

**TRABALHO DOCENTE E AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO
ENSINO MÉDIO – intensificação em Escolas de Referência da Rede Estadual de
Pernambuco**

Maria Lucivânia Souza dos Santos - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Katharine Ninive Pinto Silva - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Vanessa Cardoso da Silva - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

**TEACHING WORK AND EXTENSION OF THE DAY SCHOOL IN HIGH
SCHOOL - intensification in Reference Schools of Pernambuco State System**

Resumo

Este artigo apresenta dados conclusivos de pesquisa de iniciação científica em torno do seguinte problema: *Será que a perspectiva de ampliação da jornada escolar nas Escolas de Referência em Ensino Médio, na cidade de Vitória de Santo Antão, não significa também a diminuição das condições efetivas de trabalho do professor, na perspectiva de uma intensificação do trabalho docente?* O objetivo geral da pesquisa foi caracterizar as condições de trabalho docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco. A metodologia adotada foi a avaliação da implementação de Políticas Públicas e se deu através de análise documental, revisão bibliográfica e análise de conteúdo de respostas a entrevistas e questionários aplicados junto a gestores, professores e alunos das escolas pesquisadas. Os resultados indicam que há um processo de intensificação do trabalho docente, em função de uma maior cobrança por resultados sem que se garanta a estrutura necessária para a ampliação da jornada escolar no processo de implementação do Programa de Educação Integral (PEI) na Rede Estadual de Ensino.

Palavras-chave: Ensino Médio, Trabalho Docente, Educação Integral.

Abstract

This article presents conclusive data undergraduate research around the following problem: Does the enlargement perspective of the school day in the Reference schools in high school in the city of Vitória de Santo Antão, does not also mean the reduction of the effective conditions of teachers' work with a view to an intensification of teaching? The general objective of the research was to characterize the working conditions of teachers in schools in Reference School of Pernambuco. The methodology used was the evaluation of the implementation of public policies and was through document analysis, literature review and answer content analysis to interviews and questionnaires with managers, teachers and students of the schools surveyed. The results indicate that there is an intensification of teaching process, due to greater accountability for results without that guarantee the necessary infrastructure for the expansion of the school day in the implementation of the Comprehensive Education Program process (PEI) at the State Network education.

Keywords: high school, Teaching Work, Integral Education.

Introdução

Esta pesquisa é uma das desenvolvidas pelo Grupo GESTOR – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre/UFPE, como Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/UFPE) e como parte da pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE), *Trabalho Docente e Educação Integral no Ensino Médio* (2013-2015). Neste trabalho, analisamos mais especificamente quais são as condições de trabalho docente diante da implementação da proposta de Ensino Médio Integral nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) de Pernambuco.

Várias são as concepções em torno do Ensino Médio, sobretudo em relação às formas como este deve ser organizado para garantir a formação dos jovens do país. Estudo de Nosella (2011) analisa estas concepções considerando que as mesmas são, inclusive, divergentes entre si. Para o autor, uns acreditam que esta formação deve acontecer de forma mais voltada para a questão técnica e profissional e outros consideram que esta formação deve estar mais voltada para uma tarefa iniciada no Ensino Fundamental e que tem no Ensino Médio a sua continuidade. Alguns defendem que a formação deve se dar sob a responsabilidade do poder público e outros defendem que a formação deve se dar através de instituições privadas, voltadas às atividades práticas, no sentido de garantir a formação dos quadros produtivos.

Várias são as divergências também do ponto de vista da compreensão de qual deva ser o currículo e a duração do Ensino Médio. Nosella (2011) também trata desta questão. As compreensões vão desde a defesa de um ensino médio regular, de três anos; outros defendem mais um ano para a formação profissional, em um ensino médio integrado e outros defendem uma durabilidade de quatro anos para o ensino médio, como forma de retardar a entrada do jovem no ensino superior, garantindo um maior amadurecimento deste.

Apesar das divergências apontadas acima, Cabral Neto e Castro (2011) entendem que todas as reformas educacionais implementadas nos últimos tempos, tiveram as mesmas características, sobretudo no que se refere ao ensino médio: características focalizadas, com acesso seletivo; descentralização; privatização e desregulamentação. Todas essas características, de acordo com os autores, fazendo parte de um processo de desresponsabilização do Estado com as políticas sociais como um todo e, em especial,

com a educação, em um contexto neoliberal. Portanto, de acordo com estas considerações, trata-se de uma reforma gerencial, em busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, além de uma maior demanda pela qualidade dos serviços públicos e descentralização administrativa.

Nas reformas em curso do Ensino Médio, as perspectivas de Educação Integral e/ou Integrada encontram centralidade nos discursos dos reformadores. Para tanto, cabe ao sistema educativo qualificar continuamente os trabalhadores para que estes se adaptem às mudanças no processo produtivo. Este é o centro a partir do qual a racionalidade das políticas para o Ensino Médio está fundamentada na atualidade: a busca pelo modelo “*flexicurity*”:

A busca pelo modelo de flexicurity nos leva ao elemento do triângulo dourado relativo ao sistema de políticas ativas compensatórias na presença de um mercado de trabalho flexível. O Brasil já as pratica, mas elas padecem de alguns males. (...) as políticas ativas brasileiras desfrutam de pouca eficiência, possuem baixa eficácia e não promovem a equidade como deveriam. Além disso, elas não promovem a “ativação” necessária ao âmbito de cada uma, facilitando o agravamento do comportamento negativo de certos aspectos do mercado de trabalho (CEPAL, 2009, P. 107).

No que se refere à relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, o acúmulo das discussões políticas e teóricas foi materializado no Decreto 5.154/2004, o qual “aponta para a possibilidade de integração entre o EM e a EP, mas mantém as outras duas possibilidades de articulação previstas no Decreto 2.208/1997: as formas subsequente e concomitante” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 883).

No entanto, ao tratarmos das reformas do Ensino Médio em curso, não poderemos considerar como um elemento secundário a problemática do Trabalho Docente, estando este circunscrito no quadro atual das reformas neoliberais. Quadro este caracterizado por um “[...] desengajamento econômico do Estado e ênfase em seus componentes policiais e penais, desregulamentação dos fluxos financeiros e desorganização do mercado de trabalho, redução das proteções sociais e celebração modernizadora da “responsabilidade individual”” (Bourdieu e Wacquant, 2001, p. 6).

Gentili (1998), diante deste quadro, analisa que há um processo de transferência, que resulta em um processo de negação da condição de direito social da educação, fazendo com que esta se transforme em uma “[...] possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (p. 9). Esta perspectiva traz também para a centralidade a questão da qualidade da educação, mensurada através de

indicadores baseados em resultados e estatísticas. Neste contexto, a perspectiva apontada por Bourdieu e Wacquant (2001), de “responsabilidade individual” recai, sobretudo, em relação ao trabalho docente.

Ao tratarmos da problemática do trabalho docente, podemos identificar, seguindo Mancebo (2007, p. 470-471), cinco temas mais recorrentes. São eles: 1) a *precarização* - é o mais recorrente. Diz respeito “[...] à baixa remuneração, à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; à heteronomia crescente e ao controle do professor em relação ao seu trabalho”; 2) A *intensificação do regime de trabalho* – diz respeito à problematização das “[...] mudanças ocorridas na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho). Daí decorrem análises sobre o aumento do sofrimento subjetivo (em alguns textos trabalhados como *burnout*); os efeitos de neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo; carreando graves consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas escolas e demais instituições de ensino”; 3) A *flexibilização do trabalho* – diz respeito a análise da diversificação dos estabelecimentos, objetivando a expansão dos sistemas de ensino mas com contenção nos gastos públicos; a implementação de trabalho mais ágeis e econômicos, como “temporários”, “precários”, “substitutos” e outras denominações já em vigor inclusive nas grandes universidades públicas, aprofundando assim um “mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis”; 4) A “*descentralização gerencial*” - “diante da compreensão de que os principais parâmetros educacionais continuam a ser estabelecidos, de forma concentrada, num núcleo estratégico, mas com descentralização da gestão administrativa, com o que se mascara a heteronomia do trabalho docente”; 5) *Sistemas avaliativos* - “[...] nos quais se destacam a adoção de avaliações gerenciais, que abrangem o controle do sistema educativo, por parte de um “núcleo central”, mas sem intervir diretamente na sua gestão, pelo menos no que tange à melhoria da oferta educacional; a objetivação da eficiência do professor e sua produtividade em índices e a conseqüente diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade”.

Considerando todos esses elementos, esta pesquisa respondeu à seguinte

problemática: *Será que a perspectiva de ampliação da jornada escolar nas Escolas de Referência em Ensino Médio, na cidade de Vitória de Santo Antão, não significa também a diminuição das condições efetivas de trabalho do professor, na perspectiva de uma intensificação do trabalho docente?*

Para responder a este problema, definimos como objeto de estudo o trabalho docente nas seguintes Escolas de Referência em Ensino Médio da Região Mata Centro – Vitória de Santo Antão de Pernambuco: José Joaquim da Silva Filho e Senador João Cleofas de Oliveira, descritas como Escolas Integrais pelo Governo do Estado de Pernambuco no site oficial da Secretaria de Educação do Estado, em março de 2013.

A nossa hipótese de trabalho, baseada na revisão teórica realizada e na análise da legislação e da evolução do orçamento é de que existe uma grande tendência da proposta de Educação Integral no Ensino Médio estar fundada tão somente em um aumento da jornada escolar dos alunos, com o mesmo conteúdo propedêutico somado a uma precária formação para o trabalho e que, do ponto de vista do trabalho docente, signifique uma intensificação deste trabalho devido à quantidade de funções que o profissional passa a assumir assim como a instituição escolar como um todo.

O Objetivo Geral desta pesquisa foi caracterizar as condições de trabalho docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco. Para tanto, são os objetivos específicos foram: analisar as condições de trabalho docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio, considerando a relação entre os documentos norteadores e os relatos dos professores nas escolas analisadas; identificar o nível de satisfação dos docentes em relação às condições de trabalho oferecidas nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Vitória de Santo Antão; mapear as problemáticas principais envolvendo o trabalho docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio no Estado de Pernambuco, na cidade de Vitória de Santo Antão.

No intuito de alcançarmos os objetivos traçados nesta pesquisa, realizamos revisão bibliográfica acerca do tema e análise documental. Os instrumentos para coleta de dados envolveram também a aplicação de questionários e da realização de entrevistas semiestruturadas junto aos sujeitos da pesquisa: discentes, docentes e gestores das Escolas de Referência em Ensino Médio selecionadas.

A análise dos documentos realizou-se a luz da análise de conteúdo, segundo Bardin (2002), caracterizada como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do

conteúdo das mensagens” (p. 38). Os pilares da análise de conteúdo, a partir da perspectiva apontada por Bardin (2002), consistem na fase da descrição ou preparação do material, a fase da inferência ou dedução e a fase da interpretação. Nesse sentido, os principais pontos da pré-análise são a leitura flutuante (primeiras leituras de contato com os textos); a escolha dos documentos (no caso os relatos transcritos); a formulação das hipóteses e objetivos; a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores (a frequência de aparecimento) e a preparação do material.

Para tratamento dos dados fizemos uso da técnica de análise temática ou categorial que, para Bardin (2002), serve para descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. Sendo essa análise possível a partir de operações de desmembramento do texto em unidades.

Os documentos que analisamos foram referentes ao Programa Ensino Médio Inovador (do Governo Federal); Programa de Modernização da Gestão (PERNAMBUCO, 2008); Programa de Educação Integral (PERNAMBUCO, 2008) e Bônus de Desempenho da Educação – BDE (PERNAMBUCO, 2008). Analisamos também a Grade Curricular das duas escolas pesquisadas a partir dos dados presentes no site que constitui o processo de monitoramento das ações realizadas dentro do contexto do Programa de Modernização da Gestão de Pernambuco (www.siepe.educacao.pe.gov.br/). E, por fim, entrevistamos 11 (onze) professores, sendo 2 (dois) atuando na função de Gestão, sendo 1 (um) de cada escola. Entre os professores, entrevistamos 3 (três) da EREM João Cleofas de Oliveira (EREM JCO) e 6 (seis) da EREM José Joaquim da Silva Filho (EREM JJS).

Além das entrevistas com gestores e professores, aplicamos um questionário com 106 (cento e seis) alunos (as), sendo 54 (cinquenta e quatro) da EREM JCO e 52 (cinquenta e dois) da EREM JJS. Estes alunos (as) estão, em sua maioria, numa faixa etária de 15 a 17 anos, embora tenhamos questionários respondidos por 3 alunos entre 12 e 13 anos, 13 alunos com 14 anos e 6 alunos com 18 anos.

Concepções de Educação Integral/Integrada no Ensino Médio

Ciavatta e Ramos (2012), discutem a existência de uma tendência global à regulação curricular, que articula as reformas internas da educação com as reformas

internacionais. Para as autoras, estamos vivendo “a era das diretrizes”. No contexto atual, essa situação envolve de forma fundamental a problemática do Ensino Médio. Uma das questões que se colocam é em relação à Educação Profissional. Ramos (2002), faz uma análise da reforma da educação profissional em curso no Brasil e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, concluindo que há incoerências internas ao discurso oficial que se contrapõem às concepções de Educação Profissional que aparecem no texto oficial a partir da apropriação dos conceitos da perspectiva do materialismo histórico-dialético, mas que se mesclam a um neotecnicismo caracterizado pelo gerencialismo na educação.

Moeleck (2012), busca identificar o que as novas diretrizes curriculares trazem de inovações para a organização do ensino médio no Brasil. Desta maneira a autora divide seu trabalho em duas etapas: de início ela apresenta as principais transformações ocorridas no ensino médio e finalmente apresenta as principais críticas às DCNEM. Nas suas considerações, a autora relaciona até onde as DCNEM dialogam com os questionamentos e necessidades advindas do ensino médio.

Na atualidade, a reflexão sobre Ensino Médio vem sendo permeada pela perspectiva de reforma que tratamos anteriormente. Tais orientações legais são permeadas pela perspectiva de ampliação da jornada escolar na escola pública. Cella (2010), apresenta e debate as principais experiências brasileiras em educação de tempo integral. A sua pesquisa traz diversos elementos ligados à ampliação da jornada escolar na escola pública brasileira, especialmente aspectos ligados às políticas existentes e às dificuldades encontradas pelos dirigentes municipais na concretização desse modelo de educação.

Outro autor a discutir a questão do ensino médio integral é Dutra (2012), que analisa a Política de Ensino Médio Integral implantada nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco (EREMs). Nesse texto, o autor analisa como a ampliação das matrículas no Ensino Médio e a melhoria da qualidade do ensino ofertado constituíram prioridades governamentais por meio da implementação do Programa de Modernização da Gestão Pública em Educação com o eixo estratégico “Implantação de Escolas de Referência”. Trata-se de uma defesa da política que considera que o gerencialismo implantado pelo Programa de Modernização da Gestão Pública em Educação, que promove uma gestão hierárquica na escola e baseada na perspectiva da prestação de contas, conhecida como *accountability* ou responsabilização.

Ao analisarmos as respostas dos (as) alunos (as) aos questionários aplicados, verificamos a existência de algumas concepções de Educação Integral que necessitam de um maior detalhamento.

Uma primeira concepção é:

- Intensa preparação para o futuro (vestibular, mercado de trabalho) com ênfase em todas as disciplinas cognitivas;

Os dados expressos na tabela abaixo são elucidativos de quão importante é essa visão entre os alunos, o responderem ao questionário, considerando a pergunta: existem disciplinas mais importantes do que outras? Quais?

Tabela 1. Importância dada aos componentes curriculares pelos alunos.

Respostas	EREM JCO	EREM JJS
Biologia (vestibular e para o futuro)	00	04
Empreendedorismo	00	02
Espanhol (porque fala pouco e para o futuro)	00	02
Filosofia e Português	02	00
Física (mercado de trabalho e vestibular)	00	03
Geografia (Professor é legal)	00	01
História (mercado de trabalho)	00	01
Inglês (provas, vestibular e para o futuro)	00	03
Matemática (provas, vestibular, mercado de trabalho; para o futuro; professor é legal)	02	18
Matemática e Português porque são principais	08	00
Matemática, Física, História, Geografia e Química (mercado de trabalho e vestibular)	01	00
Matemática, Física, História, Geografia e Química (mercado de trabalho e vestibular)	01	16
Português (provas, vestibular, mercado de trabalho, para o futuro)	00	04
Português (provas, vestibular, mercado de trabalho, para o futuro)	00	01
Química (mercado de trabalho e vestibular)	00	01
Química (mercado de trabalho e vestibular)	01	00
Sociologia	42	31
Tem disciplinas mais fáceis de aprender		
Todas são importantes (pelo conhecimento; mercado de trabalho e vestibular)		

Podemos perceber nessa tabela que além da grande maioria dos (as) alunos (as), sobretudo da EREM JCO responderem que todas as disciplinas são importantes, considerando o conhecimento, mercado de trabalho e vestibular, a maioria das respostas, mesmo ao identificar uma ou outra disciplina como importantes, em sua grande maioria enfatizam a mesma questão da preparação para o futuro. Quando verificamos as disciplinas que foram escolhidas como mais importantes, podemos identificar, na ordem de importância, considerando o quantitativo de respostas, a matemática (em primeiro

lugar), a língua portuguesa (em segundo), a química e a biologia (empatadas em terceiro lugar).

Entre os (as) gestores (as) e professores (as) essa perspectiva também foi bastante enfatizada. A fala a seguir é elucidativa dessa questão: “(...) trata da formação do indivíduo pra que ele possa adquirir conhecimento, pra que ele possa ter o mínimo de preparação para o mercado de trabalho, cidadania” (G1).

- Educação Integral como mais tempo em uma escola cansativa;

Duas questões respondidas pelos (as) alunos (as) são importantes para verificarmos como essa perspectiva se apresenta como importante. A primeira das questões é sobre o que é educação integral. A segunda questão trata de uma avaliação da educação integral da qual participam na Escola de Referência em Ensino Médio. As respostas para essas duas questões serão apresentadas através das próximas tabelas (4 e 5).

Tabela 2. Concepção de Educação Integral.

Respostas	EREM JCO	EREM JJS
Aprender a conviver em harmonia	03	01
Aula diferenciada	02	01
Bom, mas pesado. Necessário diminuir a carga-horária	0	01
Educação com mais qualidade (mais aprendizagem)	12	13
Formação completa do ser humano	0	04
Horrível	02	0
Jornada Ampliada	33	0
Jornada Ampliada com assuntos do cotidiano	0	01
Jornada Ampliada como punição	0	20
Jornada Ampliada, sem qualificação profissional	03	0
Mais conhecimento e preparo profissional	02	0
Mais exigências para os alunos (estudar mais)	09	02
Mais oportunidades para o estudante	0	08
Muita cobrança e pouco incentivo	0	02
Não respondeu	05	02
Não sei	01	08
Preparar para o futuro, vestibulares, concursos e mercado de trabalho	0	08

A tabela acima demonstra como a perspectiva de mais horas na escola está presente nas respostas, inclusive é significativo o número de alunos (as) que consideram que essa proposta tem um sentido de punição, de extrema exigência, de intensificação da atividade do estudante. Essa perspectiva pode ser percebida na tabela abaixo, que busca responder à seguinte questão: qual o perfil dos alunos de uma escola integral?

Tabela 3. Perfil dos alunos (as) de escola em tempo integral.

Respostas	EREM JCO	EREM JJS
Adaptados, disciplinados e instruídos	10	01
Cansados (estudam muito, o dia todo, muita coisa)	21	15
Como em toda escola, existem alunos interessados e outros não	05 01	11 00
Em preparação para a Universidade	00	01
Estudam o dia todo	15	13
Estudiosos, esforçados e dedicados	01	01
Exemplo para outros alunos	01	02
Não respondeu	00	01
Não têm atividade diversificada	00	01
Normal	05	02
Ótimos ou bons	03	07
Querem o melhor para o seu futuro	00	03
Sem tempo para nada		

Essa perspectiva também é identificada nas entrevistas com os (as) professores (as). O trecho abaixo elucida essa questão:

Pra mim educação integral é aquela que abrange vários aspectos, não somente acadêmicos no sentido de aulas, (...) a gente tem uma carga horária maior dentro das disciplinas e o que sobra par eles de espaço é muito pequeno. (...) O que nós tempo é uma Escola em Tempo Integral e não uma Educação Integral (P1).

- Educação Integral como escola bem equipada;

Essa perspectiva foi a mais referida entre as falas dos (as) professores (as) entrevistados (as). Como forma de crítica à estrutura e às condições de trabalho com que eles convivem nas EREMs. O trecho abaixo é um exemplo que garante identificar essa perspectiva:

Pra se tornar Integral primeiro tem que ter os recursos, porque não adianta pegar um prédio e colocar, vai funcionar em regime integral sem dá condições de funcionamento, tem que ter estrutura física, tem que ter estrutura humana, material humano que é essencial que na escola mesmo, muitas escolas funciona com o diretor não tem coordenador, não tem auxiliar [...]. (P9)

No que refere ao perfil dos alunos, encontramos as seguintes respostas de um lado da corda a maioria dos alunos declarou que o perfil dos discentes é de cansaço porque estuda muita e do outro lado apenas um sujeito descreve o que o perfil desses alunos é de alguém preparado intelectualmente. Aqui eu abro um parêntese para discutir o que está se fazendo com o aumento de tempo pedagógico a partir da implantação da educação

integral? Pois se o perfil dos alunos é de pessoas cansadas de tanto estudar e se ao final estes não estão preparados intelectualmente precisamos dar uma atenção especial a esse fato e esse impasse me fez lembrar a discussão trazida por Cavaliere (2009) em seu trabalho intitulado Escolas de tempo integral versus aluno em tempo integral, onde a autora vem colocar que antes de discutir a proposta de aumento pedagógico se faz necessário observar, como ela como, a sua natureza, ou seja, as intenções que permeiam a implantação desse sistema, pois como ela mesmo afirma, as alternativas de aumento de tempo pedagógico que não colocam a escola como objetivo central ao invés de tentar corrigir os problemas da qualidade da educação acabam contribuindo para o aumento destes através de uma precarização do ensino. E é o que parece está acontecendo em Pernambuco, pois a proposta educacional para o ensino em curso tira o enfoque que deve ser dado a escola priorizando assim apenas a avaliação, dessa forma a escola e a educação, principalmente tende a passar por um processo de perda de direção refirmados a partir da descrição de perfil e do conceito de educação integral trazido pelos discentes, cujo primeiro menciona o cansaço como perfil mais apresentado e o ultimo que trata-se do conceito de educação integral entendido por eles, restringe-se ao estudar muito o dia todo. Mas estudar para que? Qual a finalidade? Quais são os objetivos traçados? Aqui os alunos parecem entrar e sair com uma concepção de ensino médio que distancia da proposta apresentada pelo Programa. Os quatro pilares da educação apresentados no relatório Jacques Delors (Aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver) e trazidos para o documento do Programa de Educação Integral, evidenciam uma lógica de adequação do sujeito ao mercado, as exigências desse.

Trabalho Docente no Ensino Médio Integral

As Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), por princípio, devem garantir uma escola com condições diferenciadas, além de implementar o Programa de Educação Integral (PEI), que objetiva ampliar a jornada escolar e implementar uma proposta de Educação Integral no Ensino Médio. Esse Programa conta com dois formatos de escolas possíveis: Escolas Integrais (40 horas semanais) e Semi-Integrais (32 horas semanais). Analisamos duas escolas com o formato Integral, com uma jornada diária de oito horas para os alunos do Ensino Médio.

Um aspecto a considerar na análise das condições de trabalho é o da formação inicial dos docentes e a adequação dessa formação ao processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido. Encontramos uma situação de, entre onze pesquisados (considerando dois gestores e nove docentes), um ainda estar cursando a licenciatura e outro ter formação em Engenharia Agrônoma. De acordo com a Lei nº 9394/96, com nova redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação integral e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

No entanto, nessa amostra pesquisada, considerando Escolas de Referência em Ensino Médio, podemos perceber dois casos distintos do que rege a lei. Podemos perceber melhor essa questão na Tabela abaixo:

Tabela 4. Formação Inicial de Professores (as) e Gestores (as) entrevistados (as).

Entrevistado (a)	Graduação	Situação	Latu Senso
G1	Matemática	Concluído	Psicopedagogia Ensino de Matemática Linguística
G2	Física e	Concluído	
P1	Biologia	Concluído	
P2	Biologia	Concluído	
P3	Letras	Cursando	
P4	Matemática	Concluído	
P5	Agronomia	Concluído	
P6	Filosofia	Concluído	
P7	Geografia	Concluído	
P8	História	Concluído	
P9	Matemática Língua Portuguesa	Concluído	

Além disso, apenas três docentes possuem Pós-Graduação Latu Senso (Especialização). O docente que ainda está em formação, revela que desde que passou no vestibular e antes mesmo de iniciar a Graduação, já assinou contrato para lecionar na Escola de Referência:

[...] assim que eu concluí (referindo-se ao Ensino Médio), fui prestar vestibular. Passei em 6º lugar, na área de matemática e, então, antes de começar a faculdade aí veio o convite que a diretora havia visto eu na sala de aula respondendo questão pros colegas e aí eu fui pego de surpresa, minhas aulas começavam em março na faculdade e aqui começa em fevereiro. Aí deu aquela saudade sempre dá em aluno né, aí

eu vim pra escola sentei aqui onde tá todo mundo sentado, a noite, a diretora passou... eu quero falar com você, tudo bem?! Fiquei esperando, tem um contrato pra você, você já dá aula todo dia a noite e eu queria que você fosse dá aula com a gente no contrato, aí comecei... (P3).

Outra questão a ser considerada é a quantidade de turmas, componentes curriculares e áreas que cada docente trabalha. Para verificar essa situação, fizemos o levantamento da mesma através do portal SIEPE – Sistemas de Informação da Educação de Pernambuco (<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br>), considerando a Grade de Horários das duas escolas, considerando: quantitativo de turmas e disciplinas; componentes curriculares de cada professor e as grandes áreas referentes a esses componentes. Organizamos as disciplinas em Grandes áreas considerando a tabela de áreas da Capes. As informações obtidas apresentamos abaixo (Tabela 2).

Tabela 5. Número de turmas, cadernetas, componentes curriculares e grandes áreas por professor.

	Nº de Professores (as)	Turmas	Cadernetas	Componente Curricular	Grandes Áreas
EREM	19	13	14,21	4,05	1,37
JJS	14	06	9,71	2,50	1,07
ERM					
JCO					

Esses dados são importantes para que possamos perceber, sobretudo, a quantidade de cadernetas/professor, de componentes curriculares/professor e de como esses componentes/professor são distribuídos no que diz respeito à relação com a Formação Inicial do mesmo.

A distribuição fragmentada de componentes curriculares por professor é maior na EREM JJS do que na EREM JCO, considerando a quantidade de cadernetas por professor e a relação entre quantidade de componentes curriculares por professor. Isso se dá pelo fato de que a quantidade de professores por turma na primeira escola é bem menor do que na segunda.

Esses dados são importantes para que verifiquemos que a questão maior não é em relação à fragmentação do currículo. O que está intensificando o trabalho dos docentes na EREM JJS é a falta de professores para estabelecer uma relação mais adequada para a realização da atividade docente.

O último elemento da tabela, a média de Grandes Áreas indicam que há na atuação docente um outro elemento complicador, que é o fato de que os professores estão atuando em mais de uma grande área. Isso é algo que não deveria aparecer nos números. Mas se deve, sobretudo, aos componentes curriculares: artes e empreendedorismo. Isso sem considerarmos os componentes curriculares referentes a atividades de reforço escolar caracterizados pela ênfase em preparação para melhoria dos resultados nas avaliações externas e os indicadores de qualidade decorrentes que, de acordo com Freitas (2012), levam a um estreitamento curricular.

O trabalho docente, conforme Tardiff (2005), é um trabalho coletivo de longa duração onde a interatividade se configura como o objeto de trabalho do professor. O problema principal do trabalho docente é interagir com os alunos e ao mesmo tempo dar conta dos objetivos esperados pela escola que se baseiam em padrões pré-definidos. Já Hypólito (2012), trata da relação entre os processos de reestruturação curricular em curso e a autointensificação do trabalho docente. De como os processos de estruturação educacional e curricular propostos pelas atuais políticas neoliberais têm afetado a fabricação das identidades docentes e, principalmente, intensificado o trabalho de professores e professoras. Oliveira (2007) também verifica que há uma alteração da relação entre trabalhadores docentes e escola provocada pelas políticas educacionais latino-americanas, no contexto neoliberal.

Hypólito (1999), trata de outra questão que é fundamental quando se trata do trabalho docente: a profissionalização docente. O autor discute o processo de profissionalização docente como um sonho prometido e como um sonho negado, e, ao mesmo tempo, debate os riscos do discurso da profissionalização presente nas reformas educativas neoliberais.

Sampaio e Marlin (2004), situa o trabalho docente no contexto da discussão da precarização do trabalho docente. Apresenta a discussão sobre a precarização do trabalho escolar expressa nas práticas curriculares e apresenta dados relevantes para situar a atuação da escola nos dias atuais. A autora aponta que uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública.

Das entrevistas realizadas, destacamos alguns pontos que merecem destaque: dos quatro sujeitos entrevistados, apenas um relatou ter escolhido a profissão porque se

identificava com ela, os demais alegaram influência de amigos e/ou facilidade de emprego mesmo que não possuísse “jeito” para ensinar. Outro ponto bastante presente na fala dos entrevistados refere-se as exigências advindas desse novo modelo de educação, um acúmulo de tarefas que impossibilita o desenvolvimento de um trabalho com qualidade e que respeite as especificidades presentes em cada ambiente escolar, associado a essa sobrecarga de atividades que vão além da sala de aula, ocorre um adoecimento devido ao stress, os docentes se veem cada vez com menos tempo de realizar suas obrigações pessoais e atividades de lazer com a família haja vista que são constantemente cobrados pelos seus rendimentos e não dispõem de recursos que os auxiliem, se confirmando através da seguinte fala:

Tá vendo essa folha de papel aqui se um aluno for pegar na secretaria não tem, que escola de referência eu tenho se o aluno precisa de uma folha de papel e não tem, precisa de um grampeador e não tem, precisa de uma cópia de xerox não tem aí que escola de referência é essa (trecho de entrevista realizado com professor).

Esses elementos aqui explicitados ainda podem ser considerados os de menor importância diante dos elementos formação continuada e política de bônus. No que diz respeito a formação continuada os sujeitos relataram que praticamente não há formação continuada e quando esta ocorre é para divulgar resultados, falsas melhoras diante do atual modelo educacional e/ou priorizam algumas disciplinas em detrimento do esquecimento das demais, outro elemento acrescido a essa fala refere-se a não permissão da saída dos profissionais para as referidas atualizações sendo os professores obrigados a buscarem atualização (participação em eventos científicos e demais cursos de atualização ligados à área ao qual trabalha) por conta própria e em outro horário que não seja o da escola.

Em relação a política de bônus os professores declararam não concordar pois não se sabe ao certo quais critérios são utilizados para bonificar uma escola e outra não, alegam também que os critérios em nada beneficiam, ao contrário, acabam acarretando num aumento de exigências, numa competitividade que por fim deixa um sentimento de impotência pois quando o bônus de sua escola foi zero você se questiona e os esforços aqui traçados, de nada servirão? “É como se seu trabalho não tivesse valido a pena” (fala de uma entrevistada), outro fator que me chamou atenção neste ponto refere-se a posição da gestora em se negar a discutir a política de bônus, segundo ela, o cargo ocupado não possibilita realizar nenhum tipo de comentário acerca desse tema, em uma de suas falas

ela deixa bem claro que se recusa a avaliar o governo, o que ela pode fazer é discutir quais implicações ocorreram em virtude da implantação do programa mas a avaliar o governo não cabe a ela e portanto ela não fará.

Na EREM JJS, dos pontos marcantes das entrevistas destacamos inicialmente a justificativa pela escolha da carreira docente, dos 7 entrevistados apenas um afirmou ter escolhido a profissão porque gostava, por ser um sonho que traçava a muito tempo, as demais respostas se dividiram entre: Os caminhos o levou a ser essa carreira (2 pessoas); falta de opção (1 pessoa); necessidade de conseguir emprego antes da conclusão da graduação (1 pessoa) e, o fato mais intrigante um dos professores entrevistados não possui formação inicial em nenhuma área da educação, sendo formação na área de tecnologia, o que não deveria acontecer, afinal cada cargo deve ser ocupado por pessoas formadas na área e o campo da educação não pode nem deve ser diferente. Sobre esse primeiro apanhado à docência é aqui apresentada como última alternativa de escolha, como um campo para os refugiados, os excluídos, os que não apresentaram condições para trilhar outra carreira, um espaço destinado aos sem opção, outro elemento que deve ser acrescido a discussão remete-se a discussão da docência como área onde qualquer um pode adentrar, não havendo a necessidade de formação concluída e/ou formação específica na área, tornando-se assim uma terra sem lei, sem dono, onde não é exigido a formação no mínimo básica para sua atuação, acarretando numa desvalorização do trabalho docente e principalmente uma desprofissionalização docente.

Em relação aos principais pontos apresentados nas entrevistas, foram destacamos o acúmulo de tarefas, as exigências que acabam por acarretar numa sobrecarga de trabalho, adoecimento e drástica redução de tempo para nenhum para a vida social e um simples final de semana com a família. Nesse direcionamento os docentes relataram que vão dosando suas atividades afim balancear esses dois lados, pois “se for se dedicar realmente a escola eu não tenho esse tempo de lazer porque você precisa dar um basta, tem que dizer assim escola vai ser quando eu tiver na escola, sai daqui vou deixar essa parte e viver minha vida” (trecho de uma entrevista), porém mesmo tempo esta concepção de que muitas vezes você tem que deixar suas obrigações um pouco de lado, eis que surge um outro elemento também muito importante nessa discussão de tempo para lazer.

A sobrecarga de aula a serem ministradas e o conseqüente aumento das atividades burocráticas somado ao pouco tempo destinado ao cumprimento destas na escola e a falta de recursos para que seja realizada (tempo destinado a essas atividades, quantitativo de

computadores suficientes para suprir a demanda, internet de qualidade e dificuldades enfrentadas no Portal Siepe) acaba por vezes obrigando o professor a levar essas tarefas para ser cumpridas em casa. A discussão coloca em pauta não diz respeito ao “simples levar para casa”, trata-se de uma jornada dupla de trabalho que ultrapassa a escola, uma forma de super exploração do trabalho do professor, trata-se de horas extras de trabalho sem remuneração, evidenciando-se aqui a presença da mais-valia, mais trabalho mais exigências em tempo insuficiente obrigando o professor a levar tarefa para casa para não ser responsabilizado, punido, para não ser conhecido como incompetente, são horas de dedicação além das suas 40 horas exigidas, horas que não são recompensadas, e dessa maneira o trabalho docente vai sendo realizado sob formas clandestinas de exploração, coerção e passível de punição. De acordo com os entrevistados, o BDE funciona como “um cala a boca para aceitar tudo e fazer tudo para atingir as metas” (trecho de entrevista), haja vista que não há uma clara discussão acerca das regras para se chegar até esses “méritos”, os resultados são camuflados e as exigências atribuídas as escolas não são acompanhadas de nenhum suporte. Como é o caso do que foi apresentado na fala de um dos sujeitos entrevistados a respeito da chegada da educação integral:

Quando a gente vê o sonho da Escola de Referência, por exemplo, todo mundo achava que era de mão beijada mas, não é bem assim, principalmente numa escola como essa, a gente tem coisas mas pelo amanho da escola a gente precisava de outra assistência diferenciada. [...] Olhe a gestão por índices, por projeto ela tem que existir, nós temos que ser acompanhados mas existe uma diferença porque a gente tem que ser pressionado certo, nós temos que buscar meios cada um dentro do seu limite e da sua visão e não dá para botar pressão porque a gente tem que trabalhar com a realidade, tem que trabalhar com projeto, como acompanhamento, que esse modelo de gestão é um modelo de gestão onde todos participam, todos tem sua vez, não é isso, que todos sabem que vai ser avaliado certo, mas o que tá existindo hoje em dia é que tão fazendo um equívoco não é, bota pressão e diz que é gestão de modernização. (P3).

Diante de tal insatisfação percebemos que o movimento circunscrito a esse Programa educacional pretende cada vez mais sobrecarregar o trabalho do profissional docente incumbindo a ele tarefas que muitas vezes não fazem parte de suas funções transformando-o em um mero fazedor de tarefas, cumpridor de funções, não permitindo-lhe tempo necessário para refletir sobre o que está a fazer e nesse movimento cada vez mais o professor vai perdendo a sua identidade profissional, sua identidade docente Outro elemento acrescido a isso trata-se da centralização do poder, onde é tirada a autoridade

do professor e da escola e estes passam a agir em detrimento dos interesses que não são inerentes a escola, e a escola vai ao poucos perdendo sua relativa autonomia e passa a funcionar sob um regime de imposição, tornando-se um verdadeiro “ame ou deixe”.

Em relação a discussão da qualidade da educação brasileira, foram levantados alguns questionamentos muito pertinentes, dentre eles a lógica do investimento de cima para baixo como, onde podemos encontra-lo claramente quando dizemos que o problema da qualidade da educação do Brasil é um problema de base. Mas se conhecemos de onde em o problema por não buscamos solucionar? Porque insistem em implantar medidas que somente agrava a situação da educação? Talvez seja essa a verdadeira intenção do governo brasileiro seja realmente não acabar com o problema da má qualidade da educação transformando- a em mercadoria, em moeda de troca. Ao invés dar boas condições a base o que é que se faz. Investe mais no Ensino Superior, e a medida que a escala vai descendo percebemos que o investimento torna-se cada vez menor, e por consequência o aluno não terá as mesmas condições de entrada nos cursos de nível superior que os oriundos da classe mais abastada. Nessa jogada o Governo, oferece um acesso com mínimas condições e joga a culpa pelo fracasso da escola e dos alunos em cima do professor e do próprio aluno, através do discurso da meritocracia.

Conclusões

Podemos concluir, a partir do estudo, que existem questões da Política Educacional da Rede Estadual do Estado de Pernambuco que interferem nas condições de trabalho docente dos professores da Rede como um todo e que são acrescidas por definições próprias da implementação do Programa de Educação Integral (PEI) nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM). Tais questões estão relacionadas à Política de Responsabilidade Educacional e a forma como atua a partir de pressões por resultados e o estabelecimento de uma cultura de prestação de contas (accountability), através de sanções públicas, que se dão pelo ranqueamento das escolas e função de seus resultados e que se transformam em sanções públicas daqueles que fazem parte daquelas escolas e que não alcançam as melhores colocações e, finalmente, através do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) que pressiona a todos a alcançarem metas pré-estabelecidas que podem ou não vir a ser retribuídas através de uma bonificação para todos os que trabalham na escola. Dessa forma, a gestão gerencial se estabelece na cultura

organizacional da escola, sobretudo sob a forma da cobrança horizontal pela participação de todos no cumprimento das metas.

Percebemos que não há entre os docentes entrevistados um grande nível de satisfação em relação a essas condições de trabalho em geral, mas sobretudo em relação às cobranças e condições colocadas nas EREMs. Existe entre os entrevistados uma compreensão de que as metas estabelecidas para essas escolas são superiores às condições oferecidas. Entre os gestores, há uma preocupação em se posicionar de forma a avaliar a Política Educacional da Rede Estadual de Ensino, assumindo o discurso de que o que deve ser considerado é se a escola está sabendo implementar ou não, ou seja, assumindo a perspectiva de que a gestão local é responsável por garantir os resultados satisfatórios. Incluindo a participação de todos na responsabilidade de cumprir as metas.

De uma forma geral, consideramos que a hipótese de nossa pesquisa foi confirmada, tendo em vista que os dados apontam para uma política que está sendo implementada de forma a colocar o docente como responsável pelo sucesso ou fracasso da mesma, mas retirando da atividade docente a autonomia em relação ao seu trabalho, tendo em vista as metas pré-estabelecidas e a cobrança por resultados de desempenho que impulsionam um determinado tipo de aula e um determinado tipo de relação professor-aluno-conhecimento, de acordo com a perspectiva da avaliação por resultados.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. A nova bíblia do Tio Sam. In: CATANI, A. (Org.). **Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 156-171.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.738/2008. Lei do Piso Salarial**. Brasília, 2008.

CABRAL NETO, Antonio e 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.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Brasília: Em aberto, v.22, n.80, p.51-63/Abril, 2009.

CELLA, Rosenei. Educação de Tempo Integral no Brasil: HISTÓRIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS. **Dissertação (Mestrado)**. Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 32, n. 116, p. 619-638, jul/set, 2011.

MANCEBO, Deise. Agenda de Pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago, 2007.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?** IN: Desmistificando a profissionalização do magistério. VEIGA, Maria Isabel da Cunha (org.) Campinas: SP. Papirus, 1999.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. **Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente**. Currículo sem fronteiras, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009.

MANCEBO, Deise. Agenda de Pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago, 2007.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 117, p. 1051-1066, out/dez, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. **Lei Nº 13.273/2007 Lei de Responsabilidade Educacional**. Recife, 2008.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Lei nº 13.486, de 01 de julho de 2008. **Institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE**, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Recife, 2008.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. LEI COMPLEMENTAR Nº 125, DE 10 DE JULHO DE 2008. **Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências**. Recife, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.

RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARLIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educ.Soc., Campinas, vol. 25, n.89, p.1203-1225, set/dez, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.