...] Olhe, foi-se um tempo em que de certa forma a gente pode garantir isso que havia um frenesi porque era realmente um bônus, hoje é um "bônus", hoje não há interesse, ou seja, aqui eu falo pelo grupo, agente continuou fazendo a coisa como sempre costuma fazer, entendeu, buscando qualidade, buscando dar o melhor que a gente pode dar entendeu, e o bônus passou, tem um bônusinho que vem que é irrisório hoje em dia comparado ao que já foi, quanto a isso não desperta nenhum interesse e nem atrapalha.	PRECÁRIA
ETE	[...] Há pressão, só pressão em cima, a gente fazer, como eu disse antes, tirar leite de pedra, fazer com que o aluno, que a escola consiga ter um bom desempenho, tem um outro detalhe, que a escola não tenha evasão escolar, se o aluno não está vindo, a gente tem que dar um jeito pra esse aluno pedir transferência pq não é considerado evasão, ele tem que pedir transferência, a gente tem que ficar de olho em alunas, porque não pode engravidar em período de fevereiro a dezembro, elas só engravidar em janeiro, isso entra também na questão do bônus, questão de drogas também, entre outras coisas.	PRECÁRIA
ETE	[...] O bônus ele vem pra coroar um trabalho, então assim, a escola que trabalhar pra ganhar um bônus, ela não vai ser uma boa escola, ela não funciona, aquela escola está trabalhando pra ganhar um bônus, o bônus vem de uma consequência de um bom trabalho, então eu não posso trabalhar em função do bônus, agora assim, é uma premiação de um bom resultado da escola, então ele é bem vindo, a escola apenas não pode trabalhar pensando na gratificação.	SUFICIENTE
ETE	[...] Esse bônus como eu estou dizendo, ele interfere como um incentivo, é um incentivo que todos tem pra que a gente tenha no final do ano, mas que como eu já falei anteriormente, a pressão recai mais sobre as disciplinas de português e matemática.	SUFICIENTE
ETE	[...] Rapaz, esse bônus a gente nem está mais aí pra ele, caiu tanto esse bônus, quando era maior existia uma guerrinha maior, aqui não, nas outras escolas, mas ele agora é bem pouco.	PRECÁRIA
ETE	[...] De maneira tranquila, porque como eu já falei anteriormente, a escola vem numa crescente, na verdade a briga sempre é da gente contra a gente mesmo, porque o resultado é bom, então a gente tem sempre que aumentar o resultado diante da nossa base, então não é uma pressão por professor, por gestor ou coordenação, não existe pressão, o que existe mesmo é um encaminhamento pra o foco, aí logicamente ao invés de o bônus ser causa primeira do processo, ele vai ser consequência do processo, e não a causa.	SUFICIENTE
ETE	[...] então interfere, interfere, porque a gente é cobrado por isso, e quando a gente não vê o nosso nome entre os que bateu a meta, bate a depressão.	PRECÁRIA

PLANO DE CARGOS E CARREIRAS		
ESCOLA	TRECHO	CONDIÇÃO
EREM	[...] o plano de cargos e carreiras ele está praticamente extinto, principalmente pra os novos concursados, foi tirado muita coisa da gente, a gente não tem mais aquele negócio de quinquênio, eu já tive o decênio, mas não pude ainda gozar das minhas férias, e se eu for gozar, eu vou perder a minha gratificação, então eu prefiro não gozar dessa licença prêmio.	PRECÁRIA
EREM	[...] Há realmente planos, normalmente se conversa e no tempo proposto e adequado, normalmente se cumpre.	SUFICIENTE
EREM	[...] faixa de 10 em 10 anos que acontece, então você vai ter 3 mudanças de faixas pra ganhar a aposentaria, então isso é muito pouco, enquanto que a gente vê outras profissões aí que de 4 em 4 anos ou de 5 em 5 anos ele tem uma mudança de faixa.	PRECÁRIA
EREM	[...] o plano de carreira que é ridiculamente ridículo, porque você não se chega a um patamar desejado de ser um professor. Você tem uma especialização, tem isso, tem aquilo, vai passando 10 anos, 20 anos no estado e a diferença de salário é medíocre, você não consegue evoluir de salário.	PRECÁRIA
EREM	[...] O plano de cargos e carreira nosso tá muito parado, precisando ser revisto, precisando ser valorizado, e na verdade tudo isso, é por falta de uma consciência, um diálogo aberto, acho que ninguém precisa dizer que o professor precisa ser valorizado.	PRECÁRIA
EREM	[...] Olhe, plano de cargos e carreira tá um pouco suspenso, a gente sabe que não tá acontecendo, a não ser que seja por meio de estudos né, conhecimento, você aí a cada 10 anos, muda de faixa, antes era 5.	PRECÁRIA
EREM	[...] Vamos lá, se condições do trabalho aqui está implicado condições de cargo e carreira eu diria a você que a gente precisa melhorar muito né.	PRECÁRIA
EREM	[...] a questão de plano de cargos e carreiras é um sonho de todo funcionalismo público, na educação não funciona, e acho que não funciona em nenhum outro entendeu, eu posso estar sendo, posso estar pecando, cometendo injustiça, mas eu não vejo nenhuma categoria dizendo que o plano de cargos e carreiras do seu setor funcione, então plano de cargos e carreiras é uma coisa que existe lá pra pendurar na parede, você lembra olha aí nós temos, mas não é efetivo tá entendendo.	PRECÁRIA
ETE	[...] Eu já to a 11 anos no estado como efetiva, então a gente sobe de faixa e tal, e aí aumenta um pouco o salário, essa questão é tranquila, a gente acaba aprendendo a conviver com o salário que a gente ganha, não é tão alto, mas também não é o menor.	SUFICIENTE
ETE	[...] a questão de cargos e carreiras aí já é um pouco mais pesado, porque pra aumentar o tempo de cargos e carreiras é muito longo no estado, é 10 anos, então já é mais difícil, mas é aquela questão, pelo menos no integral se você consegue tá integral, você tem uma remuneração um pouco maior do que dos outros que são regulares, então vale a pena ainda está no integral.	SUFICIENTE
ETE	[...] Eu ainda to engateando, porque eu vou entrar pra o décimo ano no estado, então eu ainda vou passar por uma progressão de faixa, então essa progressão é feita muito distante, de 10 em 10 anos, talvez pudesse ser mais breve, pelo menos a cada 5 anos.	PRECÁRIA

IMPACTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS		
ESCOLA	TRECHO	CONDIÇÃO
EREM	[...] Impacta bastante visto que a escola enquanto equipe né, gestão e professores, eles estão sendo avaliados justamente por esses órgãos, então impacta, porque principalmente na proposta de ensino, os professores cada vez mais vem se adequando ao que realmente se propõe ser passado naquele ano e esforça pra que realmente o aluno veja aquele assunto, pra que realmente nas provas externas, eles venham a ter um bom resultado.	SUFICIENTE
EREM	[...] esses instrumentos eles são metas, são objetivos de uma escola, da educação e humanização do aluno. Esses instrumentos que você citou são objetivos a serem alcançados em toda a escola, toda escola que alcança e se da bem nesses projetos, nessas avaliações, ela alcança o objetivo dela, todo ano a gente tem um objetivo, que é se dar bem nessas avaliações, porque quando a gente se dá bem nessas avaliações, a escola cumpriu o papel dela.	SUFICIENTE
EREM	[...] o impacto que tem é ferrenho assim, porque você vai ter cobrir uma meta de determinadas pessoas, que tem determinadas características e transferir essa meta pra outra pessoa que talvez não tenha nada parecido com aquele grupo que está lá.	PRECÁRIA
EREM	[...] Na verdade todos esses resultados aí, de SAEBE, SAEPE, ENEM, essas avaliações externas, a gente fica muito feliz quando a gente consegue atingir, quando a gente cai um pouquinho a gente faz o reforço, inclusive tem projetos pra isso na escola, tem professores que dão reforço de português e matemática aqui.	SUFICIENTE
EREM	[...] o impacto ele é grande né, porque a gente percebe que o currículo e a nossa proposta ela precisa esta pautada nesse direcionamento, a gente sabe que o impacto maior é o IDEPE e o IDEB, o ENEM também é um objetivo muito importante, mas os dois primeiro ainda é impactam mais.	SUFICIENTE
EREM	[...] É como eu lhe disse, todos vivem em cima da cobrança de IDEPE, de ENEM, de SAEB, de SAEPE, então vivemos numa cobrança constante, certo, então nós somos cobrados, cobramos aos alunos e a gente faz a parceria e todo mundo estuda e todo mundo sai feliz.	SUFICIENTE
EREM	[...] é somente um treinamento pra isso aí, pra essa provas, aí você falar de educação integral, dentro dessa perspectiva, de que tem que ter aprovação no Enem, eu fico sem saber o que lhe dizer, eu acho que empobrece a coisa, quando tudo que for feito, for mensurado dessa forma, lógico que eu sei que tem que haver um termômetro, o governo tem que saber o que ta acontecendo, mas é aquele ciclo vicioso, esses resultados externos, eles vão reverter numa pressão pra que o resultado apareça entendeu e isso de certa forma vai interferir no ambiente de ensino integral pra se tomar somente um escola de tempo integral, não de ensino integral. E nesse tempo integral o que eu que vai haver, mais pressão sobre o corpo docente e discente, pra que aja aprendizado dos conteúdos que são referentes a essas provas externas, é um ciclo vicioso que parece que não tem fim, e na minha opinião não resolve o problema, porque a escola se torna somente isso, a escola se torna um centro de treinamento pra prova externa, depois daquela prova externa, qual foi o conhecimento adquirido?...muito pouco.	PRECÁRIA
ETE	[...] Essas avaliações elas influenciam no sentido de que a cada ano a gente tem que melhorar o índice que alcançou, então a gente sempre trabalha com o intuito do crescimento da meta que foi alcançada, tanto na quantidade de aluno aprovados no Enem, quanto no resultado direto no IDEPE e IDEB. Então todo trabalho do ano ele é voltado em cima disso, em melhorar o resultado.	SUFICIENTE
ETE	[...] A escola ela se dá bem nessas avaliações externas, porque como no planejamento a gente tem que incluir questões independente da matéria, não é só português e matemática, consegue incluir que é um projeto da escola que é adote um descritor, os professores veem dentro dos descritores qual descritor que pode incluir dentro da sua matéria em sala de aula, então isso ajuda muito a escola nesses resultados. Mas a partir do momento que agente adota um descritor, a gente consegue trabalhar em sala de aula, e quando ele vê na prova, ele meio que se lembra, porque aí ele foi trabalhado, não só em português e matemática.	SUFICIENTE
ETE	[...] Assim, esse ranking ele é bom pra você vê a questão de como é que está seus alunos. Mas é sempre bom a gente ter esses índices porque faz com que a gente aumente o nosso índice de aprovação, principalmente no Enem que é o ponto fundamental deles hoje.	SUFICIENTE
ETE	[...] Na verdade, esses resultados, esse ranking, ele serve de termômetro, a gente precisa ver como é que ta o meu trabalho em relação ao meu trabalho anterior, em relação ao município aonde a minha escola está inserida, no estado, no país, então isso serve de alerta, de termômetro, agora a gente não pode tornar isso uma barganha de trabalho, porque dentro do trabalho você ficar visando apenas esses resultados, até o relacionamento professor-aluno, ou seja, educador/educando ele tem que ser harmonioso, prazeroso, se você ver somente essa cobrança de resultado, pode se tornar bem cansativo, esgotante e afastar o educando do educador, o processo de aprendizado.	SUFICIENTE
ETE	[...] essa questão dessas avaliações externas, elas são na realidade um estímulo para a melhoria dos resultados não somente na avaliação externa, mas também resultado de ingresso na universidade, então o fato de haver a avaliação externa ele não é a mola para alguma coisa, ele é o resultado de trabalho que vem sendo feito ao longo de 3 anos, por isso que não pode sobrecarregar o professor e dizer que o resultado é português e matemática, na verdade tudo pode ser trabalhado em todas as áreas, então o objetivo maior é que todo mundo vista a camisa, quem é de história, quem é de geografia, não fiquem só de observar, mas que eles sejam atuantes mesmo no processo pra que o resultado seja positivo pra todo mundo.	SUFICIENTE
ETE	[...] a questão do ranking ela é muito impactante quando você não se vê entre eles, entre os melhores, é como se anulasse todo o seu trabalho, e as vezes a gente pega uma turma que ela é uma turma de alunos muito focados, aí o resultado é ótimo, aí no ano seguinte a turma não é tão focada assim, aí a gente não consegue o resultado.	PRECÁRIA

METAS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: PRESSÃO E CONSTRANGIMENTOS		
ESCOLA	TRECHO	CONDIÇÃO
EREM	[...] há um constrangimento nesse sentido então você precisa dá resultado ou você visto como sendo um profissional incompetente é difícil, mas essa é a meta que a gente tem.	RUIM
EREM	[...] No que diz respeito a mim, é aquela coisa da educação física, que o pessoal deixa de lado achando que educação física é só jogar bola, o que me deixa extremamente enrustecida, mas tem as pressões pra que você faça e desempenhe seu trabalho, principalmente em relação a alguns projetos que tem, mas em relação as metas, não.	BOA
EREM	[...] Olhe, infelizmente isso aí é geral né. Porque as provas externas são muito cobradas. Então quando os resultados não são muito bons aí a pressão realmente é grande. Principalmente professor de português e matemática que é bem pressionado na questão do SAEPE, tem que dar bom resultado, isso é cobrado da escola, pela GRE, pela secretaria de educação, mas a nossa parte a gente faz e faz muito consciente.	RUIM
EREM	[...] Constrangimento não, mas pressão sim, num é, eu acredito que tudo que vem pra gente como meta, seja nossa mesmo estipulando aí pra nossas vidas, seja de superiores pra gente, sempre há uma pressão, mas é uma pressão necessária, porque causa na gente num é, uma vontade de melhorar, de crescer num é, então isso é bom, isso é bom, essa pressão não é ruim não.	BOA
EREM	[...] Olhe, as metas a gente tem provas que já vem prontas da secretaria pra serem aplicadas aos alunos, durante o ano letivo, durante todo o ano a gente trabalha os conteúdos e sem dúvida dando ênfase as questões que são aplicadas nas provas. [...] E outras coisas assim eu noto, sem deixar de dizer que essas metas, elas são de certa forma maquiadas, eu diria isso, porque é uma meta atingida com a meta muito baixa, a questão de reprovação, a gente vive um histórico de não reprovar alunos, o fantasma da reprovação é pra não existir na escola, só que a forma que o aluno é aprovado ou ficar na dependência pra que ele recupere o conhecimento que ele deixou de ter no periodo que ele deveria.	RUIM
EREM	[...] há um constrangimento nesse sentido então você precisa dá resultado ou você visto como sendo um profissional incompetente é difícil, mas essa é a meta que a gente tem.	RUIM
EREM	[...] Não, não. A única pressão que existe é que tem que dar resultado. Nossa educação vive de resultado, de número. Hoje se pensa muito no quantitativo e não no qualitativo. [...] Olhe, se é cobrado o quantitativo, é claro que tem pressão né, se a gente não for pressionado e não pressionar o aluno, como é que vai dar resultados?	RUIM
EREM	[...] a única realidade que eu conheço é Pernambuco né, existe uma pressão muito grande sim, com certeza entendeu, é como se tudo se voltasse pra propagar uma imagem de estado eficiente, que respeita a educação, existe sim uma pressão pra que as metas sejam alcançadas e a coisa irracional de tudo é como as técnicas empresariais são aplicadas na escola, mas não no setor administrativo da escola, as metas e as técnicas empresariais são aplicadas na questão do aprendizado como ser humano fosse uma coisa autômata, que você aperta um botão e ele funciona. Por exemplo, é inadmissível que o aluno não aprenda por n motivos e como isso vai alterar lá a meta, então a meta tem que acontecer, e pra isso o professor ele é o único ente que o estado tem em mãos porque o estado paga né, pra poder ser pressionado pra que o resultado aconteça né, porque qual o poder que há sobre as famílias, sobre os alunos?, não há poder nenhum entendeu, o único processo sobre quem tem poder é o professor, então ele é que tem que ser pressionado a dar resultados entendeu, dar resultados. [...] é como se essa visão empresarial entrou dentro da escola né, entrou dentro das políticas públicas, então se tem que apresentar um resultado, esse resultado tem que aparecer entendeu, isso nega	RUIM
ETE	[...] Existe, a gente é pressionado o tempo inteiro a dar resultado, e se a gente for pra secretaria de educação o acolhimento é horrível, se você não tiver um político pra ir com você ou um advogado você é maltratado, você é esculhambado, como já aconteceu comigo 2 vezes dentro da secretaria de educação.	RUIM
ETE	[...] Não, não, dá pra gente trabalhar tranquilo, como eu disse pressão a gente recebe sempre por resultados, mas com relação a constrangimento, ambiente organizacional é bem tranquilo aqui. [...] A pressão a gente sempre é cobrado, essa parte do constrangimento é o seguinte, se no final do ano a gente recebe a meta por um bom desempenho, ótimo, parabéns professor, não fez mais que sua obrigação, agora se no final do ano a escola não atinge essa meta e os outros professores das outras disciplinas não chegam a ganhar essa bonificação, então a culpa é do professor de português e matemática, então é um constrangimento que eu acho assim que poderia ser evitado, se bem que a nossa escola todo ano a escola sempre ganhou, os outros professores ganharam, então isso não acontece, mas é uma pressão muito grande, porque se todo ano ganha, então no ano que vem tem que ganhar também, então a pressão é sempre em cima da gente.	BOA
ETE	[...] Assim, não é que existe pressões e constrangimentos, mas a pressão é própria do professor, porque quando ele vê o desempenho na disciplina dele baixa, ele tem por si de querer diminuir esse indice de pessoas com notas ruins pra aumentar.	BOA
ETE	[...] Eu acho que constrangimento não, existe muitas vezes talvez o excesso de cobrança, que por um lado é bom porque nos tira da acomodação, nos faz buscar cada vez um passo a mais, um nível melhor, dentro da nossa escola, tem a posição da nossa escola em relação a cidade, ao estado, ao país, nos tira da acomodação, mas não vamos omitir que sentimos muitas vezes dificuldades naquele cumprimento da meta porque acho que a maior dificuldade é a superação da gente, é você se auto superar, é você alcançar aquela meta e você ultrapassar aquela meta que está muito maior que os outros.	BOA
ETE	[...] Eu acredito que a pressão ela parte da gente mesmo, ela acaba partindo do próprio profissional, porque todo aqui tem consciência de que tem uma meta a cumprir, então a partir do momento que a gente não cumpre a meta, a pressão ta na gente mesmo, questão de consciência.	BOA

AVALIAÇÃO EXTERNA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO		
ESCOLA	TRECHO	CONDIÇÃO
EREM	[...] todo profissional, todo professor, toda gestão, quando tem um bom resultado, quando alcança as metas finais, principalmente no finalzinho de ano principalmente, isso é bom, e quando a gente consegue externar, porque esse resultado é externo, é pra mostrar para o país inteiro o desenvolvimento da nossa educação é bem vindo e ele lhe motiva cada vez mais ao professor, ao profissional de educação a trabalhar mais.	SUFICIENTE
EREM	[...] Na tentativa de bater meta. É assim. O resultado chega, e agente se reorganiza pra que seja facilitador dessa meta que precisa ser batida no fim do ano.	PRECÁRIA
EREM	[...] lógico que os resultados prósperos alegra qualquer instituição, principalmente as maiores instâncias, secretaria de educação, GRE, e salientando que tudo isso ai vem em cima do professor, então o professor realmente é mirado, mirado pela escola.	PRECÁRIA
EREM	[...] A gente não pode deixar de fora né, a gente sabe que a avaliação ela é essencial em qualquer trabalho, seja na escola ou em outro seguimento, então ela é vista de forma importante num é, a gente tem que levar em consideração.	SUFICIENTE
EREM	[...] Eu vejo que alguns são aprovados de forma inadequada, porque a gente vê que o aluno não atingiu os objetivos e por uma questão de meta, a escola as vezes em até certo ponto é forçada a aprovar alguns alunos que não atingiram as metas, porque senão a escola vai ser penalizada e não vai atingir suas metas, quer dizer, são metas muito pré-fabricadas.	PRECÁRIA
EREM	[...] Esses resultados eles são fundamentais para organização do trabalho da gente porque como eu disse a você ele serve de termômetro e serve de instrumento, de é de instrumento mesmo para qualificar a escola pra dizer se ela tem ou não qualidade, se ela é uma escola de qualidade ou escola que não tem qualidade tem profissionais competentes ou tem professores incompetentes então diante dessa situação a gente se coloca na posição de organizar nosso trabalho pedagógico.	SUFICIENTE
EREM	[...] Bem, se a escola vai bem, existe a cobrança, certo, porque tem que melhorar mais do que tava, se a escola vai mal, a cobrança então dobra, então estamos sempre sendo cobrados a dar resultados, vivemos numa eterna cobrança.	PRECÁRIA
EREM	[...] tem as metas estipuladas. Então o que é que é feito?... se reestrutura horário, criasse horários extras pra que aquelas disciplinas sejam repassadas, o aluno recebe um reensino daquilo tudo, então lógico que esse resultado muda sim, por exemplo, as tardes da terça-feira que seria dos encontros pedagógicos, elas em sua maioria passam a se tornar revisões, pra que possa se resolver esse problema da meta da não alcançada das provas externas.	PRECÁRIA
ETE	[...] O resultado das escolas como um todo ele serve como meta, pra que a gente cada vez venha a melhorar, e também como espelho, o que é que aquela escola que está melhor colocada do que a gente, tem de diferente que a gente ainda não tem.	SUFICIENTE
ETE	[...] a gente consegue pegar esses resultados e adaptar o planejamento da gente pra o Enem, como eu estou só com o primeiro ano, eu digo muito como cai no seriado, porque também é uma prova externa e eles também passam por essa avaliação, não é só o Enem, então a gente consegue mostrar pra eles o que pode cair, de que forma pode cair, então a gente consegue pegar essas avaliações externas e transformar o planejamento da gente, em cima de questões, de textos complementares e aulas práticas, então a gente consegue trabalhar.	SUFICIENTE
ETE	[...] Se a escola for bem, ta tudo bem, deixa do jeito que está, agora só tem que melhorar, melhorar mais ainda, ela já sabe o que tem fazer, mas se a escola não atingir o objetivo, ai ela vai ter que fazer o dever de casa, e o dever de casa vem da GRE, mandando os professores monitores.	SUFICIENTE
ETE	[...] Justamente, quando a gente atinge é só festa, a gente faz...obaaaa...uhuu, agora bora manter, deu certo ok?... ai o que deu certo a gente continua e melhora, quando a gente não consegue a gente chora, vai pra o diasepan e pergunta o que deu errado, o foco é diferente. Quando a gente atinge, deu certo, continua, quando a gente não atinge, deu errado, o que?, então interfere, como eu já disse, mais do que deveria, porque se eu trabalho a proposta que me é apresentada, não precisava dessa pressão por resultados.	PRECÁRIA
ETE	[...] Todo o resultado que vem de fora a gente usa pra melhorar o nosso alunado, fazendo o que?...pegando os assuntos que tem mais dificuldade, revisando. O trabalho pedagógico cobra muito isso, você está realizando as ações em cima dos déficits do aluno, então onde estão os déficits dos alunos a gente vai sempre aumentando, no caso foca no déficit dele pra melhorar o aprendizado dele.	SUFICIENTE

JORNADA DE TRABALHO		
ESCOLA	TRECHO	CONDIÇÃO
EREM	[...] A quantidade eu não me queixo, porque talvez por ser uma coisa que eu gosto de fazer, mas em relação as atribuições eu me queixo sim, porque eu não sou formada em educação física pra dar aula de artes, eu não sou formada em educação física pra dar projeto de vida, a gente dar porque a gente cumpri uma carga horária, e é uma coisa que é imposta, mas que se pudesse bater o pé e dizer que não, seria não.	RUIM
EREM	[...] infelizmente nossa jornada de trabalho é longa, a gente tem 2 empregos porque com certeza 1 emprego não dá pra sobreviver nesse país. Seria muito bom se um professor trabalhasse 1 expediente e o segundo ele se planejasse e no terceiro ele descansasse, mas a realidade é outra.	RUIM
EREM	[...] Olhe, ela é longa, ela é um pouco pesada num é, a gente precisaria de mais pessoas, mas eu e animo também, gosto de ter num é, obrigações a cumprir, eu me sinto, eu fui educada desde nova a ser uma pessoa responsável.	BOA
EREM	[...] sinceramente eu tenho hoje 2 vinculos por uma questão até de sobrevivência e salário, mas eu particularmente não recomendo a ninguém, a profissional nenhum, a professor nenhum, ter dois vinculos em sala de aula. O professor precisa de um momento pra descansar seu corpo, sua mente, e replanear sua vida pedagógica. Professor que trabalha 3 turnos, ele não vive, ele sobrevive, já vai dormir pensando no dia de amanhã, no outro dia qual o espaço que vai ter pra planejar o dia seguinte, que não existe.	RUIM
EREM	[...] Eu acredito que é o coordenador pedagógico é a figura que esta mais sofrendo dentro desse sistema porque ele tem que lidar, ele tem que esta ali lidando com diversos setores, precisa esta lidando com grupo de professores, precisa esta junto a direção fazendo essa ponte preciso esta junto as familias, e na sala de aula junto com os alunos então é um desafio muito grande.	RUIM
EREM	[...] Olhe, se eu for observar somente o fato da escola, do Austro Costa, não vejo problema algum na carga horária, no trabalho, nas atribuições não, tudo perfeito, dentro da normalidade né, e somado a minha outra experiência como professor na escola municipal mesmo assim eu não me sinto, vamos dizer assim, sobrecarregado. Porque você gosta do que está fazendo, então entendeu...eu não gosto da burocracia.	BOA
ETE	[...] A minha jornada de trabalho é exaustiva, estressante, dia de segunda feira é um dia que eu não tenho nenhuma aula na escola, mas eu tenho que entrar as 7:30 e sair as 17:00, porque eu estou sendo paga pra isso, eu só tenho direito de dar uma saidinha na hora do almoço que o horário que não conta na questão de salário, só, o resto eu tenho que está a disposição da escola.	RUIM
ETE	[...] a gente tem uma carga de trabalho muito grande, ou seja, é pouco tempo pra planejar e muito resultado pra produzir. Então se a gente tivesse uma carga de trabalho um pouco menor, eu acho que daria mais certo, mas é isso.	RUIM
ETE	[...] Olha, eu acho que eu avalio pequena, porque eu fico arrumando feira de ciências, torneio virtual de ciências e outras coisa pra fazer, que acaba achando pequena né.	BOA
ETE	[...] A avaliação em relação a escola é bom, porque você tem uma jornada de trabalho não tão cansativa. [...] A jornada diária semanal a gente tem uma jornada bem tranquila, porque tem os espaços pra você fazer suas correções, pra você planejar suas aulas, você não leva trabalho pra casa a noite, então você tem as noites livres pra você, finais de semana, porque tudo é organizado dentro dessa jornada integral	RUIM
ETE	[...] o que eu acho que cansa muito é essa questão de toda burocracia, de toda cobrança de preenchimento, de atendimento, sabemos que tudo precisa estar registrado, mas se torna muitas vezes cansativos, e nos leva a indagar, quantas atribuições, se a gente tivesse mais tempo pra se dedicar só ao planejamento das atividades, da prática, do retorno daquela atividade, mas eu acho que a gente se acostuma, e vamos continuar assim, reclamando, mas cumprindo, porque isso faz parte da nossa profissão.	RUIM

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE		
ESCOLA	TRECHO	CONDIÇÃO
EREM	[...] As condições de trabalho dentro da escola são boas digamos assim, dentro do que a gente tem como perspectiva de uma pessoa que não tá dentro de uma referência, mas a remuneração que eles colocam como uma gratificação, quando você se aposenta, você não leva os descontos que tem.	BOA
EREM	[...] a crítica que eu faço é em relação ao incentivo que o governo deu pra as escolas de referências, que ele realmente deu uma gratificação atrativa, só que ele foi muito especulativo, porque na Lei que criou as escolas de referência, o programa de ensino integral, ele colocou uma cláusula que hoje tá prejudicando os professores. o nosso salário está congelado, a gente está tendo apenas aumentos parciais.	PRECÁRIA
EREM	[...] as condições estão muito difícil, o professor hoje numa escola integral não dá para conciliar dois vínculos tá muito difícil, ou seja ele vai entrando dentro de um sistema que vai cada vez mais colocando ele numa situação de degradação profissional né, você precisa de dois vínculos profissional para ter um padrão de vida né, padrão de vida mediano para garantir uma sobrevivência, e garantir pagar suas contas com dignidade, você precisa de dois vínculos. Com a jornada integral tá muito difícil você ter os dois, aí você para jornada integral aí tem a fantasia de um a gratificação que no final da carreira você vai ver quanto foi, quanto vai ser prejudicial pra você.	PRECÁRIA
ETE	[...] A remuneração só é boa por conta da gratificação só que ela não é incorporada a aposentadoria, se a gente adoecer, e não for internado, ficar em casa, eles cortam a gratificação e a gente passa por muita necessidade financeira porque está acostumado com aquele salário.	PRECÁRIA
ETE	[...] O salário do professor não é bom não né, tu sabe, só que a gente recebe uma gratificação por está em período integral, que também não é a mais alta do mundo, mas faz com que a gente tenha um certo recurso a mais.	BOA

MECANISMOS DE GESTÃO		
ESCOLA	TRECHO	CONDIÇÃO
EREM	[...] Eu não consigo nem perceber com clareza essa questão. Eu acho que esses mecanismos acabam sempre esbarrando nessa questão, de bater as metas sabe, então parece que tudo da melhoria da qualidade ele se volta pra um número no fim do ano. Eu não sei se isso realmente é uma qualidade ou uma quantidade de educação. Não consigo avaliar.	PRECÁRIA
EREM	[...] Justo né, e acompanha o sistema, é uma avaliação em que ela é estipulada pelo próprio MEC, seria como diria os adolescentes, normal.	SUFICIENTE
EREM	[...] os mecanismos que a gente utiliza é justamente esse, a gente faz estudos né, agente tem avaliações, avaliações externas do SAEP, agente tem esse monitoramento que a gente faz bimestral mas temos também umas provas, umas avaliações que eles chamam de é como se fosse um simulado uma previa que eles fazem pra saber como vem andando o o , como os alunos estão caminhando para essa prova do SAEP.	SUFICIENTE
ETE	[...] É o que vem da secretaria a gente tem que cumprir, a gestão tem que cumprir o que eles mandam, e a gente também tem. Eu não vejo melhoria na educação de Pernambuco, não tem uma melhoria, a 10 anos, minto a 12, quando eu comecei os mais antigos já diziam que era ruim, que era fraco, que os alunos eram melhores antes, que os alunos daquele época eram fracos, não queriam nada, eles eram os excelentes da atualidades, os péssimos eram os excelentes da atualidade.	PRECÁRIA
ETE	[...] Tudo o que é feito pra que haja uma melhora na educação é uma questão bem-vinda, e aí todo o empenho que tem sido dado pra essa melhoria, a gente considera importante, desde os incentivos, tem as premiações, os certificados pra os alunos, pra os professores, é uma questão de incentivo, é sempre bem-vindo, são sempre importantes pra o desenvolvimento da educação na escola.	SUFICIENTE
ETE	[...] Como eu falei, o SIEPE que é a caderneta eletrônica do estado, e por conta também desses relatórios que é exigido pela coordenação e é enviado pra a GRE, assim, prioritariamente são esses dois documentos.	SUFICIENTE
ETE	[...] Aqui as ações são todas monitoradas a partir da própria gestão da escola, também tem a GRE, então são monitoradas através deles.	SUFICIENTE
ETE	[...] Encontros, preenchimentos de formulários, estudo de tabelas, de gráficos, de resultados, chamadas individuais pra conversamos a respeito das dificuldades, das inovações, então o monitoramento ele é diário, e ao mesmo tempo ele tem um calendário de reuniões, de encontros, de paradas e aí a gente tem o monitoramento interno, a gente tem o monitoramento que chega até as GRE, a gente tem o que chega da secretaria, então a gente é cobrado, temos o SIEPE que monitora a presença o resultado do aluno, as nossas faltas, ou seja, é constante, é um monitoramento diário.	SUFICIENTE

INFRAESTRUTURA			
ITEM	ESCOLA	TRECHO	CONDIÇÃO
Accessibilidade	ETE	[...] a outra questão não é nem da infraestrutura dessa escola, é ao redor da escola, pra chegar aqui você viu a dificuldade, nós somos uma escola muito distante, cercada de mato por todos os lados, um calçamento que começou e ainda não terminou, então são questões extra, mas que também reverberam na escola.	INSUFICIENTE
Água e Internet	EREM	[...] algumas dificuldades que a gente ainda encontra, como por exemplo, a água, aqui a gente tem uma dificuldade muito grande de água, porém é uma dificuldade geral né, a cidade passa por um racionamento então a gente tem essa dificuldade, da internet ela é um pouco lenta, ela poderia ter um pouco de uma rapidez maior, até para atender nossa demanda, mas no geral é bom, não tenho queixas não.	PRECÁRIA
Ar condicionado e ventilador	EREM	[...] a gente não tem ar condicionado em todas as salas, isso no verão é muito ruim, a escola é que de vez em quando compra um, põe na sala, quando chega uma verba.	INSUFICIENTE
	ETE	[...] A sala de aula aqui nessa escola o ar condicionado, tem ares em cada sala, que não funcionam bem, e aí a gente tem trabalhar ainda com os ventiladores que fazem muito barulho.	INSUFICIENTE
	ETE	[...] questão de ar condicionado, ventilador que são coisas que precisam de manutenção, então as salas tem, mas tem que ser feita manutenção frequente, então isso dá um trabalho maior de controlar.	INSUFICIENTE
Banheiros	EREM	[...] o aluno tem banheiro caso eles desejarem né, pra higiene pessoal, a infraestrutura é boa sim.	BOA
Carteiras escolares; Computadores; Merenda; Utensílios e equipamentos de cozinha	EREM	[...] você vê que as salas elas tem uma estrutura de bancas que a gente percebe, e ver muito em escola particular e computadores, na questão da cozinha os equipamentos que nós temos lá, o acompanhamento das autoridades, a alimentação que é oferecida, então, no que tange ao que o estado pode oferecer a gente vê uma melhora crescente.	SUFICIENTE
	EREM	[...] a gente tem os o transportes né, que vai buscar o aluno na sua casa, a gente tem as escolas, os prédios bem mais é, é vamos dizer assim é como a manutenção bem melhor né, com estrutura bem melhor, no sentido de que as condições né do prédio, a gente tem também alguns equipamentos né que a gente possa, equipamentos didáticos que ajudam ao professor, a gente sabe que a tecnologia hoje esta posta, a gente não pode fugir dela, e a gente sabe que há um investimento nesse sentido, a gente tem alguns laboratórios, laboratórios de informática, a gente tem laboratório de de de matemática né.	SUFICIENTE
	ETE	[...] eu posso afirmar que a infraestrutura e todo material utilizado na educação hoje, é coisa de primeiro mundo.	BOA
	ETE	[...] a infraestrutura da escola é muito boa, se você prestar atenção a gente tem auditório, a gente tem uma biblioteca, o auditório comporta 130 alunos sentados, embora tenhamos mais, dá pra fazer um bom trabalho, temos 12 salas de aula, laboratório de física, biologia, química, matemática, informática, então o prédio em si, a estrutura não tem o que se queixar.	BOA
Datashow	ETE	[...] Questão de datashow, a gente ganhou uma remessa muito grande a uns 3 anos, todas as escolas ganharam na faixa de 16 a 18 datashow, eles quebraram por si só, eles não aguentaram o tranco.	INSUFICIENTE
Espaço físico e acessibilidade	EREM	[...] a infraestrutura dela é uma infraestrutura regular. Por exemplo o corredor é muito estreito, é muito aluno pra passar de uma sala pra outra, a quadra por exemplo, ela não tem uma descida assim no teto para que não molhe quando é época de chuva forte,	REGULAR
Infraestrutura	ETE	[...] A nossa escola ela tem uma infraestrutura muito boa, comparada a outras que a gente sabe que tem na nossa rede estadual. Então a gente tem uma condição de trabalho de que o que a gente precisa que está ao alcance da direção/ coordenação, ele sempre nos permitem trabalhar.	BOA
Internet	ETE	[...] Existe uma dificuldade que eu acredito que seja a mesma em todas as escolas da rede estadual, que é a dificuldade da internet, que a gente particularmente tem uma necessidade maior porque trabalhamos justamente com cursos de informática, então a internet deixa a desejar no sentido de que não tem essa eficiência para o trabalho.	INSUFICIENTE
	EREM	[...] internet é uma coisa que não funciona, acho que nenhuma escola do estado, dizem que tem, mas não funciona, a gente paga por fora inclusive, pra ter um acesso decente a internet.	INSUFICIENTE
	EREM	[...] a questão da internet, é terrível internet nessa escola. A nossa escola a gente tem que fazer uma parceria pra botar uma internet particular privada para ter acesso ao nosso trabalho, imagine para o aluno.	PRECÁRIA
	EREM	[...] Um detalhe que é a internet, a internet que o governo ele oferece pra gente aqui ela não da conta entendeu, não da conta da demanda, ou seja, os alunos mesmo tendo acesso a ela, mas fica aquém do desejado, quer dizer, uma atividade que utilize a internet da escola vão ficar devendo sempre, porque a velocidade não contempla o que seria necessário.	PRECÁRIA
	EREM	[...] a questão da internet a gente fala de tecnologia, fala de das redes sociais e sabe que o aluno esta utilizando mas a escola ela poderia utilizar mais é essa essa, as redes sociais, o acesso a internet como recurso para a sala de aula, mas a gente também não tem uma internet que dê condições para isso.	INSUFICIENTE
	ETE	[...] A infraestrutura não é boa, a internet que o governo oferece não é boa, nem os alunos, nem os professores conseguem acessar direito, é lenta, ela cai, nós temos o sistema de caderneta eletrônica que é o SIEPE, que está sempre se modificando, sempre alterando, quando ele faz alguma alteração, ele sai do ar, quando volta todo nosso trabalho como registro de aula, planejamento, ta tudo apagado e a gente tem que refazer tudo de novo, é mais trabalho.	INSUFICIENTE
Internet e manutenção	ETE	[...] sabemos que manutenção é bem sério, porque eu ter o recurso é uma coisa, a manutenção da qualidade desses recursos é que eu acho que é necessário sim ser trabalhado em cima disso. Quanto ao espaço físico, quanto as instalações física, eu acho que a nossa escola a nível de construção do prédio em si, é muito bom, mas a localização deixa a desejar, a comunidade onde ela está inserida. Aí vem dificuldades com relação a internet, com relação a linha telefônica e vários pontos.	INSUFICIENTE
	ETE	[...] a internet por exemplo poderia ser melhor, os professores aqui a gente tem que pagar a internet da gente pra trabalhar, o governo pede que a gente preencha o SIEPE que é o nosso diário de classe virtual, só que como a gente vai preencher se a internet não funciona? Os próprios professores pagam a internet pra poder usar, senão pagar, não tem como trabalhar, então é uma falha que eu vejo. A manutenção do ar condicionado por exemplo, que não existe.	INSUFICIENTE
Internet e material didático	ETE	[...] a internet por exemplo, ela não ajuda muito, há dias que ela vem, há dias que ela não vem. a velocidade da internet ela é questionável. A questão dos recursos didáticos, chegam, o livro chega, o material chega, o que o governo de propõe, chega, não em fevereiro no primeiro dia de aula, mas março, abril, a gente consegue normalizar essa entrega de material.	INSUFICIENTE
Laboratório	ETE	[...] Nós temos dentro das escolas, laboratórios para todas as áreas praticamente, nós temos também além dos laboratórios, nós temos livros que são escolhidos pelos próprios professores.	BOA
Laboratório e quadra	EREM	[...] Aqui a gente tem laboratório de química, laboratório de física, a gente tem uma quadra, querendo ou não é uma quadra coberta, a gente tem uma sala de informática, espaço a gente tem. Material disponível também.	SUFICIENTE
Laboratórios	ETE	[...] a gente tem os laboratórios, tem de biologia, química, física, matemática, as salas na medida do possível, a gente foi equipando com ar condicionado, então pra os alunos, as condições de trabalho são muito boas, a gente recebe uma verba que é o PROEMI, que a gente consegue comprar material pra escola, tanto pra os laboratórios, quanto pra a biblioteca, então a gente tem até um recurso bom pra essa aulas.	BOA
Laboratórios	ETE	[...] A escola técnica ela disponibiliza de ambientes muitos bons, principalmente no que diz respeito a laboratórios, a questão da vivência em laboratório é muito bom.	BOA
Manutenção	ETE	[...] a manutenção por exemplo, as salas são super quentes, especialmente as do lado direito, todas as salas tem 2 aparelhos de ar condicionado, pra você fazer a manutenção, são 24 aparelhos de ar condicionado.	INSUFICIENTE
Material Didática	ETE	[...] chegam livros adequado pra os conteúdos que eles estão vendo, eles tem acesso não direto a biblioteca, mas conseguem usar a biblioteca, mais livros pra eles se distraírem, literatura mesmo, mas a gente consegue ter umas condições boas.	BOA

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO AUSTRO COSTA

Escola de Referência em Ensino Médio Austro Costa

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 ENSINO MÉDIO INTEGRAL OU INTEGRADO E A GESTÃO POR RESULTADOS - entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade, que está sob a coordenação/orientação do(a) Prof. (a) Katharine Ninive Pinto Silva cujo objetivo é identificar 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, na EREM (Escola de Referência em Ensino Médio Austro Costa).

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 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 16 / 03 / 2017.

Helanita Mendes Lima
Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

Helanita Mendes Lima
Gestora
Mat.: 2724324

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL JOSÉ HUBERTO DE MOURA CAVALCANTI

Escola Técnica Estadual José Humberto de Moura Cavalcanti

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 ENSINO MÉDIO INTEGRAL OU INTEGRADO E A GESTÃO POR RESULTADOS - entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) Katharine Ninive Pinto Silva cujo objetivo é Identificar 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, na ETE (Escola Técnica Estadual José Humberto de Moura Cavalcanti).

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 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 15/03/17.

Karina Fab de Assunção Malta

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

Carina Fátima de Assunção Malta
Gestora
Mat. 174.838-0
www.etejosehumberto.com.br

ANEXO C – MODELO DE TERMO DE COMPROMISSO DO GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE QUE ENTRE SI CELEBRAM O GOVERNO DE PERNAMBUCO, 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: _____

CPF: _____

Nome: _____

CPF: _____