



**UNISUL**

**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NATALI MARIA SERAFIM**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO:  
INTENSIFICAÇÃO E AUTOINTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

**Tubarão**

**2012**

**NATALI MARIA SERAFIM**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO:  
INTENSIFICAÇÃO E AUTOINTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa

Tubarão

2012

SERAFIM, Natali Maria, ANOX

B79 Políticas Educacionais e o professor do Ensino Médio: Intensificação e Autointensificação do trabalho docente

TUBARÃO, SANTA CATARINA / NATALI MARIA SERAFIM; ORIENTADOR: GILVAN LUIZ MACHADO COSTA. -- 2012.

118 F. : IL. COLOR. ; 30 CM

DISSERTAÇÃO (MESTRADO) –UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, TUBARÃO, 2012  
Inclui Bibliografias

1. – TUBARÃO (SC).
3. TUBARÃO,. II. TÍTULO.

CDD (21. ed.) 304.2

**PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO:  
INTENSIFICAÇÃO E AUTOINTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

**Mestranda: NATALI MARIA SERAFIM**

Este projeto de dissertação foi julgado..... à  
obtenção do título de Mestre em Educação pelo  
Curso de Mestrado em Educação da Universidade  
do Sul de Santa Catarina.

---

Professor e orientador Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.  
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

---

Professor, Dr. Marcos Edgar Bassi  
Universidade Federal do Paraná - UFPR

---

Professora, Dra. Letícia Carneiro Aguiar  
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

---

Professora Doutora Maria da Graça Nóbrega Bollmann  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado  
Portaria GR nº1450/2011

Tubarão, Santa Catarina, Fevereiro de 2012

## **DEDICATÓRIAS**

Dedico este trabalho aos meus familiares que, de uma forma ou de outra, contribuíram nesta minha caminhada. Em especial aos meus pais, meu marido, e minhas filhas pela compreensão e paciência que tiveram no dia a dia, ajudando-me, dentro de suas possibilidades, em tudo o que necessitei. Aos amigos e pessoas com os quais pude contar quando precisei.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente ao meu orientador, o professor Dr. Gilvan Luiz Machado Costa, que com sua experiência e sabedoria soube me guiar para que este trabalho fosse concluído.

Aos professores, que com dedicação souberam me orientar de forma amiga e carinhosa, para que eu tivesse a capacidade de concluir este trabalho e, acima de tudo, estivesse feliz com a realização de mais uma conquista.

Aos meus colegas de classe, em especial ao Rafael, Eddy, Phelipe e Daniela pela troca de experiências, pelos momentos de alegria e pela contribuição de todos para o meu crescimento profissional e pessoal.

Aos professores das escolas estaduais com Ensino Médio noturno da 20ª GERED, que se dispuseram a ser entrevistados e contribuíram para a minha pesquisa.

A todos, muito obrigada.

“Depois de 20 anos na escola, não é difícil aprender todas as manhas do seu jogo sujo, não é assim que tem que ser. Vamos fazer nosso dever de casa e aí então vocês vão ver suas crianças derrubando reis, fazendo comédia no cinema com as suas leis.” (Letra da música Geração Coca-cola, Renato Russo).

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo compreender quem são os sujeitos docentes do Ensino Médio e de que forma as políticas públicas educacionais implementadas a partir de 1990 reorganizaram o seu trabalho. Buscou-se com os questionários e entrevistas traçar o perfil destes sujeitos e em que condições exercem a docência. Após transcrição, os dados obtidos foram analisados e confrontados com a literatura. Baseado, sobretudo, nas enquetes e nos depoimentos dos professores que lecionam no Ensino Médio noturno das escolas estaduais públicas pertencentes à 20ª GERED selecionaram-se três categorias de conteúdo: *precarização das condições de trabalho docente, intensificação do trabalho docente e autointensificação do trabalho docente*. A pesquisa sugere que as reformas educacionais implementadas a partir dos anos 1990 exigem dos professores muitas funções e responsabilidades reestruturando sua atividade. Tais reformas centralizam os professores no processo de sua realização, responsabilizando-os pelo sucesso e principalmente pelos insucessos educacionais sem a discussão das condições objetivas do trabalho resultando no processo de culpabilização pelos fracassos escolares. Para que os ideais reformistas fossem implementados na educação foi preciso que os professores internalizassem o discurso e os objetivos da mesma, ou seja, a realização de mais funções e a abrangência de mais responsabilidades começaram a ser concebidas como sinônimo de competência e profissionalismo. O estudo infere que tais reformas implementadas a partir dos anos 1990, têm importado para educação princípios de eficiência e produtividade, o que tem levado os responsáveis pela educação pública a uma prática da exigência e eficácia com recursos e investimentos insuficientes e que tem resultado na precarização das condições de trabalho docente, explicitada, sobretudo, no arrefecimento da remuneração dos professores. Tal contexto induz estes sujeitos a estender sua carga horária na busca de condições dignas de existência. O estudo aponta que a precarização das condições de trabalho docente - ausência de uma boa estrutura física; remuneração incompatível; trabalho em demasia; ausência de tempo para as discussões pedagógicas; falta de estabilidade no contrato de trabalho; número excessivo de alunos em sala de aula; falta de apoio pedagógico, tempo e condições financeiras para a formação continuada; grande número de responsabilidades para exercer em sala de aula, em casa e na gestão escolar; falta de prestígio social; falta de tempo e condições financeiras para o lazer e para enriquecimento cultural – engendraram um processo de intensificação e autointensificação do trabalho docente com a autorresponsabilização por parte dos docentes pelos fracassos escolares.

**Palavras-Chave:** Políticas Educacionais. Trabalho Docente. Ensino Médio. Autorresponsabilização.



## ABSTRACT

The present study aimed to understand who are the subjects of secondary school teachers and how the public educational policies implemented since 1990 reorganized its work. Was sought with questionnaires and interviews to trace the profile of these subjects and on what terms engaged in teaching. After transcription, the data were analyzed and compared with literature. Based mostly on surveys and interviews of teachers who teach in high school night school state government belonging to the 20th GERED selected three categories of content: precarious conditions of teaching, enhancement of teaching and autointensificação of teaching. Research suggests that the educational reforms implemented from the year 1990 require teachers many functions and responsibilities of restructuring activity. These reforms centered teachers in the process of its realization, blaming them for success, and especially the educational failures without discussion of the objective conditions of labor resulting in the process of blame for school failures. For reformist ideals were implemented in education was that teachers need internalizassem speech and the same objectives, namely the realization of more functions and scope of responsibilities more began to be conceived as synonymous with competence and professionalism. The study infers that such reforms implemented since the 1990s, are imported into educational principles of efficiency and productivity, which has led those responsible for public education to a practical need and effectiveness of resources and insufficient investment and that has resulted in precarious the conditions of teaching, more explicit, especially in the cooling of the remuneration of teachers. This context encourages these individuals to extend their hours in search of decent existence. The study indicates that the precarious conditions of teaching - the absence of a good physical structure; incompatible remuneration, work too much, lack of time for pedagogical discussions, lack of stability in the employment contract; excessive number of students in the classroom , lack of educational support, time and financial conditions for continuing education; large number of responsibilities to perform in the classroom, at home and in school management, lack of social prestige, lack of time and financial conditions for leisure and enrichment cultural - engendered a process of intensification of teachers' work and autointensificação with autorresponsabilização by teachers for school failure.

**Keywords:** Educational Policy. Teaching Work. High School. Autorresponsabilização.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Percentual de Escolas Atendidas segundo a Infraestrutura das Escolas - Ensino Médio Regular - Brasil 2010.....	69
Tabela 2. Professores do Ensino Médio noturno na rede pública estadual da 20ª GERED, segundo a satisfação com o salário.....	70
Tabela 3. Análise comparativa salarial dos professores das redes estaduais no Brasil - professor com licenciatura plena com jornada de 40 horas/aula semanais.....	71
Tabela 4. Professores do Ensino Médio noturno na rede pública estadual da 20ª GERED, quantidade de horas aulas que lecionam .....	73
Tabela 5. Professores do Ensino Médio noturno na rede pública estadual da 20ª GERED, segundo a quantidade de turnos que trabalham.....	73
Tabela 6. Professores do Ensino Médio noturno na rede pública estadual da 20ª GERED, quantidade de horas semanais que destinam ao planejamento.....	74
Tabela 7. Número de Professores no Ensino Médio por Quantidade de Turnos em que lecionam, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009.....	74
Tabela 8. Professores do Ensino Médio noturno na rede pública estadual da 20ª GERED, segundo o número de escolas que trabalham.....	75
Tabela 9. Professores do Ensino Médio noturno na rede pública estadual da 20ª GERED, segundo as atividades que exercem.....	75
Tabela 10. Professores do Ensino Médio noturno na rede pública estadual da 20ª GERED, que trabalham no Ensino Fundamental.....	78
Tabela 11. Professores do Ensino Médio noturno na rede pública estadual da 20ª GERED, segundo quantidade de turmas em que trabalham, média de alunos por turma e total de alunos.....	79

## LISTA DE SIGLAS

ACT: Professores admitidos em caráter temporário.

ANFOPE: Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação.

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento.

CEPAL: Comissão econômica para a América Latina e Caribe.

CONAE: Conferência Nacional de Educação

CONED: Congresso Nacional de Educação.

FHC: Fernando Henrique Cardoso.

FMI: O Fundo Monetário Internacional

FPE: Fundo de Participação do Estado

FPM: Fundo de Participação dos Municípios.

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação

FUNDEF: Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério

FUNDESCOLA: Fundo de fortalecimento da escola

GERED: Gerência Regional de Educação

ICMS: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFETs: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia IPIexp: Imposto sobre Produtos Industrializados às exportações ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

NUPES: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior.

OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

ONGs: Organizações não governamentais.

OSCIP: Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PAC: Plano de Aceleração do Crescimento

PAPED: Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância.

PAR: plano de ações articuladas

PDE: Plano de desenvolvimento da educação

PNE: Plano Nacional de Educação.

PROEP: Programa de Expansão da Educação Profissional

PROMEDLAC: Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe.

PROUNI: Programa Universidade para Todos.

PSDB: Partido da Social Democracia Brasileira.

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica.

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1 OPÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS DE ESTUDO .....	16
<b>2 NOVA REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O TRABALHO DOCENTE</b> .....	<b>NO</b> .....
<b>MÉDIO</b> .....	<b>ENSINO</b> .....
2.1 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	22
2.1.1 A Reforma da Educação Brasileira nos anos 1990.....	26
2.1.2 As Políticas Educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso .....	30
2.1.3 A Política Educacional do governo Lula .....	38
2.2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS .....	42
2.2.1 As Políticas para o Ensino Médio do governo FHC (1995 – 2002) .....	43
2.2.2 A Política Educacional para o Ensino Médio do governo Lula (2003 – 2010) .....	45
2.3 TRABALHO DOCENTE.....	49
2.3.1 A Reforma Educacional de 1990 e a intensificação e autointensificação do trabalho docente.....	51
<b>3. O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO E O SEU TRABALHO</b> .....	59
3.1 PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE.....	59
3.1.1 Aspectos do perfil e da formação inicial .....	59
3.1.2 Acesso a carreira do Magistério .....	64
3.1.3 Infraestrutura .....	67
3.1.4 Remuneração .....	70
3.2 INTENSIFICAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE .....	73
3.2.1 Extensão da jornada de trabalho .....	73
3.2.2 Intensificação do trabalho docente .....	77
3.2.3 Autointensificação do trabalho docente .....	85
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	92
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	96
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR O PERFIL DOS SUJEITOS</b> ...	102
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS</b> .....	110

## 1 INTRODUÇÃO

Atuando como professora na rede estadual pública do Estado de Santa Catarina a partir do ano de 2002 até os dias atuais em séries finais do Ensino Fundamental e médio, sempre em caráter temporário (ACT, admitido em caráter temporário) e em diferentes escolas – estaduais, municipais e particulares – eu pude perceber no convívio com os professores e, por meio de experiência própria, os sentimentos de desânimo, de impotência e de excesso de funções/tarefas que levam no limite muitos dos meus colegas de trabalho e a mim mesmo a afastamentos periódicos por meio de licenças médicas do exercício da docência. Além disso, há os que acabaram por desistir da carreira docente, e os que foram readaptados para outras funções fora da sala de aula.

No início da minha carreira como docente, que coincide com o início da licenciatura em 2002, eu e muitos dos meus colegas éramos (e ainda em grande número continuamos sendo) professores ACT e estávamos cursando a formação inicial, a graduação. No início, os maiores problemas enfrentados e as angústias que dividíamos era a falta de domínio dos conteúdos. Já que não éramos licenciados, faltava conhecimento matemático e pedagógico para estar lecionando. O tempo que levávamos para a preparação das aulas era muito maior porque tínhamos que estudar o conteúdo para depois ensinar; estudávamos em universidades particulares, portanto tínhamos que assumir um grande número de aulas para suprir as despesas com a faculdade, o que acabava reduzindo em muito o tempo destinado aos estudos do curso; ficávamos no dilema entre dedicarmo-nos a ser um bom professor ou um bom estudante.

Na época, na região de Tubarão, alguns cursos de licenciatura eram oferecidos em horário especial (sexta-feira à noite, sábado de manhã e à tarde; em Janeiro, de segunda à sexta-feira nos períodos matutinos e vespertinos). A maioria dos professores, que eram meus colegas de trabalho e que não possuíam graduação, trabalhava a semana toda, o ano todo, nos fins de semana e, nas férias, estudava. Nosso cansaço, na época, era atribuído ao trabalho paralelo à licenciatura, o que era agravado com a incerteza de emprego e de qual escola trabalharia no ano seguinte. Também existiam diálogos que destacavam a quantidade de alunos por sala, a falta de estrutura física escolar, de apoio pedagógico e do suposto desinteresse por parte dos alunos pelos conteúdos. A maioria das nossas angústias profissionais parecia que seria sanada após a finalização da graduação e com uma posterior estabilização como servidor público. Essas expectativas se tornaram realidade? Continuam

sendo profissionais contratados em caráter temporário? Continuam com muitas aflições e insatisfações com a profissão que escolheram? E os professores que se efetivaram, o cansaço e o descontentamento são mais constantes entre os que são professores há mais tempo? A formação e a estabilização como funcionário público através de concurso público não são soluções para as angústias e o descontentamento entre os docentes. (OLIVEIRA, 2004).

A partir das reformas e políticas implementadas na educação pública brasileira, sobretudo a partir da década de 1990, percebe-se um conjunto de mudanças que incidiram sobre o trabalho docente. Essas reformas tiveram como foco o professor e sua formação. Preconizou-se que ele deveria mudar sua prática, a qual privilegiava a memorização de conteúdos. Para isso, organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, FMI) centralizaram o discurso na formação e atuação docente em métodos de trabalho mais atrativos, sobrecarregando o professor na busca de respostas e soluções para os problemas de dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. No entanto, esse novo discurso promovido pelas reformas trouxe grandes modificações no trabalho docente<sup>1</sup> (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009), sendo que para a realização do que está proposto o professor precisa assumir funções que não dizem respeito diretamente à sua profissão. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004).

Torna-se relevante, portanto, analisar tais reformas educacionais em seu contexto social, político e econômico correlacionando-as com a reforma do Estado, iniciada no Brasil em 1991, no governo de Fernando Collor de Mello. Esta focalizava suas críticas à Constituição Federal de 1988 que reuniam muitas das reivindicações de movimentos sociais, alegando que a referida carta havia criado uma situação de ingovernabilidade que precisava ser superada com a modernização do Estado. Esta modernização foi fundamentada nas reformas propostas pelos organismos internacionais para os países da América Latina com o intuito de engajá-los a nova ordem mundial capitalista, tornando-os competitivos por meio de políticas neoliberais<sup>2</sup>. O encontro destes países em Washington<sup>3</sup> foi um marco na padronização dessas políticas, sendo que foi criado um consenso que virou exigência o seu

---

<sup>1</sup> Utiliza-se neste estudo o conceito de trabalho docente definido por Oliveira (2006): abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar. Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da regência de classe.

<sup>2</sup> As políticas neoliberais, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2011), caracterizam pelo desmonte do Estado, venda do patrimônio público mediante intenso processo de privatização e pelo processo de desregulamentação e flexibilização do trabalho.

<sup>3</sup> Encontro promovido pelo Institute for International Economics, com participação de funcionários do Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento.

cumprimento para a aquisição de empréstimos destes países junto ao FMI. As deliberações do consenso (conhecido como Consenso de Washington) estão centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira e na redução do tamanho e no papel do Estado nas questões de cunho social.

Essa redução no papel do Estado o desobriga de suas responsabilidades com a educação, por exemplo, transferindo-as para o setor privado e para a sociedade. Sendo a educação responsabilidade do Estado, como esta descentralização do seu papel e esta centralidade no desenvolvimento econômico, pode ser identificada nas reformas educacionais da década de 1990? Quais as consequências para a educação pública a sua adaptação aos objetivos das reformas desencadeadas pelo Estado brasileiro? E o papel dos professores neste “novo” contexto?

A educação é evidenciada nas reformas como meio de capacitar e adaptar a mão de obra para o mercado de trabalho e para a realização da proteção social através da transferência de renda promovida pelos Programas de Renda Mínima. Para influenciar e usar a educação para a implementação das reformas, o Estado juntamente com a mídia criaram um consenso de que a educação estava em crise, utilizando-se de um discurso economicista de que não apresentava a qualidade necessária ao desenvolvimento econômico, ou seja, a falta de eficiência da educação, o que acarretaria em baixa produtividade. A educação, portanto, para os reformistas neoliberais é um instrumento de desenvolvimento econômico (OLIVEIRA, 2004).

As reformas realizadas na educação na década de 1990 foram consequências e fortemente influenciadas pelo ideário da reforma do Estado. Nesta década foi elaborado a Declaração de Jomtien na Conferência Mundial de Educação para Todos. As ideias centrais e as estratégias apresentadas estão associadas ao desenvolvimento econômico-social dos países, tendo como uma das referências a Teoria do Capital Humano<sup>4</sup>, para a qual o homem educado produz mais. De acordo com o discurso presente nestes documentos, há uma institucionalização da competição entre as escolas e os sistemas de ensino e uma subordinação do sistema educacional às demandas do mercado de trabalho. A prática deste discurso resulta na centralização do estado, em relação ao controle pedagógico e uma

---

<sup>4</sup>O capital humano é entendido por Shultz (1962, apud Aguiar 2010), como o total de investimentos do indivíduo em aquisição de conhecimentos e que a qualquer momento reverte em benefícios econômicos para o próprio indivíduo. A Teoria do Capital Humano está relacionada aos ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. Segundo esta teoria, o trabalho humano quando qualificado por meio da educação, é um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital (AGUIAR, 2010). Passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento



descentralização em relação às responsabilidades relacionadas à gestão e ao financiamento da educação. Em relação ao uso da educação para a realização da proteção social por meio dos programas de renda mínima, a educação é utilizada como meio para sua efetivação, sendo que, para o recebimento de ajuda financeira do Estado, as famílias precisam manter as crianças matriculadas e frequentando a escola.

Diante de tais fatos, surgem as seguintes indagações: Como este deslocamento da função da educação escolar influenciou o trabalho do professor? Como a principal função do professor, que é a transmissão do conhecimento historicamente produzido, pode ser realizada em meio a estas novas responsabilizações atribuídas à educação? E ainda, como as reformas contribuíram para a reestruturação do trabalho docente?

Nas duas últimas décadas se destaca a ampliação da matrícula na educação básica no Brasil. Em 2010 foram 51.549.889 alunos matriculados nas três etapas que a compõem. Entretanto, a dilatação da cobertura escolar ocorreu sem que os recursos e as condições necessárias fossem promovidos (SAVIANI, 2008). Mais escolas e alunos e, conseqüentemente, a ampliação do número de docentes, em um contexto de recursos insuficientes, têm efeitos diretos sobre a remuneração, às condições de trabalho e às funções/tarefas dos professores (COSTA; OLIVEIRA, 2011). As reformas educacionais realizados no Brasil, a partir do início da década de 1990, como já referido, tiveram forte orientação gerencialista, combinada aos processos de descentralização no âmbito do Estado, e foram marcadas por medidas de focalização no Ensino Fundamental. A busca pela garantia do acesso ao Ensino Fundamental foi oportunizando “marginalmente” a ampliação do ingresso no Ensino Médio que em 2010 apresentou 8.357.675 matrículas. (COSTA e OLIVEIRA, 2011).

Passados quinze anos da promulgação da Lei n. 9.394, de 1996, que atribuiu ao Ensino Médio estatuto de última etapa da educação básica, dois desafios articulados são ainda prementes para os próximos anos: retomar a expansão da oferta do Ensino Médio verificada na década de 1990 e buscar a universalização com qualidade social. Ainda é um desafio propiciar a todo e qualquer cidadão, respeitando a diversidade, a formação considerada como a mínima necessária à participação na vida social e produtiva (KUENZER, 2010).

Construir o Ensino Médio na perspectiva da qualidade social a partir dos padrões postos na legislação educacional vigente necessita estabelecer metas relacionadas à infraestrutura física e pedagógica das escolas médias. Tais metas devem estar articuladas às

condições de trabalho docente. O desafio de construir a qualidade social do Ensino Médio exige conhecer a realidade da escola média, sua materialidade e seus sujeitos. Problematizar, no atual contexto, questões relacionadas ao trabalho docente no Ensino Médio está fortemente imbricado à qualidade da educação oferecida aos alunos que frequentam as escolas públicas no Brasil.

Têm-se observado um crescimento significativo de estudos no campo da educação relacionados ao trabalho docente. Entretanto, ainda se faz necessário conhecer com mais profundidade quem são os professores da educação básica e em que condições realizam seu trabalho nas diferentes etapas da educação básica. Essa necessidade se acentua quando se consideram os estudos relacionados ao trabalho docente no Ensino Médio. É sabido que as novas regulações das políticas educacionais reorganizam o trabalho docente em todas as etapas da educação básica. Conhecer/compreender as singularidades dos sujeitos docentes que ensinam no Ensino Médio nas escolas estaduais de Santa Catarina e os contextos de realização do trabalho docente pode contribuir na elaboração de políticas públicas para uma educação de qualidade social.

Faz-se necessário focar o trabalho docente dos professores do Ensino Médio, considerando os rebatimentos do Fundeb e da Ementa Constitucional 59/09 no financiamento e na matrícula da última etapa da educação básica. Coloca-se como urgência, também, conhecer a real situação do trabalho docente no Ensino Médio a partir das Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério de 2009 e da Lei n.11.738/08, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diante do exposto, questiona-se: **Quais os reflexos das políticas educacionais da década de 1990 no trabalho do professor do Ensino Médio? Quem são esses sujeitos que lecionam no turno noturno e em que condições realizam seu trabalho?**

A pesquisa tem por objetivo geral compreender quem são os sujeitos docentes do Ensino Médio e de que forma as políticas públicas educacionais reorganizaram o seu trabalho. Focaremos o presente estudo nos professores que lecionam no Ensino Médio noturno nas escolas pertencentes a 20ª Gerência de Ensino.

Com o propósito específico de:

- Reconhecer as mudanças da Educação brasileira nas duas últimas décadas;
- Conhecer e analisar o perfil dos professores que lecionam no Ensino Médio Noturno da 20ª GERED da rede estadual de ensino Santa Catarina.
- Compreender em que condições se materializa o trabalho do professor que leciona no Ensino Médio noturno das escolas pertencentes a 20ª GERED;

- Entender de que forma as políticas públicas da década de 1990 têm influenciado o processo de intensificação e autointensificação do trabalho docente.

Para entender as mudanças na educação básica e, conseqüentemente, no trabalho do professor, analisamos as reformas educacionais relacionando-as com as reformas do Estado, procurando identificar nas mesmas questões como concepção de educação e de trabalho docente. Estes aspectos foram escolhidos a partir da compreensão de que as mudanças no cotidiano do trabalho docente devem ser entendidas a partir da mudança dos objetivos da educação, evidenciadas pelas reformas no Estado brasileiro e no sistema educacional como um todo. Trabalhamos com o pressuposto de que tais reformas têm intensificado o trabalho docente, provocando a sua precarização e intensificação, o que interfere no ensino, na apropriação do conhecimento e na qualidade de vida do professor.

### 1.1 OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE ESTUDO

Com o objetivo de compreender a realidade da sociedade capitalista, presente também na educação, desenvolveu-se categorias de análise que buscam uma visão dialética do homem e do mundo histórico-social, que levam a compreender a realidade e a sociedade como espaço de luta de classes, *no interior da qual efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como espontaneísmo das classes dominadas*. (CURY, 2000, p. 13). As categorias de análise contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia e as relações entre elas são ressaltadas por Cury (2000):

A categoria contradição, para não se tornar cega, só se explicita pelo recurso à totalidade. Essa, por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente. Conseqüentemente, exige a superação dos dualismos ou reducionismos. A categoria da totalidade, por sua vez, exige uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos. Semelhante às cadeias de mediações, numa totalidade concreta e contraditória (como é a sociedade capitalista), necessita explicitar o que mediar. Nesse caso é necessário o recurso à categoria da reprodução, porque o sistema vigente, ao tentar se reproduzir para se manter, reproduz as contradições dessa totalidade, reveladas em seus instrumentos e enlaces mediadores. E por fim a manutenção desse mesmo sistema, especialmente no caso da educação, implica a busca de um consentimento coletivo por parte das classes sociais. Daí o recurso à noção de hegemonia. Mas essa é uma noção dialetizada, e por isso mesmo ela não é compreensível sem a referência às contradições que a própria direção hegemônica busca atenuar. (CURY, 2000, p.15).

No presente estudo optou-se pela categoria contradição sem desconsiderar sua relação com as demais, mas a concebendo como categoria central na compreensão do trabalho humano e da sociedade. Concorde-se com Cury (2000), que a contradição não é apenas uma categoria de análise da realidade, ela é parte da realidade; ela define algo pelo seu contrário, ou seja, a existência de uma sociedade de classes define a existência de uma sociedade sem classes; as más condições de trabalho docente definem a existência de boas condições para o desenvolvimento do trabalho docente e sua transformação e superação.

Mas, se a tensão entre os contrários exclui um ao outro, também não permite que um exista sem o outro. [...] Cada um tende a tomar a posição ocupada pelo seu contrário dentro de uma perspectiva em que o ainda não, mas pode ser se efetiva e ocupa o lugar até então tomado pelo que estava sendo, e este (assumido pelo novo nos seus aspectos válidos) se torna o já sido. É o novo, agora tornado presente no processo. Por isso, toda unidade e luta de contrários é relativa e superável. (CURY, 2000, p.32-33).

Ainda de acordo com Cury, a compreensão da contradição existente na própria educação leva ao entendimento dos seus limites e das possibilidades. Cury faz um delineamento de como a educação com suas contradições pode ser instrumento da superação da sociedade capitalista:

A educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista. O saber enquanto intenção pode vir a ser apropriado (tornar próprio) pelas classes subalternas. Ao incorporá-lo à sua prática, o tornam instrumento de *crítica das armas*, pois na sua prática (no conjunto das relações sociais) reside a contradição da intencionalidade dominante: a oposição entre o saber do dominante e o fazer do dominado. Nesse sentido, a ação pedagógica, enquanto apropriação pelas classes dominadas de um saber que tem a ver com os seus interesses, concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais. Na medida em que explicita aquelas condições que determinam o caráter da dominação, a ação pedagógica conflita com o sistema capitalista. Conflita porque a falsa consciência cede espaço à consciência mais totalizante. Como esse conflito é, pelo menos, latente, as relações de dominação, tornadas principais no conjunto das relações de produção, tentam colocar coesão acima da contradição. Para isso faz-se uso de uma pedagogia persuasiva. (CURY, 2000, p. 71).

A proposta metodológica da presente pesquisa se fundamenta na perspectiva crítico-dialética por tentar compreender o trabalho docente a partir das políticas públicas educacionais fundamentadas no discurso neoliberal, que levaram às mudanças no trabalho do professor do Ensino Médio da rede estadual catarinense de ensino.

Em relação ao método qualitativo e o saber científico, Meksenas salienta que:

Para o conhecimento científico entendido na *perspectiva do positivismo*, não há dúvida de que um método qualitativo é aceito sob suspeita, pois nessa perspectiva

busca-se transformar as ciências humanas em ciências naturais; os fenômenos devem ser compreendidos na medida em que podem ser medidos, comparados e quantificados. Daí aquilo que não pode ser expresso matematicamente não ser reconhecido como ciência. Por outro lado, no *marxismo*, na *fenomenologia* e no *estruturalismo*, apesar de suas grandes diferenças na definição do caráter do conhecimento e da pesquisa, o *método qualitativo* é definido como tão científico quanto o *quantitativo*. (MEKSENAS, 2002, p.131).

A natureza da pergunta diretriz do presente trabalho direcionou ao uso de questionários e entrevistas como instrumentos de coleta de dados. A pesquisa de campo foi realizada nas escolas da 20ª GERED<sup>5</sup>, que possuem Ensino Médio noturno, com professores de todas as disciplinas que lecionam nestas escolas para esta etapa de ensino.

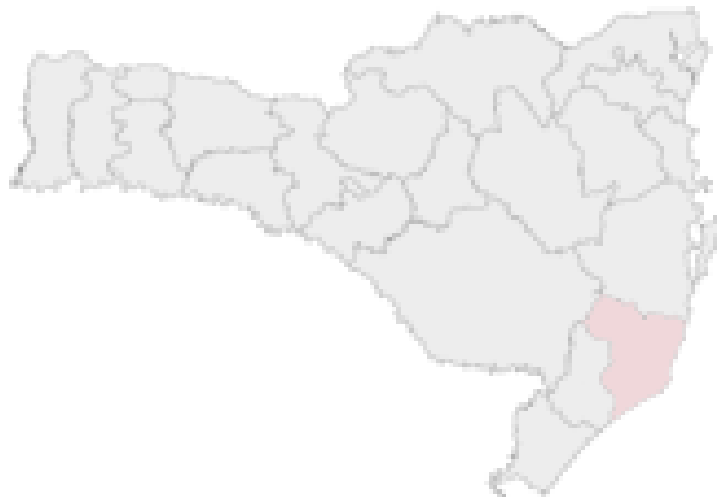


FIGURA 1: Localização dos municípios no mapa de Santa Catarina.  
Fonte: <http://www.amurel.org.br/municipios/index.php#>

Procurando um delineamento do perfil destes profissionais, no primeiro momento aplicou-se um questionário com questões objetivas, e em um segundo momento, uma entrevista com um número menor de sujeitos (que se propuseram no questionário a participar da segunda etapa da pesquisa e que foram selecionados de acordo com os objetivos do estudo).

Segundo Meksenas (2002), o questionário estruturado é denominado enquete e é um método quantitativo de pesquisa empírica, constituindo um instrumento preliminar de

exploração do tema a ser trabalhado posteriormente com métodos qualitativos. O questionário da presente pesquisa foi constituído de vinte e cinco questões fechadas que abordavam a formação do professor, seu cotidiano escolar e condições de trabalho.

Os questionários foram entregues pessoalmente aos professores em algumas escolas que permitiram o acesso direto a esses sujeitos docentes. Nas escolas que não permitiram a aproximação pesquisador-sujeito, foi necessário o auxílio do assistente pedagógico da instituição para entrega dos questionários aos professores que não estavam presentes no dia da visita. Nas escolas que não permitiram a entrega dos questionários da pesquisadora para os professores com a justificativa de evitar a interrupção das aulas, a entrega foi realizada totalmente pela assistente pedagógica da escola. Em um segundo momento, foi realizada uma segunda visita às escolas com o objetivo de recolher os questionários, alguns questionários não foram respondidos ou não foram entregues ao assistente pedagógico, no entanto, obteve-se respostas de 74 sujeitos e de todos os municípios que constituem a 20ª Gered, de escolas rurais e urbanas.

A validade da *enquete estatística* ocorre quando a organização da *amostragem* – o número de informantes representativos da população total – abrange indivíduos das mais diversas origens socioeconômicas, escolhidos de modo aleatório, isto é, ao acaso, mas respeitando-se os devidos pesos de representação socioeconômica e cultural. [...] Existem enquetes que não pretendem ser rigorosas, na acepção estatística do termo. Um número significativo tem por objetivo explorar opiniões ou contextos de vida que servirão à *organização de futuras pesquisas qualitativas*. (MEKSENAS, 2002, p.134-135).

De posse dos setenta e quatro questionários selecionou-se sete professores para a coleta dos depoimentos. Paraphraseando Meksenas (2002), o caráter qualitativo do depoimento possibilita ao pesquisador o conhecimento das concepções de mundo, os valores e as narrativas dos sujeitos investigados. De acordo com Meksenas (2002), numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas pode ser interrogado, e é, sobretudo, importante escolher sujeitos mais diversos possíveis, pois é preciso utilizar-se das particularidades das experiências sociais destes sujeitos enquanto meio de interpretar e compreender o que é estudado, pesquisado.

Para a seleção dos sete depoentes da presente pesquisa seguiu-se os seguintes critérios:

- Lecionam poucas aulas (até 30 horas) em uma escola.

---

<sup>5</sup> A 20ª GERED está localizada em Tubarão, na região sul de Santa Catarina. Os municípios que ela compreende são: Sangão, Jaguaruna, Treze de Maio, Pedras Grandes, Tubarão, Capivari de Baixo e Gravatal.

- Lecionam 60 horas-aula.
- Trabalham em mais de uma escola e/ou em municípios diferentes.
- Sujeitos de diferentes municípios onde foram aplicados os questionários.
- Professores que têm até 10 anos de tempo de serviço (pouco tempo de magistério).
- Professores que possuem mais de 20 anos de tempo de serviço.
- Professor estatutário.
- Professor admitido em caráter temporário.
- Professores que trabalham em dependências administrativas distintas.

A partir da escolha dos sujeitos, elaborou-se um roteiro para a entrevista atendendo-se ao fato de não se ter um roteiro totalmente estruturado, permitindo ao pesquisador e sujeitos entrevistados uma atitude de exploração do tema. Durante as entrevistas, tentou-se criar um clima de confiança, admiração e respeito com os pesquisados para que as informações fluíssem de maneira notável e interessante. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Os depoimentos dos professores foram gravados em áudio, foram transcritos e tiveram duração de em média quarenta minutos. As questões que constituíram o roteiro da entrevista foram agrupadas em quatro eixos, definidos a partir da literatura sobre o trabalho docente, com o objetivo de facilitar a análise e interpretação posterior da pesquisadora. Os quatro eixos foram: Formação e expectativas docentes; Trabalho docente no Ensino Médio; Precarização do trabalho docente e Mal- estar Docente.

Além das entrevistas, foi utilizada a legislação educacional das duas últimas décadas com ênfase na da década de 1990 que regem o trabalho dos professores que lecionam no Ensino Médio noturno das escolas da rede estadual Catarinense de ensino, pois

[...] O relato contido num depoimento não se confunde e nem deve ser tomado pelo pesquisador como fonte única e unilateral da verdade e da explicação do real. [...] Simplificando, o depoimento tomado como sinônimo do real tornaria a ciência inútil: por que pesquisar se a oralidade das pessoas já explica o mundo? Porém, tal indagação não é verídica, porque o depoimento contém apenas um *ponto de vista* que precisa ser questionado e reinterpretado pelos métodos de conhecimento de que o pesquisador dispõe. (MEKSENAS, 2002, p.132).

Após transcrição das entrevistas e de posse dos questionários, os dados foram confrontados com a literatura e com legislação vigente. Com base nos questionários, nas entrevistas realizadas e na literatura visitada, foram extraídas as seguintes categorias de conteúdo:

- Precarização das Condições de Trabalho Docente.

- Intensificação do Trabalho Docente.
- Autointensificação do Trabalho Docente.

O presente trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro, a introdução, apresenta o problema do presente estudo e os fatos que o instigaram, os objetivos do trabalho, ou seja, o que se pretende compreender com a pesquisa empírica interpretada por meio de fundamentação teórica, e a metodologia do trabalho com os caminhos escolhidos para investigação do problema, bem como as opções teóricas metodológicas para a interpretação dos dados coletados.

O segundo capítulo, capítulo teórico deste estudo, compreende o trabalho docente no contexto do trabalho capitalista. Procura-se entender de que forma as reformas advindas da reforma no Estado brasileiro, na década de 1990, estendida para a educação com objetivo de alcançar o desenvolvimento econômico de acordo com os ditames do Consenso de Washington, tem levado a intensificação e autointensificação no trabalho do professor que leciona para o Ensino Médio noturno. Analisam-se as políticas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso e também do governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

O capítulo três foi centralizado na pesquisa empírica e na análise dos elementos que têm levado a intensificação e autointensificação do trabalho docente. Observam-se os depoimentos coletados a partir do perfil dos entrevistados, da formação inicial destes, da infraestrutura da escola na qual trabalham, da remuneração dos professores, da jornada de trabalho, das funções e responsabilidades que lhes são cobradas formal ou informalmente, por meio de resultados em avaliações da qualidade do ensino ou moralmente.



## 2 NOVA REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO

Pretende-se com este capítulo teórico delinear as políticas implementadas a partir da reforma do Estado brasileiro, realizada a partir da década de 1990, iniciando-se pelo governo Collor (1990-1992) e com continuidade no governo FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010). Procura-se compreender como a referida reforma interferiu nas políticas educacionais destes dois últimos decênios, com ênfase nas políticas para o Ensino Médio e quais os rebatimentos destas no trabalho do professor desta etapa de ensino.

### 2.1 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.

As políticas públicas sociais são a manifestação do poder do Estado capitalista, que utilizam destas para controlar a sociedade como um todo.

O Estado, impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto -, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004 p.8)

Shiroma, Moraes e Evangelista, (2004) destacam que é estratégico o uso das políticas públicas sociais para o Estado Capitalista e ainda que é imprescindível a ação deste Estado no sentido de controlar, por meio da organização e administração, a sociedade, a fim de garantir a perpetuação do sistema capitalista. Concorde-se com Saviani (2008), no sentido que as políticas sociais são conduzidas pelo Estado com o objetivo de contrabalançar os efeitos anti-sociais da política econômica impulsionada por ele próprio, que prioriza os interesses privados em detrimento dos coletivos. Para o autor é claramente visível no projeto do Plano Nacional de Educação (2001-2010) o tratamento dado pelo Ministério da Educação (MEC) à política educacional, concebida como modalidade da Política Social, tratada separadamente da política econômica e a esta subordinada.

As carências de educação, saúde ou segurança são consideradas seja diretamente como custos, na medida em que impedem ou retardam ou tornam mais onerosos os

investimentos no desenvolvimento econômico, seja como custos para a sociedade que, através do Estado, terá que investir recursos para supri-las. E o Estado, submetido a essa mesma lógica, tenderá a atrofiar a política social, subordinando-a, em qualquer circunstância, aos ditames da política econômica. Está aí a raiz das dificuldades por que passa a política educacional. As medidas tomadas pelo governo, ainda que partam de necessidades reais e respondam com alguma competência a essas necessidades, padecem de uma incapacidade congênita de resolvê-las. (SAVIANI, 2008 p.5).

Nos anos 1990, os governantes, a começar por Collor (1990-1992), procuraram superar a crise econômica dos anos de 1980, e para isso, mais uma vez, conceberam estrategicamente a educação a partir da Teoria do Capital Humano. Defendia-se ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. A busca pela superação da crise econômica foi realizada de acordo com as ideais do Consenso de Washington, que apontou uma política econômica para os países em desenvolvimento da América Latina, fundamentadas nas políticas neoliberais já implantadas nos Estados Unidos e na Inglaterra. O objetivo consistia em adaptar esses países à “nova” ordem capitalista mundial, tornando-os mais “competitivos”. Essas orientações foram resumidas em dez regras básicas:

1. Disciplina fiscal;
2. Redução dos gastos públicos;
3. Reforma tributária;
4. Juros de mercado;
5. Câmbio de mercado;
6. Abertura comercial;
7. Investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições;
8. Privatização das estatais;
9. Desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas);
10. Direito à propriedade intelectual.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2011), as ideias do Consenso de Washington, são representadas no plano prático pelo “*desmonte do Estado na sua face social e pelo desmanche do patrimônio público por meio das privatizações*” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p.622).

O sucesso desta engenharia social dependia de uma investida no campo das idéias, na busca de criar um consenso conformista nas massas e reforçar a doutrina do livre mercado, da competição e da busca do sucesso individual. No plano mais geral, situa-se a tese de Fukuyama (1992), na qual toma como verdade cabal a visão particular da burguesia, da *natureza dos homens*, utilitarista, egoísta, empreendedora

e do livre mercado como ideal de relações humanas. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p.622).

As políticas econômicas ditadas pelo Consenso de Washington subsidiaram a reforma do Estado Brasileiro, que resultou em amplos processos de privatização, de liberação de importações, de desregulamentação da economia e de corte de gastos públicos (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004). Os objetivos do Consenso acabaram sendo “mascaradamente” impostos aos países destinados, pois os mesmos precisavam seguir estas regras para conseguir créditos em agências internacionais.

Aos países que integram o chamado Terceiro Mundo (subdesenvolvidos, como o Brasil), fora dos centros de poder de decisão, resta seguir o programa de ajuste e estabilização econômica. Este programa exige a disciplina fiscal; a redefinição de prioridades dos gastos públicos; uma reforma tributária; a liberação do setor financeiro; a criação de taxas de câmbio competitivas; atração de capital estrangeiro; privatização de estatais; desregulação da economia – do mercado e do trabalho; (SCHMIDT; AGUIAR, 2008, p.)

A reforma no Estado brasileiro caracterizou-se por uma diminuição no papel e nas responsabilidades do Estado. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), foi criado um Ministério<sup>6</sup> para que a reforma fosse efetivamente realizada. Desta reforma realizada no Estado brasileiro destacam-se como características a “modernização” da gestão pública procurando assemelhar à privada, a retirada do Estado da economia, a redução dos gastos públicos com a transferência para a sociedade e para o setor privado da responsabilidade e do financiamento de serviços públicos e o redirecionamento dos investimentos estatais para os setores voltados à acumulação de capital. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004).

Em relação à minimização do papel do Estado, a reforma desencadeou um processo de descentralização das suas responsabilidades, levando-as para a sociedade, principalmente as que envolvem políticas sociais, e centralização do controle. No que se refere à educação em relação à descentralização e centralização, Schmidt e Aguiar (2008) destacam que:

Propõe-se centralizar o controle pedagógico (currículo, avaliação e formação dos professores); e descentralizar funções e responsabilidades relacionadas à gestão e financiamento da educação, através da adoção de mecanismos de municipalização e

---

<sup>6</sup> Em 1995 teve início no Brasil a Reforma da Gestão Pública ou reforma gerencial do Estado. Nos primeiros quatro anos do governo Fernando Henrique, enquanto Luiz Carlos Bresser-Pereira foi o ministro, a reforma foi executada ao nível federal, no MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Com a extinção do MARE, por sugestão do próprio ministro no final desse período, a gestão passou para o Ministério do Planejamento e Gestão, ao mesmo tempo em que estados e municípios passavam também a fazer suas próprias reformas.

estadualização do ensino, privatização (escola deve firmar parcerias com empresas; comunitarismo – trabalho voluntário, comunitário) e terceirização de serviços (merenda escolar, manutenção, limpeza e segurança da escola). (SCHMIDT; AGUIAR, 2008, p.98).

A educação também foi associada pelo governo às políticas do assistencialismo e de acesso e permanência na escola. As políticas de assistencialismo por meio de programas de renda mínima são vinculadas à escola pela cobrança da frequência escolar dos dependentes das famílias beneficiadas por estes programas. Já a política de permanência na escola está relacionada à lógica de que a educação garante o acesso ao mercado de trabalho.

As reformas educacionais dos anos 1990 tiveram como principal orientação a equidade social, o que pode ser interpretado como a formação para o emprego formal e regulamentado. Tal formação permanece como um imperativo para os sistemas escolares, ao mesmo tempo em que estes devem desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório que visem à contenção da pobreza. (OLIVEIRA, 2006, p. 210)

Torna-se importante neste momento relatar que a partir da década de 1990 passou-se a substituir o conceito de igualdade por equidade que se destaca como princípio na formulação das políticas educacionais no Brasil, pois como lembra Saviani (2000, p.56), este termo “se converteu na categoria central das políticas sociais de um modo geral e, especificamente, da política educacional, sob a hegemonia da orientação política correntemente chamada de neoliberalismo”. Em relação ao conceito de equidade, Saviani (2008) salienta que ela pode implicar “o reconhecimento e legitimação das desigualdades, conduzindo ao tratamento igual dos desiguais”. (SAVIANI, 2008 p.154). O termo equidade, utilizado diversas vezes em documentos que fundamentam a reforma educacional no sentido de prover um discurso de igualdade social, pode mascarar as desigualdades, uma vez que tratar de forma igual os diferentes irá reproduzir as diferenças. A equidade far-se-ia presente, sobretudo nas políticas de financiamento da educação, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos (OLIVEIRA, 2006).

Ainda em relação aos reflexos da Reforma do Estado na educação, observa-se que, para mascarar a contradição da necessidade da expansão do ensino, ao mesmo tempo em que se intensificam os cortes dos gastos públicos, segue-se a estratégia de gestão e financiamento que conduzem ao voluntarismo, a responsabilização da comunidade escolar junto com o setor privado pela complementação financeira. No entanto, o Estado cria meios de controle do ensino por meio de leis que regulam o que é ensinado e como está sendo ensinado, e avaliações que objetivam o diagnóstico da qualidade do ensino.

Assim, essas reformas são marcadas pela padronização de processos administrativos e pedagógicos, os quais possibilitam baixar custos e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas. O modelo de gestão escolar adotado combina formas de planejamento e de controle central para a formulação de políticas com a descentralização administrativa na execução destas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais, como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade e a busca de parcerias junto ao setor privado. (Oliveira, 2006, p. 212)

Os objetivos das reformas no Estado brasileiro, segundo Schmidt e Aguiar (2008), dependem da educação para sua realização:

[...] que a colocação da educação na centralidade das políticas públicas é operacional para atender o duplo objetivo que lhe é reservado: qualificação para o trabalho e integração para coesão social. A educação além de requisito fundamental à formação para o trabalho, propicia o desenvolvimento da capacidade de adaptabilidade às mudanças do mundo do trabalho e o acesso a um mínimo de conteúdos à grande parcela da população que se vê excluída do emprego formal e regulamentado; e colabora para atenuar os conflitos sociais, na medida em que pode retirar da marginalidade setores economicamente excluídos e transfere aos indivíduos a única responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso profissional. (SCHMIDT e AGUIAR, 2008, p.109)

A reforma no Estado, portanto, determinou uma reforma na educação. Assim como a reforma no Estado foi determinada pelo compromisso assumido pelo Brasil quando participou das conferências promovidas pelos organismos internacionais que buscavam construir um consenso internacional.

### **2.1.1 A Reforma na Educação Brasileira nos anos 1990.**

O desenho da reforma educacional brasileira, iniciado em Jomtien, contou com a contribuição de documentos elaborados diretamente por organismos internacionais e/ou por eles patrocinados via congressos com o objetivo de promover os referidos consensos. Destacam-se os documentos elaborados:

- Na Conferência Mundial de Educação para Todos no ano de 1990;
- Na V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe em 1993;

- Pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe)<sup>7</sup> com os lemas: Cidadania, competitividade e equidade;
- Pelo Banco Mundial, com o Título “Prioridades e Estratégias para a Educação” em 1995, que define prioridades e estratégias para a educação.
- Pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), com o título: Educação para o século XXI em 1996.

A Conferência Mundial de Educação para Todos pode ser apontada como o marco das reformas educacionais no Brasil. Nessa conferência, que contou com representantes de cento e quinze países, os nove Estados Nacionais com maior taxa de analfabetismo, incluindo o Brasil, comprometeram-se em desencadear políticas para superação deste quadro. O documento e os acordos nele contidos ficaram conhecidos como a Declaração de Jomtien, nome da cidade onde foi realizada a conferência, na Tailândia.

A Declaração de Jomtien delinea as metas que cada país deve definir em relação à educação para a década de 1990, a partir das seguintes proposições:

1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências;
2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000;
3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definidos;
4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;
5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;
6. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação - inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social -, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas.
9. Sempre que possível, deve-se estabelecer níveis de desempenho para os aspectos anteriormente indicados. Tais níveis devem ser coerentes com a atenção prioritária

---

<sup>7</sup> A CEPAL estabelece como prioridade à reestruturação produtiva dos países da América Latina e do Caribe um maior investimento em formação de recursos humanos. Neste sentido, o conteúdo dos seus documentos—produzidos por toda a década de 90—, encontremos recomendações de políticas e de reformas que, ao serem sugeridas, tenham sido postas em prática nas ações educativas formuladas e implementadas pelos governos desta região.

dada pela educação básica à universalização do acesso e à aquisição da aprendizagem, consideradas aspirações conjuntas e inseparáveis.

Além da definição das metas, o documento delinea estratégias e procedimentos para tornar possíveis os objetivos contidos no mesmo. É interessante destacar que os participantes e financiadores do projeto alegam que o que está em risco com todo esse “quadro” da educação é a paz mundial. No Brasil, a interpretação e a implementação desta carta oportunizou a elaboração de políticas públicas educacionais que priorizaram o Ensino Fundamental em detrimento das demais etapas da educação básica, já que este nível no Brasil inclui desde a educação infantil até o Ensino Médio. No entanto a leitura da declaração de Jomtien desencadeou a busca pela universalização do Ensino Fundamental, assim como também no documento elaborado pelo Banco Mundial, cujo texto defende a importância do Ensino Fundamental e de políticas que possibilitem a melhoria das condições e acessos.

Já no documento econômico da CEPAL, as características almejadas para os educandos com a educação básica eram:

[...] versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição [...]. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p.63)

Todas essas habilidades que devem, segundo esse documento, ser desenvolvidas nos educandos objetivavam a adequação ao sistema produtivo e à construção de uma moderna cidadania atrelada à competitividade. Para a efetivação do que se almejava, o documento ressaltava a necessidade de uma reforma administrativa, transformando o Estado em avaliador, incentivador e gerador de políticas públicas.

O documento Educação para o século XXI, elaborado sob responsabilidade da UNESCO, faz um diagnóstico da atualidade educacional mundial e conclui que o progresso almejado pelas nações trouxe desilusões à grande parte da população mundial, indicando que a finalidade do documento é justamente resolver estas tensões geradas pela mundialização. O documento, portanto, resume três desafios para o século XXI:

[...]a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 66).

Para isso se exige uma nova formulação da educação e superdimensiona o seu potencial, delegando muitas responsabilidades, tais como:

- Desenvolvimento humano sustentável.
- Compreensão mútua entre os povos.
- Vivência concreta da democracia.
- Defesa dos direitos humanos.
- Identidade cultural.
- Preservação do meio ambiente.
- Partilha do conhecimento.
- Luta contra a pobreza.
- Regulação demográfica.

A UNESCO destaca também a educação ao longo de toda a vida, por meio dos meios de comunicação, da profissão, cultura e lazer. Defende as habilidades (definidas pelo documento da CEPAL), mas antes destas, ressalta a importância do desenvolvimento de competências: na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores, atitudes. O discurso de desenvolvimento de competências e habilidades foi apropriado pela LDB 9394/96 (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004).

Na V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, foi elaborado um documento conhecido como PROMEDLAC V (Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe). Este documento repete o discurso dos documentos anteriores, utilizando a educação como estratégia para a sociedade que almejam. Os três principais objetivos delegados por este documento foram:

- Superação e prevenção do analfabetismo.
- Universalização da educação básica.
- Melhoria da qualidade da educação.

Entre todos estes documentos que foram publicados, muitos foram financiados pelo Banco Mundial, até que o mesmo em 1995 publicou um documento intitulado “Prioridades e Estratégias para a Educação”. Este segue o mesmo discurso de todos os documentos anteriores. Recomenda uma nova forma de financiamento da educação, inclusive com parcerias com setor privado e com as empresas que possuem interesse na profissionalização dos discentes.

Em suma, o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, investimento em capital humano atentando para a



relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação. (SHIROMA; MOARES; EVANGELISTA, 2004, p.74).

Em relação especificamente ao Banco Mundial, Soares (2007) aponta as etapas para o desenvolvimento econômico, ideologia sugerida aos países subdesenvolvidos. Nesses passos descritos pelo Banco Mundial para a busca do desenvolvimento, Soares (2007) destaca as sugestões deste para o barateamento da educação: capacitação de profissionais com curta duração e a distância, desinteresse pelo aumento dos salários dos professores e a permanência de grande número de alunos na sala de aula. Percebe-se que para o referido organismo internacional a qualidade da educação não depende diretamente das condições de trabalho e formação.

O discurso presente nos documentos internacionais, destinados à educação, pode ser observado no Brasil na Carta Educação, elaborada no Fórum Capital-Trabalho<sup>8</sup> e divulgada em 17 de junho de 1992, na Universidade de São Paulo. Ao destacar a inadequação do Brasil no mercado internacional, aponta a ineficiência da educação como causa da dificuldade do país em construir uma nação competitiva. A carta ainda conclui que o problema da educação brasileira não é a falta de recursos financeiros, mas sim a falta de eficiência, de gestão dos recursos. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), Collor e FHC seguiram à risca as recomendações da CEPAL, inclusive de envolver nas decisões educacionais empresários e trabalhadores.

### **2.1.2 As Políticas Educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso**

As medidas adotadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) evidenciam o discurso dos documentos internacionais para educação, e também a priorização a educação para o desenvolvimento econômico do país, e as parcerias com o setor privado. Em 1995,

---

<sup>8</sup> O Fórum Capital – Trabalho foi realizado com a participação de centrais sindicais de trabalhadores e entidades empresariais sob a justificativa da existência da necessidade de um diálogo entre Capital e Trabalho objetivando a discussão dos problemas básicos da sociedade brasileira. O Fórum teve apoio da Universidade de São Paulo a qual também divulgou o texto resultante. Constituíram e participaram do Fórum as seguintes entidades: Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Força Sindical (FS), Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Federação do Comércio do Estado de São Paulo (FCESP), Confederação Nacional do Transporte (CNT), Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), Sociedade Rural Brasileira (SRB) e Organização das Cooperativas do Brasil (OCB).

FHC reuniu representantes de vários ministérios e da sociedade civil, sob a coordenação do ministério do trabalho, para discutirem estratégias para a educação. O documento elaborado neste encontro ficou intitulado: *Questões Críticas da Educação Brasileira*.

A apresentação do documento deixa clara sua intenção: o que se busca é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p.78).

Entre as proposições desse documento para a educação básica condizentes com as proposições feitas pelos documentos internacionais, estão: a reformulação dos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de que os discentes obtenham as *competências* básicas (raciocínio, linguagem, capacidade de abstração); implementação de um sistema nacional de avaliação, aplicação anual de exames com divulgação destes resultados; maior articulação entre a rede de escolas de Ensino Médio e o setor produtivo. Para a formação de professores, sugere: a revalorização da prática de ensino; desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas para o Ensino Fundamental; descentralização dos cursos de licenciatura de modo que cada Instituto ou Faculdade ofereça formação pedagógica; mecanismos para a valorização financeira dos professores com qualificação e com bom desempenho em sala de aula e incentivos salariais à permanência em regência de classe (atuando em sala de aula). (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004).

O discurso dos organismos multilaterais sobre a reforma na educação na era FHC também teve forte circulação em eventos, revistas e outros com destino específico para os professores. Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) ressaltam a publicação de Guiomar Namo de Mello em 1990, com título *Social-democracia e educação: Teses para discussão*. Percebe-se no discurso de Mello a intenção de maior responsabilização da sociedade pela educação e sua qualidade, retirando a obrigatoriedade exclusiva do Estado por uma educação gratuita e de qualidade; a recomendação de avaliação dos resultados escolares e a recuperação salarial dos professores por meio da avaliação do desempenho dos seus alunos. Em 1993, o MEC publica uma síntese do documento da CEPAL “*Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*”, para divulgar e consensuar entre os educadores brasileiros as discussões e as ideologias necessárias à reforma educacional. (SHIROMA; CAMPOS, 1997).

Diante da expansão da matrícula e de uma demanda de professores brasileiros em exercício sem formação, surge a necessidade do aumento da oferta de oportunidades para formação. Surgem, no Brasil, novas Instituições de Ensino Superior sem história e sem

pesquisa no campo educacional, reivindicando a formação de professores. (FREITAS, 2007). Segundo Fiorentini (2008), a partir de 1990 é evidente o aumento de cursos aligeirados de licenciatura, alguns deles com aulas apenas nos finais de semana ou em período noturno de três anos, conforme denunciou o Fórum Paulista de Formação de Professores de Matemática. O Fórum relatou também que “a maioria dos cursos de licenciatura em Matemática está localizada em instituições privadas, cuja prioridade está na obtenção de lucros e não na oferta de uma formação de qualidade. No Estado de São Paulo, elas detêm 93% do total desses cursos”. (FIORENTINI, 2008, p.54).

Embora a formação no Ensino Superior para todos os professores fosse uma reivindicação histórica do movimento docente, a forma apressada e aligeirada como ela foi implementada, credenciando Institutos Superiores sem compromisso com a pesquisa para oferecer cursos de licenciatura para professores em serviço, ficou muito longe de atingir a qualidade almejada pelo movimento. Para instituir projetos de formação docente que conseguissem, em curto espaço de tempo e atendendo a carga horária mínima exigida por lei, dar conta de titular esse contingente de docentes, foram feitos malabarismos e químicas tais como, promover atividades não presenciais e computar a prática docente escolar como parte da carga horária do curso. (FIORENTINI, 2008, p.55)

No entanto, contrária a este discurso de formação de professores em institutos promovidos pelos documentos elaborados por congressos e seminários internacionais e posteriormente em eventos e documentos nacionais, destaca-se a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), que, historicamente, defende uma formação universitária, assegurando a tríplice missão característica desse nível: ensino, pesquisa e extensão. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004).

Em relação aos discursos que se repetem nos documentos internacionais e nacionais destinados à educação, Shiroma, Moraes e Evangelista destacam que:

O percurso realizado até o momento permite-nos afirmar que não há ineditismo algum nas medidas implantadas na educação ao final da década. [...] O grau de homogeneidade entre as formulações, diagnósticos, justificativas e recomendações encontrado nos mais variados documentos não surpreende. Não raro, são os mesmos sujeitos os encarregados de colocar, nos diversos fóruns, os dados e propostas disseminando argumentos favoráveis à reforma. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 85).

Para a realização da reforma, criam-se programas educacionais governamentais e não-governamentais que foram divulgados nas três esferas, e pela mídia. Entre os programas desenvolvidos pelo governo FHC no período 1995 a 2002, destacam-se “Acorda Brasil! Tá na hora da escola!”, “Aceleração da Aprendizagem”, “Guia do Livro Didático” e o de maior

repercussão em permanência do aluno na escola, o “Bolsa-Escola”. Já relacionados ao financiamento, o MEC implementou vários programas:

- Dinheiro Direto na Escola;
- Programa de Renda Mínima;
- Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA;
- Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério – FUNDEF (financiamento per capita);
- Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP;
- Programas destinados às tecnologias da informação e comunicação: TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação, Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância (PAPED) e Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior.

Nesse contexto, destacam-se também as avaliações de ensino. O governo reestrutura o Censo escolar, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o nível superior o Exame Nacional de Cursos (Provão). Muitos dos programas desenvolvidos pelo governo foram realizados em parceria com a sociedade civil, com o setor privado e com as agências internacionais e regionais. O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) é um exemplo de parceria com agência internacional, neste caso com o BID (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004).

Em suma, de acordo com Oliveira (2006), é possível identificar na década de 1990 uma nova regulação da política educacional brasileira nas reformas fundamentadas:

- Na centralidade da administração escolar, sendo a escola o núcleo de planejamento e de gestão;
- No financiamento *per capita*, com a criação do FUNDEF;
- Na ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC);
- Nos mecanismos de gestão escolares que sugerem a participação da comunidade.

A realização da reforma educacional, com o desenvolvimento de diversos programas, se materializou através de um conjunto de emendas e legislação que regulamentam a educação básica. A Emenda Constitucional nº 14, de 12 de Setembro de 1996, cria meios legais para que os princípios das reformas educacionais fossem realizados. Observa-se no texto desta Emenda a prioridade de financiamento no Ensino Fundamental - assim como nos documentos educacionais produzidos pelos organismos e encontros internacionais citados anteriormente - visto que a mesma vislumbra sua universalização definindo seu financiamento, e assegurando sua gratuidade e obrigatoriedade de acordo com a lei 5632 de

1971. Para instituir o que foi determinado por essa emenda, no mesmo ano (1996) foram aprovadas as leis nº 9.424, que cria o FUNDEF, e nº 9.394 que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Vale ressaltar que desde 1987, as discussões educacionais objetivavam a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As discussões foram realizadas por dois grupos com projetos distintos: um grupo que almejava o atendimento dos anseios da educação do povo brasileiro, e o outro grupo que pretendia atender às demandas do mercado. Este último grupo, que possuía integrantes do governo, percebia que a Constituição de 1988 contemplava princípios que impossibilitavam a reforma política e o ajuste econômico, itens necessários para a manutenção do sistema capitalista no Brasil.

Como contraponto, intelectuais da época, ligados a entidades civis e educacionais criaram o Fórum Nacional em defesa da Escola Pública, que reunia mais de 15 entidades nacionais, desde entidades sindicais e científicas da área educacional até Centrais Sindicais. Tal grupo conseguiu que seu projeto de LDBEN, conhecido como projeto Jorge Hage – que foi elaborado em audiências públicas, congressos, encontros, simpósios, seminários - fosse discutido e defendido por deputados. No entanto a LDBEN, que foi aprovada em 1996, não correspondia às aspirações e ao texto preparado pelo referido grupo. O texto aprovado foi o elaborado pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, que obteve apoio do governo de Fernando Henrique Cardoso e do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza.

A LDBEN possui um discurso adaptado e com objetivos voltados ao desenvolvimento econômico do país. Nesse discurso (defendido pelo consenso realizado por intelectuais orgânicos ao projeto econômico do governo FHC, organização de empresários e centrais de trabalhadores), ressignificaram-se termos utilizados pelos intelectuais que defendiam uma Educação Pública com qualidade:

[...] capacitação de professores foi traduzida como profissionalização, participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade com equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor. [...] A educação constituiu-se em campo de negociações e trocas para a legitimação do consenso que, para além do atendimento a reivindicações educacionais, tornou-se aríete dos entendimentos entre capital e trabalho. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004 p.52).

De acordo com Schmidt e Aguiar (2008) o que a LDB nº 9.394/96 mantém do projeto elaborado pela comunidade educacional é:

- O direito à educação para faixa etária de zero a 6 anos;
- O acesso e permanência do trabalhador na escola;
- O aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado;
- A inclusão do tempo de estudo, planejamento e avaliação na carga horária de trabalho;
- Formação docente para técnico administrativo, direção de escola supervisão e orientação educacional.

Em relação às diferenças, as autoras supracitadas destacam que a lei aprovada possui vários recuos em comparação com o projeto original. Entre eles, destaca-se o maior número de alunos por sala de aula, a centralização da educação de jovens e adultos apenas no Ensino Fundamental e a de diferentes pisos salariais municipais e estaduais em detrimento da adoção de um piso salarial nacional. Destacam que a ampliação do número de alunos reduziria o número de professores e, conseqüentemente, a redução dos gastos com os salários. É sabido que as despesas com os salários dos professores comprometem boa parte do que é investido em educação. Com isso, o financiamento permitiu fazer mais em termos de acesso com investimentos não significativos.

Os gastos públicos com a educação, expressos no projeto da LDB aprovada, também trazem prejuízos para a carreira docente. Este fato torna-se mais explícito quando se observam os cortes feitos no projeto elaborado pela comunidade educacional, o qual asseguraria melhor condições de trabalho para o professor brasileiro.

No mesmo sentido foram os cortes drásticos efetuados na seção referente à carreira docente. Ali constavam, entre outros aspectos, adicional noturno e para regiões de difícil acesso, periferia das grandes cidades e para o ensino nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental; jornada preferencial de 40 horas semanais, com incentivo para dedicação exclusiva, admitindo-se como mínimo, a jornada de 20 horas, sempre se assegurando 50% deste tempo para atividade extraclasse. (PINTO 2002, p.113)

De acordo com Pinto (2002), percebemos uma contradição no discurso dos reformadores e da prática das políticas para educação. Atribui-se à educação o papel fundamental para o desenvolvimento do país, mas os investimentos na educação são desproporcionais a essas atribuições. Entre 1995 e 1996, por exemplo, houve uma queda de 2,25 bilhões de reais no Ensino Fundamental para 2,03 bilhões. Entre a incoerência, os problemas e as soluções propostas pelos reformadores Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) enfatizam:

Vejamos: alegam preocupação em ampliar as oportunidades escolares, mas recomendam eficiência nos gastos sem pensar em aumentar a destinação de verbas para educação; reconhecem que a formação prévia dos professores é precária, mas propõem adequada administração, assistência técnica e formação no emprego não sugerindo formação; constatam que a maioria dos jovens da região não ultrapassa o Ensino Médio, mas imputa-lhe caráter terminal e adequado às demandas do mercado de trabalho; admitem os salários aviltados da categoria docente, mas sugerem apenas gratificações por desempenho. Finalmente, por considerarem elevado o gasto público por estudante, recomendam que os governos fomentem a articulação público-privado. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 115).

O que se percebe nas reformas, de acordo com Oliveira (2006), é que essa nova regulação importa das teorias administrativas (taylorismo e fayolismo) orientações para o campo educacional. Princípios fundamentados em conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência são facilmente identificados nas orientações dos reformistas.

No mesmo ano em que foi aprovada a LDBEN, foi aprovada a lei 9.424 que regulamentou a Emenda Constitucional nº 14, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF. Este fundo é instituído em cada Estado brasileiro e no Distrito Federal e seus recursos devem ser aplicados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e na valorização do magistério. A implementação do FUNDEF deu-se a partir de 1º de Janeiro de 1998, e ficou estabelecido que os recursos fossem dos próprios estados da federação e dos seus municípios, sendo constituído por 15% do FPE (Fundo de Participação do Estado), do FPM (Fundo de Participação dos Municípios), do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços), dos recursos relativos à desoneração de exportações, e do IPI-exp. (Imposto sobre Produtos Industrializados às exportações).

Saviani (1997) destaca a importância da criação do FUNDEF, no que se refere à chamada dos municípios ao cumprimento de suas responsabilidades com o Ensino Fundamental, no entanto, o Fundo não prevê novas fontes de financiamento dos que já existiam e como se refere apenas ao Ensino Fundamental, deixa a cargo, sobretudo dos estados e dos municípios, a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Numa apreciação sintética, de caráter conclusivo, cabe observar que, essas medidas tinham o objetivo meritório de distribuir melhor os recursos tendo em vista o financiamento do Ensino Fundamental, elas se limitaram, no entanto, a regular a aplicação de recursos já vinculados, não prevendo novas fontes de recursos e, além disso, reduzindo a participação financeira da União através da Emenda ao artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias. Como resultado, o custo mínimo por aluno foi fixado em R\$300,00 (trezentos reais), cifra irrisória comparada com os valores praticados pelos países que lograram generalizar o acesso e a permanência no Ensino Fundamental. Trata-se, assim, de um patamar que consagra o estado de

miséria da educação nacional, evidenciando a precária vontade política do governo no enfrentamento dessa questão. (SAVIANI, 2008, p.88-89)

Paralelo à discussão da LDB estava sendo elaborado o Plano Decenal de Educação<sup>9</sup> de abrangência nacional com vigência para os dez anos compreendidos entre 1993 e 2003. No entanto, tal plano foi substituído por um novo após uma avaliação de suas metas, para o período de 2001 a 2011. Trata-se do Plano Nacional de Educação (2001-2011) que começou a ser elaborado no ano de 1997 com a divulgação feita pelo MEC de uma proposta inicial. A proposta dividida em tópicos, sendo que o primeiro tópico reproduz as disposições legais relativas ao plano, o segundo apresenta a estratégia para elaboração, o terceiro tópico expõe a sistemática de trabalho, indicando os principais interlocutores, a forma das reuniões previstas e o modo de incorporação das contribuições para cada um dos itens (Educação Infantil e Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Superior; Educação Tecnológica e Formação Profissional; Educação Especial; Educação Indígena; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Erradicação do Analfabetismo; Educação a Distância) que integraram o PNE, e o tópico 4, que apresentava um cronograma compreendido entre os meses de junho a dezembro de 2007.

Em relação a este documento, Saviani (2008) conclui que:

Uma análise do conjunto do documento permite concluir que a proposta do Plano se limitou a reiterar a política educacional que vinha sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino para estados, municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar. (SAVIANI, 2008, p.188)

Aprovou-se o PNE (2001-2011) em 9 de Janeiro de 2001, sob o nº 10.172 a partir do projeto do deputado Nelson Marchesan (PSDB-RS), pautado na proposta governamental, desconsiderando-se o projeto elaborado Congresso Nacional de Educação-CONED, que possuía as aspirações da sociedade brasileira. O projeto aprovado foi discutido em audiências públicas, mas segundo Saviani (2008), os representantes da sociedade civil não tiveram seus pleitos levados em conta no texto aprovado. Ainda em relação ao Plano, Saviani (2008) destaca: o detalhismo no que se refere à centralização da política educacional através do controle dos projetos pedagógicos que devem ser elaborados de acordo com as Diretrizes

---

<sup>9</sup> De acordo com o que ficou firmado na Conferência Mundial realizada em Jomtien, que cada país participante deveria elaborar o seu Plano Decenal de Educação, o qual serviria como guia para a definição da política educacional a ser implementada.



Curriculares e com os Parâmetros Curriculares Nacionais; o generalismo ambíguo e a ausência de definição de prazo e meios, no interesse de retardar a implementação do que representaria um avanço na educação brasileira.

Percebe-se que os vetos realizados no Plano Nacional de Educação, pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, referem-se ao financiamento da educação, sendo este um aspecto essencial para a implementação das metas do plano. O documento acaba por resultar em uma “carta de intenções cujas metas jamais poderão ser realizadas”. (SAVIANI, 2008 p.278). O PNE, por não explicitar mecanismos de financiamento, transforma-se mais em

um rol de boas intenções do que um efetivo documento de planejamento a orientar objetivamente as ações, a permitir o acompanhamento dos investimentos e a avaliação dos resultados, em um processo de análise crítica que deveria ter se desenvolvido no transcurso do decênio. (KUENZER, 2010, p.852).

Em suma, as reformas realizadas no Brasil iniciada no governo de Collor e continuada nos dois mandatos de FHC que resultaram num conjunto de leis e programas, discutidos acima, determinaram

[...] novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional. Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente nas relações entre União e municípios. (OLIVEIRA, 2009, p. 203).

### **2.1.3 A Política Educacional do governo Lula.**

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2011), a eleição de um operário, líder sindical à Presidência da República pela base social em 2002 poderia representar um marco de não retorno em nossa estrutura de relações sociais, impondo-se novos desdobramentos por meio de uma radicalidade que difere de um governo desenvolvimentista.

[...] seria uma opção clara de efetivação de medidas políticas profundas, capazes de viabilizar a repartição da riqueza e suas conseqüências em termos de reformas de base e pautando um projeto de desenvolvimento endógeno de efetiva sustentabilidade [...]. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011 p. 625).

De acordo Oliveira (2009), o governo do presidente Lula segue o modelo de gestão das políticas sociais do presidente FHC, com o “estabelecimento de acordos e parcerias com os demais níveis de administração estatal, [...] tem ensejado também o envolvimento de outras instituições [...] tais como: Organização Não- Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sindicatos” (OLIVEIRA, 2009, p.204).

Seguindo a mesma lógica do governo de FHC, o governo do presidente Lula também criou programas especiais focalizados nos públicos mais vulneráveis. Dentre estes programas sociais o que recebeu bastante destaque no governo Lula é o Bolsa- Família (transferência direta de renda do governo para famílias pobres e em extrema miséria), criado por meio do decreto n.5.209 de 17 de setembro de 2004, que é uma reformulação e ampliação do programa Bolsa-Escola, criado no governo de FHC. (OLIVEIRA, 2009). De acordo com Frigotto e Ciavatta (2011), o diferencial das políticas atuais comparando com as da década de 1990, é a ênfase no desenvolvimento e na maior abrangência e organicidade das políticas de alívio à pobreza.

A implementação de tais programas sociais especiais destinados ao público mais vulnerável, segundo Oliveira (2009),

[...] alteraram as condições de existência de seus beneficiados, melhorando sua renda e possibilitando o acesso a determinadas coberturas e serviços que, ainda que elementares, passam a significar um padrão de vida menos indigno. Resta saber até que ponto pode-se afirmar que a melhoria observada na situação dos mais pobres tem significado a redução das desigualdades sociais que historicamente marcaram este país como uma das sociedades mais injustas no mundo. Essa parece ser a grande questão posta nas análises sobre essas políticas. (OLIVEIRA, 2009.p. 203).

Ainda de acordo com a autora supracitada, a educação é usada como setor para a efetivação da distribuição de tais políticas, exercendo muitas vezes a função de seleção dos públicos favorecidos com os programas, o que acaba por resultar em mais uma função a ser desempenhada em meio ao conjunto de exigências apresentado aos docentes. O primeiro mandato de Lula foi marcado, portanto, pelos programas especiais, com a ausência de políticas regulares e iniciativas inovadoras que representassem um não retorno a história nacional (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

Somente no último ano do primeiro mandato de Lula, “*Já ao apagar das luzes*” (SAVIANI, 2008. p.91) com a aprovação no Congresso Nacional, no dia 19 de dezembro de 2006, foi promulgada a Emenda Constitucional nº. 53/2006, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação

(FUNDEB). E com a aprovação Lei nº. 11.494, de 20 de Junho de 2007, fica regulamentado este novo fundo, que contempla todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, além das modalidades, Educação Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Profissional, Educação do Campo e Educação Especial.

De acordo com Saviani (2008), ocorreu agora um importante avanço, pois houve a ampliação que contempla todas as etapas da educação básica e um relativo aumento da participação da União na constituição do Fundo. No entanto, o autor afirma que o fundo:

Não tem força para alterar o *status quo* vigente. Ou seja: a ampliação dos recursos permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados municípios. (SAVIANI, 2008, p.92).

Em Abril de 2007 o MEC lançou o PDE (Plano de desenvolvimento da educação). De acordo com Saviani (2009) o PDE é um conjunto de medidas e metas para o país, estabelecido por decreto. Ainda de acordo com o autor supracitado o PDE é um ato do poder executivo, não uma lei, e está mais ligado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que envolve ações em diferentes áreas da economia para impulsionar o crescimento econômico do país. Como o PAC previa que cada ministério deveria ter um plano de atuação, o MEC reuniu um conjunto de ações que já desenvolvia, acrescentou algumas novas e assim foi elaborado o PDE. De acordo com o MEC o PDE tem objetivos voltados para reverter os altos índices de repetência, os altos índices de abandono e a má qualidade da aprendizagem. A principal finalidade do plano de desenvolvimento da educação é elevar o nível da Educação brasileira aos patamares dos países desenvolvidos e o prazo estabelecido vai até 2022.

Para a implementação do PDE, o MEC realizou parcerias com os 26 Estados e com o Distrito Federal e também com os 5563 municípios brasileiros, que aderiram ao plano de metas firmando o compromisso intitulado “Todos pela Educação”. Para participar do programa, os estados e municípios elaboraram seus respectivos planos de ações articuladas (PAR). O PDE oferece aos estados e municípios uma variedade de mais de 40 ações e programas que englobam desde a educação infantil até a pós-graduação. Podemos citar, na educação infantil, o Proinfância, que é realizado através de convênio do MEC diretamente com os municípios para a construção de creches para crianças com menos de seis anos. Outro programa com parceria MEC-municípios é o intitulado “Caminho da Escola” que foi criado para renovar e ampliar a oferta de transporte seguro aos estudantes da educação básica.

Com objetivo de alcançar o nível educacional dos países desenvolvidos e também para avaliar suas ações o PDE instituiu o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Este é uma composição do resultado dos alunos em avaliações nacionais, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), com as taxas de aprovação e evasão de cada escola. De acordo com o MEC os municípios que apresentam menor Ideb recebem apoio técnico e financeiro.

Saviani (2009) aponta os aspectos positivos do PDE:

- Dispõe a combater o ensino precário que a Educação Básica pública oferece. A partir da década de 1990, aconteceram avanços na questão quantitativa. Porém, não basta garantir o ingresso. É preciso também assegurar a conclusão. Até 2007, as políticas desenhadas para garantir a permanência das crianças deixaram a desejar do ponto de vista pedagógico, pois se preocupavam apenas em aumentar o número de alunos que chegavam ao 9º ano (8ª série), sem garantir a aprendizagem.
- Como o Ideb não ficou apenas como um número nacional, está conseguindo refletir a realidade das unidades de ensino. Isso permite identificar os pontos de estrangulamento e tomar medidas para saná-los. E o MEC tem feito isso, atuando nos municípios prioritários, com pior desempenho no Ideb, reforçando neles o apoio técnico e financeiro que a Constituição determina que a União preste aos entes federativos.

Ainda segundo o autor supracitado, os limites do plano de desenvolvimento da educação estão em:

[...] os gestores identificaram as prioridades para a Educação da sua cidade e estado e escolheram os programas apoiados pelo MEC que querem implantar. Isso não é suficiente. Primeiro, porque os consultores enviados, em geral, desconhecem a realidade dos locais que visitam e têm limitações de formação pedagógica. Em segundo, muitas escolas operam em condições tão precárias que, por melhores que sejam as orientações que recebem, não vão conseguir se enquadrar no plano. Seria necessário, antes de tudo, investir substancialmente naqueles pontos que historicamente são deficientes, como a infraestrutura e a formação de professores que atendam às necessidades locais. [...] O índice se expressa de forma numérica, o que traz certa confusão na interpretação e na divulgação. É preciso ter atenção na hora de compreendê-lo e introduzi-lo nas redes e escolas. Os gestores têm de entender e saber demonstrar as ações que levaram a sua escola a ter um aumento na nota do Ideb. O crescimento de 3,8 para 4,2, por exemplo, reflete a melhora da qualidade da aprendizagem por que motivo? O que foi feito? O projeto político pedagógico estava consistente? A segunda questão está nas provas usadas no cálculo do Ideb. Os exames nacionais desconsideram as especificidades da aprendizagem em diferentes locais. Com isso, é possível questionar até que ponto eles de fato medem a qualidade. Há ainda outra questão: o PDE tem tantas ações que elas se justapõem e o foco na qualidade se perde pela dispersão de atenções e recursos. Não há como atender à informatização das escolas, ao transporte e à expansão do Ensino Superior e das escolas técnicas simultaneamente com o mesmo grau de investimento e qualidade. (SAVIANI, 2009)

Segundo Dourado (2010) o PDE, representa a manutenção de políticas de governo em detrimento às políticas de Estado, o que acabou por se configurar em uma tradição do Estado brasileiro.

No tocante ao Governo Lula, é fundamental destacar que a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) [...] configurou como um conjunto de programas direcionado a traduzir as prioridades da política governamental e que, neste sentido, não se definia como uma meta instrumental para o cumprimento as metas do PNE. (DOURADO, 2010, p. 687).

Libâneo (2008) resume os eixos da política educacional do governo Lula que tem sua operacionalização com o PDE:

- Redefinição da política de financiamento da Educação Básica- Fundeb;
- Democratização da gestão escolar;
- Formação e valorização dos trabalhadores em educação;
- Inclusão educacional – Fundeb – Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos;
- Política do Livro Didático.

Segundo o mesmo autor, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) inclui o Programa Brasil Alfabetizado, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) e o programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais.

Na análise da referida política educacional Saviani (2009), destaca:

- A insuficiência do financiamento destas políticas;
- A ausência de um sistema nacional de educação articulado;
- Falta de uma política global e permanente de formação, profissionalização e valorização do magistério da educação básica;
- Desestímulo das políticas educacionais para motivar estudantes a buscar os cursos de licenciatura.

Tais deficiências na política educacional do governo Lula, indicam que mais uma vez perdeu-se a oportunidade de realizar a política do não retorno a história do Brasil através da implementação de uma política mais radical que resultasse na repartição das riquezas e que tivessem força de mudar qualitativamente a educação brasileira.

## 2.2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS

No Brasil, o Ensino Médio foi implantado com intuito de preparar as elites para o Ensino Superior, com destaque a partir da chegada da família imperial portuguesa em 1808. A natureza estritamente propedêutica e com oferta limitada perdurou até 1930, quando se instala no país a necessidade de impulsionar o desenvolvimento nacional e, com ela, a escolarização atrelada à profissionalização. Vislumbram-se, a partir daí, dois contextos: de um lado um ensino de natureza propedêutica objetivando o ingresso nas universidades e de outro uma escola média articulada com a preparação para o trabalho, decorrente da sua expansão para setores das classes trabalhadoras - neste caso, revestida com a característica de educação para os pobres.

### **2.2.1 As Políticas para o Ensino Médio do governo FHC (1995-2002).**

As reformas educacionais dos anos 1990 significaram ao Ensino Médio a repetição do *“dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes”* (NASCIMENTO, 2007 p.78). Com o discurso de estar superando o dualismo – entre ensino propedêutico e profissionalizante ou ainda entre um ensino que prepara para uma nova etapa de ensino, o Ensino Superior ou um ensino terminal que forma seus alunos para o mercado de trabalho - o governo Federal promulga o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

Em 1999, institui-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico n.16/99 para orientar a implementação do Decreto n. 2208/97. Tais Diretrizes apontam a separação do Ensino Médio da educação profissional como solução para distorções, como a *“pseudointegração que nem preparava para a continuidade de estudos, nem para o mercado de trabalho.”* (Brasil, 2001, p. 14-115). Segundo Frigotto e Ciavatta (2011), as referidas diretrizes fortalecem a separação entre o Ensino Médio e a educação profissional; não incorpora pressupostos filosóficos e educacionais que sustentam a formação integrada; enfatiza a centralidade da educação profissional na dimensão econômica, tomando o mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana; aponta para uma organização curricular fragmentada, implicando a precarização da formação.

O discurso está fundamentado em um “novo” modelo de curso para preparar o aluno com formação geral e dar-lhe uma habilitação profissional através da formação complementar

e optativa. No entanto, a formação geral e a habilitação profissional não se realizam de forma unitária, uma vez que podem ser feitas concomitantes ou sequenciais ao curso regular de Ensino Médio de acordo com artigo 5º do referido decreto: “*A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.*” Segundo Frigotto e Ciavatta (2011), o dualismo na formação de nível médio

[...] hipertrofiam a dimensão individualista e da competição e induzem à formação aligeirada de jovens e adultos trabalhadores em cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados ou a treinamentos breves de preparação para o trabalho simples, forma dominante a que somos condenados na divisão internacional do trabalho. E, de acordo com as necessidades do mercado, prepara-se uma minoria para o mercado complexo. (FRIGOTTO; CIAVATTA. 2011. p. 624).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), destacam que esta separação acaba reeditando a dualidade em relação ao encaminhamento dos jovens de classes sociais distintas para trajetórias distintas, “*separando os que deveriam ter o Ensino Secundário e a formação propedêutica para o ingresso na universidade e os que deveriam ter formação profissional para os setores produtivos.*” (FRIGOTTO; CIAVATTA. 2011. p. 625).

De acordo com Saviani (2008), a lógica impregnada nos objetivos do governo FHC com o citado decreto que resultou na separação do Ensino Médio do Ensino Profissionalizante é:

- a) redução de custos, por meio de cursos curtos, supostamente demandados pelo mercado;
- b) descompromisso do Estado com o financiamento da educação pública, para além do Ensino Fundamental;
- c) racionalização dos recursos existentes nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e Escolas Técnicas Federais (ETFs), consideradas escolas muito caras de preparação para o Ensino Superior;
- d) repasse de recursos públicos para empresas privadas para que assumam, em lugar do Estado, a educação dos trabalhadores;
- e) fomento à iniciativa privada propriamente dita. (SAVIANI, 2008, p. 153).

Em relação ao Plano Nacional de Educação (2001-2010) aprovado no mandato de FHC, no que se refere ao Ensino Médio observa-se que este incorpora as ideias da reforma do Estado e dos documentos internacionais elaborados para a educação dos países subdesenvolvidos: a centralização do controle e da avaliação do Ensino na União, manifestadas, sobretudo, na seguinte meta:

- Meta 3: “*Melhorar o aproveitamento dos alunos do Ensino Médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação*”

*da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio(ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados”.*

Para Saviani (2008), prevalece o interesse em dados quantitativos em relação ao melhoramento da qualidade de ensino sem a criação de subsídios para que isso fosse possível. Kuenzer (2010) intitula o decênio do PNE (2001-2010) como a “década perdida” para a última etapa da educação básica, pois no mesmo há uma ausência de definição de metas, indicadores, mecanismos de financiamento e responsabilidades e a falta de dados que apresentam a realidade de forma transparente, o que, segundo a autora, inviabiliza a avaliação do Plano como também um adequado estabelecimento de metas condizentes com a realidade para o decênio. A falta de investimento no Ensino Médio pode ser observada no custo do aluno que, em 2008, foi de apenas R\$ 1.500,00. (Kuenzer, 2010).

## **2.2.2 A Política Educacional para o Ensino Médio do governo Lula (2003-2010).**

Com o Decreto nº. 5.154 de 23 de junho de 2004 o governo Lula procura retomar a tendência da formação integrada. Procurando superar a dualidade entre educação geral e formação profissional reinventada no governo de FHC. O referido decreto revogou o Decreto nº. 2.208/97, e definiu que “a Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Cf. incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º). (NASCIMENTO, p.78, 2007).

Assim, prevê-se a “articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia” (artigo 2º, inciso II); e se introduz, no artigo 3º, o conceito de “itinerário formativo” definido como “o conjunto de etapas que compõe a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (artigo 3º, Inciso 1º). Ainda o parágrafo 2º desse mesmo artigo 3º determina a articulação preferencial com os cursos de jovens e adultos consagrando-se, no artigo 4º, a articulação entre a educação profissional de nível médio com o Ensino Médio. Por fim, além dessa integração horizontal, estipula-se, também, a articulação vertical entre a formação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação tecnológica de graduação (artigo 6º). (SAVIANI, 2008 p.155).

No entanto, concorda-se com Saviani (2008), que esta mudança no Ensino Médio com o Decreto n. 5154, *“precisa ser acompanhada por uma reorientação prática da política*



*educacional que assegurasse o compromisso do Estado com o financiamento da educação pública*". (SAVIANI, 2008 p.155). Segundo Kuenzer (2010), a superação da dualidade da formação de nível médio passa pela ampliação das vagas da educação profissional integrada ao Ensino Médio, o que significa um maior investimento por parte do governo.

Ainda com o objetivo de mencionar as políticas educacionais para o nível médio do governo Lula é importante enfatizar a criação do FUNDEB que inclui o Ensino Médio no financiamento da educação e a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que torna o Ensino Básico obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos. No entanto, há muito que se fazer pelo Ensino Médio, assim como por toda Educação Básica. Kuenzer (2010) apresenta dados em relação ao Ensino Médio que revelam:

- Um crescimento negativo de 8,4% nas matrículas do Ensino Médio de 2000 a 2008 e de - 3,2% entre 2008 e 2009.
- Dos matriculados em 2008, 48% têm de 15 a 17 anos, ou seja, 52% não estão dentro desta faixa etária ideal para esta etapa de ensino, o que representa uma distorção idade-série sendo que esta distorção aumentou de 0,38% para 0,54% entre 2000 e 2007.
- 41,3% das matrículas de 2007 foram realizados no período noturno, o que leva acreditar que deste percentual a maioria trabalha ou deseja trabalhar.
- Crescimento da taxa de repetência de 18,65% em 2000 para 22,6% em 2005.
- O Ensino Médio das escolas públicas teve uma média de 3,2 no IDEB em 2007, enquanto as escolas particulares atingiram uma media de 5,6.
- Dos mil resultados piores do ENEM do ano de 2009, 97,8% foram obtidos por escolas públicas.

Estes dados levam-nos a concordar com a autora supracitada que o PNE 2001-2010 significou para o Ensino Médio uma década perdida e que para o PNE 2011-2020 os pontos citados a seguir precisam ser considerados:

- Definição de metas, indicadores, responsabilidades, acompanhamento e controle do plano;
- O planejamento da realização de fóruns específicos e periódicos - pelo menos a cada três anos - que objetivem a avaliação e revisão do plano a partir de dados contínuos e claros;
- A discussão sobre a qualidade do Ensino Médio que se pretende para os que vivem do trabalho (Kuenzer, 2010).

De acordo com Kuenzer (2011), os indicadores de permanência e qualidade têm demonstrado a desqualificação do Ensino Médio que pode ser identificada, inclusive, pela expressiva diminuição de matrículas nos últimos seis anos.

De modo geral, para os jovens e adultos que vivem do trabalho, a modalidade mais acessível é o Ensino Médio de educação geral, em que as matrículas no turno noturno respondem a aproximadamente 50% do total, a distorção idade-série é elevada e os índices de evasão e repetência se ampliam, em escolas cujas condições de trabalho pedagógico são precarizadas, ou seja, quando a modalidade de educação geral passou a ser disponibilizada para os trabalhadores sob o discurso de sua democratização, isso foi feito de forma desqualificada. (KUENZER, 2010 p.865).

Para Frigotto e Ciavatta (2011), em mais de meio século “*não se alterou substancialmente a oferta de Ensino Médio público, gratuito, de qualidade*”, isto tendo como referência a LDBEN n. 4024/61 que defendia uma formação básica para o trabalho e para atuação política, social e cultural dos jovens. Ainda segundo os autores supracitados, há uma continuidade nas políticas para o Ensino Médio assim como para todas as etapas da educação no governo Lula. Isto se deve ao fato de que

[...] a opção de projeto societário não foi pelo marco do não retorno, o qual implicava mudanças estruturais. A opção foi por um projeto desenvolvimentista de caráter modernizador, mantendo uma política econômica ditada pelos organismos internacionais vinculadas à expansão do capital. (FRIGOTTO; CIAVATTA. 2011 p. 633).

Os referidos autores destacam que a diferença das políticas atuais para as da década de 1990 é a ênfase ao desenvolvimento econômico, a maior organização das políticas de alívio a pobreza e a opção de programas de atendimentos a demanda reprimidas no campo educacional deslocando-se recursos públicos para os setores privados, a título de exemplo cita-se o PROUNI<sup>10</sup>.

Já Oliveira (2009), aponta que a instituição do FUNDEB, a firme defesa do MEC em relação à regulamentação do piso nacional salarial dos professores de educação, a organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), tendo como tema a construção de um sistema nacional de educação articulado apresentam rupturas em relação às políticas educacionais da década de 1990, por representar uma tentativa política de recuperar o protagonismo do Estado em construir uma sociedade livre, justa e solidária de acordo com os objetivos da Constituição Federal de 1988.

No entanto a autora supracitada menciona que no governo Lula também há política que representam a continuidade do governo que o antecedeu:

---

<sup>10</sup> Programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudos em instituições de educação superior privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior.

Assim, as políticas educacionais do governo Lula nos seus dois mandatos podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentam rupturas (como as apontadas acima) e permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (a referência do IDEB justificada nos padrões do desempenho educacional dos países da OCDE é um exemplo). A naturalização de políticas que vinculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, traduzida na idéia do estabelecimento do compromisso de todos com a educação, como se os baixos níveis de desempenho fossem resultado da falta de compromisso e não de outras carências, atribui à educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado. (OLIVERIA, 2009. p. 206).

Expostas as políticas do governo Lula, finalizamos concordando com Kuenzer (2010), que para assegurarmos que a última etapa da educação básica adquira qualidade para os alunos que a frequenta, observa-se a necessidade de

[...] uma nova organização curricular, acompanhada de programas de formação inicial e continuada de professores, mais adequada à nova realidade do jovem que vive em relações sociais e produtivas marcadas pela exclusão, pela ausência de projeto de futuro, pela complexidade tecnológica e dos meios de comunicação, pela flexibilidade, pela instabilidade, pela intensificação e pelo estresse, para citar apenas as dimensões mais evidentes. Há, pois, que investir na construção coletiva de uma nova proposta pedagógica que, contemplando a diversidade, articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, promovendo autonomia intelectual e ética, mediante o domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, de modo a preparar os jovens para atender e superar as revoluções na base técnica de produção, com seus perversos impactos sobre a vida individual e coletiva. Mediante uma modalidade politécnica ou mesmo profissional esta proposta deverá integrar, necessariamente, ciência, tecnologia, trabalho e cultura. Isso significa dizer que a unitariedade da escola média será assegurada pela garantia do acesso, da permanência e do sucesso em escolas de qualidade, independentemente da origem de classe de seus alunos; a modalidade, se integrada ou de educação geral, desde que assegurada a qualidade, deve contemplar os interesses e necessidades dos seus alunos. (KUENZER, 2010 p. 869)

As políticas educacionais brasileiras criaram nas últimas décadas um contexto legal favorável à expansão da matrícula na última etapa da educação básica em escolas públicas estaduais e, com ela, uma nova realidade da escola média: os trabalhadores passam a ter como alternativa a modalidade de educação geral. A educação tecnológica de qualidade ofertada pela rede pública federal, “de modo geral, é frequentada por jovens de classe média, que veem nela uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho, de continuidade dos estudos em nível superior e de ascensão social” (KUENZER, 2010, p.865). O Ensino Médio exige resposta urgentes na década que se inicia. Muitos são os desafios que se colocam às etapas da educação básica, entretanto, “aqueles referentes ao Ensino Médio são os que demandam

respostas mais urgentes, pois precisamos sair da situação de massificação barata. Nossos jovens têm direito a uma educação que lhes faça sentido e ofereça novos horizontes” (PINTO, AMARAL e CASTRO, 2011, p. 663).

### 2.3 TRABALHO DOCENTE

As políticas públicas educacionais da década de 1990 criaram um contexto favorável a expansão/universalização do Ensino Fundamental. A ampliação da matrícula na referida etapa da Educação Básica contribuiu para impulsionar o número de alunos matriculados no Ensino Médio. Nesse contexto de mais alunos nas escolas públicas estaduais está inserido o trabalhador docente. De acordo com Kuenzer (2011),

O primeiro pressuposto teórico a ser considerado na análise do trabalho docente é que este é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, a sua lógica e as suas contradições. O que vale dizer que o trabalho docente não escapa a dupla face do trabalho capitalista: produzir valores de uso e valores de troca (KUENZER, 2011.p. 677).

O professor ao situar-se no contexto do capitalismo é regido pela lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, com a venda do seu trabalho para instituições privadas, pela preparação de trabalhadores para atender as demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento da mão de obra com vista à subordinação e pela produção de ciência e tecnologia. O trabalho docente

[...] se articula à lógica da acumulação, quer pela produção de excedente nas instituições privadas, quer pela formação básica e superior, quer pelo disciplinamento, baseado nas demandas do regime de acumulação. (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 25).

Em instituições privadas, o trabalho do professor é mais controlado e objetivo à geração de lucros ao proprietário; já nas instituições públicas a lógica da sua existência é a do direito dos cidadãos a um serviço público com qualidade, o que leva aos professores destas escolas vivenciarem

[...] as contradições entre a intensificação e a precarização do seu trabalho e os compromissos de classe renovados cotidianamente pela prática social em que está inserido; neste caso, tem-se como hipótese que é possível identificar manifestações de organicidade com a classe trabalhadora, embora sejam escassas as oportunidades de práticas que materializem esse compromisso. (KUENZER, 2011, p. 679).

Kuenzer e Caldas (2009) assinalam que o trabalho dos professores está na mesma lógica de exploração do capital, assim como os demais trabalhadores com a objetivação da geração de lucros. No entanto, ainda de acordo com as autoras supracitadas, como o trabalho do professor caracteriza-se por um trabalho não material (por não ser possível a separação entre produtor e produto) e a sua exploração depende mais de discursos que o convença a sua própria exploração e perpetuação desta subordinação aos seus alunos ao modo capitalista, este acaba apresentando limites da sua adesão ao capital, *“com o que se ampliam as possibilidades de resistência e de autonomia; nesse caso, a subsunção depende mais fortemente da adesão do trabalhador.”* (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 24). Por outro lado, o fato do trabalho docente ser não material, o atribui caracterização própria no que se refere ao sofrimento no trabalho.

Ainda de acordo com as mesmas autoras o professor é concebido como “cuidador”, o que requer boas condições objetivas de trabalho, ou seja, reduzido número de alunos, salas adequadas, remuneração e jornada compatível com seu trabalho. No entanto, como o trabalho do professor no contexto do capitalismo está sujeito a sua lógica, acumulação de capital a baixos custos, não investimentos capazes de viabilizar sua função de “cuidador”, o que resulta em sofrimento para este trabalhador *“decorrente da contradição entre a consciência do que pode e deve fazer e o que efetivamente se consegue fazer”* (KUENZER, 2011, p. 682).

Nas atividades dos cuidadores, o estabelecimento de relações, a criação de vínculos, é uma condição necessária; no entanto, como essa relação, na qualidade de trabalho assalariado, é mediada pelo contrato, nunca se realiza satisfatoriamente. Criando contradições que não permitem o completo retorno das energias dispendidas no sentido da satisfação; ou seja, o produtor jamais chega a se reconhecer no produto, [...] No final do ano, o aluno sai da escola e o professor raramente terá retorno do seu trabalho. Assim, a relação entre sujeito e objeto nunca se completa, ficando inconclusa a obra, trazendo sofrimento e não realização. (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 28).

Com as reformas implementadas no Estado brasileiro a partir da década de 1990 fundamentada em ideais neoliberais, objetivando o desenvolvimento econômico, o trabalho do professor fica cada vez mais sujeito à lógica de mercado do trabalho capitalista, o que dificulta fortemente a realização do seu trabalho, sendo que lhe são atribuídas novas funções sem a criação de condições objetivas para que estas funções sejam possíveis. Entre as dez sugestões anunciadas no Consenso de Washington, há a desregulamentação, o afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas. Essa desregulamentação pode ser percebida nas relações de

trabalho, o que resulta na sua precarização<sup>11</sup>, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista. Em relação à desregulamentação nas relações de trabalho, Oliveira (2004) observa que:

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

A flexibilização parece ter se deslocado para as relações de emprego, sendo que para atender às demandas do mercado exige-se dos trabalhadores maior adaptabilidade às situações novas, resultando assim na intensificação da exploração do trabalho (OLIVEIRA, 2004). Esta flexibilização na educação, de acordo com a autora supracitada, tem exigido um novo perfil dos docentes, pois estes são obrigados a desempenhar novas práticas e dominar novos saberes para exercer sua função: *“a pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêm forçados a responder”*.(OLIVEIRA, 2004, p. 1140). Estas novas funções sem o acompanhamento de investimentos resultam na intensificação e autointensificação do trabalho docente, sendo que o professor precisa realizar novas tarefas em um mesmo espaço de tempo, com um número elevado de alunos e com o convencimento por meio de discursos, e por precisar atribuir tantas funções, acaba se autocobrando na realização com eficiência de tudo o que lhe é atribuído.

### **2.3.1 A Reforma Educacional de 1990 e a intensificação e autointensificação do trabalho docente**

Os documentos nacionais e internacionais atribuem ao professor papel fundamental na realização das propostas educacionais condizentes com o ideário reformista.

Seus determinantes residem em razões que ultrapassam o campo das preocupações com a qualificação docente, ou seja, o que a reforma patenteia é a produção, *por*

---

<sup>11</sup> Segundo Oliveira a precarização é resultado da premissa econômica de que é possível crescimento econômico sem a ampliação do número de empregos.

*meio do professor*, das competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo e em total sintonia com o *leitmotiv* da reforma. Eclodem como pedra de toque da reforma as mudanças curriculares. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA 2004, p. 98).

Em discurso de convencimento aos educadores os adeptos da reforma tentam comprovar e gerar um clima de crise na educação, para envolvê-los e responsabilizá-los pelas mudanças na educação que, segundo os mesmos, precisam ser realizadas.

O ponto de partida dos propositores da política assenta-se sobre o diagnóstico da crise. Constroem um cenário obscuro com as estatísticas de fracasso escolar e de analfabetismo funcional e comparam-nos com dados internacionais para concluir que o deteriorado quadro educacional brasileiro deve-se não à falta de recursos, mas à ineficiência em sua gestão. Por meio de um discurso prescritivo justificam a necessidade de mudanças em função da centralidade da educação e do conhecimento para a realização, em nosso território, da chamada sociedade da informação. Destacando o *gap* tecnológico que separa o Brasil dos países desenvolvidos, lançam mão da noção de atraso para sugerir a necessidade de modificações que coloquem o país em linha com o estado da tecnologia em voga. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA 2004, p. 111).

Nesse contexto, de acordo com Oliveira (2006), os professores tomam para si e se autorresponsabilizam pelo êxito ou insucesso dos programas educacionais. Difundi-se, ao longo da década de 1990, que os professores são os principais responsáveis por todas as mudanças necessárias para realização do projeto educacional para o século XXI. Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) relatam que, de acordo com o ideário proposto, o professor deve ter como principais características: competência, profissionalismo e devotamento.

[...] o relatório recomenda que os professores devam ser treinados para reforçar o conjunto de ideias a prevalecer no futuro: nacionalismo aliado a universalismo; preconceitos étnicos e culturais resolvidos com tolerância e pluralismo; [...] tudo em favor de um mundo tecnologicamente unido. [...] A ação educacional e o professor, seu agente principal, devem voltar-se principalmente para as crianças, para a entrada precoce na sociedade da informação, e adolescentes, para evitar o desemprego o subemprego, o sentimento de exclusão e a ausência de futuro. (EVANGELISTA, MORAES e SHIROMA, 2004, p.69)

O relatório elaborado pela UNESCO ainda reconhece a capacidade de organização dos docentes, e ressalta a importância de convencer os professores a confiarem no envolvimento para reformas de propostas de ensino, e de propor mecanismos de recompensa para os que se destacarem entre os alunos, de acordo com o desenvolvimento das competências e habilidades exigidas. Portanto, as reformas não afetaram somente a formação dos professores, acabam “por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores.” (OLIVEIRA, 2004, p.

1131). A referida autora enfatiza as muitas responsabilidades que foram e são dadas aos professores a partir das mudanças ocorridas na organização escolar e na organização do trabalho docente. Essa nova organização repercute na identidade do professor, sendo que este tem que “[...] desempenhar várias funções além de sua capacidade técnica e humana.” (OLIVEIRA, 2004, p. 30).

Tal dispositivo tem implicado mais exigência para a escola: os trabalhadores devem participar da gestão, da escolha direta para diretores e coordenadores, além de representação junto aos conselhos escolares, da relação com a comunidade, etc., além disso, a gestão democrática pressupõe o trabalho coletivo de elaboração do planejamento escolar e dos programas e currículos. Soma-se a isso a ampliação de 180 dias letivos para 200 ou 800 horas (BRASIL, 1996). [...] Agora o trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, dentre outras atividades. Esse quadro tem resultado em significativa intensificação do trabalho e precarização das relações de emprego, em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente. (OLIVEIRA, 2006, p.30).

Diante das variadas funções atribuídas aos professores percebe-se um processo de desprofissionalização, constatando que ensinar, às vezes, não é o mais importante. Isso acaba contribuindo para a “[...] desvalorização e suspeita, por parte da população, de que o mais importante na atividade educativa está por fazer ou não é realizado com a competência esperada.” (OLIVEIRA, 2004, p.1130). O movimento das reformas, portanto incide sobre o trabalho docente a ponto de reestruturá-lo, podendo alterar inclusive sua natureza e definição.

A desprofissionalização que atinge os professores brasileiros foi agravada pela gestão democrática apregoada pelas reformas educacionais, uma vez que a participação da comunidade na gestão escolar, na decisão das políticas públicas educacionais, proporciona para estes profissionais uma ameaça ao que é a eles exclusivo.

A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1135).

O discurso educacional oficial, de acordo com Garcia e Anadom (2009) tem utilizado do sentimento de voluntarismo, solidariedade para conclamar a sociedade a corresponsabilizar-se com o Estado, na implementação, na manutenção e na fiscalização das políticas educacionais. A comunidade e a sociedade têm sido chamadas a serem “amigas” da escola, a adotar as escolas e os alunos, enfim, a participar da gestão e da fiscalização da instituição escolar. O que certamente tornou os professores sujeitos a maiores avaliações e



críticas por parte de setores da sociedade, contribuindo para a elevação das exigências de ordem moral e profissional.

Brito e Borgs (2009), analisando os efeitos das políticas e reformas sobre o trabalho docente e suas práticas destacam que os professores são avocados a exercer maior autonomia, no entanto “*submetendo-se a exigências de eficácia e restrições orçamentárias, políticas e também profissional*”. (BRITO; BORGES, 2009, p.10). Ainda concluem que a nova regulação que repercute na estrutura e gestão das redes públicas de ensino foi implementada com os princípios de produtividade, eficácia, excelência e eficiência.

Nunca em toda história da escola se exigiu tanto da escola e dos professores como atualmente. Estes enfatizam e denominam os professores como catalisadores, contrapontos e vítimas da sociedade atual. Catalisadores porque se espera dos professores que formem cidadãos adequados e aptos para trabalhar na sociedade atual; contrapontos porque se espera dos professores uma postura crítica e oposta à perspectiva pragmática da sociedade atual “[...] amenizando seus efeitos perversos, questionando e problematizando o consumismo e o individualismo, denunciando as injustiças e a desigualdade social.” (FIORENTINI et al, 2008, p. 50). Vítimas, porque com a política neoliberal há uma política de barateamento da educação, e para isso, há a ampliação do número de alunos na sala de aula e congelamento dos salários dos professores, entre outros fatores.

Com a expansão do Ensino Fundamental, explícita a partir da década de 1990, novas funções/tarefas aumentam as responsabilidades do professor em virtude da ampliação e da diversificação do seu público. Com isso, torna-se mais frequentes alunos que possuem dificuldades particulares de aprendizagem e/ou de comportamento, o que conduz a um aumento da necessidade de acompanhamento diferenciado para esses alunos. (Oliveira, 2006). No entanto, com a política econômica aplicada à educação com o objetivo de racionalização de recursos, acabam levando os trabalhadores docentes a conviver com condições das mais variadas para acompanhar esta demanda de alunos. De acordo com Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), estas funções atribuídas aos professores, esta diversificação de alunos sem o acompanhamento de condições de trabalho que as viabilizem resultam na intensificação do trabalho docente.

[...] as principais características do processo de intensificação, que podem ser sintetizadas como um processo em que docentes têm que responder a pressões cada vez mais fortes e consentir com inovações crescentes sob condições de trabalho que, na melhor das hipóteses, se mantêm as mesmas e que, na pior situação – mais comum entre nós, vão se precarizando cruelmente. (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p.105)

O processo de intensificação do trabalho docente é decorrente, portanto, da ampliação das responsabilidades e funções escolar dos professores em um mesmo espaço de tempo, o que inclui além do trabalho pedagógico questões administrativas de gestão da escola e da responsabilidade de estar atualizando-se em formação continuada para o acompanhamento das demandas impostas pelo mercado. Garcia e Anadom (2009) relacionam a intensificação do trabalho docente à “[...] *colonização administrativa e burocrática do tempo de trabalho dos professores com a sobrecarga de tarefas e registros de prestação de contas do ensino e da aprendizagem.*” (GARCIA; ANADOM, 2009, p. 70).

A intensificação do trabalho docente está associada como já referido ao trabalho capitalista em que se cobra eficiência, produtividade a baixos custos resultou em baixa remuneração para os professores o que levou e leva estes a assumirem um grande número de aulas na busca de um maior salário, intensificando o seu trabalho. A título de exemplificação do arrocho salarial *dos* professores, em 1967, os professores primários da rede estadual de São Paulo recebiam um salário médio equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo, em 1990, o salário destes professores era equivalente a 2,2 salários mínimos. (GARCIA; ANADOM, 2009).

É a esse quadro geral de pobreza dos professores brasileiros que vem se somar o aumento das atribuições trazidas pelos modelos de gestão escolar e curricular adotados pelas políticas de reforma dos anos de 1990. (GARCIA; ANADOM. 2009.p. 69).

Nesse sentido, na busca de uma síntese da intensificação do trabalho docente concorda-se com Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) que esta intensificação é um processo que:

1. conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho;
2. implica a falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias;
3. implica uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito. Isso reduz áreas de decisão pessoal, inibe envolvimento e controle sobre planejamento de longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que provoca um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento;
4. conduz à redução na qualidade do tempo, pois para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta. Habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas enquanto habilidades de *gerência* são incrementadas;
5. produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais;
6. introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento);

7. frequentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo. (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p.105).

De acordo com Garcia e Anadon (2009), muitas das expectativas e das severas exigências colocadas aos professores parecem também ser feitas por eles mesmos, ou seja, os próprios professores auto exigem-se a dar conta de toda essa gama de funções que lhe são postas como sinônimo de competência, profissionalismo, dedicação e bondade. As estratégias de intensificação do trabalho docente, em curso nas reformas da década de 1990, incluem a ampliação das tarefas, a ser desempenhado pelos professores nas escolas, e também o governo de seus sentimentos em relação ao seu trabalho e às suas carreiras, envolvendo os espaços privados e domésticos, seus tempos de descanso e suas energias. Os professores empreendem *“um esforço adicional em termos de autorresponsabilização e autoempreendedorismo no trabalho e na carreira, o que demanda tempo e outros investimentos.”* (GARCIA; ANADOM. 2009.p. 82). As referidas autoras argumentam

[...] que as racionalidades de governo, no bojo das reformas educacionais que tiveram como palco o neoliberalismo e os anos de 1990 no Brasil, elegeram como alvo de sua retórica, entre outros aspectos, as emoções e a subjetividade das professoras, a fim de instituírem certos ordenamentos nos currículos e no ensino e de buscar a aquiescência e o engajamento dos professores com as reformas dessa década. (GARCIA; ANADOM. 2009.p. 82).

Os discursos promovidos pelas reformas presentes nas políticas educacionais utilizam termos como cidadania, qualidade de ensino, compromisso social, doação, empenho, comprometimento docente, que objetivam caracterizar em certo grau o trabalho docente como trabalho missionário, para o convencimento dos professores ao envolvimento no ideário reformista apregoado.

O governo da alma e da subjetividade humana tornou-se, no interior dessa racionalidade, uma estratégia indispensável das modernas formas de administração e (auto) gestão das pessoas no mundo contemporâneo. O movimento de empresariamento do Estado e da alma humana faz-se acompanhar de uma ética e de uma linguagem baseadas no mercado. (GARCIA; ANADOM, 2009, p.65).

As reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990 levaram ao empobrecimento financeiro e com ele a intensificação do trabalho docente com destaque ao maior número de funções a ser realizada em um mesmo espaço de tempo, a extensão da sua jornada de trabalho no espaço escolar e para além do espaço escolar e também a autointensificação no que diz respeito à autorresponsabilização pelo sucesso e insucesso

escolar e pela construção de uma autoimagem que está vinculada a competência da realização de tudo o que lhe é imposto e que reflete no sentimento de profissionalismo dos professores.

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

Segundo Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), o processo de autointensificação também é determinado pelos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que discursivamente e consensualmente o tornam responsável pela sua própria formação, *“pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar, não numa perspectiva autogestionária, mas numa perspectiva individualizada de autoadministração.”* (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p.109). Assim também as estratégias das quais o professor precisará realizar para administrar seu tempo, suas ações e sua formação para acompanhar as mudanças no seu trabalho também ficam sob sua responsabilidade. Exemplo deste fato é a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na educação básica sem o oferecimento de formação para os professores pelo Estado, ou seja, os professores que precisam auto-administrar para adquirir conhecimentos com recursos próprios para o trabalho com estes alunos.

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para os quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.354)

O discurso da necessidade da formação contínua dos professores das políticas educacionais está pautado na atribuição do fracasso da escola pública aos docentes e assim justifica-se este fracasso pela necessidade permanente de atualização dos conhecimentos e metodologias de ensino.

A responsabilização moral das professoras por suas ocupações e pelo êxito da escola, a ênfase tão pronunciada no seu comportamento, em suas *performances* e desempenhos na escola, como se delas dependesse fortemente o sucesso ou o fracasso da escola, podem ser vistos como uma forma de gerencialismo. O discurso do profissionalismo e a incitação à profissionalização são estratégias importantes de governo do trabalho e da identidade docentes no bojo das políticas educacionais em curso no Brasil. (GARCIA; ANADOM, 2009, p. 76)

De acordo com as autoras supracitadas, a base necessária da intensificação do trabalho docente é o consentimento voluntário dos professores nesse processo, assim as mudanças na organização do processo de trabalho da escola, interferem nos corpos, e também (talvez principalmente), no emocional, fazendo que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de autointensificação.

A retórica de exaltação do mercado conclama os indivíduos a tomarem para si a responsabilidade por suas vitórias e fracassos e a dividir com o poder público a gestão dos problemas sociais, enfraquecendo argumentos e aspectos de ordem econômica, social e cultural e da participação do próprio Estado na vida social. O discurso do profissionalismo docente joga um papel decisivo nas novas formas de intensificação e controle do trabalho docente. (GARCIA; ANADOM. 2009 p.82)

As políticas educacionais das últimas décadas instigam, portanto, uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte dos professores, que, aliada ao arrocho salarial e as más condições de trabalho, contribuem para a intensificação e autointensificação do trabalho docente que resultam de acordo com Hypolito, Vieira, Pizzi (2009) em frustrações e desencantos dos docentes com o seu trabalho.

### 3 O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO E O SEU TRABALHO

Neste capítulo apresenta-se a análise dos questionários e dos depoimentos que compõem a parte empírica desta dissertação. Pretende-se, portanto, analisar o conteúdo presente nos 74 questionários respondidos pelos professores do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino das escolas pertencentes à 20ª Gerência de Educação (GERED) no Estado de Santa Catarina, e dos sete depoimentos coletados entre os sujeitos da pesquisa, segundo critérios de seleção condizentes com o objetivo da presente pesquisa.

Considerando o objetivo de analisar como as políticas educacionais interferem no trabalho do professor da rede estadual de ensino catarinense com foco nos professores que lecionam também no Ensino Médio noturno, procurou-se coletar os dados nas escolas que abrangem maior quantidade dos sujeitos em questão. De acordo com os dados do Inep de 2010, a rede pública estadual possui 85,9% das matrículas do Ensino Médio e, portanto, possui maior número de professores da etapa de ensino escolhida para a realização da pesquisa.

Este capítulo foi organizado a partir das categorias de conteúdo que emergiram da análise dos dados: precarização das condições de trabalho docente, intensificação do trabalho docente, autointensificação do trabalho docente. Essas categorias de conteúdo não são estanques, pelo contrário, se complementam.

Os resultados da análise dos questionários e dos depoimentos são apresentados sempre buscando ir além do empírico tentando desvelar as contradições. A todo o momento, buscam-se nas informações coletadas e na fundamentação no campo teórico desta pesquisa entender a gênese, as causas, os fatos, as consequências do que acontece no contexto do trabalho do professor da última etapa da educação básica.

#### 3.1 PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE<sup>12</sup>

##### 3.1.1 Aspectos do perfil e da formação inicial

---

<sup>12</sup> Concebe-se as condições de trabalho docente, de acordo com Kuenzer e Caldas (2009), como o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola.

De acordo com os questionários que foram respondidos por 74 professores do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual de Santa Catarina, pertencentes a 20ª GERED, a maioria possui de 30 a 39 anos (37,8%), tendo um número considerável com 40 a 49 anos (33,8%). Com estes dados pode-se inferir que os jovens não predominam entre os professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino, isso porque a profissão docente talvez não seja atrativa para os egressos do Ensino Médio. De acordo com Costa e Oliveira (2011), as atividades que oferecem maior remuneração são as principais opções dos alunos que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2007, sendo que para este mesmo exame 5,2% optaram pela carreira de professor; 94,8% optaram por não ser professor.

Não considerar a urgência de melhores condições de trabalho e remuneração docente, estabelecendo uma carreira que permita ganhos significativos com o tempo de docência e realização de formação continuada de forma ampla resulta em baixa atratividade da profissão e compromete a busca de uma educação de qualidade para todos. (COSTA e OLIVEIRA, 2011, p.163).

Segundo Louzano, Rocha, Moriconi e Oliveira (2010) *“Há poucos incentivos financeiros para os melhores alunos do Ensino Médio se tornar docentes. Além disso, o Brasil atrai indivíduos com baixo rendimento acadêmico e com perfil socioeconômico mais baixo para cursos de formação de professores.”* (LOUZANO, ROCHA, MORICONI, OLIVEIRA, 2010, p.544). Ainda de acordo com os mesmos autores a remuneração constitui-se em um fator preponderante para afastar os jovens da docência.

Trabalhadores com níveis mais elevados de escolaridade, que idealmente deveriam ser atraídos para a carreira docente, encontram oportunidades de emprego com muito melhor remuneração no setor privado. Em média, um professor na escola pública ganha 36% menos do que outros trabalhadores qualificados no setor privado e 19% menos do que seus colegas em escolas particulares. As diferenças são ainda mais acentuadas entre os professores de escolas públicas e outras ocupações no setor público (52% menos). (LOUZANO, ROCHA, MORICONI, OLIVEIRA, 2010, p. 549).

Em relação à formação dos sujeitos da presente pesquisa, identificamos que todos possuem licenciatura e predomina a formação inicial na modalidade presencial com 94,6%. Destaca-se que apenas 79,7% possuem graduação na disciplina que lecionam e 20,3% possuem graduação, mas não na disciplina que lecionam. Um número expressivo tem especialização (73%), e a maioria, 54%, lecionam a mais de 10 anos.

Torna-se relevante apresentarmos a insatisfação que pode ser diagnosticada nos trechos dos depoimentos dos professores – 20,3% dos sujeitos da pesquisa - que estão trabalhando com disciplinas para as quais não são habilitados, como aponta a fala de Joana<sup>13</sup>:

Os alunos do Médio têm menos vontade de aprender, são mais preguiçosos, no entanto, são menos dependentes do que os do Ensino Fundamental. No Ensino Fundamental a gente precisa mais da ajuda dos pais, no Médio já não. Já em relação a minha postura, no Médio eu sou um pouco mais durona, e como eles têm uma idade muito próxima a minha, se eu não for aquela professora que cobra eles acabam não me respeitando. No Ensino Fundamental a gente já é mais doce mais brincalhona, ainda da pra ser diferente. Eu não pretendo continuar trabalhando com Ensino Médio, minha formação (Pedagogia) não é pra isso. (Joana, informação verbal)<sup>14</sup>

Dos sujeitos que foram coletados os depoimentos todos trabalhavam paralelamente a sua formação inicial. De acordo com Fiorentini (2008) as políticas recentes para a formação de professores não viabilizaram as condições e os recursos necessários para que os professores pudessem ter tempo para estudar e refletir sobre suas práticas a partir do que aprendiam. Há limites na formação de todos os sujeitos da presente pesquisa, pois lecionavam muitas aulas durante a formação e que, portanto, “*não dispunham de tempo e condições psicológicas e físicas para acompanhar com proveito as aulas*” (Fiorentini, 2008, p.57). Importante ressaltar que todos os entrevistados do presente estudo realizaram sua formação em “*instituições privadas, cuja prioridade está na obtenção de lucros e não na oferta de uma formação de qualidade*”. (Fiorentini, 2008, p.58).

De acordo com os depoimentos coletados, podemos observar que o campo da educação, considerando sua complexidade e suas contradições, não foi discutido teoricamente na formação destes professores. Nas palavras de Bianca: “*O nosso curso foi muito teórico, prática em sala de aula foi pouca, as dificuldades que a gente poderia encontrar não foram discutidas. A visão da sala de aula era de um mundo encantado*”. (Bianca, informação verbal)<sup>15</sup>. O descuido com a teoria pelo curso realizado é, aparentemente, compartilhado pela professora, quando manifesta sua insatisfação com o excesso de teoria, talvez por essa aparecer desvinculada da prática e o contrário.

Na fala dos entrevistados, identificamos que durante a formação inicial não eram realizadas discussões de políticas educacionais, de medidas do Estado que determina a qualidade da educação, as condições de trabalho, aspectos profissionais e até pessoais do

---

<sup>13</sup> Joana, Bianca, Valdinei, Emanuela, Jaqueline, Maria e Ednei, foram nomes fictícios atribuídos aos professores dos quais foram coletados os depoimentos.

<sup>14</sup> Informação coletada em Novembro de 2010.



trabalhador docente. A ausência de reflexões sobre o contexto educacional durante a formação se manifesta na realização do trabalho docente na escola. O professor, “*um dos principais atores da atividade escolar, depara-se exasperado com uma realidade para a qual não fora preparado em sua formação inicial*” (OLIVEIRA; GOMES, 2004, p.02). Durante a efetivação do seu trabalho, os professores não encontram possibilidades de uma interpretação real dos seus problemas diários. De acordo com as falas, percebe-se que os problemas com as aprendizagens dos alunos podiam ser resolvidos por meio de metodologias diferenciadas, e até como a professora Jaqueline cita “com carinho”. Na fala da seguinte depoente observa-se a distância do que foi discutido na sua formação inicial e da realidade escolar.

Eles exigiam muito a postura do professor, que o professor não podia ficar muito tempo sentado. Como a minha formação é para as séries iniciais, eles nos orientavam a sempre estar atento aos alunos, olhar os cadernos dos alunos colocar recadinhos. Na questão de ensinar os alunos, o que eles falavam era de sempre partir do que o aluno já sabe, e olhar na questão da avaliação do aluno e na sua aprendizagem a história de vida de aluno e isso na escola hoje é muito levado em conta, a escola hoje está muito assistencialista, às vezes, muitas vezes, cobram até que a gente dê carinho para os alunos. É nossa responsabilidade perceber se o aluno tem algum distúrbio, se tem algum problema para encaminhar a algum especialista, na faculdade isso já era comentado, mas na prática estas coisas são bem mais frequentes e cobradas de nós professores do que era comentado na faculdade. Na faculdade eles passam uma impressão de que tudo depende nós, se nós fizermos uma aula legal, criativa os alunos vão aprender, mas na realidade não é bem assim que funciona (Jaqueline, informação verbal).<sup>16</sup>

As falas da maioria dos depoentes expressam a ausência de discussões teóricas na formação inicial, como por exemplo, sobre as políticas educacionais, o que dificulta que os mesmos percebam as contradições da sociedade capitalista, não percebendo a raiz dos problemas que enfrentam. Na fala de alguns sujeitos identificamos a ausência de conhecimento da legislação que determina seu trabalho e das reais finalidades destas leis que o regulamentam: “*As legislações também são um pouco ocultas, a gente não sabe o que realmente é lei ou o que é interesse e ideias da GERED, por exemplo.*” (Bianca, informação Verbal).<sup>17</sup>

Observamos nos depoimentos que as modificações realizadas na educação não são acompanhadas e transmitidas/discutidas de forma clara aos próprios sujeitos envolvidos no processo, no caso os professores, e estes, por sua vez, sentem-se inseguros na realização do seu trabalho e muitas vezes insatisfeitos com a qualidade do mesmo. Em seu depoimento,

---

<sup>15</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>16</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>17</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

Bianca comenta sobre a obscuridade que se tornou a aplicação da lei do Ensino Fundamental de nove anos e sobre a recuperação de avaliações que segundo a professora acaba desqualificando o seu trabalho.

[...] principalmente este ano com ensino de 9 anos. Que era algo que a gente sempre ouvia falar, mas nada de muito concreto. As coisas vão acontecendo sem que a gente participe destas decisões, a gente não sabe direito quais os objetivos e vai sofrendo só as conseqüências e a sensação é que a gente não pode fazer nada. A gente está pegando aluno que não estão completamente alfabetizados, então como eles vão ler um texto, como eu vou ensinar ciências? Estes alunos tem que ser aprovados porque não podem cair na grade nova, é complicado. A questão da avaliação ainda não é algo claro. Eles exigem a recuperação, mas não explicam como deve ser esta recuperação. [...] Esta questão da recuperação, e às vezes da recuperação da recuperação, deixa de dar continuidade ao conteúdo, e a gente fica um tempão no mesmo conteúdo e muitas vezes não sobra tempo nem pra fazer aulas diferenciadas. (Bianca, informação verbal).<sup>18</sup>

Os depoimentos de professores do Ensino Médio das escolas da rede estadual de ensino sugerem a ausência de consenso com relação à finalidade da última etapa da educação básica. Professores de uma mesma dependência administrativa direcionam seu trabalho para a preparação dos alunos para a continuidade dos estudos, outros para o trabalho e ainda outros para a vida, como apontam as falas de Valdinei, Maria, Jaqueline e Ednei.

Vou falar pela filosofia da minha escola que é formar um cidadão crítico, consciente que seja um agente transformador dessa sociedade, da sociedade que ele vive, o meu trabalho ele é voltado pra este tipo de filosofia. Eu não vou encher o meu aluno de conteúdo somente, porque eu sei que o conteúdo específico ele vai achar, tem internet, tem os livros, então eu acredito que tu precisa humanizar a sociedade novamente, tu precisa dar esta contribuição. (Jaqueline, informação Verbal)<sup>19</sup>  
No Ensino Médio eu trabalho com a disciplina de Sociologia, então eu quero mudar as atitudes deles referente a muitas coisas e muitas vezes não consigo. Eu tento mudar a visão deles em relação a preconceitos, então no Ensino Médio o que eu tento fazer é isso mudar as atitudes deles. (Jaqueline, informação Verbal)<sup>20</sup>

Eu acredito que a escola serve para pegar o aluno que não é acostumado com regras e horários e fazer com que ele se acostume dessa forma, a respeitar os horários, a se vestir de uma maneira adequada porque depois da escola o mercado de trabalho exige isso, então esta questão de passar estes valores para os alunos é mais importante que toda a matéria que eles veem, porque geralmente a gente esquece 80% do que é visto. (Ednei, informação Verbal)<sup>21</sup>

Minha função é transmitir o conhecimento, passar o máximo que eu puder para o aluno, pra que ele possa fazer um vestibular ou coisa parecida. Transmitir os conhecimentos gerais da Geografia que é a minha matéria para que ele possa usar

<sup>18</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>19</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>20</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>21</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

isso no futuro, assim num concurso, em vestibular, na vida até. (Valdinei, informação Verbal)<sup>22</sup>.

A ausência de intencionalidade comum é evidente nas falas dos depoentes. De acordo com Kuenzer e Caldas (2009), devido ao aumento do número de responsabilidades atribuídas aos docentes e a extensão da sua jornada de trabalho devido a sua baixa remuneração, “as estratégias de sobrevivência acabam ficando vinculadas a possibilidades ou decisões individuais, descortinando a ausência de um projeto institucional para a melhoria da qualidade de trabalho na escola pública”. (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 36).

Destaca-se que o objetivo, identificado por Oliveira (2004), das reformas educacionais de formação para o trabalho e disciplina para pobreza não são um consenso entre os educadores. Entretanto, uma das consequências da reforma, a ausência de uma formação no Ensino Médio que oportunize a todos os egressos uma inserção social e no mundo do trabalho com qualidade, é assumida pelos professores.

### **3.1.2 Acesso a carreira do magistério**

O acadêmico, depois de terminar a licenciatura, tem como uma das perspectivas tornar-se funcionário público, ou seja, tornar-se professor efetivo. Entretanto, trata-se de uma meta a ser atingida por poucos. Ainda é muito expressivo o número de professores não efetivos. O percentual de professores da pesquisa que são ACTs é 32,4%, maior que o do Brasil, que de acordo com TALIS e a OCDE, corresponde a 25,8%. Segundo Costa e Oliveira (2011), o percentual de professores admitidos em caráter temporário é alto quando comparado com outros países. Na Coréia do Sul esse percentual é de 4,4%. De acordo com Oliveira (2006), a precarização do trabalho, no contexto latino-americano com a flexibilização dos contratos de trabalho e das legislações social e trabalhista, tem resultado para o magistério público em um número elevado de professores admitidos em caráter temporário, sendo que os contratos para estas admissões não asseguram os mesmos direitos e garantias dos trabalhadores efetivos. Segundo Oliveira (2006), este grande número de professores contratados temporariamente representam significativa economia para os estados e municípios, já que estes não possuem garantias trabalhistas e previdenciárias, recebem

---

<sup>22</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

menores salários, têm menos estabilidade, estão sujeitos a maior informalidade nas relações de trabalho e, conseqüentemente, têm menos direitos sociais.

Os professores ACTs, sujeitos deste estudo, alegam que a qualidade do seu trabalho também é prejudicada pela forma como é realizado o contrato:

Nós que somos ACT é pior, porque nós não temos um vínculo com a escola. Tu podes fazer um bom trabalho naquele ano, mas o ano que vem tu provavelmente não vais colher frutos do teu trabalho. Sem contar que as escolas possuem formas diferentes de trabalhar com os alunos, com os professores, então quando tu vais se acostumando com a escola e conhecendo os alunos, suas dificuldades e facilidades, termina o ano letivo. O estado tem que pensar em outra forma na contratação de ACT, o contrato devia ser mais de um ano para que o professor pudesse fazer um trabalho melhor na escola. Mas infelizmente hoje o ACT não pode nem mais ficar doente, se ficar tem que vir trabalhar assim mesmo, porque se pegar atestado de mais de um dia já tem que passar por perícia médica. Fora que só o fato de não ter uma estabilidade já é estressante. O fato agora também de todo final de ano nos termos que fazer uma prova só deixa a gente mais angustiado ainda. (Valdinei, informação verbal)<sup>23</sup>.

A dificuldade do campo de trabalho, a burocracia para pegar aula, porque eu sou ACT, a gente acaba pegando aula picada, não dá para a gente desenvolver um bom trabalho, trabalhando em licenças e em muitas escolas, em um mês não dá nem pra conhecer os alunos e nem pra desenvolver um bom trabalho. (Bianca, informação verbal)<sup>24</sup>.

A admissão de professores em caráter temporário no estado de Santa Catarina passa por um processo seletivo de acordo com a Lei Complementar n. 456 de 11 de agosto de 2009, com validade de um ano. O referido processo seletivo envolve prova de títulos (formação, cursos de aperfeiçoamento e tempo de serviço) e prova escrita com questões de conhecimentos gerais e específicos. A prova de títulos tem peso de 40% em relação à nota final e a prova escrita 60%. Em relação ao processo seletivo, os sujeitos da pesquisa que possuem contrato nessa modalidade possuem opiniões contrárias.

Sobre a avaliação dos professores eu particularmente gosto. Porque o que acontece: os professores mais velhos fazem a prova e ficam mal classificados, isto porque eles não leem, param no tempo, e os mais novos ficam melhor classificados, e se não fosse assim os mais novos, tipo eu, ficariam lá atrás na classificação. Então esta prova faz com que estes mais velhos estudem. (Jaqueline, informação verbal)<sup>25</sup>

Essa prova de ACT, eu acho uma aberração, é uma falta de respeito com quem está 10 ou 20 anos em sala de aula, porque não é avaliado a tua experiência, eles cobram que a gente avalie os alunos como um todo, durante todo um processo, mas nós eles avaliam somente por uma nota. Claro que aquele aluno que está saindo da graduação agora, está por dentro dos assuntos teóricos mais atuais, e nós que somos formados

<sup>23</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>24</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>25</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

há mais tempo e não temos tempo para nos aperfeiçoar é que somos os prejudicados. (Valdinei, informação verbal)<sup>26</sup>

O documento elaborado pela OCDE encomendado pelo estado de Santa Catarina com objetivo de obter um diagnóstico da educação desta Unidade da Federação Brasileira no ano de 2010, sobre a avaliação destaca que é *“reconfortante saber que a SED lançou um programa através do qual, a partir de 2010, deva-se prestar um exame formal de admissão”*. No entanto, o referido documento ressalta que não se pode esperar que os professores temporários se dediquem totalmente à escola e que é necessária a existência de uma reserva de professores temporários substitutos, no entanto este não poderia chegar a ser a metade do número de professores como foi diagnosticado pelo estudo realizado nas escolas catarinenses. Apesar de elogiar o processo seletivo realizado no estado de Santa Catarina para a admissão de professores em caráter temporário, a OCDE (2010) ressalta que *“os diretores não têm direito a voz no processo de seleção dos funcionários de suas próprias escolas. [...] é recomendável que o diretor possa opinar na seleção do pessoal.”* (OCDE, 2010, p. 245).

Segundo as Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração (2009), hoje, um em cada cinco professores em todo o Brasil é admitido em caráter temporário, *“trata-se de uma situação insustentável, que fragmenta o projeto político-pedagógico e, de certa forma, compromete a qualidade de ensino, tendo em vista a rotatividade dos docentes entre as diversas unidades escolares.”*

Assim, é importante que os sistemas discutam um dispositivo que garanta a realização de concurso sempre que a vacância no quadro permanente de profissionais do magistério na rede de ensino público alcance percentual de 10% em cada grupo de cargos ou quando professores temporários estejam ocupando estes cargos por dois anos consecutivos. (BRASIL, 2009 p.44 )

A OCDE interpreta a estabilidade conquistada pelos professores por meio de concurso público como um obstáculo para a qualidade da educação, sendo que no estudo realizado por esta organização a mesma indica o absenteísmo dos professores como um dos problemas que impedem um salto qualitativo da educação e que a falta do poder dos diretores para demitir estes professores é que perpetua este absenteísmo. O organismo reconhece que os professores possuem uma carga horária extensa, no entanto, não reconhece esta jornada como fruto da má remuneração e não estudam uma solução para superar este absenteísmo, apenas aludem que este interfere negativamente na aprendizagem dos alunos, o que nos leva a concluir que as

---

<sup>26</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

políticas, assim como algumas pedagogias, estão centradas no aluno. Desconsiderando que para ter bons resultados de aprendizagem é impossível descartar que o professor precisa ter qualidade de vida e de boas condições de trabalho, a equipe da OCDE concluiu “*que a maior parte do ensino seguia o modelo tradicional organizado em torno do professor, em vez mobilizar uma pedagogia ativa, focalizada no aluno e na resolução de problemas*” (OCDE, 2010, p.240). Segundo o referido relatório,

Os diretores de escola não têm poder para demitir professores efetivos por faltas ao serviço; ademais, os sindicatos impõem um obstáculo inaceitável a mudanças. Uma alteração, por menor que seja, nas condições de trabalho pode desencadear em greves. A equipe da OCDE reconhece que muitos professores têm dois ou mais empregos em estabelecimentos diferentes e que o sistema de três turnos vigentes implica muitos profissionais acabem tendo uma carga de trabalho que pode ir de 40 até 60 horas semanais; porém, é óbvio que as condições para o aprendizado dos alunos se tornam inaceitáveis se os professores simplesmente não aparecem para dar aula. A construção de uma ética profissional de responsabilidade é muito importante para o corpo docente (OCDE, 2010, p.33).

Ainda de acordo com a OCDE, o Estatuto do Magistério, criado em 1986 está desatualizado e precisa ser adaptado às exigências atuais, tendo maior flexibilidade, o que é necessário, segundo a OCDE, para um moderno sistema educacional. De acordo com o organismo supracitado Santa Catarina deveria ter “*programas de incentivo com base no desempenho, criados para recompensar determinados professores por realizações ou esforços especiais*”. (OCDE, 2010, p.326). Esta defesa da OCDE, por flexibilidade no Estatuto do Magistério e pela possibilidade de demissão por faltas injustificadas, está de acordo com o discurso das políticas educacionais da década de 1990.

Assim, portanto, o processo de flexibilização dos contratos de trabalho do professor torna-se uma condição para adaptar o trabalho docente aos moldes do mercado de trabalho capitalista, exigindo-se assim eficácia, produção, qualificação a custo de baixos investimentos, sendo que as medidas de flexibilidade da legislação trabalhista permitem maior diversificação salarial (COSTA; OLIVEIRA, 2011).

### **3.1.3 Infraestrutura**

Na fala dos sujeitos percebemos também que os professores esperavam, durante sua formação, que as escolas oferecessem estrutura física para o bom trabalho com os alunos, no entanto:

A escola não tem estrutura e a opção de dar um reforço na minha área que seria interessantes aulas em laboratório, a escola não tem estrutura para isso. (Jaqueline, informação Verbal).<sup>27</sup>

Não tem como tu cobreres uma aula informatizada se tem 35 alunos pra 15 computadores, não tem laboratório, então tu és obrigado a usar a cozinha ou o pátio. Na biblioteca os livros são antigos, a aula de Arte é em uma sala de um por um. A biblioteca não tem espaço para que tu leves todos os alunos pra fazer uma leitura. A sala de vídeo é muito pequena, quente. Então quem cobra, cobra em vão, não tem estrutura para dar aula com qualidade. Se a gente faz uma reunião com os pais não tem um auditório. (Bianca, informação Verbal).<sup>28</sup>

Hoje tenho uma sala, mas que não é adequada a todas as atividades artísticas. Música por exemplo, tenho que dar aulas na rua e ainda sou xingada. A sala de aula foi adaptada para a sala de arte. (Joana, informação Verbal).<sup>29</sup>

Dentro do possível, porque a nossa escola está com estrutura velha antiga precisa de reforma. (Maria, informação Verbal).<sup>30</sup>

Importante registrar que uma das escolas do campo de pesquisa estava em reforma. As atividades escolares estavam sendo realizadas em um prédio que tem estrutura para moradia (inacabada) e não para uma escola. Devido à acústica e a localização da sala dos professores – juntamente com a cozinha - ficou difícil até de gravar os depoimentos dos professores entrevistados. As precárias condições físicas das escolas são apontadas por Valdinei e Jaqueline:

A nossa escola foi desocupada para a realização de uma reforma, no entanto, já faz dois anos que estamos aqui e a reforma não iniciou ainda. Só para teres noção essa sala aqui que era dos professores agora virou cozinha também. Nós não temos nem espaço para conversar com privacidade. O barulho é terrível, se a gente quiser preparar uma aula em uma folga, se torna impossível. Então aqui hoje o conforto e a qualidade não existem. Não temos uma acústica legal, as salas são pequenas, escuras, a poeira tem dia que até dificulta a respiração, e tu tens que ter condições para dar uma aula boa. (Valdinei, informação Verbal)<sup>31</sup>.

O nosso caso aqui é um caso atípico porque a gente trabalha em uma escola improvisada, em um prédio que era para ser sei lá o que e agora funciona como uma escola. (Jaqueline, informação Verbal)<sup>32</sup>.

De acordo com Censo Escolar de 2010 realizado pelo MEC,

A infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem. É recomendável que uma escola mantenha padrões de infraestrutura

<sup>27</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>28</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>29</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>30</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>31</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>32</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

necessários para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, oferecendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola. (BRASIL, 2010, p.34)

O Censo 2010 analisa a infraestrutura das escolas com Ensino Médio a partir das variáveis: quadra de Esporte, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, acesso à internet, dependências e vias adequadas aos alunos com necessidades educativas especiais. Observamos a tabela abaixo:

Tabela 1. Percentual de Escolas Atendidas segundo a Infraestrutura das Escolas - Ensino Médio Regular - Brasil (MEC)

Ensino Médio Regular	
Infraestrutura	Percentual de escolas atendidas
Quadra de esporte	75,7%
Biblioteca	74,0%
Laboratório de ciências	49,3%
Laboratório de Informática	89,3%
Acesso a Internet	94,3%
Dependências e vias adequadas	31,1%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do MEC/Inep/Deed.

Percebemos que as escolas de Ensino Médio no Brasil estão distantes de disporem de infraestrutura adequada. De acordo com os depoimentos citados anteriormente, podemos diagnosticar que há escolas sem o que seria imprescindível, que é a sala de aula adequada para o bom desenvolvimento do ensino.

Há falta de recursos materiais, deficitárias condições de trabalho e enquanto há dívidas de recursos básicos e, até mesmo, espaço físico e ambiente adequados para a aula os professores são cobrados para que usufruam a novas tecnologias para que a escola esteja em consonância às exigências de uma renovação do ensino da qual eles são considerados responsáveis. (OLIVEIRA, GOMES, 2004, p. 03)

Atualmente, muito se discute sobre a importância de salas informatizadas e escolas adaptadas para alunos com necessidades educativas especiais, no entanto, igualmente



importante são salas de aulas adequadas para a quantidade de alunos, com acústica que permita o diálogo entre alunos e professores, local para que os professores possam dedicar-se ao planejamento de suas aulas e privacidade para que estes possam discutir o seu trabalho com os demais colegas.

### 3.1.4 Remuneração

Dentre os aspectos relacionados à valorização do professor expressa nos diversos documentos de organismos internacionais e no ordenamento legal da educação no Brasil, destaca-se a remuneração. Entretanto, há uma contradição explícita quando se percebe que o salário não aumentou proporcionalmente às exigências atuais impostas aos professores. No discurso das reformas exige-se eficiência, qualidade, mas com melhor distribuição e aproveitamento de gastos (OCDE, 2010) e não com aumento de investimentos. Tal fato reflete-se no descontentamento dos professores com sua remuneração. Dos professores que responderam o questionário da presente pesquisa 85,2% não estão satisfeitos com o salário, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 2. Professores do Ensino Médio noturno na rede pública estadual da 20ª GERED, segundo a satisfação com o salário

<b>Estão satisfeitos com o salário de professor</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
	11	63

Fonte: Elaborada pela autora com base nos questionários (2011).

Durante os depoimentos, os professores constantemente destacavam a insatisfação salarial e relacionavam a baixa remuneração com outros aspectos, como a grande quantidade de aulas e a baixa qualidade destas aulas, sendo que este grande número de aulas e o baixo salário os impede de ter mais tempo e condições financeiras de preparar aulas mais instigantes e significativas para os alunos.

O salário do professor não é muito, eu ainda me viro porque possuo outra renda, que é de umas casas alugadas. (Informação verbal) <sup>33</sup>

<sup>33</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

A minha insatisfação é salarial. Tem o outro lado que a gente não tem tempo pra planejar. (Informação verbal)<sup>34</sup>

Se o salário fosse melhor, que a gente tivesse que pegar menos aulas, as aulas seriam mais bem preparadas, o professor teria mais disponibilidade, mais tempo de atender aquele aluno, preparar outras atividades diferentes, e não pegar uma sobrecarga tão grande de aulas. (Informação verbal)<sup>35</sup>

De acordo Kuenzer e Caldas (2009) a desvalorização salarial é também expressão concreta do sentimento de desvalorização da profissão e retroage sobre as condições de trabalho. Comparando-se a remuneração do professor com outros funcionários públicos, segundo Costa e Oliveira (2011), os profissionais da informática, por exemplo, possuem um salário 187% maior que os docentes.

[...] tal contexto acaba por gerar, além dos efeitos citados um sentimento de iniquidade salarial, percebido pelos professores como a incompatibilidade entre o salário recebido e o trabalho realizado, agravado pela comparação com outros profissionais da mesma área ou de formação equivalente. (Kuenzer; Caldas 2009, p.35)

Ainda de acordo com as autoras supracitadas o rebaixamento salarial, resulta na limitação do padrão de vida dos professores, a falta de dinheiro faz com que os professores não possam contar com determinados bens ou serviços que facilitam as condições de vida. Oliveira (2006) destaca que a má remuneração docente resulta em um déficit cultural dos professores.

De acordo com a tabela abaixo, podemos observar que os professores da rede estadual de Santa Catarina, sujeitos da presente pesquisa, possuem um dos piores salários comparando-se com os demais estados brasileiros o que justifica a insatisfação salarial dos referidos docentes.

Tabela 3. Análise comparativa salarial dos professores das redes estaduais no Brasil – professor com licenciatura plena com jornada de 40 horas/aula semanais (continua)

<b>Rede estadual</b>	<b>Salário-base (R\$)</b>	<b>Número de salários mínimos (R\$ 510,00)</b>	<b>Piso nacional do professor (R\$ 1.024,67)</b>
Acre	2.234,38	4,38	2,18
Roraima	2.063,64	4,04	2,01

<sup>34</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>35</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

Tabela 3. Análise comparativa salarial dos professores das redes estaduais no Brasil – professor com licenciatura plena com jornada de 40 horas/aula semanais (conclusão)

<b>Rede estadual</b>	<b>Salário-base (R\$)</b>	<b>Número de salários mínimos (R\$ 510,00)</b>	<b>Piso nacional do professor (R\$ 1.024,67)</b>
Alagoas	2.030,00	3,98	1,98
Tocantins	2.020,00	3,96	1,97
Espírito Santo	1.920,00	3,76	1,87
Distrito Federal	1.760,00	3,45	1,71
Amazonas	1.567,50	3,07	1,52
Rio de Janeiro	1.518,15	2,97	1,48
São Paulo	1.515,53	2,97	1,47
Mato Grosso do Sul	1.496,25	2,93	1,46
Paraná	1.392,36	2,73	1,35
Bahia	1.221,66	2,39	1,19
Maranhão	1.219,28	2,39	1,18
Ceará	1.206,96	2,36	1,17
Rio Grande do Sul	1.183,76	2,32	1,15
Rio Grande do Norte	1.157,33	2,26	1,12
Amapá	1.145,68	2,24	1,11
Sergipe	1.085,41	2,12	1,05
Goiás	1.084,71	2,12	1,05
Piauí	1.080,00	2,11	1,05
Rondônia	1.077,63	2,11	1,05
Pará	960,00	1,88	0,93

Paraíba	887,92	1,74	0,86
Santa Catarina	870,99	1,70	0,85
Minas Gerais	834,15	1,63	0,81
Pernambuco	635,00	1,24	0,61

---

Fonte: Sindicato dos Professores e servidores no estado do Ceará (2010), elaboração da autora

### 3.2 INTENSIFICAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

#### 3.2.1 Extensão da jornada de trabalho

Dos professores que responderam os questionários, 52% trabalham 40 horas e 19% trabalham mais que 40 horas. Observamos a tabela:

Tabela 4. Professores do Ensino Médio noturno na rede pública estadual da 20ª GERED, quantidade de horas aulas que lecionam.

	10	20	30	40	50	60
Quantidade de horas aulas que lecionam	horas	horas	horas	horas	horas	horas
	5	8	8	39	6	8

---

Fonte: Elaborada pela autora (2011).

A insatisfação com a remuneração leva estes professores a assumirem uma grande quantidade de aulas. A falta de dinheiro faz com que os professores acentuem consideravelmente a sua carga de trabalho. (Kuenzer; Caldas. 2009). Dos sujeitos da pesquisa, 74% trabalham nos três turnos. Os participantes da presente pesquisa, professores que lecionam no Ensino Médio noturno, insatisfeitos com a remuneração, assumem mais aulas e em outras etapas de ensino, o que os leva lecionar em três turnos, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 5. Professores do Ensino Médio noturno na rede pública estadual da 20ª GERED, segundo a quantidade de turnos que trabalham.

Turnos que trabalham	1 turno	2 turnos	3 turnos
----------------------	---------	----------	----------

5	14	55
---	----	----

Fonte: Elaborada pela autora (2011).

Por consequência da grande quantidade de aulas que assumem, esses professores precisam dedicar mais tempo para o planejamento das suas aulas. Dos professores entrevistados, 49% dedicam de 4 a 8 horas semanais para o planejamento de aulas e 36%, 8 horas ou mais, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 6. Professores do Ensino Médio noturno na rede pública estadual da 20ª GERED, quantidade de horas semanais que destinam ao planejamento.

Horas semanais destinadas ao Planejamento	<b>Até 4 horas</b>	<b>4 a 8 horas</b>	<b>8 horas ou mais</b>
	11	36	27

Fonte: Elaborada pela autora (2011).

Podemos inferir pelos dados expostos que a jornada dos professores desta rede de ensino é bastante extensa, pois um grande percentual trabalha em três turnos e a maioria usa mais de quatro horas semanais para o planejamento das suas aulas, ou seja, estes professores precisam estender seu trabalho para três turnos, sobretudo, por questões financeiras, o que acaba também aumentando a quantidade de horas destinadas ao planejamento das aulas. Segundo Costa e Oliveira (2011, p. 154) *“tornou-se imperativo na sociedade atual naturalizar entre os trabalhadores a necessidade de dedicar parte importante de seu ‘tempo livre’ na aquisição da propalada empregabilidade”*. Ainda de acordo com os autores supracitados:

Muitas são as demandas dentro e fora da sala de aula: cobrança constante de cumprimento de prazos, necessidade permanente de atualização, realização de inúmeras tarefas não remuneradas, como reuniões noturnas e em fins de semana e atividades realizadas em casa. (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p.154)

Os dados da presente pesquisa diferem do resultado da pesquisa do MEC e da OCDE no que diz respeito à quantidade de turnos em que os professores do Ensino Médio lecionam. Dos sujeitos da presente pesquisa, 74% lecionam em três turnos, na pesquisa do MEC esse percentual é de 18%. Pelos dados do MEC a maioria, 50%, trabalha somente em um turno e 32% dois turnos, na presente pesquisa estes percentuais são respectivamente 7% e 19%. Já segundo a OCDE, que realizou a pesquisa em Santa Catarina *“a maioria dos docentes trabalha em dois turnos, com uma carga horária semanal de 40 horas; uma minoria trabalha*

em três turnos, com uma carga horária semanal que pode chegar a 60 horas.” (OCDE, p.39, 2010). Observamos na tabela 7 os dados disponibilizados pelo INEP:

Tabela 7. Número de Professores no Ensino Médio por Quantidade de Turnos em que lecionam, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009. (continuação)

Unidade da Federação	Professores no Ensino Médio			
	Total	Quantidade de Turnos		
		01 Turno	02 Turnos	03 Turnos
<b>Brasil</b>	461.542	292.411	141.269	27.862
<b>Santa Catarina</b>	14.477	7.229	4.637	2.611

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do MEC/Inep/Deed .

Mais aulas, mais turmas, mais turnos e, em vários casos, mais escolas. A extensão da jornada dos sujeitos da pesquisa se explicita quando 27% dos entrevistados trabalham em duas escolas e 12% em 3 escolas, ou seja 39% dos entrevistados precisam estar se deslocando entre duas escolas ou mais e se engajando nos projetos pedagógicos, atividades e relações de comunidades escolares diferentes, como mostra a tabela 8 abaixo:

Tabela 8. Professores do Ensino Médio noturno na rede pública estadual da 20ª GERED, segundo o número de escolas que trabalham.

Número de escolas que trabalham	1	2	3
	45	20	9

Fonte: Elaborada pela autora (2011).

A jornada pode ser estendida também quando o professor tem outro trabalho. Um percentual significativo dos sujeitos pesquisados possui outro emprego além da docência. Na busca de ampliar a renda, constata-se que 32,4% exercem outra atividade. 79,2% exercem esta outra atividade fora da área educacional. Trata-se de um percentual preocupante de professores desta rede de ensino dividindo seu tempo profissional, suas

habilidades e energia com outro campo que não é o educacional. Observamos a tabela abaixo:

Tabela 9. Professores do Ensino Médio noturno na rede pública estadual da 20ª GERED, segundo as atividades que exercem. (Continuação)

<b>Exercem ou não outra atividade que gera renda</b>	<b>Sim, na área da educação</b>	<b>Sim, fora da área da educação</b>	<b>Não</b>
	5	19	50

Fonte: Elaborada pela autora (2011).

As políticas neoliberais aplicadas à educação não proporcionaram ao professor uma remuneração que lhe proporcione dignidade e prestígio. Podemos inferir que a grande quantidade de horas-aulas que estes professores lecionam, a quantidade de turnos em que trabalham, as horas destinadas ao planejamento, o número de escolas que trabalham e a outra atividade que alguns exercem, são consequências da baixa remuneração. O trabalhador docente “*por não conseguir os meios de subsistência com uma jornada ‘normal’ de trabalho vê-se obrigado a ampliá-la*” (MACHADO; COSTA, 2011, p.7), assumindo mais aulas na mesma unidade escolar e/ou em outras escolas e outros turnos, ou exercendo outra atividade profissional. O professor acaba, portanto, tendo uma carga extensa de trabalho no próprio local de trabalho, que também se estende para fora do local de trabalho no planejamento deste número elevado de aulas. Mais aulas, mais horas necessárias para o planejamento destas.

Ainda de acordo com os autores supracitados:

Desta forma, “não tem qualquer sentido tempo para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para o convívio social, para o livre exercício das forças físicas e espirituais, para o descanso dominical” (Marx, 2008, p. 306). Pois a extensão conduz alguns professores a trabalharem em três turnos, reduzindo ao máximo o tempo de descanso, que tende a refletir sobre seu trabalho pedagógico [...]. (MACHADO, COSTA, 2011, p.7)

Essa ampliação do tempo de trabalho, somada à diversificação de tarefas, faz com que os professores se encontrem diante de dificuldades cada vez maiores para realizar um bom trabalho e, em vez de lutar pela realização de um trabalho mais criativo, “luta-se por um tempo para simplesmente descansar.” (KUENZER; CALDAS. 2009 p. 35). Observa-se na fala de Bianca, o quanto muitas vezes estar em sala de aula representa sacrifício para os professores que encontram-se cansados devido ao grande número de alunos que lecionam.

[...] depois de já ter dado aula de manhã na Jaguaruna (cidade em que a mesma reside), de ter vindo pra cá a tarde no Morro da Fumaça (cidade em que ela trabalha no período vespertino e fica 25 quilômetros da escola que ela leciona no período da manhã) e a noite ter que volta pra Jaguaruna dar aula para o Ensino Médio, sinceramente a gente reza pra que aqueles minutos passem os mais rápido possível. (Bianca, informação verbal)<sup>36</sup>.

A desvalorização salarial do professor atinge não só a qualidade do seu trabalho, mas também a sua qualidade de vida, sendo que até as horas de lazer, de convívio familiar e social ficam comprometidas com as horas que precisam ser ocupadas com a elaboração das suas aulas.

### 3.2.2 Intensificação do Trabalho docente

Para além da extensão da jornada que marca a intensificação do trabalho docente encontramos a acumulo de funções/tarefas durante sua materialização. Vale destacar que lecionar no Ensino Médio, sobretudo noturno, com alunos, muitos deles trabalhadores, exige do professor muito envolvimento, o que intensifica seu trabalho, como sugere as falas de Emanuela e Maria:

Os alunos do Ensino Médio se interessam mais pelo diploma, para eles entrarem no mercado de trabalho. No Ensino Fundamental os pais participam mais, cobram mais dos filhos, também porque eles têm mais tempo. E o Ensino Médio é aquele aluno que vem para a escola cansado, vem estudar à noite, já passaram por uma carga horária de 8 horas às vezes até mais, às vezes pega cedo até de madrugada no serviço, é uma clientela que está mais cansada, então nós temos que nos dedicar mais. (Emanuela, informação Verbal)<sup>37</sup>

O nosso Ensino Médio matutino já é diferente do Ensino Médio noturno. Os nossos alunos do Ensino Médio matutino são alunos que os pais têm condições de manter somente estudando, inclusive a produção deles é maior, sendo os mesmos professores e a mesma atividade, a produção deles é maior. Do período noturno são os alunos que trabalham o dia inteiro, então a gente já conta que eles vão chegar aqui cansados, por outro lado, a gente também já está cansado, também já trabalhamos o dia todo. (Maria, informação verbal)<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>37</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>38</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.



Para ampliar sua renda os professores da última etapa da educação básica aumentam suas cargas horárias e assim também lecionam nas séries finais do Ensino Fundamental. Verificou-se entre os pesquisados que 74% são professores de ambas as etapas, como mostra a tabela 10:

Tabela 10. Professores do Ensino Médio noturno na rede pública estadual da 20ª GERED, que trabalham no Ensino Fundamental.

<b>Trabalham ou não com o Ensino Fundamental</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
	55	19

FONTE: elaborada pela autora com base nos questionários (2011).

Lecionar em mais de uma etapa da educação básica exige destes profissionais posturas e metodologias diferenciadas, ou seja, até para os professores que trabalham somente em uma escola, mas com etapas de ensino distintas observa-se que o mesmo professor tem que atender a perfis de clientela diferenciados, com objetivos e finalidade de ensino também diferenciados. Entendemos que cada etapa da educação básica tem suas especificidades.

De 5ª a 8ª o aluno é mais comprometido com o pai. Do Ensino Médio muitos vêm para passear na escola, para namorar. Não há uma cobrança dos pais, assim como no fundamental. No fundamental a gente consegue fazer uma cobrança maior, temos mais domínios sobre eles. No Ensino Médio são uns marmanjos, então a gente não vai cobrar muito deles, porque eles podem até discutir com a gente, brigar com a gente. Porque muitos são maiores de idade ou se sentem assim. Claro que no fundamental a gente tem uma maneira de conversar com os alunos, tem algumas palavras que a gente diz no Ensino Médio, tem brincadeiras que não tem problema fazer ou dizer no Ensino Médio. No Ensino Médio a maneira de explicar os conteúdos, os exercícios e os trabalhos são diferentes do fundamental. No fundamental a explicação tem que ser mais detalhada, no Médio já não dá para se prolongar muito na explicação. Tem que ser algo mais objetivo, resumido. (Valdinei, informação verbal)<sup>39</sup>

Segundo Kuenzer e Caldas (2009), a carga mental elevada no trabalho é preponderante nestes profissionais com mais de um vínculo empregatício e que trabalham em mais de um nível de ensino, o que provavelmente “implica mais deslocamento maior esforço de adaptação entre ambientes diferentes, preparação de atividades distintas.” (KUENZER; CALDAS, 2009, p.36).

<sup>39</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

Vale destacar que um dos sujeitos trabalha nas três etapas da educação básica: 3º ano do Ensino Fundamental (alfabetização), segundo professor (auxiliar para turma que possui aluno com necessidades educativas especiais) e com as disciplinas de sociologia e filosofia para o Ensino Médio. Esta professora possui formação para a educação infantil, e as escolas nas quais trabalha localizam-se em municípios diferentes, o que exige bastante tempo só para o deslocamento entre uma escola e outra. Observamos os depoimentos da citada professora no que se refere à jornada intensiva do seu trabalho:

É mais ou menos, eu tento, levo muito serviço para casa principalmente nos finais de semana, nas quartas-feiras eu nem vejo meu noivo em função de preparar aulas. Tem que trabalhar muito fora do horário, eu tiro por mim, tem sábado que eu fico até tarde fazendo estas coisas. Eu imagino para quem é casada e tem filhos, deve ser uma loucura, porque eu que não tenho e minha mãe faz tudo em casa para mim eu quase não tenho final de semana. Estou pensando em casar o ano que vem então já sei que pelo menos o Ensino Médio eu tenho que largar. (Informação verbal)<sup>40</sup>

De acordo com o estudo realizado pela OCDE (2010) em Santa Catarina:

Com frequência, os professores ministram as aulas do segundo ou terceiro turno em uma escola diferente do primeiro turno, acrescentando tempo de viagem e estresse ao cotidiano. A conclusão evidente é que os professores têm uma carga de trabalho extremamente pesada. Alguns confessaram à equipe de avaliação que se sentem “totalmente exaustos”. (OCDE, 2010, p.238).

A extensão da quantidade de aulas, turnos, escolas e etapas acabam aumentando a quantidade de turmas em que o professor trabalha e a quantidade de alunos. Dos sujeitos entrevistados, a média de turmas por professor é de aproximadamente 13 e a média de alunos se situa entre 30 e 35 alunos, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 11. Professores do Ensino Médio noturno na rede pública estadual da 20ª GERED, segundo quantidade de turmas em que trabalham, média de alunos por turma e total de alunos.

<b>Sujeitos</b>	<b>Quantidade de turmas</b>	<b>Média de alunos por turma</b>	<b>Total de alunos</b>
Emanuela	21	30	630
Edinei	12	25	300
Jaqueline	6	25	150

<sup>40</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

Joana	10	35	350
Valdinei	15	35	525
Maria	17	28	476
Bianca	12	35	420
<b>Média</b>	<b>13,2</b>	<b>30,4</b>	<b>407,2</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2011).

De acordo com os depoimentos dos professores, esta quantidade de alunos dificulta o acompanhamento da aprendizagem dos mesmos, o que, conseqüentemente, intensifica o seu trabalho, já que é preciso ensinar num mesmo período de tempo para um número elevado de alunos: “*são muitas pessoas, não tem como dar atenção.*” (Informação verbal) <sup>41</sup>. Segundo Assunção e Oliveira (2009 p.354), “*o processo de intensificação se expressa, pois cabe ao trabalhador regular os efeitos da ampliação da complexidade ou do aumento do número de tarefas a serem realizadas na mesma unidade temporal por uma mesma pessoa ou equipe.*” A intensificação se expressa também nas seguintes falas:

Nós temos as salas que estão superlotadas, antigamente não..., eram 15, 20 alunos no Ensino Médio, hoje são 30, até 40, isso já dificulta. Como tu vais trabalhar individual, em dupla ou em grupo com uma turma numerosa, tudo se torna mais difícil. Eu vejo o professor mais sozinho em sala de aula. Se nós temos problema com um aluno em sala de aula, como a gente vai atender esse e aluno e deixar os outros 39? (Informação verbal) <sup>42</sup>

É difícil, o aluno que é mais interessado ele acaba ganhando mais atenção, porque ele vem buscar. E o aluno que às vezes é o que tem mais dificuldade é o que acaba se perdendo durante aula em virtude da atenção que a gente dá para estes que procuram a gente. Então não tem tempo pra gente conseguir dar atenção para os que nos procuram e para os mais quietos. (Informação verbal) <sup>43</sup>

Concordamos com Assunção e Oliveira (2009) quando afirma que a superlotação das salas reflete no plano qualitativo, já que a necessidade de responder a um maior contingente impede os professores de considerar as individualidades e necessidades do aluno. Mais uma vez, o discurso presente nos textos da reforma joga para os professores a competência de administrar as turmas com grande quantidade de alunos.

A gestão da sala de aula é considerada dependente da *expertise* pedagógica e das competências individuais e de relacionamento dos docentes, e pouca ênfase é dada às situações objetivas de trabalho. [...]. Contudo, a desproporção entre o número de alunos e o espaço físico gera perturbações na condução da atividade pedagógica. (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009, p.359)

<sup>41</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>42</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>43</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

Segundo Costa e Oliveira (2011), com a expansão do Ensino Fundamental e da aprovação do FUNDEF houve uma expansão da matrícula no Ensino Médio. Os autores destacam que com o FUNDEB a matrícula na última etapa da educação básica tende a aumentar. De acordo com Riopel (2006), esta expansão leva a uma diversificação crescente do público escolar e a novos desafios pedagógicos, sendo que este aumento no número de matrículas é acompanhado do aumento de número de alunos que provêm de meios socioeconômicos desfavorecidos. O aumento do número de alunos deveria ser acompanhado do aumento de serviços e apoio aos alunos e aos professores que recebem estes alunos. No entanto o que observamos com o aumento das matrículas do Ensino Médio é que,

[...] as condições de trabalho dos professores se tornaram muito mais complexas, e acarretaram uma multiplicação de seus papéis profissionais, além de colocá-los diante de expectativas sociais por vezes contraditórias. (RIOPEL, 2006 ,p.170).

Para Oliveira (2004) *“as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico.”* (OLIVEIRA, 2004, p.1130). O trabalho docente torna-se mais complexo, pois,

[...] a busca por mais formação é estimulada em um contexto em que se ampliam as funções dos professores, incluindo o cuidar para dar conta das demandas oriundas dos contextos de pobreza que marcam os novos alunos que chegam às escolas públicas neste início de século. (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p.155)

Sabemos que um maior contingente de alunos chegou às escolas públicas e trouxe para elas e para seus professores mais demandas, sem que as condições objetivas fossem adequadas a esta nova situação. Ainda de acordo com autores supracitados:

A ampliação do atendimento educacional nessa etapa da educação básica, nas condições em que vem ocorrendo e apresentando concentração nas redes estaduais de ensino, tem sobrecarregado os docentes, atribuindo-lhes mais responsabilidades para com seu trabalho e para o sucesso da escola. (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p.153)

O trabalho com número elevado de alunos é agravado pela falta de apoio pedagógico e administrativo. Segundo os depoimentos, os problemas com a aprendizagem dos alunos e com indisciplina são resolvidos pelos próprios professores.

Os problemas são solucionados pelos professores mesmo. Eu vejo que cada um se vira da maneira que pode. A gente comenta na sala dos professores, mas também são cinco minutos, teria que ter mais tempo nas reuniões pedagógicas, onde pudéssemos nos encontrar, comentar as dificuldades dos alunos, no que determinados alunos estão precisando melhorar. (Emanuela, informação verbal)<sup>44</sup>

Ainda de acordo com os depoimentos, os professores são cobrados em relação aos dias letivos que precisam ser cumpridos, o que é uma contradição, pois por um lado é apregoada a gestão democrática e autonomia da escola, no entanto, os próprios funcionários não podem decidir sobre a quantidade de dias que serão destinados a planejamentos e discussões pedagógicas. Os professores acabam “resolvendo” os problemas individualmente, como mostra as falas:

Por causa dos 200 dias letivos, os responsáveis pela educação só querem aula, aula, aula, então quando nós professores pedimos tempo pra discutir alguma dificuldade, algo que está acontecendo e a gente sente a necessidade de sentar e discutir, a direção sempre diz que não dá por causa do calendário. (Bianca, informação verbal)<sup>45</sup>

Tempo não, porque o calendário não permite. Esse negócio de dizer que a gente está descentralizado, que a escola tem autonomia, isso não existe, somos cobrados severamente em relação aos 200 dias letivos. (Maria, informação verbal)<sup>46</sup>

Estes professores acabam, portanto, sozinhos tomando decisões sobre o processo pedagógico, o trabalho está individualizado e, portanto, intensificado. Os professores se veem responsáveis por muitas tarefas que não são suas e “*sugerem que certos procedimentos em sala de aula sejam destinados a psicólogos ou a assistentes sociais, argumentando a dificuldade de um único protagonista estar preparado para todas as abordagens*”. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.358).

Ainda em relação ao calendário escolar, Saviani (1997), destaca que na escola não se distingue o que é curricular e o que é extracurricular (festas e comemorações de datas como o dia das mães, semana do folclore, etc.), o que acaba, por inversões e confusões, desconfigurando o trabalho escolar.

O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. (SAVIANI, 1997, p. 21).

<sup>44</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>45</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>46</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

A ausência de apoio se estende aos pais, por decorrência das mudanças no mundo do trabalho no modo de produção capitalista, os pais em sua maioria dedicam boa parte do seu tempo à atividade profissional que exercem, e os professores acabam por exercer funções para as quais não foram preparados. Segundo Assunção e Oliveira (2009, p.357), “*os pais hoje valorizam mais a educação e são mais exigentes. Contraditoriamente, no entanto, valorizam menos os professores e têm menos tempo para educar e acompanhar os filhos*”. Segundo Saviani:

As crianças pobres teriam melhor rendimento escolar se seus pais participassem mais ativamente da educação escolar dessas crianças; mas para isso eles deveriam ter um melhor e mais alto nível de instrução, precisamente o que lhes foi negado. (SAVIANI, 2008 p.05)

De acordo com Oliveira e Gomes (2004), as constantes mudanças sociais com os novos meios de comunicação e a “*deinstitucionalização das famílias, igrejas e outros espaços educativos tem interferido significativamente no cotidiano escolar*”. Assim, os professores se deparam com problemas novos em sala de aula para os quais não estão preparados (Assunção, Oliveira, 2009). Observamos os depoimentos dos sujeitos da presente pesquisa no que se refere às funções que precisam exercer no seu trabalho:

Como professora a nossa função não é só transmitir conteúdos, nós temos que ser psicóloga, ajudar eles, para ver os problemas que eles têm, saber por que aquele aluno não está bem naquele dia na escola, ou porque ele não está aprendendo, se está com problemas familiares. (Emanuela, informação verbal)<sup>47</sup>

A gente faz trabalho que não é nosso, eu não tenho obrigação de arrecadar dinheiro pra escola, claro que como voluntário posso fazer isso, mas não é uma função do professor. (Valdinei, informação verbal)<sup>48</sup>

Acho que a gente acaba sendo um pouco de tudo, porque não tem como estar em sala de aula e ser só professor, tu acabas sendo um amigo, um companheiro, mas o que o estado exige é só ocupar o tempo deles mesmo, em nenhum momento o estado se preocupa com a qualidade do que está sendo feito com eles em sala de aula, ou se preocupa em dar condições para que o ensino seja com qualidade. (Ednei, informação verbal)<sup>49</sup>

Os depoimentos acima condizem com a desprofissionalização, com o sentimento de perda de identidade observada por Oliveira (2006) como consequência da reestruturação do trabalho docente a partir das reformas educacionais das últimas décadas.

---

<sup>47</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>48</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.[...] Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado [...]. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores.[...] O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento à elaboração de projetos à discussão coletiva do currículo e da avaliação (OLIVEIRA, 2006, p. 220)

Podemos perceber no estudo publicado pela OCDE em 2005 sobre a carreira docente, as novas funções e responsabilidades que se exigem do professor numa visão que se adapta ao sistema atual vigente.

As exigências em relação às escolas e aos professores são cada vez mais complexas. Hoje, a sociedade reivindica que a escola saiba lidar com as diferenças de idiomas e origens dos alunos, que tenha sensibilidade em relação às questões de cultura e gênero, que promova a tolerância e a coesão social, que ofereça atendimento eficaz a alunos carentes e alunos com problemas de aprendizagem ou de comportamento, que faça uso de novas tecnologias e que acompanhe as rápidas evoluções em certas áreas do conhecimento e em matéria de avaliação dos alunos. Os professores devem ser capazes de preparar os alunos a viverem numa sociedade e numa economia em que deverão demonstrar autonomia, capacidade e motivação para estudarem ao longo de toda a vida. (OCDE, 2005 , p.7)

De acordo com Assunção e Oliveira (2009), o ordenamento legal - com destaque para a lei n. 9.394/96 - quando dispõe sobre as competências dos docentes e a gestão democrática, defendendo o trabalho docente além dos limites da sala de aula - com atividades que envolvem as relações com a comunidade, gestão da escola, planejamento pedagógico, participação nos conselhos entre outras funções -, acaba que dilatando no plano legal a concepção do trabalho docente. No entanto, as exigências citadas são desproporcionais aos investimentos que a OCDE (2010), prevê para a educação no Brasil e em Santa Catarina, sendo que no documento que avalia as políticas educacionais brasileiras, tal organismo cita constantemente que os investimentos são suficientes, o que está faltando é eficiência: “*No Brasil, em geral, e em Santa Catarina, em particular, é decepcionante constatar que os investimentos feitos no sistema educativo não se refletem nos resultados dos exames e testes de avaliação a que os alunos são submetidos.*” (OCDE, 2010, p.230). Este discurso de eficiência, segundo Oliveira (2006), é um conceito importado das teorias administrativas para o campo pedagógico.

---

<sup>49</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

Podemos observar no referido documento a centralidade no papel do professor para alcançar os objetivos desejados, o que na realidade acaba por intensificar o seu trabalho: “*Os professores devem constituir um elemento central para o sucesso de qualquer tentativa de reforma educacional. São eles os principais ativistas e responsáveis pela implementação das reformas planejadas em matéria de conteúdo curricular, pedagogia e avaliação.*” (OCDE, 2010 p.230). Essa centralidade do papel do professor presente nos textos que sustentam as reformas é destacada por Oliveira:

Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade. (OLIVEIRA, 2006, p.224 )

Parafraseando Assunção e Oliveira (2009), as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais. No entanto, percebe-se que esta cobrança de um super-professor é incoerente com as condições materiais postas para que este trabalhador exerça o que é lhe exigido. De acordo com as autoras supracitadas a contradição se expressa na assistência global à criança versus ausência de meios.

### **3.2.3 Autointensificação do trabalho docente.**

A responsabilização dos fracassos escolares aparece nas falas dos professores. Estes atribuem a culpa aos pais por não acompanharem a vida escolar dos filhos, à escola por não acompanhar o processo de ensino aprendizagem, por não dar apoio aos professores e não oferecer estrutura física, e aos próprios por não se empenharem mais para dar uma boa aula.

Eu acho que cada um de nós tem uma parcela de culpa, nós como professores, os alunos, por não estudarem, os pais, por não cobrarem, a escola, por não dar mais subsídios. (Emanuela, Informação Verbal)<sup>50</sup>

Depende, eu penso também que é dos professores, dos pais, e da escola, da administração. (Joana, Informação Verbal).<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>51</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.



Primeiramente aos pais, pela falta de cobrança em casa, depois aos próprios alunos pela desmotivação. Alguns professores também não querem nada com nada, por estarem cansados preferem deixar a coisa correr, não se preocupam com conteúdos. (Valdinei, Informação Verbal).<sup>52</sup>

O documento elaborado pela OCDE encomendado pelo estado de Santa Catarina no ano de 2010, também destaca a ausência da participação dos pais, principalmente em regiões com nível social baixo. Todavia, não há uma análise mais aprofundada da razão desta ausência dos pais, apenas ressalta que a Secretaria de Educação instiga a interação entre escola e comunidade local. Esse discurso é condizente com o que vem sendo apregoadado nas reformas educacionais das últimas décadas, sendo que o mecanismo de gestão escolar “*insiste na participação da comunidade*” (OLIVEIRA, 2004, p.1130).

No entanto, como na maioria dos países não se trata de um fenômeno generalizado, a participação dos pais em escolas situadas em bairro carentes revelou-se insatisfatória. A Secretaria de Educação do Estado incentiva a interação entre as escolas e comunidades locais, bem como a formação de parcerias. (OCDE, 2010, p.239).

Nos depoimentos anteriores podemos observar que o processo de culpabilização - no qual jogam para o indivíduo a responsabilidade pelo próprio problema - destacado por foi absorvido pelos professores. A falta de uma interpretação, formação e atuação política fazem com que os professores atribuam a culpa às principais vítimas das reformas educacionais, eles mesmos, os alunos e os pais. Masson (2008) destaca que o processo de culpabilização é consequência da atual formação dos professores, “*uma das consequências apontadas é que os professores acabam entendendo que os problemas são deles próprios*”. Oliveira (2006) ressalta que os documentos oficiais, ao considerarem os professores como os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, fazem com que os professores assumam o insucesso dos programas. Como uma das consequências, de acordo com Esteve (1999, p.127), o professor acaba “*culpando-se por não corresponder ao estereótipo de professor ideal que assumiu e interiorizou como próprio durante o período de formação inicial e que é, por definição, inatingível*”.

Culpar uma das “vítimas”, nomeadamente o professor, aparece no documento da OCDE já referido:

Apesar da sua boa gestão, o sistema tem alguns impactos negativos no período de permanência dos alunos em sala de aula, no tempo ideal de dedicação dos alunos à

---

<sup>52</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

escola, além de outros inconvenientes de ordem qualitativa, inclusive o nível do trabalho dos professores. (OCDE, p.29, 2010)

O principal obstáculo à melhoria da qualidade da educação em Santa Catarina é a baixa qualidade média dos professores – tanto em termos de domínio do conteúdo como de eficiência da prática pedagógica. (OCDE, p.60, 2010)

De acordo com Costa e Oliveira (2011) a autoresponsabilização e a culpabilização passam a compor o repertório das subjetividades dos professores por meio da escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente pelos textos relacionados à reforma educacional, que condicionam aquilo que os docentes deveriam ser e/ou fazer no ambiente escolar, fazendo que o processo de intensificação se internalize, transformando-se em processos de autointensificação. (COSTA; OLIVEIRA, 2011). Podemos observar nas seguintes falas como os próprios professores acabam se autoresponsabilizando por não conseguirem ser os profissionais que eles gostariam de ser, e por não conseguirem bons resultados na aprendizagem dos seus alunos.

Eu sinto que poderia render mais. Quando a maioria dos alunos vai mal em uma prova eu me sinto um lixo por não conseguir fazer com que eles aprendessem (Bianca, informação verbal).

Agora quando eu trabalho algo que eu não recebo retorno, que eu sinto que não agradou isso me deixa zerada. Muitas vezes sinto que estou ultrapassada, acho que deveria me atualizar mais, aprender outra maneira de ensinar determinados conteúdos, sei lá. Eu concordo com a avaliação para os professores, e para os alunos também, porque se a escola está trabalhando bem tem que mostrar um bom resultado. Porque também, não porque ganhamos mal que não vamos mais trabalhar. Eu penso assim, se a escola se esforça, faz um trabalho junto com os professores, se os professores se interessarem em fazer aulas diferenciadas os alunos vão aprender. (Maria, informação verbal).

De acordo com Riopel:

Aqui se entra no coração da função do ensino: transmitir valores, motivar e fazer os alunos, todos os alunos, aprenderem. Diante dos desafios colocados pela escolarização dos alunos e pela massificação da educação, os professores expressam uma preocupação que parece decorrer da visão que eles têm de seu papel e de sua função social. Fazer tudo o que for possível para levar os alunos ao êxito escolar é uma evidência para esses professores. (RIOPEL, 2006, p.178).

Percebemos que mesmo diante das condições precárias de trabalho, de estar lecionando um número grande de aulas, de conviverem diariamente com as salas de aulas superlotadas, de não usufruírem de uma estrutura física que possibilite o bom desenvolvimento do seu trabalho, os professores ainda mantêm o desejo de ensinar, de fazer com que todos os seus alunos aprendam. Observamos a fala da professora Emanuela:

Às vezes eu penso em fazer igual a muitos professores, que vêm aqui só cumprir o horário para receber no final do mês, eles não se comprometem com os alunos. Mas eu não consigo... Eu começo a pensar que eles vão precisar do conteúdo. Mesmo com as salas lotadas tento dar um jeito de atender a todos, mando no quadro, passo nas carteiras. Porque eu também não vou conseguir colocar a minha cabeça no travesseiro e dormir bem se eu não me sentir uma boa profissional. Sei que tenho muito que melhorar, mas faço o que posso para ensinar meus alunos e fazer com que eles aprendam alguma coisa. (Emanuela, informação verbal).<sup>53</sup>

No depoimento anterior de Emanuela, podemos observar também que a autointensificação no sentido da autoadministração foi absolvida pelos professores, ou seja, nas condições precárias de trabalho, resultado de baixos investimentos na educação pública, fica a cargo do professor de administrar o seu tempo com maior quantidade de alunos para dar conta de uma gama de responsabilidades. Na fala da Emanuela observa-se que a mesma criou estratégias para poder acompanhar a aprendizagem dos alunos, ou seja, com sentimento de profissionalismo e competência (adjetivos presentes na retórica das reformas educacionais) o professor cobra de si mesmo meios para realizar um número elevado de tarefas num mesmo espaço de tempo com um maior número de alunos.

Percebemos também no depoimento dos professores a repetição das inúmeras funções e papéis que os mesmos têm que desenvolver em sala de aula. Observamos que os professores incorporaram estas funções como necessárias ao bom desenvolvimento do seu trabalho. Vejamos:

E isso que eu sou uma professora que recebo muitas cartinhas, os alunos me tem como uma psicóloga, o próprio diretor diz que eu sou a segunda mãe aqui da escola, com os alunos eu não quero que ninguém brigue, porque para mim só eu que sei brigar. Não adianta que na sala de aula para ti conquistar a autoridade tu tens que conquistar os teus alunos. Então tu tens que se envolver com os problemas deles, porque assim eles se sentem valorizados, começam a gostar do professor e da disciplina. (Maria, informação verbal).<sup>54</sup>

E assim quando eu comecei, eu enfrentava muito os alunos, batia de frente com eles, descia ao nível deles, hoje com a minha maturidade profissional, eu percebi que o caminho não é por aí, o caminho é sentar conversar, não expulsar e não levar para direção, então eu procuro resolver em sala de aula. (Jaqueline, informação verbal).<sup>55</sup>

A autointensificação apresenta-se também na exploração do sentimento de profissionalismo, no cuidado e no zelo que caracterizam historicamente, o professor é estimulado ao exercício de uma conduta baseada em uma ética salvacionista e missionária.

<sup>53</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010

<sup>54</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

(COSTA; OLIVEIRA. 2011). Observamos nos depoimentos dos professores entrevistados da presente pesquisa a visão de que o bom professor é aquele que se doa ao seu trabalho, que desenvolve com os alunos uma relação de afetividade.

Eu toda vida sabia que trabalhar com o outro é difícil, sempre acreditei na doação, eu acho que quando tu se doa automaticamente tu tens a resposta. (Maria, informação verbal.)<sup>56</sup>

No entanto, as condições em que se realiza o trabalho docente não permitem que o professor desenvolva as características profissionais que o mesmo almeja. Como o trabalho do professor é realizado em contexto capitalista, e como as demais profissões estão submetidas às relações de produção de valor de uso e de troca, o trabalho do professor fica vinculado a baixo investimento, o que leva a um quadro de más condições objetivas de trabalho. O professor de acordo com Codo (1999) fica submetido ao sofrimento sendo que este fica entre “o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração” (CODO, 1999, p.13). O processo de trabalho docente precarizado, portanto, não poupou o corpo e tampouco a mente do professor. (Garcia; Anadon, 2009).

Na abordagem dos efeitos sobre a saúde, Clot (2006) expõe a distinção entre a atividade realizada e a atividade real, sendo esta relacionada àquilo que não pôde ser feito, mas que não se pode abolir da perspectiva do sujeito, como é o caso da professora que lamenta a ausência de um cenário adequado para desenvolver as suas atividades didáticas. A atividade impedida ou contrariada também requer esforços internos ao indivíduo e pode gerar riscos de adoecimento. Nos dizeres de Davezies (2007), seriam os custos da intensificação do trabalho. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.354)

Observamos no depoimento do professor Valdinei o sentimento de frustração que se desenvolve pela falta de condições objetivas para a realização da sua aula.

Eu não me sinto culpado, me sinto frustrado principalmente quando a gente corrige provas e somente 4 ou 5 alunos se saem bem na nota,[...] me sinto frustrado por não ter condições de dar uma aula melhor para os alunos. (Valdinei, informação verbal).<sup>57</sup>

Assunção e Oliveira (2009) destacam a impossibilidade de o professor realizar seu trabalho sem as condições que o viabilize.

---

<sup>55</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>56</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>57</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

O professor estabelece elos entre os diversos saberes sobre o mundo e é capaz de compreender as diferentes interpretações que lhes foram dadas. Por conhecer os seus alunos, o professor pode situá-los em seu contexto sócio-histórico. Para isso, o professor decodifica, lê, compreende e explica textos, situações, intenções e sentimentos. Como cumprir a sua missão em um ambiente carente de meios e de recursos? (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.)

A intensificação e a autointensificação do trabalho docente, entre muitos fatores levam os professores ao adoecimento. Assunção e Oliveira (2009) destacam que o cansaço causado pela intensificação do trabalho docente fragiliza a qualidade de vida dos professores levando ao cansaço físico e mental. A impossibilidade de controle sobre o próprio trabalho aumenta a insatisfação que os leva a desordens psicológicas e ao adoecimento. De modo geral, para responder às múltiplas demandas, os trabalhadores elaboram estratégias operatórias que resultam em hipersolicitação do corpo. Segundo Assunção e Oliveira (2009), as manifestações sintomáticas variam desde um sentimento de insatisfação e frustração chegando até uma angústia difusa e um profundo sentimento de culpa e impotência.

A realização das entrevistas para a presente pesquisa foi realizada no final do ano de 2010. Podemos perceber em todos os depoentes que estes estavam muito cansados. As reclamações abrangiam a parte burocrática, na quantidade de documentos que precisam ser preenchidos no final do ano, no sentimento de insatisfação com os resultados do seu trabalho. Vejamos:

Quando chega ao final do ano e essa quantidade de alunos fica em prova final, isso me acaba. Daí quando chega no dia da prova final que olho para os alunos que estão fazendo a prova, realmente são aqueles alunos que eu mal consegui chegar perto durante o ano. São muitos alunos, a gente acaba dando mais atenção para aqueles que nos solicitam sempre, os acanhados é que sofrem com esta superlotação. E a sofre gente né... Porque eu sempre acabo me perguntando se a culpa não é minha. Estes documentos que precisam ser preenchidos no final do ano parecem que levam a gente a assumir esta culpa, além de ser mais coisa para gente fazer no final do ano, que é preencher diários, cálculos pra ver quem ficou em prova final e de quanto precisa, até acho que isso o computador da secretaria já faz, mas eles nunca nos repassam, fica para gente fazer mesmo. (Bianca, informação verbal)<sup>58</sup>

Muitos dos entrevistados também destacam os problemas com a saúde que é atribuída por eles a carga intensa e extensa de trabalho. Além de sofrimentos relacionados a frustrações, insatisfação com o trabalho os professores também citaram na entrevista problemas relacionados ao seu corpo.

---

<sup>58</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

Sinto muito cansaço físico, nervosismo. (Joana, informação verbal)<sup>59</sup>

Eu tenho problema com respiração, quando estou muito nervosa me sinto abafada. E em outro momento por causa de uns problemas familiares eu fiz terapia que acabou servindo para me ajudar com muitas frustrações com o meu lado profissional. (Maria, informação verbal).<sup>60</sup>

Tenho cansaço, insônia, que acredito que estão ligados ao meu trabalho, estou com cansaço físico e mental. (Bianca, informação verbal).<sup>61</sup>

Durante o dia-a-dia, principalmente no final do ano eu sinto dor nas costas por causa do estresse, eu tomo até medicamento para esta dor. E este ano eu sou regente de terceirão, então por causa de algumas discussões que sempre têm em função da formatura eu tenho dores no estomago e problemas intestinais. (Jaqueline, informação verbal).<sup>62</sup>

Durante a coleta do depoimento do professor Ednei, tivemos que interromper a conversa por diversas vezes por problemas de saúde do mesmo. O professor dizia-se cansado e com dores na região do peito que se agravava sempre que o mesmo falava muito.

Eu não sei o que eu tenho. Estou com esta dor faz tempo, mas agora no final do ano está pior. No feriado do dia 15 de Novembro fui parar na emergência, achei que fosse início de infarto, mas os médicos fizeram todos os exames e não diagnosticaram nada. Na sala de aula procuro também nem falar muito, dou uma síntese rápida do conteúdo e deixo eles fazerem os exercícios, nem aumento a voz para chamar a atenção, eles que se virem, tenho que pensar em mim também. (Ednei, informação verbal).<sup>63</sup>

As políticas educacionais das duas últimas décadas têm, portanto, intensificado o trabalho do professor. As responsabilidades do professor têm aumentado consideravelmente, exige-se do professor eficiência e profissionalismo, concebendo-se por competência o docente que mesmo sem condições dignas de um bom trabalho consegue fazê-lo. Por meio da retórica presente nos documentos que apregoam a reforma da educação os professores absorvem a intensificação do seu trabalho o que resulta em um processo de autointensificação levando os professores a desenvolverem transtornos na sua saúde física e mental.

---

<sup>59</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>60</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>61</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>62</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

<sup>63</sup> Informação coletada em Dezembro de 2010.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho procurou compreender que são os professores que lecionam no Ensino Médio noturno e as condições postas para a realização de seu trabalho nas escolas estaduais públicas do estado de Santa Catarina, pertencentes à 20ª GERED. Buscou-se cotejar em que condições esses sujeitos realizam seu trabalho, levando em consideração as reformas educacionais dos dois últimos decênios.

Ao longo da investigação procuramos responder às perguntas diretrizes desta pesquisa: Quais os reflexos das políticas educacionais da década de 1990 no trabalho do professor do Ensino Médio? Quem são esses sujeitos que lecionam no turno noturno e em que condições realizam seu trabalho?

A pesquisa bibliográfica mostrou que a educação brasileira nas últimas duas décadas sofreu muitas transformações. As minimizações do papel do Estado realizadas a partir do Consenso de Washington com a retenção de gastos públicos, com descentralização das suas responsabilidades e com o encaminhamento destas para o meio privado e para a sociedade incidiram de forma determinante sobre a educação: para a efetivação da reforma no Estado era necessário desencadear uma reforma na educação com ideários convergentes. Esses ideários na educação resultaram na centralização do estado em relação ao controle pedagógico e na descentralização em relação às responsabilidades relacionadas à gestão e ao financiamento da educação, ou seja, o Estado cobra eficiência e qualidade a investimentos públicos insuficientes.

As políticas educacionais condizentes com o ideário reformista enaltecem o trabalho do professor e centraliza, com caráter salvacionista, para os problemas sociais. Para tanto, aumentam consideravelmente as funções e as responsabilidades docentes a ponto de descaracterizar sua profissão. Cobra-se do professor a participação na gestão da escola, o planejamento das suas aulas, a elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e da

avaliação e a eficiência na aprendizagem dos seus alunos, superando e resolvendo de maneira competente os problemas individuais dos discentes (dos mais diversos) que possam vir a interferir no processo de aprendizagem. O professor acaba tendo que realizar papel de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, pai, mãe, entre outros. Os professores do Ensino Médio noturno, sujeitos da presente pesquisa, sentem suas funções ampliadas, já que muitos dos seus alunos trabalham e precisam aprender exclusivamente em sala de aula. Tais docentes ressaltam que precisam elaborar suas aulas de forma que estas sejam instigantes a estes alunos que já chegam cansados das suas atividades profissionais em sala de aula.

A ausência de investimentos públicos apropriados determina o arrefecimento da remuneração do professor e o aumento do número de alunos por turma. A saída foi por mais alunos, menos turmas, menor quantidade de professores, menor gasto com folha de pagamento. O professor mal remunerado procura aumentar sua renda com o aumento da quantidade de aulas que leciona ou com a dedicação a outra atividade fora ou dentro do campo educacional. O professor do Ensino Médio acaba não sendo um profissional exclusivo desta etapa de ensino. Esse docente acaba tendo que assumir aulas de outra etapa de ensino com características distintas ao do Ensino Médio, ou outra atividade profissional que exige um perfil profissional diferente ao do professor. Portanto, o professor do Ensino Médio, por motivos financeiros, vê-se obrigado a dividir seu tempo, energia e criatividade com outra atividade fora ou dentro do campo educacional, ou seja, acaba trabalhando em demasia.

Para reduzir os gastos públicos, o contrato de trabalho do professor é flexibilizado, visto que há um número significativo de temporários que possuem uma remuneração menor que os efetivos por não terem plano de carreira. Isso faz com que tenham que completar sua carga horária em escolas diferentes, muitas vezes em municípios diferentes e em redes de ensino diferentes. Portanto, estes professores acabam tendo que atender a muitas exigências, por vezes completamente distintas.

O presente estudo sugere que as atuais políticas educacionais de um lado exigem um super-professor, e de outro não asseguram condições objetivas de trabalho para que este perfil de professor seja possível. Devido à extensão da sua carga horária na busca por melhores salários e ao aumento das funções apregoadas pelas novas políticas educacionais e exigidas por meio da legislação educacional, o professor do Ensino Médio tem seu trabalho intensificado. Este trabalhador tem que dar conta de realizar inúmeras funções a uma grande quantidade de alunos no mesmo tempo e espaço. Precisa atender a perfis de alunos de etapas de ensino diferentes e em muitos casos de redes de ensino diferentes.



Os professores estão indo para sala de aula sem ter um real entendimento da sociedade em que vivem, sem conhecer a legislação que rege seu trabalho, sem meios para compreender a origem dos problemas educacionais com o quais convivem diariamente. O não entendimento desses problemas os impossibilita progredir à solução destes. Muito se fala na necessidade da atualização continuada dos professores para a qualidade da educação, no entanto, os professores ainda não alcançaram as principais reivindicações de muitos movimentos organizados e greves, que é uma boa remuneração e condições dignas de trabalho.

Muda-se o discurso, aumentam-se as funções docentes, as tecnologias avançam, no entanto, pouco ou nada se faz pelos professores, escolas e alunos para oferecer reais condições para que os profissionais atendam a novas exigências. A má remuneração dos professores os impossibilita pela falta de tempo - já que precisam assumir uma grande quantidade de aulas ou se dedicarem a outra atividade profissional na busca de um maior salário - e de condições financeiras a se envolverem processos de formação continuada fora do âmbito escolar. O trabalho em demasia também impossibilita a formação na própria escola, visto que, até para as discussões dos problemas diários com alunos e no trabalho com os conteúdos, não é disponibilizado tempo. De um lado a legislação aumenta a quantidade de dias letivos - 180 para 200 com LDB 9394/96 - com o discurso que os alunos precisam aprender mais, de outro não oferecem tempo para a preparação do corpo docente para que isso seja possível.

Os professores ainda enfrentam a falta de recursos primários, como estrutura física do prédio escolar, quantidade de alunos que possibilitem o acompanhamento da aprendizagem de todos, o que é contraditório aos discursos que alegam a emergência das escolas e aulas serem informatizadas para a adequação à sociedade atual.

Enquanto que por um lado ampliam-se as responsabilidades docentes, cria-se um diálogo nacional por meio da mídia da necessidade de uma educação básica com qualidade, valoriza-se discursivamente a educação, por outro, a falta da ampliação do financiamento e investimentos resulta em má remuneração docente, salas de aula lotadas e falta de estrutura física.

A retórica da reforma educacional, presente nas políticas educacionais dos dois últimos decênios, determina que o processo de intensificação seja absolvido e internalizado pelos professores que na busca de reconhecimento e sucesso profissional procuram criar estratégias para desenvolverem tudo o que lhe é atribuído resultando assim no processo de autointensificação. Cria-se um consenso de que os professores precisam ser competentes,

profissionais, solidários para dar conta desta gama de responsabilidades e da diversificação dos alunos com o aumento do número de matrículas.

O presente estudo infere que a busca pelo perfil do professor almejado pelas reformas, em contraponto com as condições objetivas de trabalho, que o distanciam deste perfil, resulta na frustração e no descontentamento com o resultado do seu trabalho. A competência individual torna-se ponto essencial para o sucesso da aprendizagem dos alunos, o que leva os professores a um processo de culpabilização quando percebem que seu esforço, juntamente com sua criatividade, não resolve as dificuldades apresentadas pelos seus discentes.

A precarização das condições de trabalho docente - ausência de uma boa estrutura física; remuneração incompatível; trabalho em demasia; ausência de tempo para as discussões pedagógicas; falta de estabilidade no contrato de trabalho; número excessivo de alunos em sala de aula; falta de apoio pedagógico, tempo e condições financeiras para a formação continuada; grande número de responsabilidades para exercer em sala de aula, em casa e na gestão escolar; falta de prestígio social; falta de tempo e condições financeiras para o lazer e para enriquecimento cultural – engendraram um processo de intensificação e autointensificação do trabalho docente com a autorresponsabilização pelos fracassos escolares.

O estudo mostra que as políticas educacionais brasileiras criaram nas últimas décadas um contexto legal favorável à expansão da matrícula na última etapa da educação básica em escolas públicas estaduais. Por outro lado, aponta um contexto de precarização do trabalho de professores do Ensino Médio, associado à intensificação e autointensificação do mesmo. O Ensino Médio exige respostas urgentes na década que se inicia. Muitos são os desafios que se colocam às etapas da educação básica, entretanto, “aqueles referentes ao Ensino Médio são os que demandam respostas mais urgentes, pois precisamos sair da situação de massificação barata. Nossos jovens têm direito a uma educação que lhes faça sentido e ofereça novos horizontes” (PINTO, AMARAL e CASTRO, 2011, p. 663). Tal intento só será possível se os professores do Ensino Médio conquistarem o direito de realizar seu trabalho com dignidade. É ilusão conceber um Ensino Médio com qualidade social sem decididamente valorizar os professores.

Tal contexto tem levado os professores a quadros de desânimo, distúrbios psicológicos e físicos.

## REFERÊNCIAS

ASSUNCAO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n.107, p. 349-372, 2009. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200003&lng=pt&nrm=iso) > acesso em 20/ 08/ 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CEB n. 16/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico** [legislação na Internet]. Brasília; 1999. ]. Disponível em:< [http:// www.portalmec.gov.br](http://www.portalmec.gov.br)> acesso em: 10/07/2011.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse do Professor da Educação Básica.** Brasília, 2009 b.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar da Educação Básica.** Brasília, 2010.

BRITO, K. C.; BORGES, N. F. V. **Gestão democrática:** da aprendizagem ao discurso. Disponível em <[www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC24.pdf](http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC24.pdf)> Acesso em: 10 de junho, 2011.

CODO, W. (Org). Educação: Carinho e trabalho. **Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação.** Petrópolis:Vozes. 1999.

COSTA, G.L.M.; OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente no ensino médio no Brasil: sujeitos e condições singulares. In: GOUVEIA, A. B. PINTO, J.M.R. CORBUCCI, P.R. (orgs). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil.** Brasília: Ipea, 2011.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição.** 7ª edição. São Paulo:Cortez, 2000.

DOURADO, L. F. **Avaliação do plano Nacional de Educação 2001-2009:** Questões Estruturais e Conjunturais de uma Política. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.31, n.112, p. 677-705, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf> > acesso em 20/ 01/ 2012.

FIorentini, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro (SP), ano 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10/08/2010.

FRIGOTTO, C.; CIAVATTA, M. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades.** *Educ.Soc.*, Campinas, vol. 32, n.116, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300002&lng=pt&nrm=iso) acesso em 10/12/2011.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. **Reforma Educacional, Intensificação e Autointensificação Do Trabalho Docente.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol.30, n.106, p. 63-85 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>. > acesso em 15/01/ 2012.

HYPOLITO, M. A. VIEIRA, J. S. PIZZI, L. C. V. **Reestruturação Curricular e Autointensificação do Trabalho Docente.** *Currículo sem Fronteiras* [online], vol.09, n.2, p. 100-112,2009. Disponível em:< <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>. > acesso em 20/ 12/ 2011.

KUENZER, A. Z. **O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol.31, n.112, pp. 851-873, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf> > acesso em 20/06/2011.

\_\_\_\_\_. **A Formação De Professores Para O Ensino Médio:Velhos Problemas, Novos Desafios.** *Educ. Soc.* [online].Campinas, vol.32, n.116, pp. 667-688, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf> > acesso em 20/ 11/2011.

\_\_\_\_\_.; CALDAS, A. Trabalho docente: Comprometimento e Desistência. In: FIDALGO,F. OLIVEIRA, M.A.M. FIDALGO, N.L.R. (orgs). **A Intensificação do Trabalho Docente: Tecnologias e Produtividade.** Campinas: Papyrus,2009.

LIBÂNEO, J.C. **Alguns Aspectos da Política Educacional Do Governo Lula e sua Repercussão no Funcionamento das Escolas.** *Revista HISTEDBR* [online], n.32, pp. 168-178, 2008.

LOUZANO,P.; ROCHA,V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. P. **Quem quer ser professor?Atratividade, seleção e formação docente no Brasil.** 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>. Acesso em: 12 de junho, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. J. S.; COSTA, G. L. M. **Professores de escolas públicas catarinenses: entre os discursos proclamados e a materialização do trabalho docente.** 2011. Disponível

em: [http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_03/e03f\\_t005.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03f_t005.pdf). Acesso em: 30 de Set. de 2011.

MASSON, Gisele. **As Relações Entre O Pensamento Pós-Moderno e os Fundamentos das Políticas Para Formação de Professores.** 2008. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/textos/trabajos](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos) > acesso em 10/ 07/ 2009.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica:** conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

NASCIMENTO, M. N. M. **Ensino Médio no Brasil: Determinações Históricas.** 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594>>. Acesso em: 20 ago,2011.

OCDE, (2005). **Teachers Matter: Attracting, Retaining and Developing Effective Teachers.** Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos.

\_\_\_\_\_, (2010). **Avaliações de políticas nacionais de educação: Estado de Santa Catarina, Brasil.** Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos, 2010.

OLIVEIRA, C.A.V.; GOMES, A.A. **A análise do fenômeno do “mal-estar docente” a partir da categoria da contradição.** 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/poster4/02.pdf> > . Acesso em: 15 de julho, 2011.

OLIVEIRA,D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade– Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências.** *RBPAE* [online]. v.25 n. 2, p. 107-209, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491> > acesso em 15/ 01/ 2012

\_\_\_\_\_. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

PINTO, J. M. de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.23, n.80, pp. 108-135, 2002.

REZENDE PINTO, Jose Marcelino de; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. **O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, Set. 2011 . Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10/12/2011.

RIOPEL, M.C. Novas regulações escolares: quais os impactos sobre as preocupações dos professores?. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. n. 44. 165-185, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6. ed. . Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_, Dermeval. O PDE está em cada escola. Nova Escola, Ed. 003, set. 2009. Entrevista concedida a Gustavo Heidrich. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/pde-esta-cada-escola-500794.shtml> acesso em: 20/12/2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed.- Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHMIDT, L. L. ; AGUIAR, L. C. **Políticas Públicas em Educação**. 1ª edição. Palhoça: Editora da Unisul Virtual, 2008.

SHIROMA, E. O. ; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. **Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação**. *Educação e Sociedade*. [online],v.18, n.61. 1997. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000400002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000400002) > acesso em 10/05/ 2011.

SOARES, José Rômulo. **O (neo) pragmatismo como eixo (des) estruturante da educação contemporânea**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Ceará, Fortaleza, 2007.

**APÊNDICES**

## **APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR O PERFIL DOS SUJEITOS**

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA-UNISUL

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADOR: DOUTOR GILVAN LUIZ MACHADO COSTA

MESTRANDA: NATALI MARIA SERAFIM

EMAIL: nataliserafim@hotmail.com

### **QUESTIONÁRIO DE PESQUISA CIENTÍFICA**

**Proposta da pesquisa:** Esta presente pesquisa refere-se à dissertação de mestrado que possui como tema “POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: INFLUÊNCIAS NA SAÚDE DO PROFESSOR DA REDE CATARINENSE DE ENSINO.”



O objetivo desta pesquisa é de diagnosticar a influência das reformas e políticas públicas implementadas na educação pública brasileira e em Santa Catarina, sobretudo a partir da década de 1990, no trabalho do professor que leciona no Ensino Médio noturno da 20ª GERED, sobretudo, na saúde desses trabalhadores.

**Identificação:** (Para os que desejarem continuar sendo sujeitos da presente pesquisa, sendo que serão realizadas outras entrevistas para estes que se prontificarem em colaborar com este trabalho):

Nome:

Escola que leciona:

Telefone para contato:

Email:

1. Qual (is) disciplina(s) você leciona?

2. Você também trabalha com o Ensino Fundamental? Se a resposta for sim, identifique a disciplina que você leciona.

3. Quantas horas-aula semanais você trabalha?

4. A sua lotação de aulas é somente em uma escola ou em mais de uma? Caso seja em mais de uma, cite o número de escolas onde você trabalha identificando quantas são estaduais, municipais e particulares.

5. Assinale a opção que identifica sua idade:

(A) Até 24 anos.

(B) De 25 a 29 anos.

(C) De 30 a 39 anos.

(D) De 40 a 49 anos.

(E) De 50 a 54 anos.

(F) 55 anos ou mais.

6. Qual a sua formação inicial (graduação)? Identifique qual o maior grau de sua formação (especialização, mestrado, etc).

7. Se você fez curso superior, de que forma ele foi realizado?

(A) Presencial.

(B) Semipresencial.

(C) A distância.

8. Há quantos anos você está lecionando?

9. Em qual (is) turno(s) você trabalha? (marque mais de uma opção, se for o caso).

(A) Matutino.

(B) Vespertino.

(C) Noturno.

10. Ao todo, quantas aulas (dadas) você ministra por semana? (não considere aulas particulares).

11. Quantas horas por semana você dedica ao planejamento das aulas, incluindo as correções de provas?

(A) Até 4 horas semanais.

(B) De 4 a 8 horas semanais.

(C) 8 horas ou mais.

12. Qual é a sua situação trabalhista nesta escola? (marque apenas uma opção)

(A) Estatutário.

(B) Prestador de serviço por contrato temporário.

13. Além do magistério, você exerce outra atividade que gera renda?

(A) Sim, na área de educação.

(B) Sim, fora da área de educação.

(C) Não.

14. Se você trabalha em outra área identifique-a e indique a remuneração das atividades que você exerce.

15. Você costuma ler: (ASSINALE apenas uma opção em cada linha.)

	<b>Sempre</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>
Livros sobre educação			
Outros livros (literatura em geral).			
Livros de histórias infantis.			
Revistas especializadas na sua área.			
Jornais ou revistas de informação geral. (Veja, Isto É, Época, etc.).			
Revistas em quadrinhos.			
Outras revistas.			
Outros			

16. Relativamente às afirmações abaixo, indique a sua posição: (marque apenas uma opção em cada linha.).

	CONCORDO	DISCORDO
Sinto que sou parte importante desta escola.		
Participo das decisões educacionais desta escola.		
Recebo apoio dos pais dos alunos para desenvolvimento do meu trabalho.		
Tenho plena confiança profissional no (a) diretor(a).		
Os materiais pedagógicos necessários ao meu trabalho estão disponíveis nesta escola.		
As rotinas burocráticas interferem no meu trabalho de ensinar.		
O (a) diretor (a) consegue que os professores se comprometam com a escola.		
O diretor implementa regras claras de conduta escolar e me apoia quando necessário.		
Existe um clima de cooperação entre os professores desta escola.		
O (a) diretor (a) estimula as atividades inovadoras.		
A indisciplina de estudantes desta escola dificulta o meu trabalho de ensinar.		
O (a) diretor (a) dá atenção adequada aos aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.		
Sinto-me seguro, pessoalmente, antes, durante e após o meu trabalho nesta escola.		
O (a) diretor (a) dá atenção adequada aos aspectos relacionados com as normas administrativas		
O (a) diretor (a) dá atenção adequada aos aspectos relacionados com a manutenção da escola.		

**17.** Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não na sua vida profissional:

<b>FATOS</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Você foi vítima de atentado à vida?		
Você foi ameaçado por algum aluno?		
Você foi agredido verbalmente por algum aluno?		
Você foi agredido fisicamente por algum aluno?		
Você foi vítima de furto?		
Você foi vítima de roubo (com uso de violência)?		
Alunos já frequentaram as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica?		
Alunos já frequentaram as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas?		
Alunos já frequentaram as suas aulas portando arma branca (facas, canivetes, etc.)?		
Alunos já frequentaram as suas aulas portando arma de fogo?		

**18.** Você está satisfeito (a) com sua profissão de professor?

(A) Sim.

(B) Não.

**19.** Por quanto tempo você ainda planeja continuar ensinando?

(marque apenas uma opção)

(A) Enquanto fisicamente eu for capaz.

(B) Até completar o meu tempo para aposentadoria.

(C) Continuarei ensinando até que apareça algo melhor.

(D) Certamente deixarei a profissão em dois anos.

**20.** Você pretende mudar de escola?

(A) Sim.

(B) Não.

**21.** Você está satisfeito (a) com seu salário como professor (a)?

(A) Sim.

(B) Não.

**22.** Algumas vezes, no último ano, você sentiu que é perda de tempo tentar dar o melhor de si para ser um bom professor?

(A) Sim.

(B) Não.

**23.** Se você pudesse voltar atrás no tempo, você faria opção pelo Magistério novamente?

(A) Sim.

(B) Não.

**24.** Se seu filho optasse por seguir a carreira de magistério, você ficaria satisfeito (a)?

(A) Sim.

(B) Não.

**25.** A seguir apresentamos questões sobre você e seu trabalho. Leia cada uma das frases e assinale sua opção.

	<b>CONCORDO</b>	<b>DISCORDO</b>
Eu me sinto muito cheio de energia.		
Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho.		

Sinto que a minha clientela me culpa por alguns dos seus problemas.		
Eu me sinto estimulado depois de trabalhar lado a lado com a minha clientela.		
Eu me sinto como se estivesse no final do meu limite.		
No meu trabalho, eu lido com os problemas emocionais com muita calma.		
Eu me sinto emocionalmente exausto pelo meu trabalho.		
Eu me sinto frustrado com meu trabalho.		
Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito estressado.		
Eu me sinto esgotado com meu trabalho.		
Posso criar facilmente um ambiente tranquilo com a minha clientela.		
Sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho.		
Sinto que trato algumas pessoas da minha clientela como se fossem objetos.		
Sinto que estou trabalhando demais no meu emprego.		
Trato de forma adequada os problemas da minha clientela.		
Eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho de encarar outro dia de trabalho.		
Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um grande esforço para mim.		
Posso entender facilmente o que		

sente a minha clientela acerca das coisas.		
Acho que me tornei mais insensível com as pessoas desde que comecei este trabalho.		
Acho que este trabalho está me endurecendo emocionalmente.		
Não me importo realmente com algumas pessoas da minha clientela.		
Tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho.		

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS**

### **Eixo A: Formação e expectativas docentes.**

Comente sobre sua formação:

- Em qual instituição foi realizada (particular ou pública)?
  
- Qual a modalidade do curso: a distância ou presencial? O curso era realizado em que horário?
  
- Quando você cursava a licenciatura, você já trabalhava? Em média quantas horas semanais?
  
- Quais as principais discussões sobre a prática docente, o ser docente durante sua formação?
  
- O que levou a fazer opção pelo magistério?



- Quais suas expectativas em relação a sua profissão durante a sua formação?
- Quais dessas expectativas foram concretizadas e quais não foram?
- Se for efetivo, quanto tempo após a conclusão da licenciatura concursou-se? Se for professor admitido em caráter temporário, há quanto tempo após a formação trabalha nessa modalidade trabalhista?

### **Eixo B: Trabalho docente no Ensino Médio**

- Quais as finalidades do trabalho docente atualmente no Ensino Médio?
- Nos últimos tempos você tem percebido algumas mudanças na organização da escola? E do seu trabalho? Houve mudanças? Quais as finalidades, em sua opinião, da implementação dessas mudanças?
- Você percebeu nos últimos tempos, no período que você leciona no Ensino Médio, mudanças na finalidade da formação dos alunos?
- Se você trabalha no Ensino Fundamental, quais as principais diferenças nos objetivos pedagógicos e no cotidiano escolar (no perfil docente, nas metodologias de ensino, no perfil dos alunos, entre outros) comparando com o Ensino Médio?

### **Eixo C: Precarização do trabalho docente**

- Qual o papel (as obrigações, funções) do professor atualmente cobradas pelo Estado em seus discursos educacionais? Qual sua opinião sobre essas funções? Você acredita que é possível dar conta de todas estas obrigações?
- Em quantas turmas você trabalha? Em quantos turnos você trabalha? Em quantas escolas? Quantas aulas? Em média quantos alunos por turma?

- Você é o principal responsável pela renda familiar?
- É possível acompanhar igualmente todos os alunos no processo de ensino aprendizagem? Você se sente culpado quando não consegue ensinar tudo a todos os alunos? Quais as estratégias que você utiliza para tentar que os seus alunos efetivamente aprendam?
- Você possui tempo suficiente para preparar suas aulas com a qualidade que você almeja? Você possui tempo e condições financeiras para ter acesso a novas pesquisas educacionais, a produção das artes que poderiam estar incrementando seu plano de aula?
- Nas questões de indisciplina dos alunos, ou nas dificuldades de aprendizagens apresentadas, você possui apoio do corpo administrativo da escola e/ou de especialistas?
- Em relação ao trabalho em equipe em sua escola: você com outros colegas e você com o corpo administrativo é instigado? Há tempo disponibilizado para a discussão das dificuldades pedagógicas e possíveis estratégias para superá-las?
- Em relação à estrutura física escolar, esta permite que você realize o seu trabalho com conforto e qualidade?

#### **Eixo D: Mal-estar docente**

- Você sente alguma insatisfação em relação à sua atuação como professor?
- Quem (ou o que) você particularmente responsabiliza pelos fracassos escolares?
- Quais os objetivos, na sua opinião, do Estado ao aplicar avaliações para alunos e atualmente também para os professores?
- Em relação às cobranças da sociedade como um todo de que a escola precisa atualizar-se, trabalhar com as tecnologias, com aulas diferenciadas, como você se sente? Possui uma formação inicial ou continuada para prepará-lo para esses novos desafios?
- Você continua investindo em sua formação?

- Sente-se motivado em dar o melhor de si, para contribuir para uma boa formação dos seus alunos? Prepara aulas, realiza pesquisas, realiza visita de campo para que isso seja possível?
- Durante as aulas, enquanto você está com os alunos, você sente prazer, satisfação nestes momentos?
- Já sentiu vontade de abandonar a profissão? Quais as causas que o levaram a pensar em abandonar a profissão? Por que não abandonou?
- Já se afastou por algum período por problema de saúde? Esse problema de saúde teve relação com o seu trabalho?