

TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO

Desafios da ampliação da jornada escolar em Pernambuco/Brasil

TRABAJO DOCENTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Desafíos de la ampliación de la jornada escolar en Pernambuco/Brazil

Katharine Ninive Pinto Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

katharineninive@yahoo.com.br

Jamerson Antonio de Almeida da Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

jamersonufpe@gmail.com

RESUMO

Apresentamos neste texto resultados da pesquisa *Trabalho Docente e Educação Integral no Ensino Médio*, buscando identificar se a ampliação da jornada escolar no Ensino Médio provoca ou não uma intensificação do trabalho docente. Como uma pesquisa de Avaliação da Implementação de Políticas Educacionais, realizamos análise documental e análise de conteúdo de entrevistas e questionários com gestores, professores e alunos de escolas estaduais com jornada escolar ampliada. Os resultados indicam que há um processo em curso de implementação de Políticas de ampliação da jornada escolar centrados em uma lógica neoliberal que intensifica e precariza o trabalho docente, ao trazer para o cenário escolar novas atribuições: proteção e guarda de crianças e jovens; expectativas em torno da garantia da empregabilidade em um cenário de desemprego estrutural; melhoria dos indicadores sociais do País através de resultados em avaliações standards e da melhoria do fluxo escolar e da certificação. Como referência para esse cenário escolar, temos um contexto neoliberal de implementação de Políticas Educacionais pautado no gerencialismo, na meritocracia e accountability que gera um trabalhador docente pressionado, adoecido e sem autonomia para realizar o seu trabalho.

RESUMEN

Este texto presenta los resultados de la investigación *Trabajo Docente y la Educación Integral em Educación Secundaria*, tratando de identificar si la ampliación de la jornada

escolar en la escuela secundaria causas o no una intensificación del trabajo docente. Como una Evaluación de la Implementación de la Política para la Educación, realizamos análisis de documentos y análisis de contenido de los cuestionarios y las entrevistas con los administradores, maestros y estudiantes de las escuelas públicas con jornada escolar extendida. Los resultados indican que hay un proceso en marcha de políticas para ampliar la jornada escolar, causando precariedad y intesificação de trabajo docente, con nuevas funciones de ajuste de la escuela: la protección y cuidado de los niños y los jóvenes; sus expectativas para la garantía de la empleabilidad en un escenario de desempleo estructural; mejora de los indicadores sociales en el país a través de los resultados en los exámenes standards y mejora el flujo estudiantil y de acreditación. Como referencia para este valor de la escuela, tenemos un contexto neoliberal de la implementación de las Políticas Educativas, basada en la meritocracia, gerencialismo y accountability que genera un trabajador docente presionado, enfermo y sin autonomía para realizar su trabajo.

Introdução

Neste texto expomos conclusões parciais da Pesquisa *Trabalho Docente e Educação Integral no Ensino Médio*, financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco – FACEPE, buscando verificar se a ampliação da jornada escolar no Ensino Médio provoca ou não uma intensificação do trabalho docente. Para realizarmos esse estudo, usamos a metodologia da Avaliação de Políticas Públicas com foco na implementação, como uma “área de atividade destinada a coletar, analisar e interpretar informações sobre a formulação, a implementação e o impacto das ações governamentais que visam alterar as condições de vida da população, em particular dos segmentos sociais mais destituídos (CASTRO, 1989, p. 5). Dessa forma, ao realizarmos esse estudo utilizando a metodologia da Avaliação da Implementação, optamos por realizar uma avaliação de processo, com vistas a considerar o grau de adequação entre os meios utilizados na implementação e os objetivos definidos na etapa de formulação das Políticas Educacionais em questão.

O estudo é resultado de análise de documentos¹; de 300 (trezentos) questionários

¹ Política de Responsabilidade Educacional – Link: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/webModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5905>
Lei nº 13.273, de 25 de julho de 2007 – Assembléia Legislativa de PE – Ementa: Estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de PE – Link: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/Arquivos/download/Action.do?&actionType=dowload&idArquivo=3951>
Termo de Compromisso – Link:

aplicados com alunos de seis Escolas de Referência do Governo do Estado de Pernambuco² das Regiões Agreste Centro Norte³ e Mata Centro⁴ e de 79 (setenta e nove) entrevistas realizadas com alunos, gestores e professores dessas escolas e do Instituto Federal de Pernambuco. As escolhas foram realizadas a partir da oferta de Ensino Médio na modalidade Integral⁵ ou Integrada⁶ em Escolas Públicas Estaduais e Federais de Pernambuco.

Dessa forma, apresentamos nas próximas páginas reflexões teóricas em relação aos temas envolvidos nesse estudo e o resultado das análises dos questionários e das entrevistas semiestruturadas junto aos gestores, professores e alunos de escolas estaduais e federais de Pernambuco e de representante sindical, com o objetivo de compreender a problemática do trabalho docente nesse contexto.

Accountability e Gerencialismo na Educação

Ao tratarmos da Política Educacional brasileira na atualidade, bem como de temas como trabalho docente, ensino médio, educação integral e/ou educação integrada, não podemos nos furtar a considerar o contexto no qual essas questões se apresentam. Trata-se de um contexto caracterizado por aquilo que Freitas (2012) denomina como neotecnicismo na

<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5906>

Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação – Link:

<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>

Programa de Educação Integral (PEI) – Link: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>

Bônus de Desempenho Educacional (BDE) – Link:

<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/Web.ModuleSme/ItemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5913>

IDEPE – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – Link:

<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/ItemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5911>

SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – Link:

<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/ItemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5911>

² Amostra escolhida a partir da lista de escolas que constavam no site oficial da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, em 2013, como Escolas Integrais de Ensino Médio.

³ EREM Professor Francisco J. Barros Correia (Cidade de Altinho); EREM Professora Maria de Lurdes Temporal (Cidade de Cupira); EREM Agamenon Magalhães (Cidade de São Caetano); EREM José Leite Barros (Cidade de Tacaimbó).

⁴ EREM José Joaquim da Silva Filho (Cidade de Vitória de Santo Antão); EREM Senador João Cleofas de Oliveira (Cidade de Vitória de Santo Antão).

⁵ A definição Escola Integral de Ensino Médio é feita a partir do que o Programa de Educação Integral (PEI) do Governo do Estado denomina para a proposta que está em implementação nas chamadas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs). Nessa proposta, há uma ampliação da Jornada Escolar para dois turnos nos cinco dias da semana (Escolas Integrais) ou dois a três dias na semana com jornada no contraturno (Escolas Semi-integrais).

⁶ A definição Ensino Médio Integrado se refere à formação profissionalizante integrada à formação em nível médio, com ou sem a ampliação da jornada escolar.

educação, a partir de uma teoria da responsabilização (accountability), meritocrática e gerencialista. De acordo com o autor, trata-se de um contexto no qual o neotecnicismo e a responsabilização se coadunam em um processo:

onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de 'standarts', ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas a condição de pilares da educação contemporânea (p. 382).

A meritocracia, outra ponta do neotecnicismo, é algo que perpassa a responsabilização, visto que “as recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema” (FREITAS, 2012, p. 382). Esse sistema de responsabilização traz uma série de consequências nefastas para a educação, tais como: “corrida para o centro”, ou seja, preocupação apenas com a média das notas; a média dos alunos; os mínimos em relação ao currículo, com referência naquelas áreas cobradas pelos testes standartizados; estratégias de correção de fluxo que levam a um processo de “internalização da exclusão”; precarização, intensificação e adoecimento docente, através de estratégias de responsabilização mediante bonificação por resultados e exposição dos resultados dos testes através da criação de rankings de qualidade.

Existe, nessa perspectiva, uma interrelação da política educacional e a criação de uma certa ambiência para a privatização da educação. Esse é um projeto em desenvolvimento em outros países. Alguns deles já estão em um estágio bem mais avançado, como é o caso dos Estados Unidos, cujos resultados já puderam ser alvo de avaliação de impacto com dados que revelam que são insuficientes para os objetivos de qualidade da educação autoproclamados. Diz Ravitch (2011):

As nossas escolas não irão melhorar se nós as entregarmos aos poderes mágicos do mercado. Os mercados têm perdedores e vencedores. A escolha escolar pode levar a melhores resultados ou a piores resultados. Deixar mil flores desabrocharem não garante um jardim cheio de flores. Se o jardim for desassistido e desregulamentado, é provável que ele acabe tomado de ervas daninhas. O nosso objetivo deve ser estabelecer sistemas escolares que incentivem a excelência acadêmica em cada escola e cada bairro (p. 253).

Apesar desses dados, o Banco Mundial vem insistindo nessa fórmula, especialmente para os países que, como o Brasil, não se encontram no rol dos países desenvolvidos. No Brasil, especialmente o Governo do Estado de Pernambuco, é citado por relatório recente do

Banco Mundial como referência de sucesso dessa política de Accountability (responsabilização).

Há nessa proposta uma perspectiva de privatização da educação pública a partir da inserção da lógica de mercado na gestão educacional e escolar, bem como dos parâmetros neoliberais de diminuição do público e aumento do âmbito do privado. As medidas adotadas para garantir essa perspectiva são fundamentadas na avaliação por resultados e na exposição desses mesmos na forma de rankings. Há uma exposição, nesse sentido, do próprio sistema educacional público. Também fazem parte desse pacote de medidas, as parcerias público-privadas e os quase-mercados. Há também uma grande ênfase em medidas de “aceleração da aprendizagem” para resolver o problema do fluxo escolar, como a questão da distorção série/idade acarretado pelo grande número de reprovações e evasão escolar.

A tese central do *Corporate Reformers*⁷ já foi desmascarada pelos próprios pesquisadores que antes davam sustentação científica a esta perspectiva, como é o caso de Diane Ravitch, uma das idealizadoras dessa experiência norte americana. Para Ravich (2011), os resultados dessa reforma empresarial nos Estados Unidos não foram positivos e os resultados foram constantemente maquiados para passar uma falsa ideia de melhoria da qualidade da educação norte americana. No Brasil, o indicador de qualidade da educação adotado por essa reforma empresarial é o IDEB. De dois em dois anos o INEP divulga o resultado estatístico cruzando dados do Censo Escolar do ano anterior e da Prova Brasil, considerando os dados referentes ao fluxo escolar e ao desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, promovendo um ranqueamento das escolas brasileiras. Para melhorar a situação do estado frente ao ranking nacional, o Governo de Pernambuco, desde 2007, elaborou uma série de ações, denominadas Política de Responsabilização Educacional. Nessas ações estão inseridas: uma política gerencial com metas estipuladas hierarquicamente e com assinatura de termo de compromisso pelos gestores; provas e indicadores de qualidade anuais específicos (mas sob o mesmo molde do nacional) e uma política de bônus para aquelas escolas que cumpriram as metas definidas (a avaliação do cumprimento das metas é feita pelo Governo). Sobre essa questão, o presidente do Sintepe (Sindicato dos Professores do Estado de

⁷ No Brasil, temos o equivalente aos Reformadores Empresariais norte-americanos através do Movimento Todos pela Educação, cujas compreensões estão bem impressas e presentes nos rumos da educação pública brasileira através da vinculação direta aos Programas que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, através da obrigatoriedade da assinatura do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação para que sejam formalizados os convênios entre redes de ensino municipais ou estaduais e o MEC. Link para o site do Movimento Todos pela Educação: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Link para o texto do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.

Pernambuco) afirma:

Você pega o prêmio⁸ aqui, a referência é o IDEB. O IDEB, além da prova de matemática e português, que é uma referência, é a taxa de aprovação, aí você aprova até quem não frequenta a escola, termina sendo aprovado...

Considerando a afirmação acima e o histórico do Governo do Estado de Pernambuco em relação aos resultados obtidos no IDEB, considerando cada fator utilizado para a obtenção do indicador, em separado, verificamos que há uma curva ascendente do índice de qualidade, cuja principal influência se dá em função da melhoria do fluxo escolar (aprovação em cada 100 alunos).

Na compreensão neoliberal, o problema educacional brasileiro é decorrente de problemas no âmbito da gestão, sobretudo da gestão local. Como solução para esse problema, o gerencialismo adquire status de referência, porque se apresenta como um modelo administrativo-gerencial de regulação, caracterizado como resultado do neoliberalismo aplicado às políticas públicas. Os modelos aparentemente democráticos que configuram o neoliberalismo, formam, de acordo com Hypolito (2011), o que se pode chamar de gerencialismo, “cujo critério básico reside em tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado a ele submetida” (p. 7). Neste caso, esse modelo de administração pública eficiente, chamado de gerencialismo, de acordo com Hypolito (2011, p. 7), pode ser considerado um modelo pós-fordista de gestão aplicado à gestão pública.

Esse paradigma da “centralidade da gestão” na produção de uma melhoria da qualidade da educação foi chegando aos poucos nas escolas, desde a entrada de conceitos clássicos da administração, passando pelo modelo da qualidade total, até o que temos hoje que, de acordo com Hypolito (2011), caracteriza-se como “formas pós-fordistas híbridas, centradas na qualidade e na eficiência, mas distante dos preceitos fechados e rigorosos da Qualidade Total” (p. 7). O hibridismo presente no gerencialismo, de acordo com Hypolito (2011), é resultado de uma mistura dos “preceitos teóricos e técnicos da Administração Pública da Gestão, do Governo Empreendedor e da Governança Pública” (p. 8). Ou seja, o gerencialismo aplicado à educação é caracterizado pelos seguintes princípios: qualidade, mercado, eficiência, responsabilização, avaliação, parcerias público-privadas e quase-mercado.

⁸ O “prêmio” a que se refere o entrevistado é o Bônus de Desempenho da Educação (BDE), pago àquelas escolas que vierem a cumprir as metas de desempenho definidas pela Secretaria de Educação. Este prêmio corresponde a um 14º salário para professores e técnicos das escolas que cumprirem a partir de 50% das metas, sendo correspondente ao percentual cumprido, dentro de um limite fixado pelo orçamento geral disponibilizado pela rede estadual para o Bônus. Link com mais informações sobre o BDE: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5913>.

A Rede Estadual de Ensino de Pernambuco sistematizou, inclusive, uma Política de Responsabilidade Educacional, que conta com um Bônus de Desempenho Educacional (BDE) e um Sistema de Avaliação Educacional próprio e Metas para a Educação Básica próprias⁹. No texto do informe sobre essa política, define que o seu sucesso requer o comprometimento de todos os professores, gestores, comunidade escolar, estudantes e suas famílias. Também compõe a Política, um trabalho baseado em metas e resultados, através do Programa de Modernização da Gestão Pública, para melhorar os indicadores educacionais do Estado, sobretudo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE), com o objetivo de impulsionar a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O Programa de Modernização da Gestão Pública atua com o objetivo de implantar um “choque de gestão” também na educação da rede estadual de ensino em Pernambuco, construindo uma lógica gerencialista como discurso de melhoria da qualidade da educação de um dos Estados que possuía, até 2013, um dos piores resultados no IDEB e que passou para a quarta colocação nacional (Ensino Médio), devido ao que já tratamos neste texto anteriormente (um aumento exponencial do fluxo escolar). Mas essa melhoria do Estado se deveu também a uma diminuição dos resultados de outros Estados e do Brasil como um todo, que se deve à própria lógica desse processo de definição da qualidade da educação.

Ravitch (2011), chama atenção para o fato de que, nos Estados Unidos, há uma máxima entre os professores de que “o que é testado é o que é ensinado” (p. 265). Isso porque naquele país a cultura da prova já se instalou de tal forma no cotidiano das escolas, que já promoveu aquilo que Freitas (2012) chama atenção em relação aos riscos para a educação. No entanto, mesmo considerando os efeitos perversos e as referências de falta de sucesso dessa política até para aquilo a que ela se presta, a rede estadual de Ensino de Pernambuco vem sendo vanguarda no processo de replicar o reformismo empresarial nas escolas, sobretudo aquelas de Ensino Médio. Esse assunto foi bem discutido pelos entrevistados de nossa pesquisa, de forma a levantar as seguintes questões:

1. O Programa de Modernização parte do pressuposto de que a avaliação do sucesso ou fracasso da implementação da política educacional nas escolas deve ser externa à escola, sendo os gestores, professores e técnicos meros executores das metas também definidas de

⁹ Para melhorar o IDEB, o Estado de Pernambuco criou uma avaliação e um indicador próprio, o IDEPE, que segue as mesmas orientações do Indicador nacional mas, diferente do mesmo, é realizado anualmente e em todas as escolas do Estado, para que haja um controle maior dos resultados e das metas.

forma arbitrária pela Secretaria de Educação. O trecho da entrevista abaixo traz elementos importantes sobre essa questão:

Olha, quando a gente pega o programa de modernização a gente vê que é um programa feito virtual, cheio de muitas questões, com sua denominação, muitas questões que coloca o diretor da escola ou alguém que ele passa a senha, que indica, para estar respondendo várias questões, muitas vezes repetidas.[...]E se coincidem as respostas, quando se repetem as questões aí tem o programa que vem a luzinha verde, que vai dizer para o programa, para o Modernização, que ali alcançou a sua meta, se entra em contradição, pouca contradição, vem no amarelo, se tem muitas contradições, vem no vermelho (Heleno, Presidente do Sintepe).

2. Ao mesmo tempo, o Programa de Modernização da Gestão cria uma expectativa de que todos os problemas da escola se devem à dimensão do gerenciamento das mesmas. A fala do Gestor abaixo é elucidativa dessa questão:

Influencia totalmente, por que o programa de modernização da gestão principalmente no estado de Pernambuco agora a gente tem que andar “amarrado” um no outro, hoje a gente não tem mais uma visão de gestão escolar desvinculada da questão pedagógica então a gente tá trabalhando na secretaria, mas automaticamente tá conectado com o pedagógico e automaticamente com o corpo docente então esse modelo de modernização ele integra de maneira geral todos, toda a escola, toda comunidade educativa, toda comunidade escolar ela tem que tá infiltrada nos preceitos do gerenciamento (Gestor William, Escola Regular).

3. Por outro lado, o Programa de Modernização da Gestão traz grandes prejuízos para o tipo de Gestão que é definido pela Constituição Federal, em seu artigo 206, inciso VI (Gestão Democrática do Ensino Público). Nesse sentido, podemos até considerar que a proposta do Programa de Modernização da Gestão é inconstitucional. O trecho abaixo exemplifica essa questão recorrente em nossas entrevistas:

Então isso terminou virando um processo virtual e burocrático muito forte em detrimento da efetiva participação da comunidade escolar. Então se você pensar a política nesse ponto da modernização da escola do Governo, ele exclui a comunidade escolar da participação e da gestão da escola. (Heleno, Presidente do Sintepe).

4. A concepção de modernização da gestão, dessa forma, retira o caráter democrático da gestão da educação, em todos os níveis, inclusive na escola, substituindo o Projeto Político Pedagógico pela assinatura de um Termo de Compromisso com metas definidas pela Secretaria de Educação, a partir das orientações de empresas conveniadas. É possível perceber o impacto dessa ação a partir do trecho da entrevista abaixo:

Se você quer de fato modernizar a gestão, você tem que trazer a população para fazer a gestão da escola, que a gente já tem instrumento para isso, já tem instrumento legal para isso, através do Conselho Escolar. Então o Conselho Escolar, que tem todos os segmentos, todas as áreas da

comunidade, e que deveria sim tomar seu papel como a lei determina, de ser um espaço deliberativo, que vai construir o Projeto Político Pedagógico da escola e que o diretor da escola, como membro do Poder Executivo, executar as políticas coletivas. Para mim, seria moderno, porque está na Lei. Há muitos anos que a gente fala isso, mas nunca foi aplicado. Isso nunca foi aplicado e seria o caminho da modernidade. Agora a política colocada por uma empresa, por um instituto privado, que é o IMBG, com esse método virtual para colocar esse processo e dizer que está modernizando e... (Helena, Presidente do Sintepe).

No entanto, é importante considerarmos que, apesar de estar prevista em lei e ser, antes disso, uma bandeira de luta do movimento dos trabalhadores da educação, sempre houve grandes dificuldades em viabilizar a implementação da gestão democrática, nas redes de ensino e nas escolas. A perspectiva da Gestão Democrática deveria estar pautada no planejamento e na avaliação participativa, autônoma e que tenha como resultado um Projeto Político-Pedagógico ou mesmo Pedagógico-Curricular (LIBÂNEO, 2008). No entanto, as dificuldades de concretização dessa perspectiva são mesmo anteriores à entrada do Programa de Modernização da Gestão. Dessa forma, como efeito colateral da Política de Responsabilização em Curso, temos a condução de toda a comunidade escolar a se “unir” em torno da execução das metas estabelecidas pela Secretaria de Educação, podendo ser identificadas pelo coletivo da escola como uma ação dentro do espectro da tomada de decisões, através da participação de todos, como podemos perceber a partir do trecho da entrevista abaixo:

Bem, o programa de modernização da gestão que é uma coisa que tá sendo implantada agora mas para gente que já é escola de referência ele já nos acompanha. Então assim a questão de tomadas de decisões do que é melhor pra escola, a comunidade circunvizinha em participar, o grupo de alunos... Não ficar somente centralizado, e eu acho isso muito válido, por conta da discussão que é riquíssima, porque nesse momento cada um tem a experiência da sua área, quem é do administrativo, professor da sala de aula ou os alunos que convivem, tão no dia a dia também da escola, a família, os representantes da sociedade que também fazem parte da gestão, então assim é discussão às vezes é difícil você tentar compactar todas ideias e formar uma única só, mas ao mesmo tempo é algo que quando é difundido realmente é firmado, porque aí vem a questão do compromisso de cada área em tentar solucionar (Professora Sabrina, EREM).

5. Também são recorrentes nas entrevistas, alusões ao fato de que o Programa de Modernização da Gestão não vem resolvendo os problemas relativos nem à questão da gestão democrática na escola (prevista pela CF), nem à infraestrutura nas escolas, nem aos resultados da avaliação. Podemos perceber essa questão através da fala do Presidente do Sintepe:

não motivou a gestão democrática na escola, que é um ponto fundamental para o processo de discussão, não mudou a infraestrutura das escolas,

passamos ai sete anos de governo que quer modernizar, mas continuam as escolas sem água, tem escolas que não têm água, tem escolas que têm problemas de esgoto, tem escolas que são apertadas, que não têm espaço, não têm ventilação, então assim, as queixas são muitas. Então é um tipo de modernização que não consegue chegar no chão da escola, não consegue modernizar nem a parte de estrutura da escola. Então temos a avaliação que não funcionou, que não deu certo. Mais coisas para definir números para campanha política de reeleição do governador, que foi muito bem reeleito, e continua em números para ser projetado nacionalmente. Mas, na prática, alteração não teve (Helena, Presidente do Sintepe).

Do ponto de vista do Sintepe, o Programa também resultou em uma piora para o setor educacional, do ponto de vista dos recursos humanos, através de estratégias de privatização ou mesmo de esvaziamento de alguns setores importantes, expondo as escolas à situações de fragilidade:

No quadro pessoal, piorou a situação, porque extinguiu o cargo de auxiliar administrativo educacional e está terceirizando esse serviço. Então é um serviço terceirizado da portaria, quando tem, que muitas vezes não tem, o que aumenta a violência no espaço escolar, porque você não tem uma de referência nem na entrada da escola, porque mudam as pessoas, ou não tem. Então a gente fala que entra alguém estranho à comunidade escolar, não é que existam pessoas estranhas à comunidade escolar, mas dentro do espaço escolar, quando você tem um porteiro que é fixo, que é permanente, que conhece as pessoas todas, quando chega alguém que não está lá no dia a dia, ele vai procurar saber quem é, o que quer fazer, com quem quer falar e vai encaminhar. E hoje a gente tem as pessoas entrando, vai direto na sala e bate na pessoa. Isso é mãe de aluno que vai lá “ah, brigou com meu filho aqui”, bate lá, entra diretamente, porque não tem esse quadro pessoal (Helena, Presidente do Sintepe).

A adoção de Programas da Iniciativa Privada, além de não serem questionadas nessa proposta de “modernização da gestão”, acaba sendo algo incentivado, sobretudo se tiver relacionada com políticas de “correção do fluxo escolar”, como podemos resgatar do trecho de fala abaixo:

Foi isso que nós propusemos ao primeiro secretário, Danilo Cabral: “vamos deixar tudo isso que era vender, comprar esses produtos aqui, de Fundação Roberto Marinho, Ayrton Senna, para fazer uma política aqui dentro. Corta tudo isso e vamos fazer a política a gente mesmo.” (Helena, Presidente do Sintepe).

De uma forma geral, no entanto, podemos perceber que a cultura organizacional que vem se estabelecendo nas Escolas Estaduais do Estado de Pernambuco, sobretudo nas EREMs, é a de uma “cultura de auditoria”, tendo em vista que foi adotado um “sistema de regulação no qual as questões de qualidade são subordinadas à lógica da administração e na qual a auditoria serve a uma forma de “meta-regulação” por meio da qual o foco é o “controle do controle” (TAUBMAN, 2009, apud FREITAS, 2012, p. 4).

No interior das escolas, podemos perceber os seguintes fenômenos decorrentes dessa cultura organizacional estabelecida, a partir da análise de entrevistas com gestores, professores e alunos das escolas:

1. Identificação do (a) gestor (a) como um cuidador, responsável por substituir as funções da família, devido à ampliação da jornada escolar e à necessidade do aluno se sentir “em casa” estando na escola:

Todo dia, basicamente, a gente tinha contato com eles. Eles passavam nas salas, para ver como a gente estava, se estava tudo bem. Desde o horário da chegada, até o almoço que era na escola, café da manhã, tudo é passado por eles e eles estavam em proximidade com a gente, já que, praticamente, lá dentro eles eram nossos pais. Eram os responsáveis por nós (Júnior, egresso de uma EREM).

2. Identificação do (a) gestor (a) como um faz tudo na escola, responsável por identificar e resolver problemas do cotidiano escolar:

Existe. Ela está sempre perguntando pra gente como é que está em sala de aula, quais são as principais dificuldades que a gente está enfrentando, quais são os principais problemas. Ela pergunta a gente pra ela poder ir nas salas, conversar com os alunos e dizer das dificuldades que a gente está sentindo e combina com os alunos: “vamos melhorar nesse ponto”. Então ela vem até a gente para perguntar qual é a dificuldade pra ela poder atuar (Professora Umbelina, EREM).

3. Identificação da função da gestão como algo diferente do que é considerado trabalho docente. Aquele que antes era professor (a), parece deixar de ser visto como tal ao passar a estar na condição de gestor (a):

Com relação à gestão, a gente está iniciando agora com essa gestão, com essa gestora. E assim... ela é da mesma idade que eu e a gente foi, estudou juntas no ensino médio, então a gente tem uma boa relação aí. Tem muitos pontos que a gente, como é que eu posso dizer... que a gente tem o mesmo pensamento, tem as mesmas ideias... (Professora Umbelina, EREM).

Ainda no contexto micro da gestão escolar, a partir da análise das entrevistas, levantamos as seguintes posições em relação à gestão democrática nas Escolas Estaduais de Pernambuco:

1. Ausência total de gestão democrática:

Veja na escola que eu estudei, os três anos que eu passei não tinha processo de gestão democrática, não era uma escola participativa, era muito restrita a função do gestor, os alunos não contribuía em nada, apenas tinham que aceitar, o que os professores e gestor colocavam (Jeise, egresso de uma EREM).

2. Ausência parcial de gestão democrática:

Positivas, porque assim a democracia embora não seja vivenciada na sua totalidade é importante porque tudo que é imposto é meio “amargo” né

(Professora Doralice, Escola Regular).

Eu acho que a gestão não é muito democrática, eu acho que eles vão mais por o que eles acham, eles não procuram a opinião dos alunos (Jacy, aluna de uma EREM).

3. Gestão Democrática concebida como espaço para escuta dos alunos:

Tínhamos sim. Eles deixavam a gente participar, faziam reuniões bimestrais para sair com o que a gente estava achando da escola naquele instante e o que poderia ser modificado durante um certo período (Júnior, egresso de uma EREM).

A experiência democrática que pudemos identificar em todas as entrevistas que realizamos é a da “escuta” dos alunos para identificar dificuldades e obstáculos à aprendizagem tendo em vista a melhoria dos resultados nas avaliações. E em todas as entrevistas, a gestão democrática foi identificada como um ideal possível e necessário de ser alcançado, como podemos sintetizar a partir da seguinte fala:

Bom, pra mim esse processo de gestão democrática, é algo que se fosse realmente trabalhado nas escolas seria algo muito satisfatório, porque é como já diz né, a união faz a força. A partir do momento que você, no caso o gestor, pergunta ao professor na escola sobre as decisões da escola, quando faz conselho de classe coloca os pais os alunos tudo a parte, com certeza a coisa desenvolve, ela flui, isso da resultados (Cláudia, egresso de uma EREM).

Os dados das entrevistas realizadas nos Institutos Federais, por sua vez, levam à conclusão de que não há gestão democrática. O trecho abaixo, exemplifica as respostas que consideram a inexistência desse tipo de gestão:

Não, com certeza não há gestão democrática aqui! Existe uma certa tentativa. Existem grupos que realmente tentam aplicar gestão democrática aqui dentro, seja servidores, seja os próprios alunos. Mas, existem grupos sim. Entretanto, a gente não vê, porque é como se fosse um vírus. Eu digo vírus porque é como se fosse um material, uma massa que tá aí, à parte, e essa massa à parte tenta de alguma forma fazer com que não haja democracia. [...] Existem eleições para diretoria geral, para reitoria e para direção do grêmio. Os outros cargos, eles que organizam. O diretor, depois, organiza os cargos dele diante do que ele tem (César – IFPE).

Ao perguntarmos aos alunos se eles têm acesso aos gestores e aos professores, encontramos dois tipos de respostas com o mesmo grau de representatividade:

1. Contato esporádico e/ou virtual, como podemos verificar no trecho da entrevista abaixo:

Mais pelo facebook com professores. E apenas durante as eleições, com os diretores, pelos corredores. Mas, fora isso, é muito difícil encontrá-los (Juliana – IFPE).

2. Contato mediado pela função gerencial, como podemos verificar no trecho da entrevista abaixo:

Assim, eu realmente sinto um pouco. Mas, ultimamente, eu tenho conseguido. Houve alguns problemas que eu consegui ter contato com o diretor Valbérico, tanto quanto eu tive contato com Cláudia, que é a reitora. Então os dois eu tive como conseguir contato mas não é sempre, né? Até mesmo porque, às vezes, acabam tendo muita coisa, então subdividem em departamentos. Se eu tenho algum problema de disciplina, vou para a Direção de Ensino. Se é problema de extensão, eu tenho que procurar a Direção de Extensão. Nunca diretamente para o diretor. Geralmente você vai ser encaminhado para uma dessas direções. Até porque ficaria muito pesado para eles, tanto pro diretor, como para a reitora. Eu gosto um pouco dessa organização (César – IFPE).

É nesse contexto de responsabilização (accountability) e gerencialismo que o Ensino Médio vem se organizando na atualidade. Como o trabalho docente é impactado através dessa problemática é o que trataremos no tópico seguinte:

Proposta de Educação Integral e Integrada e a questão do Trabalho Docente

Diante da perspectiva de organização da escola a partir da Responsabilização, como fica a questão do trabalho docente nas propostas de educação integral ou integrada? Estamos tratando neste artigo de instituições com características diferentes, que precisamos descrever para um melhor entendimento deste tópico, bem como para o entendimento das diferentes condições de trabalho docente com que estamos lidando.

Em primeiro lugar, temos a Rede Estadual de Pernambuco, em especial o Programa Educação Integral (PEI)¹⁰, que oferece Ensino Médio em jornada ampliada, nas modalidades Integral ou Semi-integral, nas chamadas Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco. De acordo com o Presidente do Sintepe, os professores da Rede Estadual de Pernambuco que não têm nível superior tiveram uma melhoria salarial em função da Lei do Piso¹¹. No entanto, de acordo com o entrevistado, “[...] no estado, de cinquenta e dois mil professores ativos e aposentados, só dois mil têm nível médio...”. Dessa forma, para a grande maioria dos ativos e aposentados, com carga horária de 40 horas, ainda é pago o pior salário de nível superior do país¹²

O PEI traz para os professores da Rede Estadual de Pernambuco a possibilidade de receber uma gratificação superior ao próprio salário, mais que dobrando o valor recebido no final do mês. De acordo com o Presidente do Sintepe,

[...] hoje os professores, do universo de vinte e oito mil professores que nós

¹⁰

¹¹

¹²

temos efetivos, quatro mil estão nesse programa, então um número pequeno. Para estar nesse programa recebe uma gratificação que vai até 2032 reais para ficar oito horas dentro dessa escola.

Essa situação acarreta uma situação de trabalho docente precarizado, visto que os professores, para receberem uma remuneração maior, resultado de uma gratificação que significa mais do que o dobro do que receberiam se estivessem trabalhando em uma escola regular, se submetem a uma relação de trabalho nas EREMs caracterizada da seguinte forma pelo Presidente do Sintepe:

E aí, ao ficar nessa escola, ele se submete a tudo o que o programa define, inclusive até a arbitrariedade contra a legislação, porque o professor, na legislação, ele tem direito a ter 26 aulas em sala de aula e 14 hora atividade. Nessas escolas, eles têm 30 aulas, chegam a dar 32 aulas em sala de aula. A legislação não foi alterada, mas ele termina se submetendo a dar mais aulas em sala de aula para poder manter lá sua gratificação.

Quanto à consideração de que há uma intensificação do trabalho docente nos Institutos Federais há uma questão que precisamos tratar. Dentre os objetivos dos Institutos Federais¹³, temos o de “I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Outro objetivo é o de realizar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, como capacitação, aperfeiçoamento e atualização de profissionais; realização de pesquisas aplicadas; desenvolvimento de atividades de extensão articuladas no mundo do trabalho; estímulo e apoio a processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, com vistas à emancipação do cidadão e ao desenvolvimento socioeconômico local e regional. E, por último e não menos importante, ministrar em nível de educação superior, cursos na área de tecnologia e na área de licenciatura (graduação e pós-graduação *latu e stricto sensu*). Para realizar todas essas atividades, o art. 8º estipula a seguinte conta de vagas de docentes: mínimo de 50% para o Ensino Médio Integrado e mínimo de 20% para as atividades de Ensino Superior, devendo observar o conceito de aluno-equivalente.

Como podemos perceber no parágrafo anterior, não são poucas as atribuições e responsabilidades dos docentes dos Institutos Federais. Além disso, há um grande déficit de professores nesses Institutos¹⁴, creditado à pouca valorização da profissão, mas também a uma

¹³ De acordo com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em seu art. 7º.

¹⁴De acordo com notícia do Jornal O Estadão de São Paulo, de 26 de março de 2013, o Tribunal de Contas da União (TCU) divulgou resultado de Auditoria em que mostra que faltam quase 8 mil professores (20%) dos profissionais necessários, em 442 campus da rede de institutos federais de educação técnica em funcionamento no País. Tal auditoria do TCU teve como objetivo avaliar as ações de estruturação e expansão do ensino técnico profissionalizante nesses Institutos. Em alguns locais, esse percentual é bem maior, como no Acre (40,1% das vagas ociosas), Brasília, Mato Grosso do Sul, Amapá, São Paulo. Este mesmo fenômeno acontece em relação aos profissionais técnicos necessários, cuja ociosidade das vagas chega a 20,9%,

ausência de cargos. Esse déficit de professores parece estar sendo “combatido” com mais pressão sobre o trabalho dos professores existentes.

Além disso, as experiências de ampliação da jornada escolar e de realização de uma proposta de Educação Integral ou de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, parecem estar centradas no sucesso do trabalho docente, tanto pelo que podemos perceber na formulação dos documentos norteadores das Políticas quanto através das compreensões de professores, gestores e alunos em entrevistas e questionários. Na análise dos questionários e das entrevistas com os estudantes, algumas informações foram elucidativas da importância do professor e do trabalho que realiza para o “sucesso” da perspectiva de Educação Integral e/ou Integrada frente a outras questões avaliadas, que vão desde o currículo até a infraestrutura da escola e as perspectivas para o futuro. Dessa forma, desde questões como o que motivou a escolha pelo Ensino Médio Integral e/ou Integrado, em que 44,73% atribuem à escola, professor e ensino de qualidade, até a avaliação especificamente voltada à qualidade e importância dos professores nessas escolas, que passaremos a considerar agora, o trabalho docente está sempre no cerne da questão.

Nos questionários, a avaliação dos professores é a segunda avaliação realizada pelos alunos com atribuição positiva, um pouco atrás apenas do currículo. Para 54,55% dos alunos, os professores são avaliados como excelentes. Para 25,20%, os professores são avaliados como bons. Para 18,18% os professores são avaliados como regulares. Para 2,07%, os professores são avaliados como péssimos.

Quando consideramos as entrevistas realizadas, para os 43,75% do alunos que avaliam que o trabalho realizado pelos professores tem relação direta com a maior ou menor evasão dos alunos, bem como com uma maior ou menor reprovação. O trecho da entrevista abaixo exemplifica bem essas respostas:

Eu esperava mais, devido a problemas com professores. Me decepcionei muito depois de alguns professores (Juliana – IFPE).

Para 18,5% das respostas, professor de qualidade é aquele que tem uma formação inicial em licenciatura. O trecho da entrevista abaixo exemplifica essa questão:

Conversa pra lá, conversa vem e a gente acaba criando um círculo de amizades e a gente não tem muita dificuldade na formação geral. Mas, quando chega na área técnica, aí sim, essa é a minha maior dificuldade em sala de aula (Valdenice – PROEJA).

Por fim, para 12,5% das respostas, professor de qualidade é aquele que incentiva os

e Mato Grosso do Sul e Brasília alcançam os maiores déficits. O documento oficial do TCU indica a baixa atratividade da carreira como causa relevante da falta de profissionais, o que prejudica a possibilidade de disputar professores da área de ciência e tecnologia com o mercado.

alunos. Como exemplo dessas respostas, temos o trecho da entrevista a seguir:

Bem, assim, tem professores que incentivam os alunos, mas tem professores que faz o que tem que fazer e acabou (Jacy – EREM).

Em todos os casos, os professores e o trabalho docente estão no centro da avaliação sobre a qualidade da experiência, pressionados, por um lado, por uma política pautada pelo Accountability e, por outro lado, pelas expectativas já internalizadas pela comunidade escolar.

Conclusões

Por um lado, temos na Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco, um projeto de formação pautado pela lógica da empregabilidade, presente numa perspectiva neoliberal de educação, voltada para construir um processo de internalização da exclusão nesses jovens. Por outro lado, há também uma política de accountability em curso. Essas duas faces de uma mesma política, trazem para o Governo do Estado possibilidades de resultados favoráveis através de um aparente sucesso administrativo gerencialista, mas que tem no processo de bonificação por resultados, responsabilizando escolas e professores pelo sucesso ou fracasso da educação pública estadual, a própria responsabilidade pelos sucesso ou fracasso da política.

Através desse processo, pressiona as escolas a “produzirem” uma série de resultados aceitos como favoráveis, visto que, através de bônus e/ou sanções públicas a que são submetidos, escolas e professores internalizam possíveis “fracassos”, fazendo com que venham a contribuir para o processo de maquiagem de resultados colocados em curso pelos gestores das Políticas Educacionais.

No entanto, essa é uma prática presente também em outras redes de ensino brasileiras, como é o caso dos Institutos Federais. No entanto, a Rede Estadual de Pernambuco, ao ser premiada e passar a ser considerada referência de política de accountability de sucesso pelo Banco Mundial, adquire importância fundamental na nossa análise.

Dessa forma, concluímos o nosso estudo considerando que os resultados indicam que há um processo em curso de implementação de Políticas de ampliação da jornada escola e/ou de realização de uma Educação Integral/Integrada centrados em uma lógica neoliberal que intensifica e precariza o trabalho docente, ao trazer para o cenário escolar novas atribuições: proteção e guarda de crianças e jovens; expectativas em torno da garantia da empregabilidade em um cenário de desemprego estrutural; melhoria dos indicadores sociais do País através de resultados em avaliações standards e da melhoria do fluxo escolar e da certificação. Como

referência para esse cenário escolar, temos um contexto neoliberal de implementação de Políticas Educacionais pautado no gerencialismo, na meritocracia e accountability que gera um trabalhador docente pressionado, adoecido e sem autonomia para realizar o seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL/ CEENSI, Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. **Projeto de Lei nº 6840/2013**, de 27/11/2013. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

CASTRO, M. H. G. Avaliação de políticas e programas sociais. **Cadernos de Pesquisa Nº 12**. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas –SP, 1989.

FREITAS, Luis Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun, 2012.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. In: **Educação: Teoria e Prática**. Vol. 21, n. 38, out-dez, 2011.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do Grande Sistema Escolar Americano** – Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SILVA, K. N. P; SILVA, J. A. A. Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. In: **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan/jun 2014.