

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: NEOLIBERALISMO E DESVALORIZAÇÃO

Raul Vasconcelos Caminha¹
Miriam Espíndula dos Santos Freire²

RESUMO: Propõe-se, neste trabalho, como objetivo principal a precarização do trabalho docente no Brasil, com foco na educação pernambucana em relação as políticas públicas que o estado de Pernambuco adotou na área da educação. Para organização metodológica desse trabalho usamos entre outros autores uma fundamentação de análise de conteúdo de Bardin (1977). Nos concentramos em análises de produções acadêmicas (teses e dissertações) relevantes em um recorte de 2007 – 2025, onde identificamos categorias como; condições de trabalho, formação continuada, políticas públicas, valorização do trabalho docente e qualidade na educação. Foram analisados os efeitos da precarização docente na educação básica, com ênfase para os efeitos das políticas neoliberais, a intensificação do trabalho, a desvalorização dos salários e perda de autonomia dos professores. Foi percebido na dialética dos estudos analisados e da ponte com os autores uma mercantilização da educação, a proletarianização do trabalho docente com impactos significativos na saúde dos professores e na qualidade da educação.

Palavras-chave: Trabalho docente. Políticas educacionais. Neoliberalismo. Valorização profissional. Educação básica.

887

ABSTRACT: In our article, we address as the main objective the precarization of teaching work in Brazil, with a focus on education in Pernambuco, particularly regarding the public policies adopted by the state of Pernambuco in the field of education. For the methodological organization of this study, we employed, among other authors, a content analysis framework based on Bardin (1977). We focused on the analysis of academic productions (theses and dissertations) relevant to the period from 2007 to 2025, through which we identified categories such as working conditions, continuing education, public policies, appreciation of teaching work, and quality in education. The effects of the precarization of teaching in basic education were analyzed, with emphasis on the impacts of neoliberal policies, work intensification, salary devaluation, and the loss of teachers' autonomy. The dialectic within the analyzed studies and the dialogue with the authors revealed a commodification of education, the proletarianization of teaching work, with significant impacts on teachers' health and the quality of education.

Keywords: Teaching work. Educational policies. Neoliberalism. Professional valorization. Basic education.

¹Formado em História, especialização em História do Brasil pela FAFICA - Caruaru PE. Professor do Fundamental 2 pelo município de Brejo da Madre de Deus e do Ensino Médio pelo SEE/PE Estado de PE. Aluno de Mestrado da Faculdade de Pós-graduação em Ciências da Educação da Veni Creator Christian Cristian University.

²Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPB, Professora Orientadora.

I. INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é fazer uma análise do trabalho docente e os seus efeitos da precarização na esfera da educação básica de Pernambuco. Partindo de nosso material de análise constituído da investigação de teses e dissertações publicadas entre 2007 a 2022 que compõem nosso corpus da pesquisa. Esses estudos identificam a precarização do trabalho, a qualidade do ensino, as formações continuadas, remuneração, as práticas pedagógicas e a saúde desses profissionais.

Analizamos a precarização do trabalho docente no cenário das políticas públicas em Pernambuco. A mercantilização crescente da educação pública vem causando prejuízos irreparáveis aos professores e alunos, com uma crescente responsabilização dos professores que acarreta uma intensificação do trabalho, sem nenhum auxílio ou condições adequadas para o trabalho pedagógico docente.

2. PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: NEOLIBERALISMO E DESVALORIZAÇÃO

O atual panorama aponta para uma progressiva desvalorização da docência, relacionada a um processo de responsabilização, meritocracia e privatização direta ou indireta da Rede Pública de Ensino (Freitas, 2012). De acordo com Vieira (2014) nas últimas décadas o mundo passou por mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas pela reestruturação do capital em escala global. Essa transformação se desenvolve a partir do modo de organização do trabalho, pelos paradigmas Taylorista, Fordista e Toyotista. Assim sendo, a partir de 1970 começa a ocorrer um processo de mercantilização dos setores públicos (Oyama, 2015). Como resultado, os setores que anteriormente eram vistos como direitos passam a ser vistos como mercadoria. Nesse cenário destaca-se o processo de trabalho flexível concernente ao Toyotismo, onde os trabalhadores tendem a sofrer um processo intenso de desvalorização, polivalência, desencadeando o aumento do trabalho e levando a um quadro de precarização.

Como abordado por Luz, *et al* (2016), por meio de um intenso processo de intensificação o trabalho passa a ser precarizado, e ampliado pela reestruturação produtiva e nos padrões neoliberais. Ressaltando que muitos casos afetam o trabalho docente, especialmente quando apontamos as longas jornadas de trabalho, à dupla jornada dos professores, os salários indignos e a falta de recursos materiais, salas lotadas entre outras causas.

É verdade que a profissão de professor vem sendo muito desvalorizada tanto social quanto economicamente, interferindo na imagem da profissão. Em boa parte isso se

deve às condições precárias de profissionalização – salários, recursos materiais didáticos, formação profissional, carreira – cujo provimento é, em boa parte, responsabilidade dos governos. [...] na prática, os governos têm sido incapazes de garantir valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão e a um rebaixamento evidente da qualificação profissional dos professores de todo país (Libânio, 2008, p. 76-77).

A partir disto, em grande parte das vezes, a questão da falta de qualidade na escola é atribuída apenas a uma deficiência dos professores e a um baixo desempenho deles, a falta de qualidade do ensino limita-se a priori à ineficiência do professor. O que Freitas (2012) classifica como processo de responsabilização.

Em discurso o governo coloca a educação como fundamento para formação da sociedade, embora não disponha condições concretas, aumentando as demandas sobre os professores mais resultados implicando assim mais trabalho, com a ideia que com apenas o esforço maior dos docentes e o estabelecimento de metas sobre metas fosse suficiente para suprir a carência do sistema educacional, assim de acordo com Barros (2013, p. 17):

O aumento das cobranças por parte do governo e sociedade sem, contudo, um acompanhamento das condições propícias de trabalho para os professores, pode também pôr em risco a qualidade da educação, haja vista a constante solicitação, sobrecarga e crescentes demandas a que são submetidos diariamente.

No decorrer da crise educacional que passa o Brasil, o governo pernambucano, implementou várias mudanças, em uma tentativa de superar de superação dos problemas na educação, logo foram criadas as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), pela Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008, juntamente com as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), com objetivo de resolver as dificuldades estruturais e educacionais do seu sistema educativo, entretanto, na prática essa tentativa de superação não se concretizou, as dificuldades se ampliaram tendo em vista que o ensino médio passou do regular para o integral (Pernambuco, 2008). Chamando a atenção para o fato que essas escolas mesmo estando dentro do Programa de Educação Integral, muitas delas não receberam melhorias na sua infraestrutura.

A década de 1990 introduz no Brasil diversas mudanças na área educacional com eixo norteador baseado na equidade social (Oliveira e Vieira, 2014). De acordo com os autores tal mudança de modelo implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passando a ser obrigatório dos sistemas escolares a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, onde a educação geral é abarcada por um sistema escolar como requisito insubstituível ao emprego formal e regulamentado.

Pela análise de Freitas (2012), os empresários que atuam na educação têm mostrado um interesse na educação do país e exigindo uma forma de organização advinda da iniciativa

privada como uma saída mais adequada para “resolver” e “direcionar” a educação brasileira, embora, a literatura tenha mostrado que o sistema educacional está em crise.

Na prática, existe em curso um processo de desvalorização crescente na docência, os baixos salários, a intensificação do trabalho, rebaixamento das condições objetivas das funções pedagógicas, em decorrência disso, vemos um quadro de precarização que abre portas para a privatização (direta e indireta) do sistema de ensino (Freitas, 2012). Os resultados atingidos pelo estado de Pernambuco no momento da implantação do PEI nas provas externas mostraram uma melhora expressiva, apesar que o trabalho docente segue desvalorizado. Essa busca por resultados se apropria de mecanismos que pressionam o professor, por intermédio da gratificação e do processo de responsabilização. Conforme Silva e Silva (2017):

Para os professores que atuam nas EREMs e ETEs, há um incentivo através de uma Gratificação de Localização Especial, que está congelada, desde 2008, em R\$ 2.032,00 (dois mil e trinta e dois reais) para os professores das EREMs com jornada integral de 40 horas e R\$ 1.623,00 (um mil, seiscentos e vinte e três reais) para os professores das EREMs com jornada parcial de 32 horas (Silva; Silva, 2017, P. 243).

As alterações do PEI, com ênfase na busca de resultados, terminam por intensificar o trabalho docente. Freitas (2012) alerta que esses novos modelos educacionais acabam precarizando o trabalho. Reforçando o autor, as consequências dessas políticas demonstram: o estreitamento curricular, a competição entre professores, a pressão sobre os discentes a partir dos testes padronizados, fraudes nos resultados, aumento da segregação socio econômica, precarização da formação docente, destruição da moral do professor, finalmente, a destruição do próprio sistema público de educação.

A questão, portanto, não tem apenas um lado econômico, como querem fazer parecer, os empresários. É também ideológica, no sentido de dar garantias à defesa da apropriação privada e sua acumulação contínua que, nas formas democráticas liberais vivenciadas, não teriam demonstrado estar suficientemente protegida ou seria ineficaz para barrar reivindicações de grupos organizados, que promovem a cooptação de políticos contra o livre mercado. E o livre mercado é fundamental para que os indivíduos, lançados nele, tenham “liberdade” para construir sua trajetória a partir do mérito e esforço pessoal (FREITAS, 2018, P. 23).

A precarização do trabalho docente se destaca juntamente com sua intensificação e na deterioração das escolas pernambucanas. Para Mancebo (2007), a precarização do trabalho docente se concretiza no pagamento dos baixos salários, desqualificação e fragmentação do seu trabalho, na perda real e simbólica dos espaços de reconhecimento social, a submissão crescente e ao controle do professor em relação ao seu trabalho.

Assim, Dal Rosso (2008) corrobora essa ideia, ao ver a intensidade que o trabalho é realizado, ou seja, à quantidade de energia gasta pelos trabalhadores na atividade concreta. Para ele existem duas formas de intensificar o trabalho: aumentando a carga horária e/ou

aumentando a velocidade da produção dentro do mesmo espaço de tempo. Ainda, destaca três pontos causados pela forma que se organiza o trabalho: A gestão por resultados, que busca a execução de metas por parte dos professores, o trabalho ininterrupto, acarretando mais trabalho. Nesse procedimento, além da carga horária, a maioria dos docentes flexibilizam as horas de trabalho para cumprimento de outras demandas.

2.1 O impacto da política educacional de Pernambuco no trabalho docente.

Durante o processo da expansão da escolarização brasileira, criou uma necessidade na educação, de controle e fiscalização dos resultados atingidos. Nesse cenário, é perceptível que o modo de trabalho dos professores vem se alterando, fundamentada pela “qualidade da educação”, a avaliação em larga escala vem escalando em relevância e empenho do Estado, seja para justificar, para regular ou comprovar essa qualidade na educação. Essas características, dentro da escola, modificam o trabalho realizado, onde é observado mudanças que se alinham em tudo que está acontecendo no trabalho em geral. Dois entendimentos, podem nos ajudar a melhorar essa visão e elaborar questionamentos em nossa análise: as pesquisas de Gatti; Barreto; André (2011) e de Oliveira e Vieira (2014). Estas pesquisas debatem o trabalho docente no Brasil e enfatizam a avaliação em larga escala como elemento fundante que demarca a qualidade da educação como núcleo central, onde o professor é responsabilizado pelo êxito ou fracasso na escola.

891

Embora vamos dedicar um capítulo exclusivo para o estudo das políticas educacionais, é preciso agora analisar as políticas educacionais locais, que deveriam de forma efetiva, valorizar o docente por meio de melhores condições salariais e condições de trabalho, equipar escolas com uma infraestrutura adequada, assim, concretizar os diversos fatores que contribuam para as políticas docentes. Com base nas autoras:

Cada vez mais os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 25).

Essas dificuldades acima referidas mostram as condições sociais de desigualdade de base, onde as ações governamentais inseridas, não melhoram nesse sentido para todos, acentuando assim, as diferenças já existentes. Na pesquisa, as autoras mostram a problemática em relação a heterogeneidade das instituições formativas, pelo fato da proliferação e espalhamento das instituições comuns em vários países da América Latina, o que acarreta elementos contra a qualidade. A ausência de equipamentos nessas instituições, como laboratórios e bibliotecas para

uma formação de qualidade. Em uma radiografia da profissão, existe um sinalizador que pode desvelar o déficit na qualidade dos conhecimentos trabalhados nas disciplinas durante a formação docente, o que deixa uma lacuna entre o que se aprende na formação pedagógica e o que se usa na prática docente cotidiana.

Oliveira e Vieira (2014), apontam, em Pernambuco, um cenário que não difere dos demais estados brasileiros, embora com agravante do baixo índice de aproveitamento dos alunos, em levantamento feito pelo Sindicato dos Professores do Estado de Pernambuco (SINTEPE) junto com o Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG), em pesquisa feito em todo o estado. Pesquisa essa, que chegou à conclusão que no estado de Pernambuco as grandes desigualdades sociais e contrastes entre as regiões; baixa renda média da população; alta taxa de analfabetismo; baixo nível de escolaridade; baixo percentual de jovens com idade de até 16 anos (48,2%) que terminaram o ensino fundamental; baixo percentual de jovens de até 19 anos (40,8%) que concluíram o ensino médio.

Os dados apontados acima, foram executados durante o período de ampliação das políticas de avaliação da educação no Brasil, com expectativas de cobertura no municípios e estados brasileiros, exemplo, Pernambuco que vem adotando no seu programa de governo, estratégias de avaliações em larga escala, sendo este tema abordado em nossa pesquisa.

892

A partir de 2007, Pernambuco põe em andamento uma política de modernização da gestão pública, ela aparece em conjuntura de uma reforma gerencial que coloca a educação como um dos principais eixos estratégicos para o desenvolvimento da economia do estado. Nessa direção, usa o SAEPE, como ferramenta de avaliação da educação, que auxilia a regulação e controle das atividades educativas por meio de avaliações sistemáticas. Essa política estipula metas, alicerçadas no IDEPE, para as escolas e um Bônus de Desempenho Educacional (BDE) para professores e gestores escolares e demais membros da comunidade escolar. Fazendo com que todos os envolvidos no cotidiano escolar assumam a responsabilidade com esse sistema. Através das notas, as escolas são ranqueadas, recebendo bonificações de acordo com resultados obtidos. Caso não atinjam os resultados, as escolas não recebem o bônus e são expostas de forma pública pelos resultados. Nossa hipótese inicial partiu que este sistema de avaliação trouxe uma pressão excessiva para todos os envolvidos na concretização dessa política pública de educação.

De acordo com Azevedo (2004), há elementos que representam as sociedades estruturados que afetam efetivamente no planejamento das ações de cada setor, assim, o

desenvolvimento e implantação das políticas apresentadas. O Estado se põe em ação através de suas políticas públicas, dessa forma como demonstrado pela autora apresenta a ideia que na política pública de educação em Pernambuco, atravessa uma concepção de Estado fundamentado na regulação e na meritocracia. Essa pauta, pode velar as desigualdades, desconsiderando as baixas condições materiais que ocorre essa escolarização, ressaltando apenas o esforço individual, como gerador da qualidade no trabalho docente, fazendo nascer nos professores, gestores e discentes, a culpa ou mérito pelo trabalho desenvolvido em sua escola.

Assim, as novas demandas impostas pelo processo de regulação capitalista, validada pelo discurso da busca pela qualidade da educação acaba por provocar um “desconforto” aos professores afetados, ocasionando uma intensificação de seu trabalho para cumprir as metas de desempenho que a política exige, sendo o Estado omissor em dar apoio necessário em relação as condições necessárias para o trabalho, precarizando o exercer da profissão docente e também a própria vida do professor.

Dentro do contexto das políticas avaliacionais em Pernambuco se desenrola a partir de uma regulação integrada, a partir do momento que vincula avaliação do desempenho dos professores e da escola com as metas e bonificações, que termina modificando diminuindo a responsabilidade do Estado e sua função de garantidor das condições objetivas do trabalho, passando a tarefa para os professores, efetivando o controle deles por meio de metas e termos de compromisso. Situação prejudicada com a divulgação pública dos resultados que cada escola obteve, estigmatizando ou responsabilizando os docentes pelo não atingimento do desempenho estipulado para os estudantes, humilhando publicamente com a divulgação dos resultados ou bonificando pelo resultado positivo.

893

Podemos afirmar com certeza que esse modelo gestacional adotado por Pernambuco é convergente com as características do Estado regulador/avaliador. Argumentando a partir do problema que é a ineficiência da escola pública com a busca de soluções para superação seria a administração privada. Como uma de nossas expectativas teóricas principais, deduzimos que o sistema de avaliação provoca extrema pressão para todos os profissionais envolvidos na concretização dessa política pública de educação, assim, propomos que a transformação do trabalho, por meio do controle e dos elementos de regulação, afastam o professor do sentido final do seu trabalho. O professor perde sua autonomia de dar sentido ao seu trabalho, perdendo o processo de planejar, ensinar e avaliar, perdendo o controle, executando um trabalho que se torna difícil e cheio de sofrimento.

Outra perspectiva que percebemos na análise dos efeitos da regulação sobre o trabalho docente, o adoecimento e o abandono da profissão de professor, a pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011), desenvolvida em todo o país, mostra que os professores estão abandonando a profissão. Em outra pesquisa, feita por Oliveira e Vieira (2014), com enfoque em Pernambuco, desvela um dado fundamental, o adoecimento docente. Uns abandonam, outros adoecem e outros se adequam. Fazendo assim todos pertencentes a um mesmo processo.

2.1.2 A Precarização do Trabalho nas EREMs e o Impacto das Políticas Educacionais de Pernambuco

As políticas educacionais discutidas até agora, foram efetivadas pelo estado de Pernambuco a partir de 2008, com a implantação das EREMs, a análise desse contexto amplia o que foi analisado até agora, ocorridas a partir das demandas do processo avaliador e regulatório precarizam e intensificam a educação pernambucana. Dentro da lógica neoliberal deste cenário tão preocupante estão, além dos professores efetivos, os professores de vínculo temporário.

Nas EREMs, existe uma maioria de professores efetivos, entretanto, existem profissionais que atuam por meio de minicontratos ou contratos temporários. Esses professores trabalham de forma desigual, sem direitos a gratificações, auxílios, sem garantias de férias e décimo terceiro, esses contratos terminam em dezembro e reiniciam em fevereiro, logo, eles ficam sem salários nos dois primeiros meses, recebendo apenas em março o que foi trabalhado em fevereiro. Mesmo com o recente número de professores efetivos chamados no último concurso público de 2023, esse tipo de vínculo ainda existe e como o contingente de professores com mais idade e tempo de serviço diminui com a aposentadoria, esses contratos aumentam.

O trabalho dos professores contratados dá-se em posição salarial desproporcional. Esses docentes exercem suas funções em regime temporário, sem garantias de estabilidade e emprego. Submetem-se às solicitações das instituições educacionais e são dispensados de tempos em tempos, de acordo com a legislação. Assim, são incapazes de prever seu futuro, compondo um contingente de professores desempregados, de acordo com Marx (1983) eles formam o exército de industrial de reserva, pessoas que são atraídos ou repelidos pelo mundo do trabalho, consequentemente, obrigados a aceitar quaisquer condições de trabalho. Já os professores efetivos, embora possuam a garantia do emprego, sofrem com as condições de trabalho precárias, sobremaneira em relação aos salários, por sobreviverem apenas de sua força de trabalho. Ao analisarmos as gratificações por tempo de serviço, mesmo que inexpressiva, se constitui em um benefício exclusivo dos professores efetivos.

Logo, o professor contratado temporariamente vende sua força de trabalho por um valor menor que o professor efetivo para realizar o mesmo trabalho. O docente temporário não sendo um funcionário do Estado, perde direitos à promoção, progressão e sem direitos ao décimo terceiro salário e férias equivalentes ao tempo trabalhado. Essa característica do trabalho temporário, leva professores a não se especializarem em educação devido a falta de formações continuadas nesse fim. Essa realidade do trabalho temporário em Pernambuco é uma realidade que é demonstrada na pesquisa de Oliveira e Vieira (2014). Como resultado, da própria expansão da escola entre o desemprego e à precarização do trabalho. Essa presença de temporários nas escolas públicas constituem a lógica das políticas neoliberais que tem como objetivo o sucateamento e a precarização do ensino público. A constante insegurança, gerada pela incerteza da utilização ou não de sua força de trabalho por parte do Estado.

Diante disso tudo, o contexto da educação em Pernambuco demonstra que a política de resultados revela que , através dos componentes dessa política pública, existe a ampliação do trabalho docente de professores e gestores para além da sala de aula, o que gera, efeitos objetivos: o professor assume outras funções, exerce o trabalho sem os recursos necessários, jornada de trabalho aumentada, salários extremamente baixos e a desprofissionalização; enquanto os efeitos subjetivos: a insegurança, desmotivação, angústia, sensação de engessamento, baixa autoestima, exaustão, estresse, depressão. Corroborando essa conjuntura Freitas (2005, p.913), “As políticas regulatórias querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, como parte de um processo amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público”. Mesmo com as políticas de caráter neoliberal explorem e utilizem a regulação, de acordo com nossa análise, ela condiz com Freitas (2005) quando ele chama de contraregulação, como uma maneira de resistência propositiva.

895

A resistência torna-se um elemento fundamental para a luta contra o trabalho regulado e delimitado por apostilas e exames padronizados que são produzidos por corporações privadas. Assim, ao desenvolver sua ação, de acordo com Leher (2015) o docente deixa de ser um intelectual e passa a ser um reproduzidor de cartilhas, um burocrata visando metas, dessa forma, trabalhando a partir da lógica empresarial e perdendo seu papel, com sérios problemas na formação.

2.2. Aspectos do trabalho docente: intensificação, precarização, valorização e proletarianização.

De acordo com Marx (1983), o trabalho produtivo se relaciona de forma direta à criação de valor na sociedade capitalista. Assim quando o trabalho gera mercadorias e que por sua vez podem ser comercializadas e acumulam capital é chamado de trabalho produtivo, resultando na mais-valia, gerando lucro a partir da exploração do trabalho. Logo, o trabalho produtivo é o fundamento vital para a sobrevivência do modo de produção capitalista.

Quando o trabalho não gera diretamente o capital é determinado como improdutivo. Ainda dentro desta lógica, para Marx, tudo serviço que é resultado não pode ser garantido, serviços em sua maior parte, possuem vínculo direto aos custos do consumo das mercadorias, os trabalhos improdutivos são caracterizados por não estarem disponíveis para a venda. Nessa interpretação, tentando compreender o trabalho docente, Saviani (1991, p. 19) adverte que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, assim como o trabalho. De acordo com o produto resultante do trabalho, ele pode material, em níveis cada vez mais complexos, sendo ainda assim materiais. Entretanto, os bens não materiais, são resultado da construção de ideias, valores, conceitos, símbolos, atitudes e habilidades. A partir dessa ideia, Saviani (1991) categoriza a educação na categoria do trabalho não material, embora, ele afirme que inserido nessa categoria de trabalho ocorrem duas modalidades: a primeira, o produto é separado de quem o produziu no momento de sua produção, como os livros; a segunda quando o produto não é separado no momento de sua produção, sendo inclusive misturado entre produção e consumo.

896

2.2.1. Subcategorias do trabalho docente

Entendemos a educação a partir de Marx a partir de uma lógica produtiva, assim vimos que o trabalho docente seria um trabalho improdutivo, por não estar vinculado ao processo de produção, consumo e mais-valia. Nesta classificação, está o trabalho docente. Além de Saviani, vamos recorrer também a Barbosa (2009, p. 36), demonstrando:

O trabalho no setor de serviços públicos encontra-se, então, na esfera de trabalho improdutivo. Dentro dessa categoria localiza-se o trabalho do professor realizado na escola pública, por meio da educação oferecida como serviço pelo Estado.

Mesmo que o trabalho docente não construa capital, ele se encontra sob as condições capitalistas de produção. Sentido este, que o trabalho docente é categorizado como um espaço de construção, complexo, enviesado por situações políticas e pelo chamado dos professores por melhores condições de trabalho, no cenário das reformas educacionais e sua prevalência nas alterações do trabalho.

2.2.2 Intensificação

Como primeira subcategoria do trabalho docente, vamos analisar a intensificação e suas consequências no ensino, no entendimento de Apple (1995) é demonstrado que é um tópico que afeta na sofisticação do desenvolvimento da racionalização e controle do trabalho dos professores:

[...] representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (Apple, 1995, p. 39).

De acordo com Apple (1995) a perda na qualidade do serviço que é oferecido é consequência direta da intensificação sobre o trabalho docente, essa qualidade representa um serviço bem feito, de acordo com resultado do produto, como também as etapas para a realização do trabalho. Arroyo (1997), observa que a luta dos trabalhadores pela formação e profissionalização fez do trabalho docente o núcleo de uma ação que humaniza, ainda mais, na esfera pública que precisa ser um lugar de educação e humanização, integrando gestores e professores, a formação continuada e o aperfeiçoamento dentro do trabalho, como direitos dos trabalhadores em educação. Contudo, a correlação no trabalho, na reestruturação produtiva, vem moldando esses sujeitos a novas demandas, estipuladas no taylorismo, fordismo e Toyotismo. Nesse interim, Arroyo apresenta:

Não se trata de uma diferença de termos apenas. Trata-se de uma inversão de valores. Não adianta qualificar o trabalhador para o trabalho desqualificador [...] que tarefas não podem ser enriquecidas, devendo ser eliminadas? [...] Há muitas tarefas tão repetitivas, inúteis e desgastantes que é impossível torná-las qualificadoras (Arroyo, 1997, p. 63).

A partir de um processo de exploração e intensificação ocorre de acordo com Garcia e Anadon (2009) um colonização administrativa do tempo dos professores, que são pressionados a assumir responsabilidades fora do seu horário de trabalho.

A intensificação do trabalho docente nos tempos contemporâneos é também resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, relativamente àquilo que as professoras são ou deveriam ser profissionalmente, àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola. (Garcia; Anadon, 2009, p. 71).

Esse processo de intensificação, gera um nível de pressão alarmante em cima dos professores, desconectando-os das reais necessidades do trabalho escolar, sobrecarregando e

fazendo nascer um sentimento de culpa diante de metas inatingíveis e irreais. Essa colonização administrativa destrói e altera as subjetividades dos envolvidos, sendo vítimas das políticas de avaliação e responsabilização do Estado. Também envolve questões sociais mais amplas que afetam toda a comunidade escolar e enfraquece os vínculos afetivos, reduzindo a educação a processos repetitivos e mecânicos que destoam completamente da verdadeira natureza do trabalho docente.

2.2.3 Precarização

Fruto da reestruturação econômica e da crise de acumulação de capital em uma dimensão internacional a precarização torna-se o resultado. A diminuição dos níveis de crescimento econômico, ocasionou um declínio e estagnação, o que impacta diretamente nas conquistas trabalhistas, recaindo sobre o trabalho em geral, e também no espaço da educação, sobre o trabalho docente, como atividade recente.

Alguns autores analisam as subcategorias , precarização e valorização como sendo iguais, na presente análise, para efeito de estruturação, utilizamos a precarização de acordo com o pensamento de Bosi (2007), totalizando as condições de trabalho e pressão trabalhistas no espaço de trabalho, a valorização, utilizamos o entendimento de Grochoska (2016) abarcando o salário, condições de trabalho, formação e planos de cargos e carreiras. Mesmo tendo conhecimento que uma está enviesada na outra utilizaremos essas separações que melhor organizaram nossa proposta de investigação.

898

A partir de Bosi (2007), o processo de precarização do trabalho docente em sua totalidade está afirmado em velhas e novas formas de contratação que se organizam em transformações que aumentam o trabalho docente em tamanho e intensidade, almejando a mercantilização da educação pública.

[...] nesse sentido, progride, combinado à transferência dos aportes patrimoniais, financeiros e humanos públicos, para a iniciativa privada, por meio, principalmente, de alterações na superestrutura jurídica do Estado. Além do carreio direto de verbas públicas para a iniciativa privada, a exemplo do que tem representado o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) (Bosi 2007, p. 1511).

Reforçando as condições que afetam o trabalho torna-se necessário buscar o pensamento de Menezes, que alerta:

Não é possível educar e cuidar em situação precária. Ensinar e aprender demandam espaços que possibilitem, além de estudar e discutir valores, questionar, sugerir e assumir compromissos. Só é possível formar cidadãos nos mais diferentes espaços em que circulem conhecimentos e saberes. É preciso promover experiências com as diferentes linguagens/espaços: a arte em geral, a literatura, a música, o cinema, o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas. Dessa forma, estaremos humanizando e

compreendendo o sentido da vida para além da dimensão didática (Menezes, 2010, p. 10).

2.2.4. Valorização

Em análise da valorização docente, nos amparamos em Grochoska (2016) que entende que essa valorização se concretiza por meio da carreira. Logo, podemos definir a valorização como um princípio constitucional, efetivado pela carreira como dispositivo legal, que precisa ser desenvolvida por meio de três parâmetros: formação, condições de trabalho e remuneração, esses parâmetros tem por objetivo fundamental a qualidade na educação e a qualidade de vida do professor, onde sem este não pode haver essa mudança. Segundo a autora, o conceito de carreira inicia na consciência de que é o mecanismo legalmente instituído na forma da lei que define regras que proporcionam o desenvolvimento da vida funcional do professor, (sem garantias de promover a valorização), com objetivo de este profissional chegue a sua aposentadoria (Grochoska, 2016, p. 1-2).

A autora ainda apresenta a ideia de valorizar a educação está para além da oferta de cursos, mas, de ressignificar e elaborar estratégias a curto, médio e longo prazo, construindo políticas para a criação de uma educação de qualidade de forma contínua e sustentável. Sobre os dispositivos legais, Grochoska (2016, p. 3) apresenta um trecho da LDB:

A LDB 9.394/96 define parâmetros sobre formação referentes ao ingresso dos professores nas redes de ensino. No artigo 87 coloca que os Municípios, os Estados e a União devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isto os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996). Nesta proposição, em janeiro de 2009, o Decreto no 6.755 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse decreto coloca como objetivos “promover a qualidade da educação básica”, contemplando no seu inciso V o seguinte: “promover a valorização docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira (Brasil, 2009).

Podemos considerar as condições de trabalho a partir de Caldas (2007, p.77) que define como “o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto o serviço de apoio aos educadores e à escola”. Sob essa perspectiva, as condições de trabalho articulam-se à jornada de trabalho, aula atividade, número de alunos por sala e saúde do professor. Ou seja, as condições de trabalho são um imperativo da valorização do professor.

Torna-se evidente que nos últimos vinte anos não ocorreram mudanças concretas no sentido da estagnação da carreira docente. Esse cenário destaca-se de acordo com Grochoska (2016), tanto em municípios pobres quanto nos mais ricos. No tocante, sobre a formação

continuada observa-se que existe uma proibição dos docentes se ausentarem para realizarem cursos, em contrapartida aumentam as cobranças e diminuem os recursos para o exercício do trabalho. Em paralelo, o sindicato perde força e as leis que surgem para garantias do piso salarial são desrespeitadas e muitas vezes utilizando o próprio piso com um teto salarial, levando professores há anos sem aumento salarial.

2.2.5. Proletarização

O trabalho docente analisado sob a ótica da proletarização, entendido como processo que é ancorado sobremaneira pelo artifício da gradual perda de controle do próprio trabalho e da autonomia docente. Jáen (1991) argumenta o trabalho docente como trabalho autônomo, distinto do operário do setor produtivo. Na perspectiva do trabalho docente, existe o planejamento, o ensino e a avaliação. Assim, a proletarização separa o processo do trabalho, com a perda do sentido teleológico que o trabalho docente encerra. Para o Jáen, ocorrem dois tipos de proletarização docente:

Há formas distintas de controle vinculadas especificamente aos tipos de decisões controladas pela administração [...] “ideológica” e “técnica” – A “proletarização técnica” define-se em relação ao controle dos modos de execução do trabalho [...] A “proletarização ideológica” vincula-se ao controle sobre os fins do trabalho [...] (Jáen, 1991, p. 77).

900

Segundo Barbosa (2009), a multivariada de funções impostas ao professor implica em um cenário de contradição, assim, cobra-se do professor, ao mesmo tempo, que ele trabalhe com diferentes temáticas, metodologias e perspectivas, que demonstra a diversificação de habilidades, em conjunto à uma obrigatoriedade de uma desqualificação intelectual imposta pela dependência do planejamento externo de outros indivíduos, ditos especialistas.

De acordo com Apple, a profissionalização torna-se um elemento fundamental na intensificação do trabalho docente, a partir do momento que parte deste processo de racionalização e controle imposto pelo Estado e enfrentado ou aceito pelos professores, tentar se passar por uma forma sofisticada de aumentar o trabalho dos mesmos, simultaneamente, perdendo sua autonomia.

Oliveira (2004) e Apple (1995) desconsideram a ideia de profissionalização docente como uma saída para a valorização dos docentes. Para Oliveira (2004), esse paradigma funcionalista domina essa análise, concordando que na profissionalização de uma elite intelectual existe autonomia para organizar atividade, entretanto, o profissional detém privilégios acabando por

utilizar em proveito próprio, como forma de corporativismo, desta forma a coletividade modifica-se através de um processo de exclusão de princípios e finalidades.

Assim, a autonomia e o controle sobre recrutamento, formação, títulos e monopólios seriam prerrogativas de poder extensivas às profissões estabelecidas. [...] A possibilidade de o conhecimento ser manipulado e modificada, a fim de melhor servir às necessidades dos membros da profissão, como meio de defesa, exclusividade e autoperpetuação em face de ameaças de inovação e racionalização de tarefas e ocupação e também como instrumento nas lutas entre grupos ocupacionais disputando a mesma área (Oliveira, 2004, p. 1137).

Finalmente, Oliveira e Vieira (2010) enfatizam, em suas pesquisas, mesmo com toda precarização, intensificação, proletarização e valorização, os professores estão contentes com o trabalho que realizam, reconhecendo, que poderiam fazer mais e melhor. Ainda assim, eles identificaram um estado de esgotamento físico e psíquico, provenientes do estresse emocional. Trabalhos realizados e relacionados à psicologia mostram como síndrome da desistência ou burnout (Codo 1999). Outros trabalhos, como Esteves (1999), a classificam como mal-estar docente.

2.2.6 As subcategorias docentes e seus impactos diretos e indiretos no trabalho dos professores.

Em alinhamento com Assunção e Oliveira (2009) os resultados provocados pela intensificação, precarização, (des)valorização e proletarização dentro do trabalho docente ocorrem a partir das cobranças oriundas da reestruturação produtiva. É a devastação do trabalho em termos em qualidade em si mesmo e na qualidade de vida dos envolvidos. Segundo as autoras:

Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios. Vale ressaltar que o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento, em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade (Assunção; Oliveira, 2009, p. 366).

A qualidade dos professores é sem dúvidas um dos pontos mais importantes para valorização do trabalho docente, em análise dos registros de licença médica das últimas décadas Assunção (2003), Assunção; Oliveira (2009) mostram problemas graves de saúde desses profissionais. Os dados indicam uma preponderância de distúrbios mentais se comparados a outras doenças comunicadas em declarações médicas. Os referidos autores, vinculam a carga de trabalho diretamente ao processo de intensificação que os professores vivem de forma insalubre. Não existe valorização, o trabalho é cada vez mais precarizado, dessa forma, faz nascer um

cenário de problemas de saúde, ele faz além do próprio limite tornando-se desprotegido e suscetível às doenças.

De acordo com Kagan (1989) existem cinco categorias que reúnem os elementos no ambiente escolar: a) falta de apoio administrativo (docentes percebem a pouca importância dada aos problemas em sala); b) relacionamento com os alunos (docentes sentem-se incapazes para motivar ou controlar os alunos); c) relacionamento com os colegas (docentes percebem aversão no relacionamento com os colegas e distribuição desigual das tarefas entre os pares); d) trabalho excessivo (percebem volume de tarefas a serem realizadas por eles com excesso de expectativa); e) insegurança financeira (salários inadequados às responsabilidades da sua missão).

Assim, dentro das subcategorias do trabalho docente, intensificação, precarização, valorização e proletarização, desvela-se como uma via que ao invés de levar a valorização, transforma-se em um mecanismo de controle que manipula as expectativas, e ao mesmo tempo, aumenta as demandas sobre o professor. Tornando-se assim a desvalorização mais evidente, reunindo elementos de desvalorização docente, causando esse mal-estar entre os professores e elevando assim a perda de autonomia no trabalho.

Legalmente e teoricamente as articulações entre a formação e o trabalho do professor precisam oferecer meios necessários onde ele consiga intervir de forma qualificada na sua prática educativa. Dessa forma, o professor é um intelectual com capacidade de organizar seu trabalho. Retirar sua autonomia e direito de planejar, ensinar e avaliar seu trabalho, de acordo com Martins (2015) o professor fica fragmentado e adocece, uma vez que ele se produz na construção de seu trabalho.

A partir de Oliveira e Vieira (2014), quando se constroem modelos de avaliação meritocrática, com resultados descontextualizados, acaba-se por responsabilizar os professores por elementos que interferem nos percursos dos alunos onde eles não têm controle, exemplificando, as condições econômicas das suas famílias e o acesso a bens culturais. Nas pesquisas construídas pelas autoras, em Pernambuco, ocorre o alto grau de absenteísmo, o adoecimento, necessitando um estudo sobre essa problemática.

2.4 As políticas educacionais de Pernambuco e seus impactos no trabalho docente.

As políticas educacionais efetivadas no trabalho docente em Pernambuco revelam uma dinâmica complexa entre inovação administrativa e desafios institucionais. De acordo com

informações apresentadas no portal da Secretária de Educação de Pernambuco, SEE/PE, A política utilizada na educação faz parte de um programa maior chamado “Programa de Modernização da Gestão” com objetivo de melhorar os resultados na educação, através deles, classificada de “Política de Responsabilização Educacional” abrangendo informações sobre o Termo de Compromisso, Bônus de Desempenho (BDE), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE). De acordo com o site da SEE/PE:

É o programa que está focado na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, trabalhando a gestão por resultados. Ele tem como objetivo consolidar, nas unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão. Esse trabalho vem sendo desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial. (INDG)

A partir desse entendimento, (Lindoso, 2017) argumenta que o Programa de Modernização da Gestão, explicita instituir, nas escolas a cultura democrática e de participação popular, estruturado em análise, preparação e gestão. Assim as metas e resultados se constituem como um arcabouço político onde o Estado gerencia os resultados corresponsabilizando todos os envolvidos na escola, com uma pressão crescente, dessa forma o cumprimento das metas estipuladas. Configurando assim, a intensificação do trabalho docente.

Existe um no estado de Pernambuco um Termo de Compromisso que a equipe gestora assina com tendo por base o IDEPE. Dessa forma, quando os resultados do SAEPE aumentam, também aumentam os resultados do IDEPE. Reduzindo-se as taxas de reprovação, abandono e repetência em um ano, o IDEPE aumenta. As metas se mostram parâmetros que são definidos por escola e pela Secretaria de Educação, mostrando a realidade que cada escola vive, os objetivos são as melhorias dos índices, a cada ano, por cada escola. Assim as metas são ajustadas com o nível de cada escola, onde, teoricamente em médio prazo, reduzam as diferenças entre as escolas. A meta é construída em Matemática e Língua Portuguesa sendo resultado entre a subtração entre o IDEPE, com a referência dos resultados esperados para cada disciplina e cada ano avaliado. Dessa forma, nós professores, passamos a nos organizar e nos planejar pelas metas, como qualquer empregado da indústria ou comércio, corroborando assim a ideia de proletarização.

A equipe gestora se compromete com metas e a elaboração de um plano de ação com compromissos estipulados, entre outros por metas:

- 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 Lei 9394/96;
- c) a garantia de acesso e permanência do aluno na escola e o apoio a todas as ações que visem o sucesso escolar;
- d) o preenchimento dos dados solicitados pelo Censo Escolar com informações fidedignas e de qualidade. (Lindoso, 2017. p. 112).

Essa política, traz elementos que modificam o processo do trabalho docente, oriundos do termo de compromisso até o cumprimento das metas. Com efeitos diretos e indiretos com impactos desiguais nas escolas. Professores de escolas integrais possuem dedicação exclusiva, com carga horária de 45 horas semanais, os das escolas semi-integrais trabalham 35 horas semanais. Em escolas regulares, trabalham 25 horas semanais, estando submetidos aos mesmos parâmetros dessa política de regulação, com valorização do trabalho diferente. Devido a gratificação dobrar o salário dos professores das EREMs, eles ficam vulneráveis, basta um deles precisar tirar uma licença médica ou fazer greve que a gratificação é imediatamente encerrada.

Lindoso (2017), aponta alguns fatores diretos sobre os efeitos dessa política no trabalho docente, como a intensificação que se expressa na sobrecarga de atividades que não fazem parte da função dos professores; a precarização que surge na efetivação do trabalho sem as condições mínimas de infraestrutura; na proletarianização, que ocorre na perda de autonomia e pressão pelos resultados, enganando a partir dos números nas avaliações externas que legitimam essa política nefasta.

É manifesto que a intensificação do trabalho é maior nas escolas integrais. Independente da gratificação, professores em diversas situações se desligam das EREMs devido a essas pressões ocorrerem nas escolas integrais. Como efeitos subjetivos, também é notório o efeito na subjetividade dos professores. Dentro desse mesmo sistema, temos a fragmentação em três segmentos e cada um com remuneração diferente; professores das escolas integrais, das semi-integrais e das escolas regulares. Demonstrando assim, uma característica oriunda da flexibilização do trabalho, demonstrada por Boyer (2009) como um modelo de regulação dos dias atuais.

Para a qualidade almejada nessas políticas, precisa-se de investimentos sólidos e condições de trabalho relevantes. Observando denúncias postadas pelo Sindicato dos Professores SINTEPE, essa realidade não existe. Como apontadas por Lindoso (2017, p. 117):

Diferente da propaganda governamental que afirma que as escolas estaduais funcionam, quando na verdade quem vivencia o processo pedagógico, sejam professor, pai e aluno, sabe que a verdade é bem diferente. Nem precisa andar muito para constatar, de fato, os problemas das instituições. A exemplo da Escola Augusto Severo, em Piedade, Jaboatão dos Guararapes, onde falta água nos banheiros, de forma que os estudantes que usam os sanitários não têm como lavar as mãos. Além

desse problema, desde sexta-feira não tem água para beber e, por isso, estão largando mais cedo. E as denúncias não terminam por aí, os alunos da unidade escolar não receberam fardas nem o kit contendo caderno, caneta, lápis e borracha³¹. Na unidade pública de ensino que atende aos moradores do Alto Nova Olinda, uma professora, que preferiu não se identificar, ressaltou que os docentes são obrigados a lançar dados no Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco (SIEPE) atividade que o SINTEPE condena, por não se tratar das atribuições do docente – e faltam professores de Ciências, Matemática e Português³². Uma vergonha! É o mínimo que se pode dizer do tratamento que "os médicos peritos" da Junta Médica do Governo do Estado de Pernambuco dão aos servidores que buscam aquele serviço, obrigatoriamente, para se readaptar em função de problemas de saúde, sobretudo de ordem psiquiátrica. Marca-se para 12 horas o atendimento e espera-se até as 15 horas para ser atendido, num espaço desconfortável, beirando a humilhação. É assim que o Governo do Estado de Pernambuco trata seus funcionários. O resto é propaganda enganosa. Aquela repartição pública deve passar por uma intervenção urgente para mudar seus procedimentos.

Observando os documentos da Secretária de Educação de Pernambuco SEDUC demonstram um funcionamento sem nenhum problema, aparentemente. Entretanto, as informações do SINTEPE percebemos o adoecimento docente, onde Oliveira e Vieira (2014, p. 97), mostra que: “Ao abordar aspectos relacionados ao perfil, à formação, à gestão, às condições de trabalho, ao lazer, à sindicalização e à saúde dos profissionais de educação, a pesquisa permite uma abordagem alargada dos problemas de saúde”. Esse roubo do trabalho docente e de suas potencialidades humanizadoras, esse aviltamento é o eixo que fundamenta a sociedade capitalista, é elemento fundante da política gerencial de Pernambuco. Que explora o trabalho a partir das subcategorias que abordamos: intensificação, precarização, valorização e proletarianização, dividindo, alienando e adoecendo os professores.

905

Entretanto, com o exponencial crescimento das Escolas de Tempo Integral, ocorre uma redução da qualidade, isso decorre da falta de professores de determinadas áreas do conhecimento. Segundo Barbosa (2009), a diversidade de funções que é imposta aos professores decorre da reestruturação produtiva do capital, em oposição ao profissional especializado no taylorismo e no fordismo. O professor pressionado, se desgasta muito mais que intensifica e precariza o trabalho dentro dessa lógica de desprofissionalização. Assim, a qualidade tão propalada se dissolve, pois ignora as deficiências e a estrutura necessária para o trabalho.

A partir de Bossi (2007) quando um trabalho é realizado sem as condições necessárias a precarização é o seu resultado final, a reestruturação na economia, advindo da crise da acumulação de capital no cenário internacional. Souza (2009), desenvolveu pesquisas que mostram que a precarização das estruturas físicas, materiais e recursos humanos, alterando os ambientes de trabalho das escolas, por exemplo: excesso de trabalho, burocratização que poderia ser realizado pela equipe técnico-administrativa, fazendo o professor perder tempo que poderia ser usado na parte pedagógica, essa pressão da gestão que advém de todo tipo oriunda das

infinitas demandas de última hora da SEE, assédio moral nessas pressões, as classe super lotadas e sem condições mínimas de estrutura.

O desbalanceamento é mais um ponto que observamos nas ações entre a SEE e as escolas, apenas quatro itens são observados como responsabilidade da SEE, desse apenas três tem referência às condições de avaliador e regulador, e no item 2.3 faz menção às condições básicas de infraestrutura, acesso e provisão do corpo docente (Pernambuco, 2012a). No texto, a essência de provisão de docentes se relaciona apenas à contratação de professores, através de contratos precarizados.

Cláusula Segunda - das obrigações da Secretaria de Educação 2.1 Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na Constituição Federal, na Constituição estadual, na Lei de Diretrizes e Bases 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 por meio da Gerência Regional de Ensino 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 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.

Logo, essa forma de política coloca toda a responsabilidade do funcionamento do sistema educacional para a escola, esse é o caráter de desresponsabilização do Estado e culpabilização dos professores e gestores dos fracassos, assim, professores e demais funcionários são responsabilizados em lugar do governo que dentro dessa lógica não tem culpa nenhuma das políticas que cria.

No Termo de Compromisso as obrigações da gestão escolar são designadas em oito itens, de obrigações diversas, o que mostra a essência de intensificação e de precarização do trabalho inserido no próprio documento, aos quais: cumprir diretrizes da legislação federal e estadual; desenvolver o projeto político pedagógico e o plano de ação garantindo a gestão democrática; fortalecer órgãos colegiados; implantar matriz curricular garantindo os 200 dias letivos e 800 horas anuais; promover ambiente de aprendizagem e o desenvolvimento profissional do corpo docente; assegurar a inserção de dados no Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco (SIEPE); a atualização do Portal Educação em Rede; e, por fim, o cumprimento de todos os procedimentos e prazos para prestação de contas. Para que essa atualização do portal ocorra, em dia, professores e gestores têm seu trabalho afetado por uma vigilância digital, alienação pedagógica e o desmonte da escola pública, efeitos da proletarianização e da desprofissionalização docente.

Os professores são sobrecarregados com as obrigações do termo assinado pelos gestores, que repassam e cobram dos mesmos, a burocracia possibilita o monitoramento e o controle, a vigilância digital, o que acaba sendo mais importante esse preenchimento da burocracia que o próprio trabalho pedagógico de aprendizagem e conhecimento, evidenciando tudo que já falamos sobre precarização, intensificação, proletarização e desprofissionalização do trabalho docente. Assim, o controle torna-se um elemento fundante nessa lógica perversa no ambiente de trabalho, o clima torna-se de desconfiança.

De acordo com Bossi (2007) a pressão é uma forma de precarizar o trabalho, a pressão é um meio de aumentar o ritmo do trabalho conseguindo mais trabalho, entre outros, vigiado pelo SIEPE, que intensifica as condições adversas que precariza, quando se perde autonomia, perde-se o respeito e os direitos dos professores que não são valorizados. As exigências por resultados no SAEPE e no ENEM, que são verificados pelas metas e descritores, compelindo os professores em elevar o ritmo de trabalho em extensão ao levar trabalho para casa. Agora, coloque nessa conta perversa as condições de trabalho e teremos uma intensificação cada vez maior, nesse sentido, falta de internet que atrapalha a realização do SIEPE para monitoramento, comportamento dos alunos, obsessão por números dessa política do Estado, metas inatingíveis, e até mesmo cobranças de impressão de provas que são de responsabilidade da gestão, tudo isso e tantas outros pontos sobrecarregam e angustiam os professores.

907

3. CONCLUSÃO

Finalmente, a partir desse paradigma percebemos que o adoecimento dos docentes está de maneira implícita que mesmo não sendo novidade, pois são anteriores a essa política atual do estado de Pernambuco. Exercer o trabalho com apoio de mediações é a exteriorização de tudo de errado na educação. Quantos de nós professores não descobrimos doenças durante uma aula ou reunião em escola? Embora, gestores também sejam pressionados, contribuem para esse quadro de precarização do trabalho docente.

Assim, nosso artigo, mostra de forma clara, mas não concluindo a temática que a precarização do trabalho docente no estado de Pernambuco é destacada por um processo de mercantilização da educação pública, o caráter neoliberal é marcante com lógicas empresariais, como a flexibilidade, a polivalência e a precarização e proletarização. Dessa forma, as reformas educacionais como as avaliações em larga escala e as bonificações por desempenho transferem a culpa dos resultados para os professores e escolas.

As condições degradantes como os salários baixos, jornadas exaustivas, falta de recursos, turmas superlotadas e infraestrutura deficiente mostram esse cenário de aviltamento de uma educação de qualidade que contrasta na perda de autonomia dos professores na atualidade. Junte-se a isso o quadro de adoecimento dos docentes que geram impactos irreversíveis na saúde desses profissionais, como burnout, depressão, problemas nas cordas vocais, entre tantas outras.

Assim as políticas educacionais que prometem melhorias na educação e assim se posicionam perante à propaganda e aceitação da sociedade, terminam por perpetuar o desastre da educação pública e a sua consequente precarização com exploração cada vez maior dos professores e em especial dos que possuem vínculo temporário.

Essa precarização da educação pública é um projeto neoliberal, que desmonta o sistema educacional para favorecimento do setor privado. Em Pernambuco, essa cobrança por resultados aprofundou a crise, fazendo das escolas espaços de controle, assédio e adoecimento. Mostrando a importância da reconquista da autonomia docente e a luta por melhores condições de trabalho.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. STF valida emenda que flexibilizou regime de contratação de servidores públicos. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2024-11/stf-valida-emenda-que-flexibilizou-regime-de-contratacao-de-servidores>. Acesso em: 23 nov. 2024.

908

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. Pedagogia das relações de trabalho. **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, n. 2, ago./dez. 1997, p. 61-67.

ASSUNÇÃO, A. A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-102.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n.107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARBOSA, S. J. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BOSI, A, de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

BOSSI, N. **A Psicopedagogia no Brasil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

BOYER, R. **A teoria da regulação: os fundamentos**. Tradução Paulo Cohen. São Paulo: Estação Liberdade 2009.

CALDAS, A. R. **Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

CODO, W. (Coord.). **Educação**. Carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação nacional dos Trabalhadores em Educação; Universidade de Brasília: Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ESTEVES, J. M. O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Baurú/SP: EDUSC, 1999.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 set. 2016.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma Educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jun. 2016

GATTI B. A.; BARRETO, S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GOUVEIA, R.G. **Precarização do trabalho docente das EREMs do estado de pernambuco: uma breve análise sobre o programa de educação integral**. TCC. Universidade Federal de Pernambuco. Vitória de Santo Antão, 2019.

GROCHOSKA, M. A. Valorização do professor: a trajetória das legislações que regulamentam a carreira dos professores de educação básica no município de São José dos Pinhais. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, Curitiba, 2016. **Anais...** Curitiba, 2016.

KAGAN, D.M. Inquiry mode, occupational stress, and preferred leadership style among American elementary school teachers. **Journal Social Psychology**, Washington, DC, v. 129, n. 3, p. 297-305, 1989.

LAWN, M. ; OZGA, J. (1981). **The Creation of Teacher Professionalism: Teacher Unions and the Effects of Education Policy**. British Journal of Sociology of Education, 2(2), 117-130.

MANCEBO, D. **Trabalho e educação: a precarização do trabalho docente**. Revista Brasileira de Educação, v. 36, pág. 474-486, 2007.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1 _____. **Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Edições Mandacaru, 1990.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais, 1975. v. 1.

MENDES, L.M. **A saúde docente no contexto da política de valorização do magistério: o caso do município do Recife**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

MENEZES, C. C. L. C. A organização dos espaços de ensinar e aprender nas instituições de educação infantil. In: TENÓRIO, R. M.; SILVA, R. S. Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 326 p.

OLIVEIRA, D. A. **Trabalho na educação básica em Pernambuco**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2014.

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.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na educação básica em Pernambuco**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014.

OYAMA, E. R. A morte da educação Escolar Pública, **Rev. Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 24, n. 55, 06-17. Fev. 2015.

PERNAMBUCO. Lei Complementar no 125/2008. Cria o Programa de Educação Integral e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, 11 jul. 2008.

_____. Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: Módulo XII – Políticas de responsabilização educacional / Secretaria de Educação. –!Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 40: primeiras aproximações).

SILVA, K.N.P; SILVA, J.A.A. Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, Jun. 2014.

SILVA, K.N.P; SILVA, J.A.A. Trabalho docente e educação integrada nas escolas técnicas estaduais de Pernambuco. **Educar em Revista**. Curitiba, jul.\set. 2017.

SOUZA L. A. A. de. Trabalho docente: reflexões acerca da condição de trabalho e valorização do professor da escola pública. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009.