

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: VALORIZAÇÃO, DESAFIOS E O IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Raul Vasconcelos Caminha¹
Miriam Espíndula dos Santos Freire²

RESUMO: O artigo analisa a precarização do trabalho docente no estado de Pernambuco, com olhar nos impactos das políticas neoliberais no espaço educacional, com um recorte no Ensino Médio. Logo, o trabalho apresenta os problemas que esse tipo de política mascare e engane os verdadeiros resultados educacionais, com dados manipulados mostram resultados positivos e ainda assim promovem uma intensificação do trabalho, flexibilização e a desvalorização da carreira docente, contratos temporários, jornadas exaustivas e sobrecarga de responsabilidades. O estudo analisa a influência do gerencialismo empresarial na educação, adotando as avaliações em larga escala, meritocracia e bonificação por desempenho, que repassam para os docentes a culpabilização pelas falhas do sistema, desconsiderando as condições de infraestrutura das escolas. Ademais, explora como o Programa de Educação Integral (PEI) e a Reforma do Ensino Médio alicerçam a lógica da produtividade, acabando com a autonomia pedagógica e sujeitando o ensino a um modelo padronizado. A partir de uma análise histórica é revelado a ligação das transformações no mundo do trabalho (taylorismo, fordismo e o toyotismo) com as reformas na educação, tratando a educação como mera mercadoria. Dessa forma, as políticas públicas pernambucanas, convergentes ao neoliberalismo, aprofundam a precarização docente, afetando a qualidade da educação. O artigo apresenta a necessidade de políticas públicas que valorizem os professores e garantam condições dignas de um trabalho que tenha significado sobretudo quando falamos de emancipação.

Palavras-chave: Trabalho docente. Políticas públicas. Neoliberalismo. Precarização. Pernambuco.

ABSTRACT: The article analyzes the precarization of teaching work in the state of Pernambuco, focusing on the impacts of neoliberal policies on the educational space, with a particular emphasis on secondary education. It highlights how such policies tend to obscure and distort actual educational outcomes, using manipulated data to portray positive results while simultaneously promoting intensified workloads, job flexibilization, and the devaluation of the teaching profession through temporary contracts, exhaustive working hours, and an overload of responsibilities. The study examines the influence of managerialist corporate logic in education, marked by the adoption of large-scale assessments, meritocracy, and performance-based bonuses—mechanisms that shift the blame for systemic failures onto teachers, ignoring the inadequate infrastructure of schools. Furthermore, it explores how the Full-Time Education Program (PEI) and the High School Reform reinforce a logic of productivity, undermining pedagogical autonomy and subjecting education to a standardized model. Through a historical analysis, the article reveals the connection between transformations in the world of labor—Taylorism, Fordism, and Toyotism—and reforms in education, treating education as a mere commodity. In this context, Pernambuco's public policies, aligned with neoliberalism, deepen the precariousness of teaching and negatively impact the quality of education. The article emphasizes the urgent need for public policies that value teachers and ensure dignified working conditions, particularly when education is conceived as a means of emancipation.

Keywords: Teaching work. public policies. Neoliberalism. Precarization. Pernambuco.

¹ Formado 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.

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

I. INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o impacto das políticas públicas no estado de Pernambuco, com enfoque no Ensino Médio na educação integral, que reverberam também na educação básica como um todo. Nosso estudo propõe que um melhor entendimento dessas políticas aplicadas na educação necessita de uma análise cuidadosa sobre os impactos no trabalho docente.

Nossa sociedade marcada por transformações políticas, econômicas e sociais em uma velocidade cada vez mais intensa, os professores se deparam com desafios que estão além da sala de aula, essas transformações que frequentemente se materializam em diretrizes políticas que negligenciam a profundidade da prática educacional. Assim, este capítulo oferece uma análise sobre as políticas que afetam e intensificam a precarização do trabalho docente, as condições de ensino e a qualidade da educação como um todo.

Nossa perspectiva tratou, inicialmente, o papel das políticas neoliberais na educação do estado de Pernambuco, que antepõem a eficiência e a redução dos custos, em detrimento dos professores sem garantir o suporte necessário. Em seguida, discutiremos como as políticas públicas favorecem a flexibilização e intensificação do trabalho docente – por meio de contratos instáveis, jornadas irregulares e sobrecarga de responsabilidades, criam um ambiente que dificulta o desempenho pleno da função educacional e das relações afetivas nesse ambiente.

815

Além disso, examinaremos o impacto dos sistemas de avaliação e controle estatal sobre a autonomia docente, muitas vezes redirecionando a prática pedagógica para atender a métricas padronizadas. Como afetam o trabalho docente e intensifica a sua precarização.

Dito isto, a discussão que propomos nos levará a busca de entendimento sobre como os fatores que causam a precarização do trabalho docente se comunicam com esse cenário na educação contemporânea. Repensar as políticas públicas que garantam uma educação de qualidade com uma valorização do professor. Nossa análise busca revelar os desafios que nós docentes enfrentamos cotidianamente e propor alternativas que incentivem um ambiente mais justo e sustentável nas escolas e na educação como um todo.

2. TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO E EFEITOS NA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO SOCIAL

No final do século XIX, o estadunidense Frederick Winslow Taylor desenvolveu após diversos anos de experimentações um método de reorganização do trabalho com fins de aumentar a produtividade fabril, trazendo para a administração um caráter mais científico. Dal Rosso (2008) descreve que para Taylor, a maneira mais eficiente de realizar um trabalho deve

ser resultado de um estudo científico de engenheiros e cientistas. Assim sendo, o taylorismo procura reduzir a porosidade do trabalho, intensificando ainda mais as condições de trabalho. Com esta finalidade, torna-se necessário identificar a duração do tempo para realização de cada trabalho, com objetivo de padronizar os gestos de tal maneira que gaste o menor tempo possível para execução de uma tarefa.

Dando sequência a esta lógica de gestão taylorista, Henry Ford constrói o modelo fordista de organização do trabalho, seu modelo vai ser fundamentado no contato direto que ele tinha em suas fábricas. O princípio fundamental era dividir o trabalho dos operários em funções mais fáceis que poderiam ser realizadas de forma rápida. Ademais, Ford padronizou seus produtos com a finalidade de aumentar a produção em suas fábricas. Segundo Pinto (2010), essa divisão das funções entre os trabalhadores ocorria com influência do Taylorismo, a originalidade de Ford foi a implantação da linha de produção em série.

O sistema produtivo da Toyota é baseado na “produção difusa”, “produção fluída” e “produção flexível”, conforme aponta Bihr (1991, *apud* Alves, 2011). A produção difusa apresenta-se com as formas de subcontratações que aparecem no Toyotismo, como a utilização da terceirização e mão de obra temporária. Anteriormente as fábricas tinham grande número de operários, nesse processo existe a desaglomeração das grandes indústrias. A produção fluída refere-se a um novo modelo de organização, a partir de operários polivalentes que operem várias máquinas ao mesmo tempo. Segundo Bihr (1991, *apud* Alves, 2011) expõe que a ideia de produção fluída é o envolvimento pró-ativo do operário, que acarreta na “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital. Ainda, segundo Bihr, é por essa “captura” da subjetividade que o trabalhador consegue operar, com eficácia relativa, a série de dispositivos técnico-organizacionais que sustentam essa produção fluída e difusa. A produção flexível destacada no Toyotismo onde o processo de produção é atrelado à produção difusa que direciona a flexibilização e se constitui de trabalhadores polivalentes capazes de assumir multitarefas (Alves, 2011).

As transformações provocadas pela reformulação produtiva não se limitaram no modo de produção, contudo também tiveram consequências em outros setores da sociedade. A partir de 1970, período turbulento com o capital e sua estruturação, a educação enquanto sistema é afligida pelo enorme domínio que ocorria dentro das fábricas, seu ambiente e sua interação entre os operários, o “chão fabril”. De acordo com Saviani (2014) por intermédio da pedagogia tecnicista ocorreu uma pretensão de objetivar o trabalho pedagógico. Seguindo com as análises deste autor, o principal elemento passou a ser um planejamento racional dos meios, colocando

o professor e o aluno em papéis secundários, protelados a uma condição de simples execução de um processo cujo fundamento, planejamento, coordenação e controle ficam sob tutela de especialistas alegadamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais (Saviani, 2013).

Ademais, no decorrer deste período, começa o processo de mercantilização dos setores públicos, logo, o capital prosseguiu a invadir-se sobre setores que não eram tradicionais ao processo de produção, afetando o bem-estar social que até então estava sob poder do Estado (Oyama, 2015). Assim, dizendo a educação deixar de ser vista como um direito e se modifica para um olhar de mera mercadoria, desta forma, sua função principal passa a ser formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Nos anos 90 a partir de sua metade, as políticas neoliberais foram adotadas mais enfaticamente com à racionalização dos gastos públicos e mudanças estruturais, econômicas e sociais no Brasil (Mancebo, 2007). Outro autor que nos apresenta uma análise corroborativa é Barroso (2005) que afirma a redução do papel do Estado vem ocorrendo, juntamente com o aparecimento de mercados, ou quase mercados, no âmbito público tradicional como a saúde, a educação, transportes etc. Segundo Barroso, o sistema público de ensino vive uma agitação lucrativa, através de privatizações e parcerias, o que define por neoliberalismo educativo.

Essa crise no sistema público de educação é abordada por Freitas (2012) que afirma a imposição direta de agentes externos para fins de privatização da educação pública. Existe um projeto em curso onde a desvalorização do professor é um de seus fundamentos, pagando baixos salários, trabalho cada vez mais intensificado, rebaixamento das condições objetivas de trabalho, onde na grande maioria dos municípios de Pernambuco existe um esforço de derrubada planos de carreira, que vêm ocorrendo agora em Brejo da Madre de Deus por meio de ação judicial contra a instituição de um Plano de Cargos e Carreira instituído desde 2009, que por consequência (direta e indireta) um enfraquecimento proposital do sistema de ensino.

A partir de Saviani (1991) podemos reafirmar que a educação em seu caráter institucional é utilizada como mecanismo ideológico de reprodução social, que em lugar de um meio de equidade social, a escola passa a ser um mecanismo construído pela burguesia para assegurar e perpetuar seus interesses. Em outras palavras, o governo trabalha em defesa dos grandes empresários e utiliza a educação básica como planejamento para o mercado de trabalho. Desde de suas “reformas” o Ensino Médio nos últimos anos sofreu diversas mudanças, sejam por projetos de leis, ementas, resoluções ou decretos, que procuram por uma formação que qualifique os jovens para o mercado de trabalho. Para Nosella (2011):

Muitos se preocupam tão somente em “acomodar” socialmente tamanha demanda de jovens em busca de formação. Esperam, inclusive, tirar proveito material dessa mão de obra juvenil e, por isso, pensam em profissionalizá-la rápida e precocemente. Assim, fazem diariamente a apologia do ensino técnico profissionalizante “que contemple principalmente os alunos do ensino médio” (NOSELLA, 2011. P. 1053)

Freitas (2012) descreve que as políticas de educação implementadas pelo governo brasileiro utilizam o processo de bonificação, que acaba penalizando os melhores professores. Desse modo os píssimos salários permanecem, que diante da necessidade buscam nessa bonificação um salário variável. Nos termos de Nichols & Berliner (2007, Apud Freitas, 2012):

Premidos pela necessidade de assegurar um salário variável na forma de bônus, os professores pressionam seus alunos, aumentando a tensão entre estes. Premidos pela necessidade de apresentar sua escola como uma boa instituição à comunidade, reproduzirão práticas que tenderão a afastar de suas salas e de suas escolas alunos com dificuldades para a aprendizagem (NICHOLS; BERLINER, 2007 p. 391).

2.1 Programa de Educação Integral (PEI) dentro da lógica da responsabilização e precarização do trabalho docente

No estado de Pernambuco em 2014, segundo Silva e Silva (2014) existiam 300 EREMS, destas 175, mais da metade, funcionam em tempo semi-integral, com ampliação da jornada diária em apenas dois dias na semana. Em 2014, o quadro de escolas contava com 410 escolas, sendo 366 escolas de referência e 44 escolas técnicas. Atualmente, segundo dados da Secretária de Educação de Pernambuco, a Rede Estadual de Pernambuco conta com 1.064 unidades de ensino, que atendem mais de 490 mil estudantes. Dessas, 673 funcionam em regime integral, entre escolas de referência e escolas técnicas. O que se percebe, neste processo de implementação das escolas em tempo integral é a forma precária em que vem ocorrendo. Embora recebam essa nomenclatura de EREM, a grande maioria dessas escolas possui organização, quadro docente, remuneração e infraestrutura físicas desiguais em relação às demais EREMs, possuindo uma estrutura semelhante às escolas regulares (Silva; Silva, 2014).

A partir de Nosella (2015), o ensino médio/secundário decaiu de sua identidade teórica própria, acentuando sua tradicional função de mera preparação da elites dirigentes para a universidade, sendo o ensino médio técnico direcionado à preparação profissional dos trabalhadores. Em ambos os casos, de qualquer forma, o ensino médio é considerado despossuído sentido pedagógico autônomo. Como resultado, as políticas educacionais seguem essa lógica.

De acordo com informações da Secretária de Educação do estado de Pernambuco (SEE/PE), as equipes de gestão buscam desenvolver uma ação voltada para resultados, com este fim, o governo realiza esse trabalho em parceria com a MBC (Movimento Brasil Competitivo)

e com o INDG (Instituto de Desenvolvimento Gerencial), que tem a finalidade de melhorar os resultados do estado em provas de nível nacional. A literatura apresenta dados que o “novo” modelo de gestão/administração na educação escolar e a proposta do tempo integral não consegue garantir a qualidade defendida e divulgada pelo governo. Sobre as condições de trabalho, essas propostas intensificam o quadro de precarização e exploração (Gouveia, 2019).

É indiscutível que houve melhora nos resultados nos testes externos em comparação ao que o estado apresentava. Posteriormente a adoção do PEI o estado passou a apresentar uma média de 2,7 em 2007 para média 4,0 em 2017, com melhores resultados em relação à média nacional do ano. Podemos de fato, considerar que esses resultados podem ser entendidos como positivos? O Programa de Educação Integral (PEI) incorpora políticas de responsabilização que terminam punindo o professor pela ineficiência do sistema. Ademais, segundo Oliveira e Vieira (2014) processo que bonifica os professores ocorre perante o cumprimento de metas pré-estabelecidas pela SEE/PE mediante a assinatura de um termo de compromisso por parte da escola, que deve se comprometer para chegar nos resultados que o Estado determina.

Em uma perspectiva que se fundamenta dentro de uma perspectiva gerencialista, neoprodutivista, e neotecnicista de modelo de gestão o governo de Pernambuco vem delimitando este processo de mudanças. Dentro desta visão, ocorre um tensionamento do trabalho docente por meio de processos de avaliação nacionais e por meio de um intenso processo de responsabilização (Freitas, 2012).

Freitas (2018) aborda as políticas adotadas pelo Estado com uma perspectiva neoliberal e se fundamenta no modelo desenvolvido por Buchanan e utilizado nos EUA em meados de 1950, adotando uma política de *voucher*. O autor também destaca, que há o interesse privado por, em meio às reformas, buscar entender a escola enquanto “empresa”. Informações da SEE/PE o modelo adotado é fundamentado na gestão por resultados. O governo de Eduardo Campos contratou a consultoria das empresas “Movimento Brasil Competitivo” (MBC) e o “Instituto de Desenvolvimento Gerencial” (INDG) na efetivação e desenvolvimento das ações provenientes do Programa de Modernização Gerencial. Estas empresas investem em atividades de consultoria, tanto no Brasil como em nível internacional, e especificamente junto aos governos estaduais e municipais, na concretização de programas que englobam políticas de responsabilização na educação; que tanto percebemos e vivenciamos em Pernambuco (Oliveira; Vieira, 2014, p.28).

De acordo com Freitas (2012), As mudanças no sistema de ensino resultantes de uma crise educacional intencional percorrem uma lógica de três processos: a responsabilização,

meritocracia e por consequência a privatização. Dessa forma, podemos entender que por meio das políticas neoliberais, embasadas no processo meritocrático de avaliação que termina por responsabilizar o professor pela deficiência educacional, o objetivo maior é a abertura do mercado para os setores privados. Ainda segundo Freitas (2012), essa crise do sistema público da educação é fabricada, e tem influência direta dos agentes externos para a finalidade da privatização da educação pública.

A Lei complementar nº 125 de 2008 que estabelece a criação de um regime de carreira para os docentes do magistério da educação básica, contribuiu paradoxalmente para a precarização do trabalho docente com a elaboração de um sistema avaliativo que acarreta pressão e menor autonomia, sem levar em consideração as questões de falta de recursos intencionais, bem como, a total ausência de reconhecimento social que nós professores sofremos dentro e fora das escolas.

Saviani (2013) apresenta um cenário que por meio da pedagogia tecnicista elabora-se a objetivação do trabalho pedagógico. Segundo ele, o elemento principal passa a ser a organização racionalizada dos meios, encaixando-se em uma posição secundária o professor e o aluno, como já referenciado anteriormente. Esse modo de organização, portanto, da pedagogia tecnicista carrega em si traços do taylorismo/fordismo como a padronização. Assim, a função da escola inicia-se no destino da produção de mão de obra para o mercado de trabalho.

820

2.2 Impactos da Política neoliberal na educação de Pernambuco e seus impactos no trabalho docente: Contradições dos Processos de Regulação e Responsabilização

O neoliberalismo impacta diretamente na atuação social do Estado, este que acaba agindo em detrimento da sociedade e do bem estar da população, abordando teoricamente, metodologicamente de forma neoliberal. Se posiciona além das fronteiras nacionais do Estado/Nação, regulado por organismos supranacionais, entidades reguladoras, variando elementos do mercado, com modelos de racionalidade técnica, eficácia e eficiência, elementos estes adotados pela forma administrativa que se denomina gerencialismo (Lindoso, 2017).

Finalmente, a atuação do Estado na educação, através das políticas públicas, regulada como ferramenta principal as avaliações de larga escala, com a escola sendo entendida como uma balizadora de oportunidades de ascensão social. Para tanto, a teoria do capital humano legitima as reformas que fazem parte na política em estudo. Nascendo no Estado capitalista, garantindo e legitimando a propriedade privada. (Lindoso, 2017).

Nosso país foi impactado nesse processo de âmbito universal, dando ao neoliberalismo espaço para uma forte ofensiva que vai impactar e gerar transformações no que tange as funções do Estado em um ajuste estrutural proposto por Bresser Pereira (1998), no governo FHC. Mostrando assim, que o grande capital necessita se liberar, se desimpedir e desregulamentar a economia, criando fundamentos e abrindo espaço para ocorrer essa reforma, ligada sobretudo à reestruturação produtiva.

Harvey (1992) apresenta dois regimes de acumulação: primeiramente o Fordista/Keynesiano, em segundo lugar, o flexível. As práticas no processo de produção no primeiro regime, apresenta o controle do trabalho como prática, as novas tecnologias, levando em consideração os hábitos de consumo em massa em ordenação do poder político e econômico. O segundo regime, o flexível, tem como início a crise do petróleo entre 1973 e 1974 e nos influencia até os dias atuais. A flexibilização foi uma saída para a crise do petróleo, assim flexibilizar os processos de trabalho e seus mercados, seus contratos e direitos acabou por precarizar as condições de trabalho e redução dos salários. Também flexibilizou-se as fronteiras para a movimentação do capital e das mercadorias, dentro de um contexto globalizado. Assim uma redução do controle estatal, fez do mercado áreas de desregulamentação e dessa forma livre do controle e intervenção do Estado Nacional que acabou por reduzir seu controle na economia.

821

Podemos ainda assinalar a financeirização do próprio capital, que deixa de ser aplicado na produção e passa a agir como investimento em capitais fictícios de empresas, ações e títulos de dívida pública. Dessa forma, a política keynesiana, levou a estagnação em longo prazo e à inflação, organismos internacionais, como o Fundo Internacional (FMI), sinalizarem que a elevação excessiva de demanda interna, causam inflação e desequilíbrios externos, devendo ser minimizado (Lindoso, 2017).

Tomando por referência essa argumentação e com meta de organizar medidas para os países latino-americanos, houve uma reunião entre organismos de financiamento internacional de Bretton Woods, FMI, Bird, Banco Mundial, funcionários dos governos, economistas e governantes da América Latina. Em 1989, houve um evento chamado de Consenso de Washington, com objetivo de analisar as reformas econômicas que a América Latina necessitaria, assim, foi proposto um plano de ajustes que determinava: estabilização macroeconômica, buscando superávit fiscal; desmonte do sistema previdenciário; redução do déficit da balança comercial, realização de reformas estruturais; 59 liberação financeira e comercial, desregulamentando os mercados e privatização de empresas estatais; além da retomada do crescimento e desenvolvimento econômico (Fiori, 1995).

Esse procedimento universal afetou na singularidade do nosso país, abrindo espaço para um ofensiva neoliberal e criando mudanças na função do Estado a partir da adequação estrutural proposto por Bresser Pereira (1989), no governo FHC. Essa reforma do Estado está alicerçada na necessidade do grande capital se liberalizar, se desimpedir e desregulamentar a economia, ligado a reestruturação produtiva. (Lindoso, 2017).

No panorama da reestruturação produtiva, o neoliberalismo transmutou-se no fundamento ideológico e político para desmontar o Estado Intervencionista agindo no controle, dentro de ações que, na perspectiva de Harvey (2008), baseia-se:

Em primeiro lugar, numa teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais, no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas (2008, p. 12).

O neoliberalismo como analisado até agora, se mostra como uma estrutura institucional, na perspectiva de Harvey (2008), ele articula uma forma de fazer política monetária no enfoque de preservar algumas garantias: a estabilidade do dinheiro, evitando surpresas desagradáveis à acumulação; função coercitiva do Estado que assegure eventual necessidade de uso da força; o direito individual; e o funcionamento do mercado, responsabilizando-se o Estado à função de criar mercados em meio à desregulamentação e privatização de setores onde o Estado atuava no modelo de bem-estar social, na saúde, educação, infraestrutura e segurança.

Ao final da década de 1970, o neoliberalismo institucionalizou seu poder liderando o desmonte das políticas que restaram do Estado de providência, introduzindo reformas do Estado em países europeus e em outros continentes. Na América latina, essas política estiveram fortemente associadas ao problema da dívida externa anteriormente no Chocker Volcker³, em 1981. Assim sendo, começam os ajustes estruturais como instrumentos de expansão do neoliberalismo na periferia do capitalismo. (Harvey, 2001).

De tudo que abordamos até agora, podemos perceber claramente o papel do Estado nas redefinições de suas funções sociais, onde através de um método onde reduz sua autonomia ou deixa-se monitorar por autoridades políticas supranacionais, entidades multilaterais

³ O Choque Volcker foi uma política monetária austera implementada pelo presidente do Federal Reserve, Paul Volcker, entre 1979 e 1982, com o objetivo de conter a inflação nos EUA. Consistiu na elevação drástica das taxas de juros, ultrapassando 20% ao ano, e no controle rígido da oferta monetária. Embora tenha reduzido a inflação, gerou recessão econômica nos EUA e agravou a crise da dívida externa em países em desenvolvimento, como os da América Latina, devido ao aumento dos custos das dívidas atreladas ao dólar.

regulatórias, entretanto o Estado ainda é sujeito e lugar em disputa de interesses de grupos, classes, movimentos e partidos.

2. 3 Regulação, avaliação do Estado sobre a educação

A partir de Robertson e Dale (2001), percebemos em destaque como o Estado passa a agir na educação, regulando de forma diferente do intervencionismo, sua função de regular continua, mas ausente de algumas medidas e controla por metas, preservando sua legitimidade e culpabilizando os envolvidos, através de cinco aspectos. Agora, a partir de 2025 o estado de Pernambuco intensificou as cobranças e as estipulações de metas de aprovação nas escolas, em especial, em Brejo da Madre de Deus onde trabalho.

O primeiro aspecto é gerir o self, autogestão, propriedades das práticas neoliberais. Diz respeito à individualização dos riscos, disseminando-os como forma do Estado preservar sua legalidade, diversa da fundamentada no Keynesianismo, mantendo sua fundamentação no neoliberalismo.

O segundo aspecto é fortalecer a rede de segurança, movimento em resposta aos indicadores de risco ou fracasso do governo, percebidos pela comunidade. Ocorrem quando aparecem problemas na efetivação dos acordos, como no caso entre escola e comunidade. Nessa perspectiva, o Estado gerencia o atingimento das responsabilidades definidas nos objetivos. Seu poder (Estado) encontra-se diluído nos participantes que a ele tem finalidade de rede de proteção. Entretanto, as vulnerabilidades desse sistema aumentam os riscos de fracasso por motivo da própria precariedade desta relação entre escola e comunidade, principalmente por ignorar a própria desigualdade. Para estes autores, o problema está no próprio relacionamento competitivo que nasce da política.

O terceiro aspecto realçado é o serviço de emergências, os modos como o Estado age no sentido de enfrentar limitações no sistema educativo. No Estado neoliberal, a relação entre o Estado e o cidadão é ordenada por um regulamento onde existem direitos e deveres. É apontado pelos autores que os fatores como avaliação e auditoria têm intensificado a relação na escola entre estudantes e professores, ocasionando o abandono da escola por ambos, pela pressão que fazem eles sentirem-se sobrecarregados e exauridos. No caso do abandono de docentes, o Estado se vê obrigado a recorrer ao mercado global.

O quarto aspecto relaciona-se aos pontos quentes, problemas que cobram atenção imediata. Desconsidera-se que o fracasso da escola é gerado por problemas econômicos e sociais de maior alcance, decorrentes da estrutura do sistema, das consequências do mercado e de crises

financeiras. O Estado responde de formas diferentes a esses pontos quentes, um dessas formas é como plano estratégico, localizar o problema com o conselho de gestão e professores da escola, de maneira a resolver esses pontos quentes.

No quinto aspecto, os autores encontram as zonas de emergência, que resultam da complexa combinação entre fracasso do sistema residual do bem-estar dos sistemas de educação, habitação, saúde e trabalho. Esses problemas têm nascido para o Estado e ampliados pela inquietação. Essas zonas de emergências ocasionam descontinuidades que necessitam de intervenções sistemáticas do Estado.

De acordo com Afonso (2005, p.116-117), a regulação do Estado, integrada ao mercado explica o aumento da nova direita sobre as escolas, incorporando-os os currículos e exames nacionais, com divulgação pública de resultados, o que abre espaço para pressões competitivas no sistema educativo, proporcionando implementar políticas de privatização e mercadorização da educação.

Levando em consideração esse processo, esse mesmo autor nos remete à busca de resolver uma série de questionamentos, isto é, do que é desejável para a educação:

i) a quem é ensinado, o que é ensinado, como é ensinado, por quem e em que circunstâncias? ii) como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos. São as dimensões anteriores definidas, governadas, organizadas e geridas? iii) quais são as consequências sociais e individuais dessas estruturas e processos? (Afonso, 2003, p. 41).

824

Nessa tessitura, a avaliação transforma-se em um dos eixos fundantes das políticas educacionais, nasce a emergência de um novo Estado denominado de avaliador, buscando conciliar exigências contraditórias, com relativo acréscimo do poder de regulação do Estado e a lógica voltada para o mercado. Isso reflete nosso dia a dia em sala de aula em um constante embate entre gestão e docência, potencializado em municípios como o de Brejo da Madre de Deus onde as relações de politicagem e cargos na administração e nas escolas estão intrinsicamente relacionados. No estado de Pernambuco a gestão democrática já não existe mais, sendo estes cargos por escolha política.

Dentro do pensamento de Afonso (2013), o Estado está dividido em três fases: de 1980 a 1990 é a primeira fase do Estado Avaliador, quando há uma relativa liberdade do Estado Nação, vinculação das políticas de controle social de ideologia neoliberal com as políticas de avaliação externas em larga escala de accountability.

De 1990 a 2000, período em que o Estado Nação sofre uma retração da sua autonomia com o protagonismo das instâncias transnacionais e internacionais e as avaliações comparativas

internacionais têm um caráter mais regular e frequente utilizados pelo PISA e OCDE, enquanto mecanismo de imposição para transferência de políticas.

A terceira fase, denominada pelo autor de Pós-Estado-avaliador, no qual o Estado Nação vai sendo inserido no contexto de regulação global, exacerbando a transnacionalização da educação, impactando na mercadorização e privatização da mesma, especialmente a educação superior, tanto no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), quanto na União Europeia (UE).

Esta temática do Estado-avaliador revela que em nossa pesquisa tem de forma recorrente encontrado esta problemática em nossos estudos dentro da metodologia utilizada, a política pública denominada PMGP-ME que utiliza, entre elementos reguladores o Sistema de Avaliação Básica SAEPE, e os seus efeitos no trabalho docente. Devido a isso é relevante dialogar com o conceito de regulação e sua relação com as políticas de educação, que discutiremos ao longo deste capítulo.

2.4 Políticas públicas no âmbito da lógica das avaliações em larga escala e da regulação da educação

O conceito de regulação que trataremos vem da economia, no escopo de elucidar as crises capitalistas, para encontrar a estabilidade necessária para a acumulação do capital. Temos clareza que a educação, economia e política não se esclarecem de maneira isolada, possuem uma dinâmica, necessitam estar relacionadas entre si e a outras áreas do conhecimento para serem elucidadas. Mesmo que estejam sujeitas à organização burocratizada do Estado, em sua atividade de funcionamento, como um conjunto de sistemas. Embora o Estado ter um papel decisivo nas políticas públicas, ocorre, por um lado, as pressões vindas das relações sociais, reorganizando a ideia inicial da política. Destarte, encontraremos fundamento em elementos das teorias da Regulação enquanto componente analítico para entender a política de Pernambuco. Para tanto utilizaremos o conceito de regulação de Boyer (1990) como referencial teórico.

De acordo com ele, o conceito de regulação versa sobre o conjunto de normas, práticas e instituições que asseguram a coerência e a estabilidade do sistema capitalista em um determinado período histórico. Essa regulação vai além das dimensões econômicas. Assim, essa regulação ultrapassa as dimensões econômicas, abrangendo aspectos políticos, sociais e econômicas. Dessa forma, Boyer (1990) insere o conceito de “modo de regulação”, que faz parte das práticas específicas que viabilizam o funcionamento do capitalismo, acrescentando políticas públicas, sistemas de governo e mecanismos de controle do trabalho e do consumo.

A maleabilidade do sistema capitalista tem na regulação um fator essencial, possibilitando que ele evolua e se adapte a transformações tecnológicas, demográficas e políticas. Entretanto, Boyer alerta que esses modos de regulação são passageiros, e podem enfrentar crises estruturantes quando as normas institucionais perdem sua eficácia ou quando há desarticulação entre a produção e o consumo. Essas crises demandam reorganização e novas formas de regulação para reconstituir a estabilidade.

Adiante, Boyer ressalta que a regulação trabalha em diversos níveis: local, nacional e global, colaborando para o ajustamento e a operacionalização do sistema produtivo. O conceito tem aplicação muito ampla, sendo capaz de ser utilizado para entender fenômenos como a associação entre políticas públicas e demandas sociais, o domínio das relações de trabalho e até a instituição de sistemas educacionais, como o referido das avaliações em larga escala que tem função de instrumentos de controle e adaptação às necessidades econômicas e sociais. Resumindo, a regulação para Boyer, é um mecanismo em evolução que assegura a continuidade e a transformação do capitalismo, reunindo práticas econômicas, sociais e institucionais de maneira racional e adaptativa.

A partir do pensamento de Azevedo e Gomes (2009), o conceito de regulação estatal vem obtendo evidência nos dias atuais, vários debates têm relacionado o tema à problemática que as novas organizações que o Estado abrangendo, por meio da execução de políticas com maior foco no controle da vida social e econômica. Azevedo e Gomes (2009) nos falam que a regulação se apresenta por acordos de práticas específicas de certas profissões e pela regulação das profissões, isso se demonstra pela relação que o trabalhador tem com seu trabalho, como produz o próprio trabalho e com ele próprio.

A ampliação do controle social que se forma a partir de elementos racionais que é exercido pela socialização do trabalhador nas condições da produção capitalista é apresentado por Harvey (1992). A educação, o sentimento de ética no trabalho, são fabricados conforme uma visão ideológica dos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais e pelo Estado. Nesse aspecto a regulação, também é uma maneira de delimitar e tratar problemáticas da organização da força de trabalho voltada à acumulação do capital em específicos lugares e épocas.

Verdadeiramente, o controle é aplicado de qualquer forma, sendo que, na regulação, o Estado regula por meio dos resultados, responsabilizando os envolvidos, na educação, nós professores. Na imposição, o Estado comanda as ações de dentro desse processo que assume a responsabilidade.

Sob essa ótica, Azevedo e Gomes (2009) afirmam que o conceito de regulação foi integrado por discursos e práticas governamentais para análises de ações voltadas a outros campos da sociedade, em específico a educação. Significando não apenas, que as práticas e os discursos do governo sejam inflexíveis e padronizados. Longe disso,

[...] a regulação se torna bandeira de “todos”, porque passou a ser fundamento político para a re-funcionalização do modo de produção capitalista a partir dos anos de 1970, fortalecendo-se e consolidando-se como política de gestão social que vincula gestão macroeconômica à micropolítica do cotidiano (Azevedo; Gomes 2009, p. 96-97).

Barroso (2005), afirma que a teoria da regulação e sua utilização para a análise de políticas públicas advém exigência de entender o Estado através de sua ação por meio de processos que garantem e controlam a intervenção pública.

2.5 Regulação, Estado e sua interferência na educação

A partir da leitura de Lindoso (2017), podemos concluir que a regulação se define por um mecanismo que faz parte de qualquer sistema com meta de garantir equilíbrio e coerência, correspondendo a produção de normas, regras e constrangimentos que norteiam os envolvidos de um sistema, como, por exemplo, o complexo sistema educacional, coexistindo diversas fontes e pessoas envolvidas, interesses e modalidades de regulação.

Nesse cenário da educação, o neoliberalismo se manifesta por meio de diversas reformas na estrutura capitalista, com objetivos a reduzir a intervenção do Estado na administração do serviço da educação, com argumentos de políticos, peritos e mídia, com duras críticas ao serviço público estatal. Isso fundamenta a intervenção do mercado, que vai subordinar as políticas da educação à lógica global da economia, trazendo assim, para essas políticas valores de competição, concorrência, empreendedorismo, excelência e removendo obstáculos para as futuras medidas de privatização.

Assim podemos observar a transformação da ideia do serviço público em um serviço para clientes. Com esse propósito, a educação, enquanto um bem de todos, torna-se algo diferente, com uma desigualdade atribuída em que acessa. Tentando mostrar em sua aparência algo único, mas que em espírito funciona como algo diverso com submercados que oferecem produtos diferentes em natureza e qualidade. Esse mercado é constituído e incentivado por meio do financiamento público com destino as famílias pelo sistema de *vouchers*⁴, pela privatização

⁴ Os vouchers são modalidade de privatização ou, como é mais conhecida no Brasil, a instituição de “bolsas” que permitem aos alunos estudarem nas escolas privadas.

parcial ou total da gestão da escola. O enfoque dessa ação articula o mercado da educação ao mercado do emprego, mesmo acarretando a exclusão de muitos.

Repensar a escola é necessário a partir de uma visão que não parta do mercado, mas de finalidades a atingir, com vinculação a um projeto político nacional, que se alinhe ao princípios fundadores da escola pública. O que dá suporte a um processo de sociedade, com universalidade de acesso, igualdade de oportunidades e continuidades do caminho escolar, unindo crianças e jovens na vida social por meio de uma interação cultural em comunidade. Na maioria dos casos, esses princípios não estiveram incluídos nas políticas, nas formas de organizar o currículo e nos métodos pedagógicos, que fazem parte de uma escola para todos, no decorrer do tempo e em sua expansão. Assim, Barroso (2005, p. 746) atribui;

[...] falta ao mercado (entre outras coisas) a sensibilidade social que permita atender aos que, pelas mais diversas razões, exigem mais tempo, mais dinheiro e melhores recursos para obterem o sucesso educativo a que têm direito. Por outro, o Estado social não pode estar limitado (como querem os defensores de políticas neoliberais neste domínio) a cumprir funções do “carro-vassoura” dos excluídos que o mercado enjeita (por questões de rentabilidade e eficácia). [...] E, aqui o recurso à metáfora do “carro-vassoura” justifica-se plenamente se nos recordamos que esta designação é dada, nas corridas de ciclismo, ao carro que vai na cauda do pelotão para recolher os ciclistas que são obrigados a desistir, por não conseguirem acompanhar o andamento dos outros corredores.

De acordo com Afonso (2005) as avaliações externas compõem uma mudança importante para as políticas educacionais como um fator de regulação. Embora o autor mostra que, a ênfase dos resultado é direcionado e desvalorizado no processo demonstrando o resultados negativos dessas avaliações. O percurso que se desenha normalmente está atrelado a uma transformação do próprio sistema de responsabilização, ou seja, muda de sistemas que responsabilizam as pessoas por processos, para sistemas que responsabilizam por resultados. Cria-se a ideia de que a ausência dos resultados que possam ser quantificados, não seria possível instituir uma base de responsabilização que seja possível validar, deste modo, a carência de uma avaliação de desempenho e da elaboração de indicadores para esse propósito.

Afonso (2005) assegura, que os valores de domínio público, como igualdade, solidariedade, justiça e cidadania, são ameaçados defronte os valores do mercado e outras lógicas do setor privado, efetivadas por políticas presentes em certas modalidades de avaliação, como estratégia de controle de despesas públicas e mudanças de cultura do setor público, direcionada na produtividade e eficácia, ao monitoramento e controle direto do Estado.

A partir de Oliveira (2005), as mudanças estruturais na educação com suas reformas, são reveladas nas medidas de descentralização na autonomia das escolas, na convergência dos investimentos, na avaliação, nas medidas amparadas no discurso de eficiência e na gestão do

ensino e seus recursos. Em nosso país, é perceptível exemplos desse processo de regulação condensado nas fusões de grandes grupos educacionais, como o Kroton e Anhanguera, como também com a criação do Movimento Todos pela Educação, organizado por banqueiros, empreiteiros e meios de comunicação. A partir desse paradigma a educação se torna uma mercadoria que é destinada a gerar lucros usurpados pelas classes dominantes, que definem o processo de formação de crianças e jovens brasileiros, elaborando estratégias de disseminação em torno de concepções claras de formação, alterando pessoas em capital humano.

Essa mercantilização é organizada e financiada por meio fundos de investimentos, de natureza financeira, por intermédio de fusões, pelas quais organizações educacionais e faculdades são obtidas e as intervenções são realizadas por meio delas. Atualmente, o ensino universitário De acordo com o Censo da Educação Superior de 2023, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as instituições privadas de ensino superior no Brasil registraram **7.907.652 estudantes matriculados**, representando **79,3%** do total de matrículas no país, o que representa um número maior que todas as universidades federais do país.

3.6 O Estado, instrumentos de regulação utilizando as avaliações em larga escala

829

No Brasil existem diversos estudos, em especial, as últimas décadas do século XX sobre as avaliações em larga escala, isso resulta de sua utilização para monitorar o desempenho das redes de ensino, reformulando e redirecionando políticas públicas na educação. Podemos afirmar que esses resultados que surgem a partir de avaliações podem fornecer importantes informações da escola e de seu funcionamento, das condições estruturais, da aprendizagem dos alunos, do desempenho dos professores e atender como recurso de monitoramento da qualidade da educação, todavia, é essencial observar qual o conceito de qualidade está sendo escolhido como critério.

A partir de 1980 a 1990, a relação entre o Estado e o capital se aproximaram, acabando por redefinir as atuações do Estado a partir de uma nova ordem política e econômica marcada por grandes corporações e organismos internacionais. Para adaptação dos países de periferia do capitalismo globalizado durante o século XX houve uma clara expansão. Essas alterações, na ordem política, carregaram graves problemas sociais, pressupondo uma precarização sobre setores sociais, como a educação. A partir de Hill (2003, p.25):

A reestruturação mundial dos sistemas de ensino e educacionais faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal. A privatização dos serviços públicos, a capitalização e a retificação da humanidade e dos comandos globais das agências do

capital internacional [...] resultaram na criação de mercados competitivos quase globais (se não universais) para os serviços públicos e aqueles voltados ao bem-estar social, tais como a educação. Estes mercados educacionais são marcados pela seleção, exclusão e são acompanhados por, e situam-se dentro de, um quadro de crescimento exponencial das desigualdades, quer no âmbito da nação, quer internacionalmente.

De acordo com esse panorama, a educação pode ser entendida, enquanto política social, que é diretamente afetada pelo novo papel do tomado pelo Estado dentro desse modelo neoliberal. Políticas como essa no Brasil e na América Latina se solidificaram por meio do Consenso de Washington⁵, onde foram adicionadas regras básicas que nortearam os países signatários, trazendo um reajuste econômico direcionado pela liberalização financeira e orientado pelos princípios da desregulamentação de seus mercados, abertura comercial, abertura financeira e a clara redução da ação do Estado em tais dimensões. Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam, que o Consenso de Washington terminou por normatizar a doutrina do modo neoliberal que ditou as reformas nos anos de 1990.

O governo Fernando Henrique Cardoso pode ser apontado como um marco inicial para a reformulação do Estado, instituindo uma etapa de modernização do Estado e realizando medidas liberais de caráter voltado para o mercado, com prioridade acertos econômicos e financeiros. Acertadamente a partir do Plano Diretos de Estado que ocorreu a implantação na administração pública brasileira, da concepção e dos instrumentos de Estado Avaliador e Regulador (Afonso, 2009).

830

Ao nos debruçarmos sobre a regulação avaliativa na educação básica, sob a ótica de Freitas (2007), nos é demonstrado como as demandas foram sendo incorporadas na agenda e transformando-se em leis. Com o intuito de mensurar a qualidade da educação, a avaliação foi sendo planejada entre agentes estatais e sociedade civil, procurando aceitação e subsídios entre especialistas em avaliação e planejamento educacional.

Essa autora traz um resgate da construção da nossa LDB e argumenta que a questão da adoção de avaliação educacional pelo Estado nunca foi um consenso entre quem elaborou os projetos de Lei. Entretanto, interesses liberais também foram atendidos no corpo final da Lei, favorecendo o objeto da avaliação educacional. Esse projeto do MEC surgiu como uma linha de

⁵ O **Consenso de Washington** foi um conjunto de diretrizes econômicas elaboradas em 1989 por John Williamson, economista britânico, para orientar reformas econômicas em países em desenvolvimento, especialmente na América Latina. Essas diretrizes foram projetadas para promover a estabilização macroeconômica, a liberalização do comércio e a abertura ao mercado global. O termo "Washington" refere-se às instituições localizadas na capital norte-americana, como o **Fundo Monetário Internacional (FMI)**, o **Banco Mundial** e o **Departamento do Tesouro dos Estados Unidos**, que desempenharam um papel central na promoção dessas políticas.

ação de descentralização, gestão democrática e de controle sistêmico. Então, a LDB (Lei 9.394/96) traz, em seu artigo 9º, o exposto dispositivo sobre a avaliação:

Artigo 9º A União incumbir-se-á de:

[...]V- Coletar, analisar e disseminar informações sobre educação; VI- Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e melhoria da qualidade do ensino; Parágrafo 2º- Para o cumprimento dos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais (Brasil,1996b).

Mesmo assim, essa política de avaliação em larga escala vai ser iniciada no Brasil, um pouco antes da LDB. A partir da Lei n. 9.394/96, o SAEB é coberto de caráter normativo no Brasil, normatizando o que já estava em andamento.

A política de Avaliação Educacional no Brasil tem suas origens nos anos 1990 e aparece com intuito de obter dados mais específicos sobre a realidade da educação. Esse momento converge com o processo de redemocratização do país, onde era necessário a busca pela universalização e pela qualidade da educação, proporcionando a edificação de instrumentos para a Avaliação em Larga Escala. (Oliveira; Rocha, 2007).

A Prova Brasil, foi iniciada em 2005, com objetivo de avaliar censitariamente, em Língua Portuguesa e Matemática, discentes do 4º e 8º anos do Ensino Fundamental (respectivamente, 5º e 9º anos de escolarização), considerando as redes de ensino que aumentaram o Ensino Fundamental para 9º anos.

Nesse contexto, de Estado avaliador, toda a lógica está direcionada à verticalização dos currículos e à priorização das avaliações em larga escala. De acordo com os resultados construídos, articulam-se às medidas que possibilitam a privatização e terceirização dos serviços, anteriormente feito pela escola, como serviços de limpeza e merenda escolar, inserindo, no interior da escola, a lógica do mercado de redução de gastos. Desse jeito, passa-se responsabilidades para a comunidade escolar a partir do discurso de emancipação e participação. Adicionando um paradigma mundial, as avaliações externas modificam-se em elemento de pressão nas escolas em que a meritocracia se sobrepõe à democracia, tornando-se um instrumento de legitimação do Estado. Também, ressaltando o caráter de legitimação para o repasse de verbas de acordo com os resultados que essas avaliações representam.

2.7 A responsabilização dos professores e a Teoria do Capital Humano

A teoria do capital humano que se oculta na política de educação de Pernambuco, advém da economia, Aw Lewis em 1954. Na produção literária neoclássica moderna, Jacob Mincer

publica artigo no *The Journal of Political Economy*, em 1958, nomeado “Investment in Human Capital and Personal Income Distribution”. Subsequentemente, T.W. Schultz, na década de 60, ajuda no progresso dessa ideia, entretanto Gray Becker, da “Escola de Chicago” de Economia, tornou-se mais conhecido. (Lindoso, 2017).

Duramente criticada a Teoria do capital Humano por Frigotto (2010), era considerada por ele antagônica aos interesses da classe trabalhadora, se vinculando a uma concepção de mundo que, inicialmente, entende a educação como criadora de capacidade de trabalho, posteriormente, de renda, e em segundo lugar, diminui a prática pedagógica a um entendimento meramente técnico. Conforme sua perspectiva, Frigotto pontua:

Tomada a prática educacional enquanto uma prática que não é da mesma natureza daquela fundamental das relações sociais de produção da existência, onde ela se funda, mas enquanto uma prática mediadora que na sociedade de classes se articula com interesses antagônicos, a questão do vínculo direto ou do desvinculo não procede, também não procede reduzir essa prática ao ideológico (Frigotto 2010, p. 18).

O empresariado, a partir de Martins (2008, p.7), ajudaram na construção de um projeto para a educação no Brasil, onde tornaram legítimo esse entendimento da realidade educacional em uma perspectiva para a educação básica, delimitado À expansão da oferta e qualidade ferramental da educação básica, o que ajuda na formação de uma nova integração em conformidade com as demandas do capital.

Os empresários se articularam nessa reforma da educação, alicerçado por instituições, mediante projetos com o Movimento Brasil Competitivo, (MBC), agindo na reforma do Estado, e o Movimento Todos pela Educação (TPE), tendo, esse movimento, o que mais representa o modo como a elite econômica se insere na política e disputa sua hegemonia dentro da educação. Esse movimento se constitui na educação de Pernambuco, à medida que é possível realçar iniciando uma análise da implementação dessas políticas públicas que estamos analisando.

2.8 Gerencialismo, sistema de avaliação meritocracia e BDE

Precisamos aqui, parar e reafirmar o nosso entendimento sobre o gerencialismo na educação que se refere à adoção de práticas e políticas do mundo corporativo dentro das instituições educacionais. Se volta para a eficiência, eficácia e accountability, onde na maioria das vezes enfatizando resultados mensuráveis, como desempenho de alunos e metas financeiras. Reduzir a educação a números e metas, desconsiderando aspectos essenciais do aprendizado, como criatividade e desenvolvimento crítico é um grave retrocesso para a educação, seja ela em

qualquer lugar, essa visão de mercado reduz o real valor da educação a meros números, ignorando elementos essenciais do desenvolvimento crítico e criativo.

De acordo com Silva (2016), os docentes observaram que o IDEPE apresenta um aspecto positivo, a partir do fato que pode ser utilizado para reorganizar ações pedagógicas, mas também estigmatizam as escolas, através do ranking, “boas” ou “ruins”. Entretanto, Melo (2015) observa que o IDEPE e BDE geram uma cultura de competição entre as escolas por meio do ranking que mudam a forma de trabalho com foco no bônus, melhorando seu desempenho. Porém, é possível perceber, tanto em Silva (2016), quanto em Melo (2015), fugindo desse “rótulo” de professores “ruins”, ou para não serem diminuídos, os docentes se autointensificam dentro de seu trabalho.

Assim, Silva (2016) discorre sobre as incompatibilidades no entendimento do processo para a capacidade de cumprimento das metas, avaliação e bônus o que tornam o trabalho mais difícil, precarizado e intensificado, controlando as atividades escolares em torno desses componentes. Nascimento (2016) alerta em sua pesquisa que o BDE implicou na competitividade entre escolas, sem alcançar uma melhoria para a educação.

Atualmente, o neotecnicismo, é uma nova cópia do tecnicismo, de acordo com Freitas (2012a), ele se revela sob a forma de responsabilização meritocrática e gerencialista. Nesse contexto, são propostas expectativas de aprendizagem, medidas em testes homogeneizados com ênfase no processo de gerenciamento escolar, dominado pelo processo de bônus e punições, orientado na psicologia behaviorista, na econometria, na ciência da informação e de sistemas, e no neotecnicismo. Dessa forma, o autor encerra que o neotecnicismo se organiza em torno de três grandes categorias: responsabilização. Meritocracia e privatização com impactos definidos antecipadamente.

A meritocracia se torna mais preocupante segundo Freitas (2012b, p. 385) quando aplicada às escolas ou aos professores. A meritocracia valida uma hierarquização social, modificando as diferenças sociais em diferenças de desempenho, produzindo a exclusão de muitos. Essa ideologia fundamenta a política de educação de Pernambuco, aproximando meritocracia, responsabilização e privatização, considerando que é ineficiente no sistema americano, sua origem criadora, sendo assim repetida na política de avaliação educacional de Pernambuco.

Professores ao longo dessas transformações no processo avaliativo e meritocrático começam a notar contradições no pagamento do bônus, as escolas com melhores resultados não conseguem o bônus, tendo em vista o acúmulo de metas sobre metas. Vai mostrando mais

claramente que a educação é percebida como produto e não como um processo subentendido ao bônus.

Cabe-nos pensar mais profundamente sobre os componentes adotados pelo PMGP-PE. A avaliação com metas rígidas, a avaliação dessas metas e o bônus denunciam uma política de regulação e controle dos resultados, a partir de argumentos de produtividade e da promoção da qualidade do serviço público educacional, pilares da reforma da educação em Pernambuco.

O gerencialismo que aparece nessas políticas públicas tem como características a flexibilidade dos serviços, a demanda adaptada para a escola, sem gastos excedentes, desinvestindo nas condições de trabalho, mão de obra multifuncional (o docente/gestor desempenha várias funções) cobra um domínio do processo (panóptico), no sentido de vigilância, controle e centralização. Nesta política em análise, esse controle se dá por meio da tecnologia SIEPE, através da qual se controlam metas, avaliação, bonificando ou punindo, sendo o SIEPE mais importante nas escolas do que todo o resto.

Gaulejac (2007, p.196) alerta para duas dimensões da gestão do desempenho, “[...] a cultura do alto desempenho tem uma face brilhante da eficácia e outra sombria do lado das consequências para aqueles que tiveram dificuldades para se adaptar ou que dele serão excluídos.” Nesse entendimento, demonstramos a conexão das mudanças na educação de Pernambuco, com a utilização do gerencialismo, onde com uma objetividade cruel interpreta as atividades humanas em indicadores de desempenhos, guiados ainda em custos ou benefícios, procurando nas ciências exatas sustentação para o controle gerencialista, onde seres humanos tronam-se um mero recurso a serviço do empregador.

Uma pesquisa realizada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) sobre “A infraestrutura das escolas públicas estaduais de Pernambuco”, realizada pelo Observatório de Política e Gestão da Educação, mostrou que das 1.044 unidades analisadas em 2014, 38% enquadram-se no nível estrutural básico, 39% no adequado, 19% no elementar e 4% no avançado. O estudo, divulgado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado (Sintepe), na escala de infraestrutura escolar, tomou como fonte as informações produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A escala vai do nível elementar às escolas que possuem condições indispensáveis para o funcionamento como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. O nível básico é formado pelos itens elementares acrescidos dos itens sala de diretora e equipamentos como, computadores e impressora. No nível considerado adequado, necessita, ainda, de espaços como salas de professores, biblioteca, laboratório de informática, sanitário para Educação Infantil, quadra esportiva, parque infantil,

copiadora e acesso à internet. No avançado, é preciso contar, também, com laboratório de ciências e dependências adequadas para o atendimento de estudantes com necessidades especiais, inclusive na escola onde trabalho EREM André Cordeiro as condições são de níveis péssimos, em especial, no anexo da escola em Fazenda Nova, região que pertence ao município de Brejo da Madre de Deus, onde não há escola, mas um prédio emprestado do Ensino Fundamental I com bancas e estrutura para crianças dos anos iniciais e que funciona no período noturno, comportando seis salas de aula para Ensino Regular Médio sem nenhuma estrutura de trabalho. A coordenadora do Observatório de Política e Gestão da Educação da UFPE, doutora Marcia Ângela Aguiar, conclui que Pernambuco tem 57% das escolas estaduais estão abaixo do nível adequado e 19% ainda estão no patamar considerado elementar.

Este estudo também realizou uma comparação das unidades educacionais estaduais de Pernambuco e do Brasil, em 2014. Ao colocar lado a lado os níveis das escolas de Pernambuco, de acordo com a localização urbana e rural, em 2014, os pesquisadores apontaram que 55% das escolas com localização rural estão no nível elementar e que apenas 8% no estágio adequado. Foi pesquisado ainda a situação do Estado e das mesorregiões. Dessa forma, a conclusão que foi apontada é o Sertão está em situação mais frágil, com 64% de suas unidades abaixo do adequado. A Zona da Mata, tem 5% no elementar, com 52% no adequado e avançado, com melhores resultados. No Recife, 51% dos prédios estão abaixo do adequado.

835

Em busca por versões mais recentes deste mesmo relatório específico do Observatório de Política e Gestão da Educação de Pernambuco, detectamos que não existe uma versão com novos dados, embora a Secretária de Educação e Esportes publicou o Relatório Anual de Indicadores (RAI)⁶ em 2022, com dados mais atualizados sobre a infraestrutura, mas sem a credibilidade do relatório anterior, dando margem a real validade dos novos dados.

Dessa forma, além do gerencialismo da educação, também lidamos com a precarização da infraestrutura do Estado e seu impacto no trabalho docente, sem contar que na maioria das vezes é ignorado nos discursos de responsabilização é que o aluno também é sujeito no processo de aprendizagem. Que segundo Paro (2011), torna a essência do trabalho docente completamente antagônica à natureza do trabalho produtivo.

A meritocracia e a responsabilização afetam no trabalho docente, pois os professores são responsabilizados por problemas que eles não têm autonomia para modificar, precarizados pela falta de tudo nas escolas, intensificados por trabalhar sem esses recursos. De um lado o controle

⁶ <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/relatorio-anual-de-indicadores-2022-vfinal.pdf>

rígido, por outro uma exigência dos docentes e gestores da flexibilidade para se ajustar as condições precárias do trabalho.

Consoante com Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), os professores ficam impostos ao fenômeno da intensificação e proletarização, ou, conforme os autores, são afetados pela desprofissionalização, que decorre de dois processos coordenados que implicam no controle político e técnico da educação.

De um lado, a regulação cada vez mais direta da escola pelo mercado capitalista, vinculando os fins educativos aos desígnios do mercado, e, de outro, a submissão e o controle dos meios e procedimentos a partir dos quais o trabalho docente se realiza, através das definições do quê e de como o conhecimento escolar deve ser ensinado (Hypolito, Vieira; Pizzi, 2009, p. 108).

Assim, os elementos do gerencialismo nos apresenta um paradigma de eficiência e produtividade, pecando terrivelmente em abordar as desigualdades estruturais e a reais necessidades das escolas e do corpo docente. A tão aclamada meritocracia defendida por setores do governo e da elite brasileira não enxerga essas limitações e contribui para uma segmentação do sistema educacional. Com os professores sobrecarregados por demandas absurdas que precarizam o trabalho e a prática pedagógica, diversos casos podem ser exemplificados no meu cotidiano de trabalho, principalmente por jornadas duplas de trabalho, e cobranças exageradas em eventos e datas festivas durante o ano letivo.

836

2.9 Gestão por Resultados: A Modernização da Educação em Pernambuco a partir de 2008

O governo estadual de Pernambuco e sua política, analisados a contar de 2008, na área da educação que é embasada por um programa chamado “programa de Modernização da Gestão”, com objetivo de melhorar os indicadores educacionais, oprimindo a gestão por resultados (Pernambuco, 2008a). Como já foi abordado em nossa pesquisa, os sistemas de responsabilização foram implantados em larga escala no Brasil, em particular no início da década de 1990, no rastro das reformas chamadas neoliberais colocadas em ação em muitos países sob as determinações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, tendo como pressuposto o aumento da esfera privada em detrimento da esfera pública (Feldfeber; Oliveira, 2006).

Gomide (2016), considera que a inserção de uma política pública é definida por interesses econômicos, políticos e ideológicos, precisamos compreender o entendimento global do sistema orgânico do capital, de modo a perceber o significado de uma política educacional.

Quadro 1 – Documentos, leis e decretos sobre as políticas de valorização docente

Tipo	Descrição
Lei nº 10.172, de 9/1/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011
Lei nº 12.252, de 8 de julho de 2002	Aprova o Plano Decenal de Educação 2002-2012
Programa de Modernização de Gestão Pública: Metas para Educação	Apresenta as propostas para modernização da gestão no contexto educacional
Lei nº 13.273, de 5/7/2007	Estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco
Lei nº 13.486, de 1º/7/2008	Institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco.
Decreto nº 32.300, de 8/9/2008	Regulamenta a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, que institui o BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco.
Lei nº 10.172, de 9/1/2014	Aprova o PNE 2014-2014.
Relatório Anual de Indicadores 2017 - Lei de Responsabilidade Educacional	Em atendimento à Lei nº 13.273, de 05 de julho de 2007.

Fonte: (LIRA, 2020)

Levando em consideração o que já analisamos até aqui e aprofundado no próximo capítulo, podemos destacar a Política de Bonificação estabelecida pelo Estado de Pernambuco, e que é possível categorizar como uma política de dominação que tenta cooptar pelo bônus e depois punir pelo não atingimento das metas. Sendo possível perceber o espírito taylorista no trabalho docente, com separações hierarquizadas dentro das escolas, com a divisão entre concepção e execução do trabalho, com tarefas repetidas que exaurem o professor e sua criatividade e com as avaliações de desempenho, o que demonstra claramente a natureza das políticas neoliberais (Lira, 2020).

Desta forma, percebemos que é o mal-estar que invade o ambiente escolar, trazendo desmotivação e insatisfação, sabotando projetos individuais, coletivos e colocando em risco as próprias metas educacionais. Nesse contexto, o professor mobiliza sua subjetividade em uma realidade precarizada, hierarquizada e repleta de constrangimento e de dominação no âmbito do seu trabalho.

2.9.1 Ensino fundamental e médio a partir das reformas educacionais e seus efeitos no trabalho docente

Invariavelmente a década de 90 foi um momento de transformações globais. No escopo dessas transformações houve um aprofundamento de movimentos globalizantes com aumento dos fluxos financeiros internacionais e a evolução da regulação que vai além da soberania nacional no comércio e bens de serviço por meio da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Como consequência dessas transformações, surgem as reformas, com caráter neoliberais, adotadas por vários países, como também o Brasil, que estimularam aberturas comerciais e financeiras na economia, a privatização das empresas públicas e dos serviços sociais, do mesmo

modo que a desregulamentação dos mercados e a redução dos gastos públicos (Feldfeber; Oliveira, 2006). É sabido que essas reformas situam-se no meio dos países de economia periférica e atendem aos parâmetros do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, ademais de terem como premissa a ampliação da esfera privada em detrimento da esfera pública.

De maneira semelhante, as reformas educacionais não estiveram à margem desses processos, procurando se enquadrar à nova configuração do papel do Estado condicionado pela Reforma do Estado nos anos 1990.

Continuando com as análises de Feldfeber e Oliveira (2006) podemos apontar algumas razões para essas transformações: inicialmente porque a educação é uma esfera de expansão para acumulação do capital; na sequência, porque a globalização exige um sistema educativo que prepare “recursos humanos” preparados, de maneira a seduzir as empresas transnacionais; finalmente, porque o sistema educativo historicamente tem sido um campo privilegiado para preparar cidadãos desde a formação dos estados modernos. Nesse contexto globalizado, a cidadania ganha um sentido novo, portanto, coloca em questão nosso entendimento de conexão entre escola e cidadania.

Em síntese, a escola deixa de formar cidadãos, ou mesmo que garanta qualquer forma de igualdade de oportunidades; exigindo da escola que ela seja de “qualidade”, de forma mais clara, que ela seja uma ferramenta de obtenção de bons resultados nos testes escancaradamente padronizados e na formação de trabalhadores que ajudem na inclusão do país nesse mundo global.

838

Observando as últimas reformas globalizantes no contexto da educação, essas mesmas características podem ser notadas no ensino médio. Esses atributos são descentralização, privatização e desregulação, fazendo parte de algo maior, um projeto de desresponsabilização do Estado no que concerne às políticas educacionais dentro desse cenário neoliberal (Cabral Neto; Castro, 2011).

De tal forma, argumentos como a pouca eficiência ou eficácia são amplamente veiculados na mídia e de facilmente aceitos pelo senso comum. Argumentos que são apresentados como uma forma de diminuir investimentos e ampliar o ritmo e quantidade de trabalho, fazendo do professor um ser controlável e substituído a qualquer incômodo (Duarte; Oliveira, 2014).

Além do mais, pressionados por contextos econômicos, os governos aceitam mais e mais que a educação deve ser um investimento que deve ser rentável, o que reverbera no

enxugamento do orçamento destinado para o ensino público, além da utilização de práticas de gestão trazidas diretamente da iniciativa privada.

Agora há pouco, os professores sofreram um ataque pesado aos seus direitos quando, por meio da Lei nº 13.415/2017, que aborda a Reforma do Ensino Médio, no artigo, inciso IV, “ministrar conteúdos nas escolas de ensino médio afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada” (Brasil, 2017a). Isso demonstra de forma absurda, todo o investimento que o professor fez em sua formação ser desvalorizada, além de denegrir sua identidade profissional. Assim sendo, vamos utilizar as palavras de Krawczyk e Ferretti (2017, p. 40):

Qualquer pessoa que passou pela escola – seja professor ou aluno – sabe que para ser professor é necessário muito mais do que ter conhecimento dos conteúdos da sua disciplina. Um professor é aquele que possui uma perspectiva pedagógica, social e cultural suficientemente ampla para poder desempenhar o papel de educador. Mas, não é esta a preocupação que está em questão nos promotores da Lei. É na realidade a abertura de outro espaço de mercantilização educacional.

Somado a isso, pode-se entender que essa resolução, vai muito além de desqualificar a atividade docente, intensifica a precarização das condições de trabalho dos professores sejam eles licenciados ou os ditos com notório saber, considerando que para os de “notório saber”, a docência normalmente se mostra uma atividade acrescida com outros vínculos, adicionando assim, a carga de trabalho, na moda na “flexibilização”, com danos severos na qualidade de vida, como também no processo educativo (Krawczyk; Ferretti, 2017).

De acordo com Ferretti (2018), observamos graves impedimentos para a materialidade da proposta de escola de tempo integral. Além de dispensar mais recursos do que os gastos atualmente para salário de professores e criação de infraestrutura necessária, exigindo a liberação de professores das redes estaduais para atuar nas escolas de tempo integral. Implicando na óbvia arregimentação de novos professores para ocupar seus postos nas escolas que estavam trabalhando. Ampliando no contexto da Lei nº 13.415/2017, Ferretti (2018) analisa a relação da carreira e das condições de trabalho docente. Para isso, fundamentam-se de categorias sociológicas que dizem respeito à flexibilização do trabalho, no entendimento que, normalmente essas categorias sejam utilizadas na análise dos empregos da iniciativa privada, é possível de forma semelhante, ser aplicada em instituições públicas de ensino onde o trabalho do professor é condicionado a processos de flexibilização. Consequentemente, Ferretti (2018, p.37) revela quatro situações que o professor é afetado pela flexibilização:

1) a exclusão, como obrigatória, das disciplinas tais como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte, o que leva a uma forma de flexibilização quantitativa, vez que restringi os postos de trabalho para os professores que atuam nessas disciplinas;

2) a possível diminuição da oferta de postos de trabalho em função da instituição dos itinerários formativos, considerando que “cada escola de Ensino Médio, nos diferentes estados, não poderá oferecer, simultaneamente, os cinco itinerários estabelecidos pela Lei”;

3) o itinerário formativo, no que se refere a “formação técnica profissional”. O inciso IV, introduzido pela Lei no 13.415/2017 no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no 9.394/1996, possibilita a ocupação de postos de trabalho por docentes “profissionais detentores de notório saber”. E isso “representa redução de oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados”; e por fim

4) uma situação que pode ser vista como positiva ou negativa ao trabalho docente. A perspectiva positiva refere-se à mudança no artigo 318 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), proposta no artigo 80 da Lei no 13.415/2017, permitindo que o professor leccione em um mesmo estabelecimento escolar por mais de um turno. Com isso, vislumbra-se a possibilidade da instituição de escola em tempo integral, além da alocação do docente em uma única escola, resultando em tempo suficiente para atendimento dos alunos dentro e fora da sala de aula, bem como reunião com outros docentes com o intuito de promover a integração entre as diferentes disciplinas. A perspectiva negativa chama a atenção para o fato de “[...] se tal procedimento se transformar apenas na possibilidade de o docente dobrar seu tempo de atividade em sala de aula, as condições favoráveis se transformarão apenas em sobrecarga de trabalho”.

840

Além do mais, a Reforma do Ensino Médio utiliza como diretriz a “flexibilização”, que para os professores representa flexibilização das condições de trabalho, da jornada trabalhista, da associação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre tantas (Krawczyk, Ferretti, 2017). Assim, a leitura atenta da Lei nº 13.415/2017 autoriza identificar que ela é parte de um processo de desregulamentação, precarização e desagregação do ensino público, com graves afeitos na intensificação do trabalho docente (Krawczyk, Ferretti, 2017).

De acordo com Araújo (2019) a Reforma do Ensino Médio foi imposta sem debates com os principais atores da educação básica (professores, alunos e pais de alunos), usando como principais participantes grandes grupos empresariais, como os que compõem o Movimento

Todos pela Educação, e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)⁷, com uma de suas principais demandas a flexibilização do trabalho docente. De acordo com o autor, “os interesses desses dois interlocutores, que têm assumido na história recente brasileira um protagonismo de cunho conservador na área da educação, foram atendidos no conteúdo da Reforma” (Araújo, 2019, p. 57).

A profissionalização docente dentro da esfera da Reforma do Ensino Médio também é enfatizada por Araújo (2019), que vai além dos profissionais de notório saber” mas para a docência na formação técnica, além do que, por colocar como obrigatórias apenas disciplinas de Português e Matemática, desqualificando os outros professores de outras disciplinas.

Uma análise inquestionável de Frigotto (2019) no que tange a Reforma do Ensino Médio no sentido de liquidar da educação básica o seu direito social adquirido na Constituição de 1988, como também, no desmanche da função docente no seu ato de ensinar e educar.

Como diz o autor,

Trata-se de um processo que começou a aprofundar-se na década de 1990 no bojo da adoção do ideário neoliberal e da eleição do mercado como pedagogo subjacente do processo educativo. Processo que ganha maior agudez com o golpe de 2016, cujo efeito “inesperado” foi a ascensão ao poder de forças sociais de extrema direita calcadas na confluência de três fundamentalismos que conjunham estupidez, insensatez e insanidade humanas (Frigotto, 2019, p. 4, grifo do autor).

841

Os dogmatismos que são analisados pelo texto na parte selecionada acima referem-se ao dogmatismo econômico, tendo o mercado como um Ser divino direcionador e a meritocracia na sociedade e na educação sua ideologia; alicerçando o dogmatismo político onde não existem adversários ou ideias a serem debatidas, mas apenas inimigos pra serem derrotados e estigmatizados; e o dogmatismo religioso que se impõe à crença na ciência, regredindo a humanidade como um todo.

Nesse contexto, o tema central norteador da política educacional “passa a ser uma espécie de guerra santa sob o pastiche de banir o “marxismo cultural”, a ideologia de gênero e do pensamento de esquerda” (Frigotto, 2019, p. 5, grifo do autor).

É preciso então trazer as reflexões de Minto (2018), quando ele aponta que a palavra “reforma” traz e tenta nos convencer a sensação de algo positivo, que melhora o elemento que se refere, tentando ser algo feito para torná-lo mais coerente com os desejos da totalidade da sociedade, sendo algo propriamente que se planeja que as pessoas acreditem. Entretanto, diz

⁷ A Reforma atende ao Consed porque desobriga as secretarias de educação de formação e contratação de professores licenciados, em virtude de que a falta de professores pode ser contornada pela não obrigatoriedade de oferta de onze das treze disciplinas antes consideradas obrigatórias no currículo do ensino médio (ARAÚJO, 2019, p. 68).

respeito a uma atitude ideológica perversa, expressada pelas análises de Penitente, Mendonça e Miller (2018, p. 14):

A eficiência e a eficácia das medidas adotadas ficarão restritas às propagandas veiculadas pela mídia; na realidade, as alterações que serão realizadas apenas tornarão mais limitada a formação de crianças e jovens, dado que, além do problema de restrição do acesso ao conhecimento [...], as condições objetivas que caracterizam as escolas de ensino básico continuarão as mesmas: a situação precária dos prédios escolares e dos demais elementos que compõem a infraestrutura das escolas, via de regra sem laboratórios e bibliotecas que funcionem a contento; o plano de carreira e a baixa valorização profissional, dentre outros fatores que obstaculizam o bom funcionamento das instituições educativas.

De acordo com Neto e Maciel (2011), a condição prévia neoliberal na educação, estrutura-se em dois aspectos: Inicialmente, pressupõe que a instituição escolar seja tratada como uma instituição privada, com objetivo de lucros financeiros; finalmente, a possibilidade de transportar os conceitos aplicados ao setor privado para a área educacional. Assim, os autores alertam para a essência do pensamento neoliberal, a eficiência da educação e a qualidade total nela, deverão ser atingidas ao momento que esse mercado educacional não tenha mais a intervenção do Estado.

CONCLUSÃO

Nessa seara, percebemos que as reformas educacionais são efetivamente neoliberais, provocam danos graves no trabalho docente visivelmente identificados em um conjunto de variáveis oriundas da expansão do neoliberalismo, destacando-se a redução dos custos de trabalho, reflexo dos baixos salários, o incremento das jornadas de trabalho e a paulatina perda dos direitos dos trabalhadores na área da educação. Essa lógica, mostra uma crescente responsabilização dos professores pelos resultados escolares, óbvio sem dar ou apresentar condições de trabalho decentes para isso. Este cenário contribui de forma considerável no processo de intensificação e por conseguinte, de degradação em que os professores se encontram (Duarte; Oliveira, 2014). Os efeitos dessas reformas podem ser observadas, por meio do descontentamento dos docentes, afetados pelos baixos salários, condições de trabalho inadequadas e baixo prestígio social da profissão.

Ainda mais, de acordo com Oliveira (2004), assim como o trabalho em geral, igualmente, o trabalho docente tem sofrido precarização nos elementos que dizem respeito às relações de emprego, interpretado no aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, no aperto salarial, na inadequação ou até mesmo ausência de planos de cargos e salários, na destruição de garantias trabalhistas e previdenciárias referentes dessas reformas neoliberais,

precisamos entender que são consequências das políticas educacionais e são conectadas ao contexto social, político e econômico. Que são abarcados por projetos maiores implementados a partir dessas reformas educacionais das últimas décadas.

Diante desse contexto, conclui-se que a valorização do corpo docente exige mais do que reformas superficiais, necessita de um projeto amplo de valorização educacional que vá de encontro ao processo hegemônico, reconhecendo os professores como essenciais na construção de uma educação pública, democrática e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. A Educação Pública e sua Relação com o Setor Privado: implicações para a democracia educacional. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107116, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 5 de jan. 2025.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Mudanças no estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de educação*, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

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: 12 jan. 2025.

AZEVEDO, J. M. L. de; GOMES, A. M. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28 p. 95-107, jan./jun. 2009.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BRASIL. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 196 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17. Fev. 2017a.

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança I**. Rio de Janeiro, EdUERJ: Contraponto, 2005.

BOYER, R. **A teoria da regulação: uma análise crítica**. Tradução de Renée Barata Zicman. São Paulo: Nobel, 1990.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão Escolar em Instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 745-770, jul/set, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/ao8v32n116.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. Educar, Educador. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: 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.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional, Docentes y Trabajo em Argentina y Brasil. In: FELDFEBER, Miram; OLIVEIRA, Dalila Andrade (comps.) **Políticas Educativas y Trabajo Docente: nuevas regulaciones? nuevos sujetos?** Buenos Ayres, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, mai/ago. 2018.

FREITAS, L.C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas idéias**. Ed. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação & Sociedade**. V.33, n.119, p. 345-351, abr-jun. 2012a.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**. V.33, n.119, p. 345-351, abr-jun. 2012b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/ao4v33n119.pdf>>. Acesso em: 02 Jan. 2025.

FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93130, abr. 2003.

_____. **A Produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Apresentação. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. 1a Edição Eletrônica. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2019.

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: 10 jan. 2025.

GAULEJAC, V. de. **Gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007. (Coleção Management, 4).

GOMIDE, D. C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: Anais da XII Jornada do HISTEDBR e Seminário de Dezembro. Campinas: HISTEDBR, 2014.

GOUVEIA, R.G. **Pracarização do trabalho docente das EREMS do Estado de Pernambuco: uma análise sobre o Programa de Educação Integral**. 2019. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ed. Física) - Universidade Federal de Pernambuco. Centro Acadêmico de Vitória, 2019.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 8 jan. 2025.

HYPÓLITO A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, Jul/ Dez, 2009.

845

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho Docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/16787110-ccedes-35-97-00517.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

KRAWCZK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. In: Retratos da Escola, v. 11, n.20, jan/jun. 2017, Brasília: CNTE, 2017.

LINDOSO, R. C. B. **Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização**. 2017. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação, Recife, 2017.

LIRA, Z. B. A felicidade no trabalho docente e a mediação das políticas de valorização docente no estado de Pernambuco. 2020. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão. Centro de Educação, São Luís, 2020.

MARTINS, A. S.; “Todos pela Educação” : o projeto educacional de empresário do Brasil do século XXI. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., Caxambu, 2008. Anais... Caxambu, ANPED, 2008. Disponível em: <[Http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/itrabalho/GT094799-Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/itrabalho/GT094799-Int.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MELO, D. V. de. Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus”: as influências do índice de desenvolvimento da educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais. Recife. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação, Recife, 2015.

MÉSZÁROS, István.. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo, Boitempo, 2008.

MINTO, César Augusto. (Contra) reformas na educação brasileira: ontem e hoje. In: PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. (Orgs.). **As (contra) Reformas na Educação Hoje**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

NASCIMENTO, K. T. F. do. A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no Estado de Pernambuco. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação, Recife, 2016.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As Políticas Neoliberais e a Formação de Professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: NETO, A.S.; MACIEL, L. S. B (Org.) **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 9 jan. 2025.

NICHOLS, Sharon L.; BERLINER, David C. *Collateral Damage: How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2007.

846

NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066. Out. 2011.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 jan. 2025.

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

OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Valéria Virgínia Lopes; ROCHA, Maria Edna de Lima. **Cartografia da Avaliação Educacional no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

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

PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. (Orgs.). **As (contra) Reformas na Educação Hoje**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para Educação. 2008a.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, ed. 2, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 7. Ed. Capinas: Autores Associados, 2000.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: autores associados, 2014.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SALVADOR ET AL. Privatização e Mercantilização da Educação Básica no Brasil. Brasília, DF: Universidade de Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017.

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.

847

SILVA, C. G. da. O Programa de Modernização da Gestão Pública do Estado de Pernambuco e a Política de Bônus: o olhar de professores e gestores da GRE mata Sul. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *A infraestrutura das escolas públicas estaduais de Pernambuco*. Observatório de Política e Gestão da Educação. Recife: UFPE, 2014. Disponível em: <https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/saiunamidia/4268-sintepe-divulga-pesquisasobre-infraestrutura-escolar-no-estado>.