



UNISUL

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

DANIELA MARIA SCHMITZ

**O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS CATARINENSES: ENTRE O DISCURSO OFICIAL E A
MATERIALIDADE**

Tubarão

2011

DANIELA MARIA SCHMITZ

**O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS CATARINENSES: ENTRE O DISCURSO OFICIAL E A
MATERIALIDADE**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa

Área de concentração: Educação

Tubarão

2011

DANIELA MARIA SCHMITZ

**O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS CATARINENSES: ENTRE O DISCURSO OFICIAL E A
MATERIALIDADE**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 27 de novembro de 2011.

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

Professora Leonete Luiza Schmidt, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

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

À pessoa que sempre foi companheira, e principalmente com o seu infinito e incondicional apoio, sem a qual essa conquista não teria se realizado: meu marido Everaldo. Ao meu filho Otávio, que soube respeitar meus momentos de estudo. A todos os meus familiares, que de forma indireta contribuíram para esta caminhada. E, em especial, à Beata Santa Albertina, que, com sua graça, me iluminou nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Quando se “finaliza” um trabalho que exigiu um alto grau de dedicação e comprometimento, prazeroso, porém por horas exaustivo, como foi a construção desta dissertação, é impossível não lembrar daqueles(as) que tornaram a “caminhada” um pouco mais fácil. Não fosse por eles, certamente o percurso teria uma exaustão ainda maior.

Agradeço, em especial:

Ao professor Dr. Gilvan Luiz Machado Costa, meu orientador, que com sua experiência e sabedoria soube me guiar e sempre esteve disponível para enriquecer a elaboração deste trabalho com valiosas contribuições.

Agradeço também a todos os professores que tive durante a “jornada”, seja no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou na Graduação, que contribuíram para minha formação. Aos professores do Mestrado, pelos valiosos ensinamentos e debates que possibilitaram a reflexão necessária para dar prosseguimento à pesquisa.

Aos professores da Banca da Qualificação, Dr. Marcos Edgar Bassi e Dra. Leonete Luiza Schmidt, que com sua vasta experiência souberam me orientar de forma clara, para que eu tivesse a capacidade de concluir este trabalho.

Aos colegas de classe, pela troca de experiências, pelos momentos de alegria e pela contribuição de todos.

Aos professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno das Escolas Estaduais da 36ª Gerência de Educação, que participaram dos questionários, especialmente aos que se dispuseram a ser entrevistados e contribuir ainda mais para a minha pesquisa.

A todos, muito obrigada.

É preciso repensar a organização do trabalho escolar, de modo a não se exigir mais do que os docentes podem fazer. Fica claro que medidas que visam reduzir custos, não se constituem em soluções, por terminarem criando outros problemas. A intensificação do trabalho do professor vem desestimulando as pessoas a ingressarem ou permanecer no magistério (...). Educação de qualidade exige recursos financeiros. Não adianta estabelecer metas visando à melhoria do ensino básico, se não forem modificadas as condições de trabalho docente. (SANTOS e OLIVEIRA, 2009, p. 44).

RESUMO

Na presente pesquisa buscou-se, preliminarmente, compreender as reformas educacionais das duas últimas décadas e suas repercussões sobre o trabalho daqueles que lecionam Matemática, Física, Química e Biologia no Ensino Médio Noturno, nas Escolas Estaduais de Santa Catarina, especialmente nos municípios pertencentes à Gerência de Educação de Braço do Norte. Pretendeu-se conhecer quem são esses sujeitos, sua formação e em que condições realizam seu trabalho. A coleta dos dados realizou-se inicialmente com a entrega de questionários (enquete) aos trinta e dois professores de Matemática, Física, Química e Biologia da última etapa da educação básica. Após este percurso, selecionou-se seis sujeitos para os depoimentos. Do confronto entre os dados qualitativos e quantitativos e a literatura, emergiram três categorias de conteúdo: *perfil e acesso; condições materiais; extensão da jornada e intensificação do trabalho docente*. Verificou-se a ampliação da matrícula nas escolas públicas, da mesma maneira o aumento do número de professores. Essa expansão aconteceu com recursos insuficientes, e teve impactos no trabalho dos professores. O estudo sugere que os professores das referidas disciplinas do Ensino Médio são sujeitos singulares e tiveram seu trabalho reestruturado pelas novas regulações das políticas educacionais implementadas, sobretudo, nos últimos vinte anos. Considerando os questionários, em relação ao perfil desses professores, constatou-se que: são mulheres, possuem mais de trinta anos e exercem a docência há mais de dez anos. Outra característica deste grupo é referente à sua formação, pois todos os docentes pesquisados possuem licenciatura. O estudo aponta singularidades relacionadas à jornada de trabalho. Os professores de Ensino Médio em sua maioria possuem muitas turmas, muitos alunos, lecionam três turnos, trabalham em mais de uma escola e em outras dependências administrativas, lecionam mais de uma disciplina, são professores também de outras etapas da educação básica e ainda possuem outro trabalho além da docência. O estudo aponta que a precarização das condições de trabalho e remuneração teve reflexos na jornada de trabalho dos professores. Como consequência materializou-se nas escolas públicas de Ensino Médio uma jornada de trabalho ampliada e intensa, em virtude de inúmeras tarefas e atribuições que o professor da última etapa da educação básica exerce. O estudo desvela uma contradição: discursos oficiais que enaltecem a importância da educação e do professor ao mesmo tempo em que o trabalho docente se apresenta precarizado e intensificado. De um lado, o destaque aos avanços científicos e tecnológicos e, por outro lado, os limites dos professores de Matemática, Física, Química e Biologia de efetivamente ensinar.

Destaca-se a relevância de compreender ainda mais o trabalho e a vida da categoria docente para contribuir na concepção de políticas públicas que venham ao encontro de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Educação Básica. Ensino Médio. Condições de Trabalho. Intensificação.

ABSTRACT

In this study, a qualitative character, we sought to preliminarily understand the educational reforms of the last two decades and its impact on the work of those who teach mathematics, physics, chemistry and biology in college night, in the public schools of Santa Catarina, especially in the municipalities belonging to the Management of Education of the North Arm. It was intended to know who these guys, their training and under what conditions do their job. The confrontation between the qualitative and quantitative data and the literature revealed three categories of content: profile and access, working conditions, length of journey and intensification of teachers' work. The study suggests that teachers of these subjects in high school subjects are natural and have restructured their work by the new regulations implemented educational policies, especially in the last twenty years. There was the expansion of enrollment in public school, just increasing the number of teachers. This expansion occurred with insufficient resources, and had impacts on teachers' work. Considering the questionnaires in relation to the profile of these teachers the female presence was relevant and is formed in 69% of teachers with more than 30 years of age and 62% over 10 years of service time. Another uniqueness of this group is related to their training, because all the teachers surveyed had a university degree. And yet, as related to working hours, the high school teachers are highlighted by the majority of whom teach at every turn, here represent 93.1%. Nevertheless, 23.6% of surveyed teachers are teachers of the last stage of basic education and still have another job. The study highlights the precarious working conditions, the absence of better wages and working hours. As a result, the journey of teachers, embodied in public schools in high school was expanded, and as a result of numerous tasks and assignments that exercise, the teacher of the last stage of basic education is an intense journey. The study also showed that teaching in public school high school is being expropriated than it is to his own work, which is teaching. It also points to the contradictions of the official speeches that enhance education in high school while the teacher's work also stands out. However, the materialization of these two issues expressed by the research demonstrates the contradiction between discourse and materiality. Thus, it becomes relevant to understand how these issues are linked to the category of work-life teaching and contribute to public policy and that will be designed to meet a quality education socially relevant.

Keywords: Teaching Work. High school diploma. Working conditions. Hours of Work.
Teaching

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, segundo características principais dos depoentes, considerando todas as etapas da educação básica, em 2010.....	24
Tabela 2 – Número de matrículas no Ensino Médio, Educação Geral, Normal/Magistério e Integrado, por dependência administrativa em 2009.....	47
Tabela 3 – Professores da Educação Básica, segundo dependência administrativa, sexo e idade predominante.....	49
Tabela 4 – Análise comparativa salarial dos professores das Redes Públicas Estaduais no Brasil, segundo ordem de classificação, incluindo somente salário base ou já com gratificações incorporadas – professor com Licenciatura Plena e 40 horas semanais	52
Tabela 5 – Análise comparativa salarial dos professores das Redes Públicas Estaduais no Brasil, segundo ordem de classificação, incluindo salário-base e gratificações – professor com Licenciatura Plena em início de carreira e uma jornada de 40 horas semanais.....	54
Tabela 6 – Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno da 36ª GERED, segundo tempo de serviço, faixa etária e sexo, em 2010	62
Tabela 7 – Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED e Formação Superior, em 2010.....	63
Tabela 8 – Número de Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno da 36ª GERED, segundo formação e local de formação em 2010	63
Tabela 9 – Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, com formação superior na disciplina que leciona, em 2010.	64
Tabela 10 – Professores do Ensino Médio no Brasil e sua formação superior, em 2007.....	65
Tabela 11 – Número de Professores do Ensino Médio por área de formação, segundo disciplina ministrada, em 2007.....	66
Tabela 12 – Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, segundo forma de acesso, em 2010.	67
Tabela 13 – Proposta Salarial do Governo de Santa Catarina para os professores, em agosto de 2011.	76
Tabela 14 – Vencimento básico do funcionalismo público com Nível Médio – 2011	79

Tabela 15 – Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, segundo carga horária e horas, considerando todas as etapas, modalidades e Redes de Ensino, em 2010	84
Tabela 16 – Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, segundo turnos trabalhados em 2010.....	85
Tabela 17 – Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, segundo horas dedicadas ao planejamento de aulas, incluindo correção de prova, em 2010.	87
Tabela 18 – Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, segundo etapas e modalidades de ensino, em 2010	91
Tabela 20 – Professores de Ensino Médio segundo Estabelecimentos de Ensino no Brasil, 2009 ...	92
Tabela 21 - Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, segundo números de disciplinas	92
Tabela 22 – Professores de Ensino Médio no Brasil, segundo quantidades de disciplinas que lecionam, 2009	92
Tabela 23 - Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, segundo número de turmas, em 2010.....	93
Tabela 24 - Professores de Ensino Médio no Brasil segundo quantidades de turmas que lecionam	93
Tabela 25 - Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, segundo número de alunos por turma, em 2010...	91

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	20
1.1.2 Procedimentos Metodológicos	22
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS REPERCUSSÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE	26
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E SUA INTENSIFICAÇÃO.	26
2.2 REFORMAS DO ESTADO BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990.....	31
2.2.1 Reformas e políticas educacionais no Brasil	33
2.2.2 Ordenamento legal, políticas educacionais e Ensino Médio	39
2.3 A DÉCADA 2001-2011 E A (DES) VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE....	49
2.4 PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	56
3 O TRABALHO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, FÍSICA, QUÍMICA E BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	61
3.1 PERFIL E ACESSO	61
3.1.1 Perfil	61
3.1.2 Acesso à carreira	67
3.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO	70
3.2.1 Infraestrutura	70
3.2.2 Carreira	75
3.2.3 Remuneração	76
3.2.4 Formação continuada	81
3.3 EXTENSÃO DA JORNADA E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO.....	83
3.3.1 Extensão da jornada	83
3.3.2 Intensificação do trabalho docente	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	110
ANEXO A – Questionário de pesquisa científica	111
ANEXO B – Roteiro de entrevista	114

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo trata do trabalho docente no Ensino Médio de Escolas Públicas Catarinenses pertencentes a 36ª Gerência de Educação, localizada em Braço do Norte. A escolha do tema está vinculada, dentre outras questões, ao meu percurso estudantil e profissional. Iniciei minha carreira como professora Admitida em Caráter Temporário (ACT), assim que terminei, em 2007, a formação inicial, a Licenciatura em Matemática. Ao tornar-me professora deparei-me com uma sala de aula sem ter a noção da real situação da escola pública. Minha visão era muito superficial em relação ao trabalho do professor e da situação da escola. Um ano após o término da Licenciatura resolvi ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). O objetivo inicial era o de ficar bem classificada na escolha das aulas de ACT. Entretanto, com a instituição do processo seletivo para professores em caráter temporário¹, em 2009, meu objetivo foi parcialmente por “água abaixo”, pois a classificação para escolha de vagas passou a incluir, além dos títulos, uma prova classificatória. Felizmente essa angústia não durou muito. Após leituras e discussões no Mestrado tive outro olhar sobre os meandros da educação. Porém, minhas inquietações não terminaram; ao contrário, se intensificaram, foram ampliadas e surgiram outras relacionadas, sobretudo ao contexto em que o trabalho docente dos professores das escolas públicas brasileiras se insere.

Atuando como professora de Matemática no Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Santa Catarina desde o ano de 2008 até os dias atuais, sempre como ACT - Admitida em Caráter Temporário, e em diferentes escolas desta Rede de Ensino, e, na maioria das vezes, em mais de uma escola, pude perceber, no convívio com os professores, o sentimento de desânimo, de impotência e de insatisfação com o descaso do Estado no que se refere ao trabalho docente. No início não compreendia o fato de os professores lotarem ao máximo sua carga horária todos os anos, deixando-me, conseqüentemente, sem aulas.

Minha experiência como professora da Rede Pública Estadual e as discussões travadas no Mestrado em Educação suscitaram algumas questões: Quais são as insatisfações dos professores? Quais as causas destas insatisfações? Quais suas satisfações? O que lhes dá

¹ Em 2009, o estado de Santa Catarina, através do disposto no artigo 3º da Lei nº 456, de 11 de agosto de 2009, regulamentava o contrato de professores Admitidos em Caráter Temporário apenas por meio de provas de conhecimentos gerais e específicos, sendo que esta valia 60% da avaliação e a prova de títulos 40%.

satisfação e ânimo em sala de aula? Quais as razões que levam os professores a se desestimularem com a sala de aula? Quais as razões que lhes deixam realmente estimulados no seu trabalho como professor? Quais questões conduzem os professores da Rede Pública a trabalharem mais? Por que, em meio a tantos discursos de valorização dos professores atualmente apresentados, sobretudo na mídia, a realidade que se apresenta é outra? E por que continuam na profissão? Conseguem efetivamente ensinar? Tenho como pressuposto que as reformas educacionais iniciadas na década de 1990, no Brasil, atribuíram um maior número de tarefas, funções e responsabilidades à escola pública e ao professor, que não dispõem de condições materiais e intelectuais² apropriadas para realizar seu trabalho, que inclui a socialização dos conhecimentos científicos. O pressuposto que norteia a pesquisa é o de que o trabalho do professor de Física, Química, Matemática e Biologia apresentam singularidades, ou seja, as reformas educacionais tornaram o trabalho no Ensino Médio mais intenso, sobretudo o realizado pelos professores que lecionam também no turno noturno.

As mudanças no trabalho docente decorrentes de reformas e de novas políticas implementadas vêm ocorrendo, principalmente no Brasil, ao longo das últimas duas décadas. Observam-se novas regulações das políticas educativas que incidem sobre o trabalho escolar e docente e que estes processos necessitam cautela e esforços em sua compreensão. (OLIVEIRA, 2006; SAMPAIO; MARIN, 2004).

A década de 1990 foi marcada por reformas educacionais que tinham como principal eixo a educação para a equidade social que se expressou, sobretudo, na ampliação do acesso à educação básica. Em 2010, a educação básica registrou 51.549.889 matrículas, distribuídas em suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. (BRASIL, 2010).

A partir da década de 1990 expressivas transformações ocorreram na sociedade e na educação brasileira, influenciadas pela reorganização do sistema capitalista mundial iniciada nos anos de 1980. Constata-se que políticas públicas têm engendrado nova organização do trabalho escolar que reflete um modelo de regulação educativa. Por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, as escolas adquiriram maior autonomia, mas também têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades, o que contribuiu para a reorganização do trabalho docente.

Torna-se relevante, portanto, analisar tais reformas educacionais em um contexto político e econômico correlacionando-as, de um lado, com a reforma do Estado intensificada

² Entendo por condições materiais laboratórios, bibliotecas, salas, quadros, livros específicos por disciplinas, além de acesso, salários, carreira, condições intelectuais, formação inicial e continuada.

no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso, que focalizava suas críticas à Constituição Federal de 1988, reunindo as reivindicações de movimentos sociais, alegando que a mesma criou uma situação de ingovernabilidade e precisava ser superada com a modernização do Estado. Por outro lado, esta modernização foi fundamentada nas reformas propostas para os países da América Latina com o intuito de engajá-los à nova ordem mundial capitalista, tornando-os competitivos por meio de políticas neoliberais. (BOLLMANN, 2006).

O marco para esta nova ordem mundial foi o chamado Consenso de Washington, construído a partir de um encontro realizado na capital estadunidense, promovido pelo Institute for International Economics, com participação de representantes do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). A adoção de suas sugestões na esfera econômica virou exigência para a aquisição de empréstimos dos países, sobretudo latino-americano, junto ao FMI. No âmbito da educação destaca-se que a partir da década de 1990, com a adoção do ideário do referido Consenso, existia a diminuição do Estado na provisão de recursos financeiros necessários à implementação das políticas educacionais. (OLIVEIRA, 2000; BOLLMANN, 2006).

As reformas realizadas na educação na década de 1990 foram influenciadas pelo ideário da reforma do Estado. Nesta década, foram elaborados documentos em conferências e por organismos internacionais, objetivando a regulamentação das reformas educacionais nos países participantes.

Um marco representativo para as reformas educacionais brasileiras, a partir da reforma do Estado em curso, foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em março de 1990. A referida conferência orientou novas reformas educacionais para os países mais pobres e populosos do mundo, postulando que a educação deveria amenizar as desigualdades sociais, ampliar o acesso à educação básica pública e gratuita para toda a população considerada mais vulnerável (OLIVEIRA, 2006). Destacam a voluntariedade e a responsabilidade social para que as metas educacionais fossem atingidas. Acenam para uma educação para a equidade social, com a “universalização” do Ensino Básico ou Ensino Fundamental no Brasil.

Como idealizadores da reforma se destacam a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), e o Banco Mundial, que definiram prioridades e estratégias para a educação. Em vários documentos destes organismos internacionais, as ideias centrais e as estratégias apresentadas estão associadas ao desenvolvimento econômico-social dos países e à

Teoria do Capital Humano³, para a qual o homem escolarizado produz mais. De acordo com o discurso presente nestes documentos, deveria haver a institucionalização da competição entre as escolas públicas 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, através de avaliação sistêmica e uma descentralização em relação às responsabilidades relacionadas à gestão e ao financiamento da educação. (OLIVEIRA, 2000).

Neste panorama, as políticas educacionais no Brasil foram elaboradas com o intuito de elevar a matrícula no Ensino Fundamental que atingiu em 2010 uma matrícula total de 31.055.341. Desta forma, a partir de 1990, ocorreram várias reformas baseadas nos princípios de descentralização administrativa, financeira e pedagógica, alinhadas à expansão da matrícula. De acordo com a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Com isso, as duas primeiras etapas da educação básica passam a ser responsabilidade, sobretudo dos 5.564 Municípios. A Rede Municipal de Ensino se amplia e passa a abrigar 23.722.411 alunos matriculados em 2010. Já os Estados e o Distrito Federal passam a atuar, prioritariamente, no Ensino Fundamental e no Ensino médio.

A preocupação nos últimos anos, com a expansão da matrícula, está centrada na Educação Infantil e no Ensino Médio. É possível identificar essa orientação na substituição em 2007 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que estendeu o atendimento a todas as etapas da Educação Básica. Esse movimento foi reforçado recentemente pela Emenda Complementar n. 59, de 11 de novembro de 2009, que legaliza a expansão da primeira e da última etapa da Educação Básica ao ampliar a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos.

É conveniente notarmos que transcorreu mais de vinte anos após a Constituição de 1988 e quinze anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, para que se tornasse obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos, abrangendo a Educação Infantil e o Ensino Médio. Além disso, percebe-se que cada vez mais jovens e adultos voltam à escola para

³ Com base na teoria do capital humano, a educação, segundo Saviani (1994), passa a ser entendida como algo não meramente ornamental, mas decisivo para o desenvolvimento econômico. Postula-se, assim, uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho; isto é, considera-se que a educação potencializa trabalho. Essa perspectiva está presente também nos críticos da "teoria do capital humano", uma vez que consideram que a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho).

manter/adquirir empregabilidade, visto que, hoje, a educação é tomada como critério para, segundo Oliveira (2004, p. 1131), ter possibilidade de “ingressar ou permanecer no mercado de trabalho”.

A expansão da matrícula aconteceu nos Municípios que passaram a ter autonomia para organizar seus sistemas de ensino, como já referido. Nesse processo, destaca-se a descentralização, um dos eixos das reformas educacionais e os mecanismos de gestão escolar que insistem na participação da comunidade. Entretanto, percebe-se a ampliação dos exames nacionais de avaliação, bem como a avaliação institucional.

Essas novas regulações repercutem diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico. (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

As políticas educacionais baseadas nesses processos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência visando à expansão do atendimento, que incidiram sobre as escolas de Educação Básica, sobre os trabalhadores da educação e, por conseguinte, sobre os estudantes, vieram de encontro a uma escola pública de qualidade para todos como direito social. (DOURADO & OLIVEIRA, 2008). Considerando que o princípio norteador das reformas educacionais é a equidade social, as políticas educacionais acabaram, segundo Assunção e Oliveira, “revelando em certa medida um movimento contraditório: a democratização do acesso à escola dá-se ao custo da massificação do ensino” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 351).

As medidas de ampliação da matrícula no Ensino Fundamental nas escolas públicas repercutiram em todas as etapas da Educação Básica, e teve como consequência o aumento do número de docentes.

A expansão da escola pública na década de 1990 aconteceu em todas as etapas da Educação Básica; da mesma maneira, a ampliação do número de professores. Focar-se-á a pesquisa na última etapa da Educação Básica que contou, em 2010, com 8.357.675 matrícula nas diferentes dependências administrativas, das quais 7.177.019 foram efetuadas nas 27 Redes de Ensino, incluindo o Distrito Federal. O foco central é compreender o trabalho docente dos professores que também lecionam no Ensino Médio Noturno que responde por 34,4% da matrícula. (BRASIL, 2010).

As mudanças no trabalho docente, como já referido, vêm acontecendo no bojo das

reformas educacionais implementadas no Brasil desde 1990 até os dias de hoje. Neste sentido, parece ficar claro, que os processos de reestruturação educacional propostas pelas políticas têm um impacto sobre o trabalho docente. Com efeito, é preciso debater o impacto dessas políticas de reestruturação educativas sobre o trabalho docente, analisando as relações e o processo de trabalho. Corroborando, Oliveira, (2004, p. 1140), mostra que “o fato é que o trabalho docente foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar e tais transformações, sem adequações necessárias, parecem implicar em processos de precarização do trabalho docente”.

Por conta disso torna-se relevante conhecer quem são os professores de Ensino Médio Noturno. Para tanto, esta pesquisa se preocupa particularmente com os professores de Ensino Médio Noturno da 36ª Gerência de Educação. O estado de Santa Catarina é composto por 36 Gerências Regionais e no município de Braço do Norte se localiza a GERED referida para a pesquisa. Pressupõe-se que estes professores apresentam características muito singulares, porque, como lecionam no período noturno, trabalham também no turno diurno. Supõe-se, além disso, que trabalham em mais de uma escola e mais de uma etapa da educação básica. Logo, são características muito próprias desta categoria de docentes. São fatores que ampliam sua jornada de trabalho e a tornam ainda mais intensa. Acrescenta-se, ainda, o pressuposto que, além da docência, possuem outro emprego. São estes fatores que traduzem a importância de conhecer estes professores em sua totalidade. Os professores da 36ª GERED de Matemática, Física, Química e Biologia que lecionam no Ensino Médio formam um total de 44 docentes, caracterizando-se o caso para o estudo. Como se preocupa com os professores das referidas disciplinas do Ensino Médio Noturno, a amostra para a pesquisa é de 32 professores.

Defini-se como pergunta diretriz: quem são os sujeitos que lecionam Matemática, Física, Química e Biologia no Ensino Médio Noturno na Rede Estadual de Ensino na 36ª Gerência de Educação e em que condições realizam seu trabalho?

Diante do exposto, das questões levantadas e da hipótese de trabalho apontada, defini-se o seguinte objetivo geral: conhecer quem são os sujeitos que lecionam Matemática, Física, Química e Biologia no Ensino médio Noturno nos Municípios pertencentes à Gerência de Educação de Braço do Norte e em que condições realizam seu trabalho. A pesquisa é definida pelos seguintes objetivos específicos:

- Identificar as políticas educacionais e sua relação com o trabalho docente;
- Realizar uma revisão da bibliografia nacional e internacional que tenha como foco de discussão o trabalho docente na educação básica;

- Identificar e analisar dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que tratam dos docentes que lecionam na última etapa da Educação básica;
- Identificar e analisar informações da 36ª Gerência de Educação, sobre os professores do Ensino Médio;
- Identificar quem são os professores do Ensino Médio Noturno das Escolas Públicas Estaduais pertencentes à Gerência de Educação de Braço do Norte;
- Compreender as condições de trabalho destes professores que lecionam no Ensino Médio Noturno.

A partir do exposto, o estudo pretende conhecer os professores de Ensino Médio que lecionam Matemática, Física, Química e Biologia e compreender a materialidade⁴ do trabalho docente, considerando as novas demandas trazidas pelas reformas educacionais, na busca de singularidades⁵, ou seja, aspectos que são próprios desses sujeitos e de seu trabalho. Desta forma, se torna relevante compreender como estas questões se articulam ao trabalho e à vida dos docentes, e tendo em vista quais políticas públicas sejam concebidas e que venham ao encontro de uma educação de qualidade social.

Para determinar o perfil dos professores de Matemática, Física, Química e Biologia que lecionam em escolas catarinenses serão utilizados dados coletados pelo Ministério da Educação – MEC, via informações e documentos disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e por informações procedentes da Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina. Para entender as mudanças no trabalho do professor foram analisadas as reformas educacionais relacionando-as com as do Estado, procurando identificar aspectos como concepção de educação e 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 na educação evidenciadas pelas reformas e que estão relacionadas com as demais mudanças políticas, econômicas e sociais que vêm ocorrendo no Brasil.

⁴Entende-se aqui a materialidade de acordo com Saviani (2008). Segundo o autor a educação é desenvolvida por uma ação que tem visibilidade, que só se exerce com base em um suporte material. Para o autor referido, a ação educativa, “desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais. Logo, ela realiza-se em um contexto de materialidade” (SAVIANI, 2008, p. 106). Portanto, a trabalho docente, necessita de condições materiais adequadas para a realização de seu trabalho.

⁵Entende-se como singularidades, características que são próprias dos professores que lecionam no Ensino Médio, em especial, no período noturno. As singularidades percorrem todo o processo de desenvolvimento da análise, desde o perfil, acesso, carreira e remuneração até a jornada de trabalho.

1.1 OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Como estratégia metodológica para análise, adotou-se o estudo de caso no sentido atribuído por André (1995) e Meksenas (2002), pois havia interesse numa instância em particular, isto é, um determinado grupo de docentes, os professores de Matemática, Física, Química e Biologia da 36ª Gerência de Educação. E o desejo de conhecê-los profundamente em sua complexidade, totalidade, e também retratar seu dinamismo de uma forma muito próxima do seu acontecer natural.

Pretendeu-se conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade própria. O estudo de caso é uma investigação singular ao se debruçar deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. (ANDRÉ, 1995; MEKSENAS, 2002).

De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e a sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação. (ANDRÉ, 1995, p. 31).

Com base em André (1995) e Meksenas (2002), pode-se dizer que as escolhas metodológicas da presente pesquisa aproximam-na de um estudo de caso associado ao trabalho docente. O presente estudo busca se inserir dentre aqueles que compreendem o fenômeno educativo no seio das relações contraditórias colocadas pela sociedade capitalista como algo estático. (CURY, 2000). Articula-se, com a compreensão de realidade e de sociedade como espaço de lutas de classes, no interior da qual atua a educação, rejeitando a naturalização da dominação de uma determinada classe sobre a outra.

Com base em André (1995), pode-se dizer que se trata de um estudo de caso associado ao trabalho docente. Para análise do caso, buscou-se nos questionários e nos depoimentos dos professores das referidas disciplinas, elementos que destacassem e ajudassem a compreender quem são esses sujeitos e em que condições realizam o trabalho docente, para dar conta disso, optou-se utilizar as categorias simples ou categorias de conteúdo.

Quanto às categorias simples, que se referem ao conteúdo do objeto, são as categorias de conteúdo, sendo elas definidas segundo o tema do problema a ser pesquisado.

Vejam os que diz Wachowicz:

Categories simples são aqueles elementos iniciais, determinados pelo conteúdo de análise crítica que fez o pesquisador ao eleger seu objeto de estudo e ao se deparar com a dificuldade de tomá-lo por um ou mais aspectos que sua análise lhe indicou. Posso então chamar estas categorias simples de categorias de conteúdo. (WACHOWICZ, p. 5, 2001).

Neste trabalho, para a realização de sua análise, buscou-se desvelar as contradições presentes na materialização do trabalho do professor. Destaca-se, assim, a contradição, concebida como categoria de análise, pois ela, dialeticamente, nos remete a categoria da totalidade. Desta forma, sempre que as questões centrais da presente pesquisa forem discutidas, estarão inseridas as categorias da contradição e, conseqüentemente, a da totalidade. Ainda utilizando Cury (2000), a contradição leva a compreensão das contradições existentes na própria educação, levando ao entendimento dos seus limites e possibilidades. A totalidade sem contradição é vazia e inerte. As contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias.

De acordo com Cury (2000), as categorias são constituídas de sua essência e fenômeno, de sua representação e conceituação. No movimento de análise das categorias, procura-se envolver essas características que são atinentes à sua compreensão, pois “a essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado e parcial, ou sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno, ao indicar algo que não é mesmo, vive graças à contradição com a essência. Tal contradição possibilita a investigação científica.” (CURY, 2000, p. 23). Assim, captar a coisa em si, compreender o fenômeno, é atingir sua essência.

A partir deste ponto de vista, o presente estudo incorpora aspectos do estudo de caso associado ao método de depoimentos. O trabalho docente foi compreendido como parte de um contexto social que, a partir das políticas públicas educacionais fundamentadas no discurso neoliberal, levaram à mudanças no trabalho do professor da Rede Estadual Catarinense de Ensino.

Como instrumentos de coleta de dados, na presente pesquisa, foram utilizados inicialmente questionários. Este tipo de instrumento recebe a denominação de enquete. Enquete, de acordo com Meksenas (2002), é um método quantitativo em pesquisa empírica que trata com um número maior de informantes, com objetivos definidos a respeito da informação/opinião a ser retirada dos sujeitos. Posteriormente, foi utilizada a entrevista que é a segunda função da enquete, ou seja, foram entregues os questionários como um instrumento preliminar da exploração da temática de pesquisa.

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).

Como já referido, após a realização da enquete foi selecionada uma pequena amostra do total dos sujeitos que participaram das entrevistas. 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. Segundo o autor supracitado, seu caráter qualitativo conduz o pesquisador ao trato com as concepções de mundo, valores e narrativas dos sujeitos investigados. Ainda de acordo com Meksenas (2002, p. 129), o depoimento se configura em um “método de organização da coleta de dados a respeito de determinado tema, a partir de entrevistas não-diretivas ou semiestruturadas”.

Este procedimento denominado depoimento é um método que se associa, sobretudo, ao estudo de caso, como já referido, e será utilizado na presente pesquisa, pois são abordadas as particularidades de cada depoente. Este método garante aos sujeitos pesquisados uma manifestação livre do pensamento e da opinião e permite levantar categorias simples ou de conteúdo que o pesquisador extrai dos depoimentos. (WACHOWICZ, 2001).

Vale destacar que o depoimento não pode ser considerado único método de pesquisa, considerando a representação do real. Conforme Meksenas (2002, p. 132), “o depoimento contém apenas um ponto de vista que precisa ser questionado e reinterpretado pelos métodos de conhecimento de que o pesquisador dispõe”. Para isso, além das entrevistas e dos dados estatísticos, será analisada a produção acadêmica relacionada às reformas e políticas educacionais e ao trabalho docente dos professores que lecionam também no Ensino Médio Noturno nas escolas da Rede Estadual Catarinense e em todo o Brasil. Com base, sobretudo, nas entrevistas realizadas, foram selecionadas categorias de conteúdo que são: Perfil e Acesso; Condições de trabalho; Extensão da Jornada e Intensificação do Trabalho Docente.

1.1.2 Procedimentos metodológicos

Para realização desta pesquisa, como já destacado, foram utilizados questionários e entrevistas como instrumentos de coleta de dados. Primeiramente foi entregue aos professores das escolas estaduais da 36ª GERED que lecionam no Ensino Médio Noturno nas disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia um questionário, objetivando uma aproximação dos sujeitos da pesquisa, e que, ao mesmo tempo, contribuiu para definir quais professores seriam entrevistados.

A primeira aproximação ocorreu por meio de visitas às escolas da 36ª GERED que possuem Ensino Médio Noturno. Os questionários foram entregues diretamente aos professores e, em alguns casos, pela Assistente Pedagógica, que ficou responsável pela entrega e recolhimento do material. O recolhimento dos questionários nas escolas foi feito pela pesquisadora. Nele havia um espaço para que os sujeitos que desejassem participar da segunda etapa da pesquisa preenchessem com seus dados para um possível contato. Dos trinta e dois questionários entregues, retornaram vinte e oito respondidos; deste número, doze sujeitos se propuseram a participar das entrevistas. Devido aos limites desta pesquisa não poderíamos entrevistar doze sujeitos. Para tanto, foram definidos critérios para a seleção dos sujeitos que seriam entrevistados, de modo que fossem os mais diversos possíveis. De acordo com os critérios foram selecionados oito professores para as entrevistas. No entanto, após a definição dos sujeitos e já iniciadas as entrevistas, dois professores não concederam a entrevista por motivos particulares. Desta forma, foram seis professores entrevistados da Gerência de Braço do Norte. Com o intuito de preservar suas identidades, a cada um foi atribuído um nome fictício, como segue: Luíza, Maria, Lúcia, Carol, Marta e Joice. Para definir os sujeitos que se propuseram a realizar as entrevistas, foram utilizados os seguintes critérios para seleção dos depoentes:

- Lecionam poucas aulas (até 20 horas) em uma escola;
- Lecionam 60 horas-aula;
- Lecionam mais de 20 horas, até 40 horas-aula;
- Trabalham em mais de uma escola e/ou em municípios diferentes;
- Sujeitos de diferentes municípios que foram aplicados os questionários, obedecendo critérios geográficos;
- Professores que têm até 10 anos de tempo de serviço (pouco tempo de magistério);
- Professores com mais de 10 anos e até 20 anos de tempo de serviço;
- Professores que possuem mais de 20 anos de tempo de serviço;
- Professor efetivo;

- Professor com contrato temporário;
- Professores que trabalham em dependências administrativas distintas;
- Professores com outro trabalho;

A tabela 1 apresenta características dos professores depoentes, que se dispuseram a ser entrevistados e que contemplavam os critérios de escolha definidos à priori:

Tabela 1 - Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, segundo características principais dos depoentes, considerando todas as etapas da Educação Básica, em 2010.

Características dos Depoentes													
Tempo de serviço (anos)			Carga horária (h)			Escolas em que trabalham		Dependências administrativas		Admitido em Caráter Temporário		Possui outro emprego	
Até 10	Entre 11 e 20	Mais de 21	Até 20	Até 40	Mais de 40	1 escola	2 ou mais	Apenas 1	2 ou mais	Sim	Não	Sim	Não
2	2	2	1	1	4	3	3	3	3	2	4	3	3

Fonte: Elaborado pela autora, segundo dados dos questionários.

O contato com estes sujeitos para o agendamento das entrevistas foi realizado pessoalmente, por telefone e/ou e-mail. Os depoimentos dos professores foram gravados em áudio e tiveram duração de, em média, sessenta minutos. Posteriormente foram transcritas. Na análise, os dados estatísticos e os oriundos da transcrição das entrevistas foram cotejados com parte da produção acadêmica relacionados às reformas e políticas educacionais e ao trabalho docente.

Vale reiterar que a escolha dos depoentes foi realizada de acordo com Meksenas (2002), que sugere que quando se trata de número pequeno de sujeitos a serem entrevistados, que eles devam ser os mais diversos possíveis. Assim, elegeram-se também diferentes Municípios pertencentes a 36ª GERED.

Os dados obtidos através dos questionários e das entrevistas realizadas ofereceram elementos que possibilitaram a compreensão do contexto no qual os sujeitos da pesquisa realizam seu trabalho.

A dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro refere-se à introdução, com justificativa e objetivos do tema proposto. O segundo capítulo é composto pelo referencial teórico, que trata das políticas educacionais e suas repercussões no trabalho docente, onde se discute a Reforma do Estado Brasileiro, as Reformas Educacionais e o

Ensino Médio. Finaliza-se este capítulo com uma discussão sobre a precarização do trabalho docente. O terceiro e último capítulo retrata a análise da dissertação. Procura-se, nesta parte, desvelar quem são os professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno da 36ª GERED, e em que condições realizam seu trabalho. Por último encontram-se a conclusão, as referências e os anexos.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E SUA INTENSIFICAÇÃO

Nas últimas décadas verificam-se, em todos os Continentes, mudanças no mundo do trabalho. São transformações de natureza política, econômica e social. Esse processo se intensifica no Brasil a partir de 1990, quando o país adota os preceitos econômicos do Consenso de Washington, com destaque ao reordenamento das prioridades do investimento público, privatização e desregulamentação do mercado. O ideário neoliberal e a propalada globalização se manifestam na reforma do Estado brasileiro. As políticas econômicas são priorizadas e condicionam às políticas sociais com reflexos sobre a educação e seus trabalhadores.

Essa “nova” organização do Estado voltada ao mercado é condicionada à extensa e profunda crise sofrida pelas principais economias capitalistas nos anos de 1970. Para o capital o mundo do trabalho precisava se reorganizar e também os Estados Nacionais. Questiona-se o custo de tais mudanças no cotidiano do trabalhador. A necessidade de mudanças são concebidas e implementadas com o cuidado de não explicitar as contradições da sociedade capitalista. No decorrer destas mudanças, existe uma relação entre trabalhador e capital. O trabalhador é regido pela necessidade do capital.

Existem, historicamente, movimentos de ampliação e redução da intensificação do trabalho a depender da correlação de forças na luta entre capital e trabalhadores, classe burguesa e classe trabalhadora, num processo histórico em que ocorreram diferentes graus de intensificação do trabalho coletivo que geram intensas transformações na vida dos seres humanos.

A década de 1980 presenciou, nos países do capitalismo avançado, profundas mudanças no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a *classe-que-vive do trabalho* sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser. (ANTUNES, 2003, p. 23).

Segundo Dal Rosso (2010), o conceito de intensificação do trabalho deriva do processo de trabalho:

[...], pois se refere ao ato de trabalhar, ou seja, o grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta. A intensificação se reporta ao trabalhador individualizado ou ao coletivo de trabalhadores, portanto, aos sujeitos do trabalho. Deles é exigido um empenho maior, seja físico (corpo), intelectual (acuidade mente/saberes) ou psíquico (emocional/afetividade), ou uma combinação desses elementos. Ainda se considera, na análise da intensificação, aspectos como: as condições de trabalho; as relações de cooperação entre os próprios trabalhadores; a transmissão de conhecimento que ocorre entre eles no processo de trabalho; e as relações familiares, grupais e societárias, que acompanham o trabalhador no seu cotidiano e refletem no espaço do trabalho, como potencialidades ou como problemas. Nesse sentido, é o trabalhador em sua totalidade de pessoa humana que desenvolve a atividade. (DAL ROSSO, 2010, p.1).

O primeiro movimento de intensificação do trabalho ocorreu durante a Revolução Industrial na Europa, quando foram exigidos maior esforço, maiores resultados e maior envolvimento dos trabalhadores na produção. De acordo com Barbosa:

O trabalho, naquele período, caracterizou-se por três fatores principais: exigência objetiva de mais horas de trabalho, solicitando muito esforço por parte do trabalhador para realizá-lo e, ao mesmo tempo, o incremento da maquinaria que necessitavam de novas habilidades e novo ritmo de trabalho. Além disso, outro diferencial no processo de trabalho foi a nova divisão social do trabalho que se configurou nos países centrais do capitalismo. (BARBOSA, 2009, p. 40).

Pode-se constatar a intensificação do trabalho na exigência de uma jornada extensa em termos de horas trabalhadas, além de requerer dos trabalhadores extremo empenho em novas habilidades e um novo ritmo de trabalho que se exigia naquele período. Segundo Dal Rosso, esse foi um período em que se ocupava o número maior de horas por ano para o trabalho:

Novamente, em termos históricos, os períodos em que a duração do trabalho dos assalariados tomou o maior número de horas por ano, são constituídos pelas revoluções industriais. O número médio de horas de trabalho por ano subiu das 2,5 mil horas nos períodos pré-industriais para 3 mil a 3,5 mil horas durante as revoluções industriais. A historiografia desconhece períodos históricos que o patamar do trabalho tenha-se elevado a níveis superiores aos verificados durante a revolução industrial capitalista. Neles, o número máximo de horas por ano constitui um indicador de clareza meridiana sobre o grau de exploração a que os/as trabalhadores/as foram submetidos/as. (DAL ROSSO, 2006, p. 31).

Segundo Barbosa (2009), a organização do trabalho empregada na Revolução Industrial no final do século XIX foi se arrefecendo e esgotou-se ao mesmo tempo em que o desenvolvimento tecnológico na época estagnou-se, por razões de perda gradual de sua eficiência em termos de produtividade e do aumento do consumo, e conseqüentemente da

necessidade de uma produção maior. Formam-se, então, novas técnicas de organização do trabalho e apropriação do seu produto.

No início do século XX destaca-se a forma de organização do trabalho caracterizada como fordismo/taylorismo, cuja finalidade era aumentar a produtividade por meio de mudanças e procedimentos significativos na tecnologia e na organização do processo produtivo. Seria, então, o segundo movimento de reestruturação produtiva que, por seu modelo de produção, acabava gerando a intensificação do trabalho baseada na extrema separação entre planejamento e execução do trabalho. O taylorismo empregava veementemente o estudo científico do trabalho como meio para reorganizá-lo, resultando em aumento da produtividade. Esse tipo de rearranjo baseou-se na padronização de tarefas, na separação entre planejamento e execução, grande especialização do trabalho, prescindindo de inovação tecnológica. É uma concepção de desenvolvimento que se apoiava na base técnica da 2ª Revolução Industrial. O taylorismo e o fordismo são entendidos por Antunes:

Como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo do século XX, que se fundamenta basicamente na produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. (ANTUNES, 2003, p. 25).

Neste modelo de produção implementada nas indústrias, o funcionário trabalhava em um dado período de tempo, mas intensamente. Todas as funções eram divididas. Era um trabalho coletivo fabril. Segundo Dal Rosso, neste modelo de produção tinha-se uma elevação da intensidade do trabalho; no entanto, com poucos investimentos em tecnologia:

[...] a elevação da intensidade, sem elevação da produtividade, tende a acontecer em momentos de reorganização dos processos do trabalho, sem que tenha havido ganhos tecnológicos, sendo o taylorismo um exemplo típico de uma estratégia organizacional que em sua origem não dependia de investimentos em tecnologia de inovação, em investimentos em máquinas e equipamentos mais produtivos. (DAL ROSSO, 2006, p. 33)

Em meados do século XX, este modo de organização entra em crise. Segundo Antunes (2003), novos processos de trabalho incidem, onde o “cronômetro em série e de massa são substituídos pela flexibilização da produção, pela especialização flexível, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica de

mercado.” (ANTUNES, 2003, p. 24). Inicia-se o esvaziamento do fordismo, retratado por Oliveira a partir de três possibilidades:

O esgotamento do fordismo pode ser explicado pelo menos por três razões distintas e complementares: pelo esgotamento do chamado ciclo virtuoso do fordismo; pela concorrência internacional entre empresas; e pela resistência dos trabalhadores às formas de organização do trabalho. (OLIVEIRA, 2000, p. 68).

Ainda segundo Oliveira (2000, p. 68), as explicações recaem sobre a “dificuldade de investimentos em bens de capital, o que seria definido como a impossibilidade de aumento da taxa de mais valia relativa, dentro do mesmo padrão de organização da produção”. Então, o que ocorre é uma mudança, porém sem rupturas para outro modo de produção capitalista:

Mudanças tecnológicas e organizacionais do processo de trabalho, tendo como maior expressão a passagem do fordismo para outro estágio de acumulação. Trata-se do esgotamento do fordismo, enquanto forma de organização do trabalho, regime de acumulação e modo de regulação. (OLIVEIRA, 2000, p. 67).

Percebe-se, portanto, que a reestruturação produtiva não funciona isolada de outros processos em curso, como a globalização, por exemplo, onde todos se articulam de acordo com a necessidade e o projeto do capitalismo. Ela implica mudanças tecnológicas e organizacionais no processo de produção, devendo ser analisada frente às demandas do capital e das transformações no processo de trabalho. Em 1980, segundo Antunes (2003, p. 23), “houve um salto tecnológico. A automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção de capital”. O fordismo e o taylorismo já não são as únicas formas de organização do trabalho e passam a sofrer certo ceticismo, sobretudo do Japão, que passou a tecer duras críticas a esse modelo de organização, dando destaque a Taichi Ohno, o criador do sistema de produção chamado toyotismo, também conhecido como modelo japonês. Segundo Antunes (2003), esse modelo:

É um conjunto de técnicas e organização da produção e do trabalho industrial, caracteriza-se principalmente por produção vinculada à demanda, ao consumo; é o consumo quem diz o que será produzido e não ao contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo. Deste modo a produção sustenta-se na existência do estoque mínimo. Produção variada e heterogênea; trabalho em equipe, multivariada de funções; *just in time*, melhor aproveitamento do tempo (na produção, no transporte, no controle de qualidade e no estoque); polivalência (um trabalhador opera com várias máquinas); horizontalização (produção terceirizada de elementos básicos). (ANTUNES, 2003, p. 34).

Com este novo paradigma de organização do trabalho flexibilizou-se a contratação, a jornada de trabalho, a remuneração e os direitos sociais existentes. Na mesma direção, merecem ser destacadas as novas formas de relacionamento entre empresas, através de diferentes formas de subcontratação, a chamada terceirização. Todos estes aspectos com o objetivo de diminuir os custos, a mão-de-obra e a intervenção e regulação do Estado. Vemos então que o advento de modernas tecnologias tem também, por outro lado, a desconcentração produtiva baseadas em empresas médias e pequenas, até mesmo artesanais. (ANTUNES, 2003).

Assim, na década de 1980, é inaugurado o terceiro movimento de intensificação do trabalho. Este novo paradigma tecnológico e organizacional pode ser resumido em uma só palavra: flexibilização. Os dois principais elementos utilizados para a intensificação do trabalho são a polivalência (flexibilização) e o uso de novas tecnologias. Esta nova concepção implica a necessidade de uma força de trabalho flexível (polivalente), mais qualificada, que deve ter várias preocupações e realizar vários tipos de tarefa. De acordo com Antunes (2003, p. 35) no toyotismo, a “diminuição da ‘porosidade’ no trabalho é aqui ainda maior do que no fordismo”. Segundo o mesmo autor, neste sistema há uma intensificação da exploração do trabalho, fazendo com que os operários atuem em várias máquinas ao mesmo tempo. Ou seja, um mesmo funcionário tem várias funções. As indústrias passam a abrigar em seu interior menos funcionários, porém funcionários mais flexíveis. Como retrata Antunes a respeito:

Outro ponto essencial do toyotismo é que, para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores. Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas-extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado. (ANTUNES, 2003. p. 36).

Segundo o autor supracitado, este modelo de flexibilização e descentralização produtiva mostra que a “fragmentação do trabalho pode possibilitar ao capital tanto uma maior exploração quanto um maior controle sobre a força de trabalho.” (ANTUNES, 2003, p. 28).

Segundo este mesmo autor pode-se sintetizar que atualmente:

Com a retração do binômio taylorismo/fordismo, vem ocorrendo uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada de tipo taylorista e fordista. Esse proletariado vem diminuindo com a reestruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores

estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais. (...) há, contrariamente, outra tendência muito significativa e que se caracteriza pelo aumento do novo proletariado fabril e de serviços, em escala mundial, presente nas diversas modalidades de trabalho precarizado. São os terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala global. (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 336).

O Brasil também se adequou a estes novos paradigmas de organização do trabalho para acompanhar os países mais desenvolvidos:

[...] os países subordinados de industrialização intermediária, como Brasil, México, Argentina, entre tantos outros da América Latina que, depois de uma enorme expansão de seu proletariado industrial nas décadas passadas, passaram a presenciar significativos processos de desindustrialização, tendo como resultante a expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informalizado, etc., além de enormes níveis de desemprego, de trabalhadores(as) desempregados(as). (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 337).

É importante destacar a noção de permanência e evolução dos processos de trabalho. Para Oliveira (2000), não existe uma ruptura ou superação do sistema vigente. No entanto, é evidente que em cada modelo de estruturação ocorrem novas relações econômicas, políticas e culturais, porém não existe ruptura e sim uma continuidade do sistema capitalista visando mais lucros. Segundo Oliveira:

Chama-se a atenção para o fato de que as novidades do momento em nenhum aspecto colocam em cheque o modo de produção capitalista como tal. Ao contrário, o que se percebe é que se trata de um rearranjo estrutural, produto do próprio desenvolvimento capitalista, provocado por lutas travadas no interior de uma classe ou de diferentes classes, buscado sua sustentação e garantia em âmbito mundial, sob novos parâmetros. (OLIVEIRA, 2000, p. 26)

Essas mudanças e transformações evidenciam a atividade “arrojada”, própria do processo de reestruturação capitalista. Segundo Oliveira (2000, p. 26) “são novos procedimentos adotados pela economia mundial, obrigando os estados nacionais a assumirem outra conduta política”. No caso brasileiro, a adoção da política neoliberal veio como uma exigência de países desenvolvidos, para o Brasil adequar-se à suas exigências, como por exemplo, para a obtenção de novos empréstimos. A partir disto, o Brasil entra em um período de reformas do Estado que suscitaram outras reformas, dentre elas as educacionais que ocorreram em todos os entes da federação.

2.2 REFORMAS DO ESTADO BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990

Em 1989, representantes dos organismos internacionais reuniram-se em Washington, convocados pelo Institute for International Economics, entidade de caráter privado, diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano. O tema do encontro *Latin Americ Adjustment: Howe Much has Happened?* Visava a avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina.

John Willianson, economista inglês e diretor do Instituto Promotor do Encontro, listou dez pontos tidos como consensuais entre os participantes e cunhou a expressão "*Consenso de Washington*", através da qual ficaram conhecidas as conclusões daquele encontro. Um conjunto de políticas econômicas virou exigência para a aquisição de empréstimos dos países, sobretudo da América Latina, junto ao FMI. As ideias do Consenso estão centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira e na redução do tamanho e do papel do Estado. (OLIVEIRA, 2000, BOLLMANN, 2006).

O encontro definiu as seguintes regras para os países, sobretudo os latino-americanos:

1. Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público;
2. Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura
3. Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos
4. Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor;
5. Taxa de câmbio competitiva;
6. Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia;
7. Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro;
8. Privatização, com a venda de empresas estatais;
9. Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas;
10. Propriedade intelectual. (SCHMIDT ; AGUIAR, 2008, p.82).

O consenso de Washington, que pode ser entendido como um programa econômico para um conjunto de países, e foi amplamente adotado pelo Brasil. Este consenso foi criado para fazer com que os países menos desenvolvidos, como, no caso, o Brasil, rompessem com barreiras de natureza comercial e financeira. Logo, o Brasil teria que adotar inicialmente as políticas econômicas exigidas para poder participar e se “beneficiar” da “globalização”. Por conseguinte, o país entrou em um período de reformas para se adequar às novas exigências de mercado.

Embora tivessem, em princípio, caráter acadêmico, as conclusões do Consenso acabaram tornando-se o receituário imposto por agências internacionais para a concessão de créditos: *os países que quisessem empréstimos do FMI, por exemplo, deveriam adequar suas economias às novas regras*. Para garantir e "auxiliar" no processo das chamadas reformas estruturais (...) o FMI e as demais agências do governo norte-americano ou multilaterais incrementaram a *monitoração* – novo nome da velha ingerência nos assuntos internos – das alterações "modernizadoras". Portanto o consenso de Washington faz parte do conjunto de reformas neoliberais que, apesar de práticas distintas em diferentes países, está centrado doutrinamente na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do tamanho e papel do Estado. (SCHMIDT; AGUIAR, 2008, p.82).

Sintetizando, a reforma do Estado brasileiro esteve vinculada aos princípios do consenso supracitado. De acordo com Mancebo, Maués e Chaves (2006), o Estado teve que se tornar um Estado-mínimo, passou de um Estado “provedor” para regulador. Segundo as mesmas autoras, estes princípios do Estado engendrados pelo consenso geram algumas características específicas dos países periféricos como o Brasil:

Por fim, deve-se atentar para alguns efeitos que se engendram especificamente no pólo trabalho quando a acumulação flexível e o Estado-mínimo tomam a dianteira. Além do desemprego estrutural e dos efeitos desestruturadores que provocam, em especial nos países periféricos, deve-se destacar: *(1) a introdução de novas tecnologias e, em muitos setores, a decorrente desvalorização geral da força de trabalho, incluindo o aumento do controle do processo de trabalho; (2) o surgimento de novas formas de organização do trabalho, com contratos mais flexíveis, destacando-se o uso do tempo de trabalho parcial, temporário ou subcontratado, e (3) o ataque ao salário real e ao poder dos sindicatos organizados, o que, somado à eliminação de muitos direitos sociais e trabalhistas anteriormente conquistados pela sociedade, tem levado à crescente precarização do trabalho e da vida*. (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 31).

As reformas realizadas na educação na década de 1990 foram fortemente influenciadas pelo ideário da reforma do Estado. Nesta década, foram elaborados documentos em conferências e por organismos internacionais objetivando influenciar as reformas educacionais nos países participantes.

2.2.1 Reformas e políticas educacionais no Brasil

A década de 1990, sobretudo, foi pródiga em políticas públicas sociais, concebidas com o intuito de amenizar as contradições da sociedade capitalista. De certo modo, expressam o poder do Estado capitalista, que as utiliza 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; EVANGELISTA, 2004 p.8).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) destacam que as políticas públicas sociais são estratégias para o Estado Capitalista controlar a sociedade por meio da organização e administração para a perpetuação do sistema capitalista. Portanto, conclui-se que as políticas educacionais, assim como as demais políticas sociais desenvolvidas pelo Estado, expressam as contradições não resolvidas pelo próprio Estado.

O Brasil passa a adotar novas políticas para a área social com a crise econômica do capitalismo internacional iniciada na década de 1970. Foram adotadas estratégias políticas para área social de acordo com os Planos de Desenvolvimento Econômico do governo militar⁶ instaurado a partir de 1964. A educação passa a ter como finalidade o desenvolvimento/crescimento econômico.

No entanto, além da crise econômica, mas condicionada por ela, vários outros fatores como a organização de movimentos operários, sindicalistas e outros movimentos sociais que se opuseram ao regime militar, levaram ao seu fim em 1985, com a eleição realizada pelo Colégio Eleitoral de Tancredo Neves para Presidência da República e com a posse do seu vice José Sarney.

Eram grandes os desafios na educação para o novo governo: os percentuais de reprovação, de evasão e de distorção idade-série eram elevados. No entanto, o que se percebeu na área de financiamento da educação foi uma continuação do regime militar, ou seja, investimentos financeiros insuficientes. Nesse período, observa-se também a diferenciação e o distanciamento entre as dependências administrativas estaduais e municipais, e o insucesso da busca pela articulação das três esferas (municipal, estadual e federal), o que acabou dificultando, entre outros fatores, a definição de recursos para a educação. (SAVIANI, 2008).

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), o governo do Presidente José Sarney perde o apoio da sociedade civil, que teve como agravante a crise econômica que se intensificou depois de 1987. Cresce, portanto, neste período, a oposição ao governo Sarney,

⁶ Regime militar no Brasil foi um período da História política brasileira iniciado com o golpe militar de 31 de março de 1964, que resultou no afastamento do Presidente da República *de jure* e *de facto*, João Goulart, assumindo provisoriamente o presidente da Câmara dos Deputados Ranieri Mazzilli e, em definitivo, o Marechal Castelo Branco. O regime militar teve ao todo cinco presidentes e uma junta governativa, estendendo-se do ano de 1964 até 1985, com a eleição do civil Tancredo Neves. (WIKIPÉDIA. Acesso em: 04 nov. de 2011).

inclusive a oposição à política educacional herdada do regime militar. A continuidade parecia evidente, mas não sem resistência.

Ganha “fôlego” um movimento crítico reivindicando mudanças nas políticas educacionais a partir de diagnósticos, denúncias e propostas para uma educação de qualidade para todos. Podemos destacar nesta oposição a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), periódicos recentemente criados, como a revista Educação & Sociedade, os eventos, como as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), as reuniões anuais da Sociedade Brasileira de Ciência (SBPC), entre outros. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Expressando o espírito da época, as bandeiras de luta e proposta dos educadores cobriam um amplo espectro de reivindicações a começar pela exigência de constituição de um sistema nacional de educação orgânico – proposta recorrente desde a década de 1930. Também se firmou a concepção de educação pública e gratuita como direito público subjetivo e dever do Estado concedê-la. Defendia-se a erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública visando à formação de um aluno crítico (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p.47).

As autoras citadas sintetizam os cinco aspectos reivindicados pelo movimento crítico em busca da superação do quadro adverso que se “encontrava” a educação em meados de 1980 que são: melhoria da qualidade na educação; valorização e qualificação dos profissionais da educação; democratização da gestão; financiamento da educação: exclusividade de verbas públicas para a escola pública; diretriz para contemplar os níveis de ensino: ampliação da escolaridade obrigatória até os 17anos. (creche, pré-escola, primeiro e segundo graus).

Nesta direção do avanço do consenso produzido entre os educadores sobre o que deveria ser um projeto nacional de educação, o movimento da Constituinte de 1988 também deve ser considerado, uma vez que os documentos produzidos, com base nos movimentos sociais, foram quase que totalmente introduzidos na “Constituição Cidadã” promulgada em 1988. As ideias elaboradas, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 50), agora “encontravam condições para florescer”.

Simultaneamente a estes movimentos, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública⁷ segundo Bollmann (2006, p. 68), “passou a discutir, reivindicar e pressionar por uma

⁷ Em 1986 foi criado o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública que possibilitou intensas mobilizações no processo Constituinte para a defesa da Educação Pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado. (BOLLMANN, 2006, p. 68).

nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atuando junto a parlamentares e órgão do governo, como o Ministério da Educação (MEC)”, e subsidiou a elaboração da nova LDB.

Concomitante aos movimentos apresentados, o parâmetro utilizado para as reformas educacionais brasileiras oficiais, a partir da reforma do Estado em curso, como já referido foi a então Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. A Conferência, que contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países, teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BID). A referida conferência orientou reformas educacionais para os países mais pobres e populosos do mundo, incluso o Brasil, postulando que a educação deveria amenizar as desigualdades sociais, ampliar o acesso à educação básica pública e gratuita para toda a população considerada mais vulnerável, ou seja, teve como lema principal a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

As metas contidas na Declaração de Jomtien são ressaltadas por Shiroma, Moraes e Evangelista (2004):

- 1- Expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância, inclusive as intervenções da família e da comunidade, especialmente para as crianças pobres, desassistidas e impedidas;
- 2- Acesso universal à educação básica até o ano 2000;
- 3- Melhoria dos resultados da aprendizagem;
- 4- Redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano 2000 e modificação da desigualdade entre índices de alfabetização de homens e mulheres;
- 5- Ampliação dos serviços de educação básica e de formação para outras competências necessárias a jovens e adultos, avaliando-se os programas em razão da modificação da conduta e do impacto na saúde, no emprego e na produtividade;
- 6- Aumento, por indivíduos e famílias, dos conhecimentos, capacidades e valores necessários para viver melhor e para conseguir em desenvolvimento racional e sustentável por meio dos canais da educação – incluídos e meios de informação modernos, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e a ação social – avaliando-se a eficácia dessas intervenções pela modificação da conduta.

Além da definição das metas o documento delinea estratégias e procedimentos para tornar possíveis os objetivos contidos no mesmo. Segundo Oliveira (2000, p. 106), “os países, ali presentes, comprometeram-se a oferecer as suas populações, sem discriminação, e com ética e equidade, uma educação básica de qualidade”. Destaca-se que, no caso brasileiro, a expressão “para Todos” compreendeu apenas o Ensino Fundamental. Segundo Oliveira

(2000, p. 145), neste período, o que se percebeu foi uma “tendência à priorização do Ensino Fundamental como Educação Básica: portanto necessária e obrigatória”. A interpretação e a implementação desta carta, trouxe problemas primeiramente para a universalização da educação básica, já que no Brasil este nível de ensino inclui desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Influenciados pelo Consenso de Washington e também pelas novas metas educacionais a serem alcançadas pelo Brasil nos anos 1990, os governantes, a começar por Fernando Collor de Melo, procuraram superar a crise econômica dos anos de 1980, e para isso buscaram mais uma vez usar estrategicamente a educação. Apoiados novamente na teoria do Capital Humano defendiam ser a educação uns dos principais determinantes da competitividade entre os países. Na época, o que se almejava era justamente criar condições para que o Brasil se tornasse competitivo. Com esse objetivo são elaborados documentos em conferências subsidiadas, sobretudo, por organizações internacionais. Dois contextos contraditórios se explicitam. De um lado os movimentos sociais e a busca de uma educação de qualidade social e, de outro, as recomendações do Consenso de Washington influenciando a construção da Nova LDB. De acordo com Oliveira (2010), “a partir da década de 1990, expressivas transformações ocorrem na sociedade e na educação brasileira, e em grande medida também por influência do movimento da reorganização processado no sistema capitalista mundial.” (OLIVEIRA, 2010, p. 70).

Em 1993 iniciou-se a construção do Plano Decenal de Educação para Todos, já na gestão do Ministro de Educação Murílio de Avellar Hingel, no governo de Itamar Franco, sucessor do presidente Collor. Por meio deste plano, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 62), “o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jontiem e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado”. O Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado pela UNESCO, BIRD/Banco Mundial, e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que desencadearam a reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais, sobretudo para a Educação Básica.

As contradições das reformas eram percebidas pelos movimentos sociais, com destaque ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que se mobilizou para a construção da nova LDB.

Entre os anos de 1988 e 1996, portanto durante oito anos, este Fórum lutou, acompanhando e intervindo na tramitação da LDB. Para tanto, elaborou um projeto de lei intensamente discutido com os educadores brasileiros com a finalidade de ver contemplado, nesse processo, conteúdos que expressassem os princípios e conquistas da sociedade civil – a concepção de educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social, como direito de todos e dever do Estado, em cumprimento do resgate da imensa dívida social para a educação da população de baixa renda, acumulada nos diferentes governos e divulgada pelos dados de órgãos oficiais como o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BOLLMANN, 2006, p. 69).

De acordo com Bollmann (2006), esta construção democrática foi interrompida quando o senador Darcy Ribeiro apresentou um projeto substitutivo ao que vinha tramitando até então. Este projeto apresentado recebia o número 73 em fevereiro de 1995 e desconsiderava todas as propostas até então elaboradas pelo Fórum e representado na Câmara pelo Deputado Federal Octávio Elizeo (PMDB-MG). As ideais do Fórum foram sendo substituídas pelas formulações do MEC, sob os auspícios do Banco Mundial. Em dezembro de 1996, o projeto de Darcy Ribeiro foi sancionado pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), criando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Ao sancionar a referida Lei FHC desconsiderou a proposta defendida pelo movimento de educadores e, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 52), “ceifou-lhes a fecundidade, adulterou o sentido original de seu conteúdo”, ressignificaram termos utilizados pelos intelectuais que defendiam uma Educação Pública com qualidade.

[...] a 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; EVANGELISTA 2004, p.52).

Destaca-se que o governo FHC deu continuidade às políticas públicas de educação apoiadas na redução da responsabilidade do Estado quanto à oferta de serviços públicos oferecidos a maioria da população, ou seja, aos que vivem do trabalho (KUENZER, 2010), via políticas públicas sociais não universais. Intensificadas e amparadas pela Lei 9.394, as reformas educacionais de cunho neoliberal foram implementadas sem aumentar as despesas, procurando adequar o sistema educacional às orientações e necessidades prioritárias

da economia. (SAVIANI, 2008; OLIVEIRA, 2000).

Assim, as reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC, que teve no decorrer de seus dois mandatos um só ministro da Educação, Paulo Renato Souza, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e em maiores flexibilidade e autonomia local. Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente entre União e Municípios (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

Ao final do governo FHC, ainda segundo a mesma autora, é possível considerar que a educação nacional se encontrava em um quadro de ausência de sistematização, uma organização da educação nacional fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, o que não contribuiu para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os estados, municípios e o Distrito Federal.

A partir de 2003, nos primeiros anos do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, não ocorreram mudanças significativas na educação. Somente a partir de 2007, segundo Oliveira (2011), a política educacional começa adquirir um desenho mais universal. Destaca-se neste contexto o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que pode ser considerado:

A primeira grande iniciativa do ministro Fernando Haddad, buscando uma reorientação de rumo para a educação no governo Lula. Constituindo-se na reunião de dezenas de programas que abarcam da educação básica – compreendendo suas etapas e modalidades – a educação superior, tal iniciativa procurou dar direção à política educacional no país, tendo como grande timoneiro o governo federal. O PDE, por meio de parcerias com os municípios, foi desenhando uma arquitetura política que valoriza a dimensão da governança entre os entes federativos, entre estes e as instituições da sociedade civil, apelando para a responsabilização e mobilização de todos os agentes públicos envolvidos com a educação. (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

Outras ações que ocorreram no segundo mandato do governo Lula, com destaque a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por terem uma forte relação com a última etapa da Educação Básica, serão discutidas no próximo item.

2.2.2 Ordenamento legal, políticas educacionais e o Ensino Médio

Podemos destacar cronologicamente um ordenamento legal que incidiu sobre a

educação, com destaque à última etapa da educação básica. Alguns antecedentes legais podem ser destacados, como por exemplo, a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que expressa o sistema político implantado no Brasil a partir de 1964. Entre os anos de 1960 e 1970 instalou-se no Brasil um regime militar repressor e controlador da sociedade como um todo, por meio de censura e até torturas. As reformas no ensino neste período, inspiradas na teoria do capital humano, tinham como objetivo adaptar a educação a um projeto de sociedade capitalista voltada predominantemente ao mercado de trabalho. A educação era central para garantir o controle intelectual da sociedade e acelerar o desenvolvimento econômico do país.

O regime militar, dessa forma, procurou equacionar o sistema educacional em vista dessa finalidade, subordinando-o, como ressalta Kowarick, aos imperativos de uma concepção estritamente econômica de desenvolvimento. Não surpreende, também, que durante o regime militar, o planejamento da educação tivesse sido exercido por economistas. O que parece ter feito escola nos anos 1990. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p.34).

Além de proibir qualquer manifestação política nas escolas e universidades, de suspender as atividades da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1967 foi promulgada uma Constituição que não previa percentuais mínimos de investimento na educação. No que diz respeito à organização do ensino, com a lei 5.692/71:

Unificou-se o antigo ginásio, criando o primeiro grau, com oito anos de duração, obrigatório e gratuito nas instituições públicas. Em segundo lugar transformou o antigo colegial em segundo grau, sem alterar sua duração de três anos. Contudo, a mais radical mudança implantada por esta lei foi a profissionalização compulsória. (PINTO, 2007, p. 50).

A imposição do segundo grau com essas características tinha como objetivo, segundo Pinto (2007), controlar o ingresso nas universidades, dando assim um caráter terminal dos estudos. Enquanto isso as escolas particulares tinham caráter de preparar a elite para o ingresso ao ensino superior (KUENZER, 2010). As matrículas nas escolas públicas, agora voltadas à formação de técnicos, acontecem, em grande número, por adolescentes preocupados em se inserir no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, as vagas nas universidades eram preenchidas por uma minoria que frequentava escolas particulares voltadas ao vestibular. (PINTO, 2007; KUENZER, 2010).

Dois modelos de escolas de segundo grau ficam nítidos: uma pública, voltada integralmente à profissionalização e outra, privada, voltada majoritariamente à preparação para estudos posteriores. A existência de diferentes contextos explicita a dualidade estrutural que se manifesta na existência de dois percursos formativos no Ensino Médio. O primeiro, de

educação geral para a burguesia e o segundo, profissionalizante, para os trabalhadores. (KUENZER, 2010).

A nova legislação se instalou de um lado preconizando a ampliação da participação dos que vivem do trabalho e de outro, a ausência de condições materiais apropriadas para garantir uma educação de qualidade. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 38), “a lei privilegiou um enfoque quantitativo e não considerou aspectos elementares para alcançar a qualidade no ensino, tais como a necessidade de rever a organização da escola e as próprias condições de efetivação real do ensino básico”.

A obrigatoriedade do ensino profissionalizante permanece até a promulgação em 1982 da Lei n. 7.044 que retira o caráter compulsório da profissionalização (COSTA, 2011). A escola pública de segundo grau, com a prerrogativa de oferecer educação geral ou profissionalizante, deixa de ser opção da classe média. O período de 1982, até a aprovação da nova Constituição, em 1988,

foi marcado por uma ampliação do sistema público do Ensino Médio, sem a correspondente aplicação dos recursos financeiros necessários e com o progressivo abandono, por parte da classe média, da rede pública. Consolidaram-se as empresas do ensino da rede privada, que o ensino é visto tão-somente como mercadoria a ser vendida como um mercado restrito, mas ávido pelo ingresso ao ensino superior e disposto ao elevado recurso financeiro para tanto. (PINTO, 2007, p. 51).

Na década de 1990 as matrículas no Ensino Médio em escolas públicas vão acontecendo cada vez mais na educação geral. Entretanto, com a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, a extensão da obrigatoriedade ao Ensino Médio, que vinha sendo posta desde 1988 pela Constituição Federal, perdeu força com a referida Emenda que substituiu sua obrigatoriedade por progressiva universalização. Destaca-se que somente treze anos depois, com a Emenda Constitucional nº 59, que se vai recuperar a obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio, sendo que ainda faltam mecanismos que possibilitem a efetivação desse direito no País. (OLIVEIRA, 2010).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, em seu artigo 35, o segundo grau é transformado em Ensino Médio e ganha o status de última etapa da Educação Básica. (BRASIL, 2008). Evidencia-se uma conquista na busca de uma educação de qualidade social com uma educação básica ampliada. Entretanto, uma leitura da referida Lei permitiu a regulamentação da obrigatoriedade da separação entre Ensino Médio e Educação Profissional, por meio do Decreto n. 2.208/97. A histórica dualidade educacional se intensifica “com um Ensino Médio propedêutico, alheio à realidade

do trabalho ou exclusivamente profissionalizante, estranho à continuidade dos estudos.” (COSTA, 2011, p.3).

A retirada do Ensino Médio da modalidade Ensino Profissional sugere ter respondido de uma só vez, a mais de um interesse:

Suprimiu-se o estatuto de equivalência, recuperando uma antiga ambição da legislação educacional brasileira, parte do ensino pós-compulsório foi transformada em estritamente profissionalizante, adquirindo caráter terminal, e parte manteve-se propedêutico. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 92).

Existia, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), uma pressão social para solucionar os problemas da última etapa da educação básica e garantir a expansão de sua oferta, sem aumentar os recursos oferecidos pela União. A estratégia foi a de fomentar parcerias com estados e comunidade e até mesmo com municípios e também contando com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), assegurando apenas investimentos básicos para a referida etapa, não assegurando qualidade social em sua oferta. Contraditoriamente, a escola pública de ensino médio de educação geral agora frequentada por muitos, se encontra em um processo de massificação barata. (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011).

Vale ressaltar que a Emenda Constitucional nº 14 criou um contexto favorável à expansão do Ensino Fundamental nas redes municipais de ensino e a massificação do Ensino Médio na dependência administrativa estadual. Destacam-se as modificações na redação e a inclusão de parágrafos no art. 211 da Constituição Federal:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Percebe-se uma transferência das responsabilidades do Ensino Fundamental para os Municípios e um aumento expressivo da matrícula na segunda etapa da Educação Básica na Dependência Administrativa Municipal. Esse processo teve como fator indutor a criação

do Fundef, a partir da referida Emenda Constitucional. A redação do artigo 5º altera o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

§ 1º A distribuição de responsabilidades e recursos entre os estados e seus municípios a ser concretizada com parte dos recursos definidos neste artigo, na forma do disposto no art. 211 da Constituição Federal, e assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério, de natureza contábil.

O Fundef foi regulamentado pela Lei nº 9424/96, deixando de contemplar o Ensino Médio e, mais uma vez, retirando a possibilidade dos jovens brasileiros “o direito a uma educação que lhes faça sentido e ofereça novos horizontes” (PINTO; AMARAL; CASTO, 2011, p. 663).

Com o ordenamento legal, configura-se um amplo processo de descentralização que resultou na transferência de responsabilidades dos órgãos centrais para os locais, ou seja, da União para os Estados, e dos Estados para os Municípios, ou mesmo da União diretamente aos municípios e ainda da União ou Estados diretamente às Escolas.

Estes fundos configuram, em tese, um importante meio de descentralização da educação no Brasil, por meio de redistribuição de competências e orçamentos de estados e municípios, a União passa a ter uma ação supletiva para com a Educação Básica. Essa descentralização foi justificada como sendo uma medida de democratização da Escola e um instrumento de maior racionalização da gestão educacional, podendo ser considerada como um dos grandes eixos da reforma na educação brasileira, definida em três dimensões: administrativa, financeira e pedagógica. (OLIVEIRA e MELO, 2010, p. 71).

Nesse contexto, fora do Fundef, o Ensino Médio pouco se modificou. A progressiva universalização do Ensino Médio e sua gratuidade ficaram prejudicadas. E, da mesma forma, as finalidades e objetivos apontados na Lei nº 9.394 em seu art. 35:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
 II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
 (BRASIL, 1996, art. 35).

Depois de vários anos e sendo destacado na Constituição Federal e na Lei 9394

com a sua progressiva universalização e com objetivos gerais traçados de forma ambiciosa, apenas o primeiro objetivo, que trata da sua função propedêutica, foi contemplado. Não obstante, mesmo quanto a este objetivo cabe certo questionamento, considerando a precária preparação para a continuidade dos estudos em nível superior oferecidas pelas Escolas Públicas de Ensino Médio que não dispõem de condições apropriadas para a realização do processo do ensino aprendizagem. (PINTO, 2007).

Com a promulgação da Lei n. 9394/96 se iniciou outro percurso: a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), com a expectativa de que fosse resultado de ampla discussão com a sociedade civil. Setores organizados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública sistematizaram as primeiras diretrizes educacionais para sua elaboração, durante o I Congresso Nacional de Educação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – I CONED –, realizado em Belo Horizonte, em julho e agosto de 1996. O objetivo dos CONED⁸, entre outros, “foi de organizar e sistematizar diretrizes educacionais para a elaboração do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira.” (BOLLMANN, 2006, p. 78). Posteriormente, com mobilizações e diferentes encontros em todo o território nacional foi garantida a realização do II CONED, que culminou com a consolidação em 9 de novembro de 1997 do Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira, realizado também em Belo Horizonte. (OLIVEIRA, 2000; BOLLMANN, 2006). Destaca-se a necessidade da realização de mais três CONED para que o plano chegasse ao Poder Legislativo.

Em 1998, o Deputado Federal Ivan Valente apresentou ao Plenário da Câmara dos Deputados o Plano elaborado no II Coned, então transformado no Projeto de Lei n. 4.155/1998, que passou a ser debatido na Comissão de Educação da Câmara Federal. Entretanto, a União não apoiou a discussão da proposta apresentada e submeteu à apreciação outro Plano Nacional de Educação com o número 4.173/1998. Essa estratégia inusitada fez com que o PNE proposto pelo governo tramitasse como anexo ao Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira, como proposta oficial. Entretanto, depois da tramitação dos dois Planos no Congresso Nacional, prevaleceu a proposta do governo. (SAVIANI, 2008). Em nove de janeiro de 2001, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso sancionava – com nove vetos – a Lei n. 10.172/2001, que aprovou o PNE já ratificado pela Câmara. Este documento evidencia “as reais concepções e diretrizes da política educacional dos setores hegemônicos representados pelo governo FHC.” (BOLLMANN, 2006, p. 89).

⁸ Um estudo mais aprofundado sobre os CONED pode ser realizado por meio do texto de Maria da Graça Nóbrega Bollmann, situado no livro “Educação: questões contemporâneas”, de que se encontra na bibliografia.

De acordo com o PNE (2011-2010), considerando o processo de modernização em curso no País, o Ensino Médio torna-se poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional. As diretrizes do Plano Nacional de Educação apontam para a criação de incentivos e a retirada de todo obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar e, aos 17 ou 18 anos de idade, estejam concluindo a Educação Básica com uma sólida formação geral. Ainda de acordo com a Lei n. 10.172, algumas de suas metas retratam que o atendimento ao Ensino Médio deverá contar com a totalidade dos egressos do Ensino Fundamental e com a inclusão dos alunos com defasagem idade/série e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem; 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; adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna, suficiente para garantir o atendimento dos alunos que trabalham.

Os Estados, segundo o PNE 2001-2010, têm a obrigação de aplicar 25% dos impostos com a Educação Básica, sendo 15% especificamente para o Ensino Fundamental e 10% aplicados no Ensino Médio. Entretanto, segundo Kuenzer (2010), o referido Plano não conseguiu mudar, sobretudo, qualitativamente a última etapa da Educação Básica. Mais especificamente, sua ineficiência diz respeito ao custo aluno do Ensino Médio, ao apontar que “Enquanto na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2004, este custo equivalia a R\$ 13.000,00, na Argentina e no Chile a R\$ 2.000,00; e no Brasil, em 2008, era de apenas R\$ 1.500,00.” (KUENZER, 2010, p. 860). Para a autora foi uma década perdida. Entre 2001 a 2010 nada foi feito para que o Ensino Médio alcançasse níveis altos de investimentos como é ressaltado abaixo pela autora:

Os problemas são os mesmos; a década foi perdida para o Ensino Médio, e as soluções possíveis passam pela construção da educação na concepção da Educação Básica no âmbito do Sistema Nacional de Educação (SNE), mediante um PNE que, definindo metas claras a partir de diagnósticos consistentes, fontes e mecanismos de financiamento compatíveis com a dimensão do problema, seja o instrumento de articulação de um novo pacto federativo, pautado em um esforço expressivo que permita reverter esse histórico quadro de desrespeito dos que vivem do trabalho. Isso porque os dados, embora não permitam relações consistentes, são suficientes para mostrar que a oferta é majoritariamente pública, urbana e para os brancos, que os indicadores de acesso, sucesso e permanência apresentam evolução negativa, os fluxos representam represamento e a distorção idade-série atinge a metade das matrículas. E, de quebra, pelo menos a metade das matrículas é noturna, atendendo a alunos trabalhadores (KUENZER, 2010, p. 861).

Ressalta-se que em 2004, durante a vigência do primeiro Plano Nacional de Educação, o Ensino Médio começa a ser contemplado pelas políticas educacionais. Merece destaque também o movimento de oposição da ruptura entre Ensino médio de Educação Geral e Profissionalizante instituído pela Lei 2.208/97 e revogado pelo decreto 5.154, de 2004, que “restabeleceu a possibilidade de articulação mediante a modalidade ‘ensino médio integrado’, que passou a compor o texto da LDB por força da Lei n. 11.741/2008.” (KUENZER, 2010, p. 864).

Autores como Kuenzer e Saviani defendem o Ensino Médio Integrado, porém, na perspectiva da politecnia e a necessária articulação entre ciência, cultura e trabalho. Segundo Kuenzer (2010, p. 865) deve-se reconhecer a “centralidade da categoria trabalho nos processos de formação humana, nas dimensões ontológica, epistemológica e histórica”. Segundo a mesma autora a integração destas categorias assegura melhor qualidade no ensino, principalmente para a classe que vive do trabalho.

“Esquecido” pela Lei nº 9.424, de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou por 10 anos, o Ensino Médio é contemplado através da promulgação da lei n. 11.494/2007 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Mesmo considerando os limites, destaca-se a tentativa, ao menos no aspecto legal, de políticas educacionais de corte universal que impactam a última etapa da Educação Básica. Tal entendimento é reforçado recentemente pela Emenda Complementar 59/2009 que legaliza a expansão da primeira e da última etapa da Educação Básica ao prever a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos. Caminha-se para a “universalização” do Ensino médio e, conseqüentemente, para a possibilidade de todos os brasileiros terem uma “formação considerada como o mínimo necessário à participação na vida social e produtiva”. (KUENZER, 2010).

O Ensino Médio ganhou força constitucional podendo então iniciar um processo de crescimento. É claro que isto não significa qualidade social na educação dos jovens e adultos, mas, já é um avanço na busca de superar os limites de acesso, permanência, qualidade na educação e para isso é necessário elevar o financiamento público para a última etapa da educação básica. (KUENZER, 2010).

Os desafios relacionados ao Ensino Médio são de natureza qualitativa e também quantitativa. (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011). Destaca-se que em 2010, apenas uma minoria frequentava o Ensino Médio Integrado. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a dependência administrativa

estadual se destaca e continua a ser a maior responsável pela oferta de Ensino Médio, pois responde por 85,9% das matrículas. A rede privada atende 11,8% e as Redes Federal e Municipal atendem pouco mais de 1% cada um. Na Rede Estadual de Ensino temos um número expressivo de alunos que frequentam o Ensino Médio Noturno, são 2.925.917 matrículas, enquanto que no período diurno é de 3.989.061. (BRASIL, 2009). Os jovens que vivem do trabalho estão matriculados no turno noturno. (OLIVEIRA, 2010).

A concepção de Ensino Médio que prevalece é de Educação Geral, realizado e oferecido majoritariamente em escolas públicas estaduais, como apontam os dados. Em 2009 foram 7.966.794 matrículas nesse modelo, das quais 6.914.978 em escolas públicas estaduais. (BRASIL, 2009).

Como afirma também Oliveira e Costa (2011):

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. Nesse contexto, a Escola Média de Educação Geral não é mais exclusividade da burguesia e a escola profissional somente para os trabalhadores. Os trabalhadores têm como principal alternativa a modalidade de Educação Geral. (OLIVEIRA; COSTA, 2011, p. 7).

A importância de articular formação geral e formação profissional, estabelecida pelo Decreto n. 5.154/04, não se concretizou. O Ensino Médio integrado à educação profissional registrou em 2009 apenas 175.831 matrículas. (BRASIL, 2009), como mostra a tabela 2.

TABELA 2- Número de matrículas no Ensino Médio, em 2009:

Total		Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	8.337.160	90.353	7.163.020	110.780	973.007
Educação Geral	7.966.794	29.040	6.914.978	79.922	942.854
Normal/Magistério	194.535	-	163.482	22.537	8.516
Integrado	175.831	61.313	84.560	8.321	21.637

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do MEC/INEP/ Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED)/ (2009).

Para Kuenzer (2010, p.865), quando a “modalidade de Educação Geral passou a ser disponibilizada para os trabalhadores sobre o discurso de sua democratização, isso foi feito de forma desqualificada”, pois a distorção idade-série, os índices de evasão e repetência ainda são muito elevados. Para a autora, as pesquisas apontam que o Ensino médio de Educação Geral que atende a maioria dos jovens que vivem do trabalho se faz por uma oferta precarizada. Sob este aspecto, pode-se concluir que o Ensino Médio no Brasil, ao longo dos anos, foi construído sob a marca da seletividade e que seu objetivo central sempre foi a preparação para o ingresso ao Ensino Superior de uma minoria. A adoção de um Ensino Médio de Educação Geral para grande parte dos jovens e adultos brasileiros vem acompanhada, como já apontado, de certo barateamento, uma publicização de baixo custo ou uma massificação barata. (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011).

Pode-se sintetizar que o Ensino Médio vem ganhando destaque nos discursos e em estudos apresentados na literatura, mas precisa-se que ele, de fato, receba os investimentos para superar a massificação barata apontada pelos autores citados.

Uma qualificação técnico-científica de bom nível não é incompatível com a produção de alta tecnologia e com a inserção do jovem em uma sociedade em permanente transformação, mas exige elevado investimento. O desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado, como bibliotecas, computadores, laboratórios, quadras esportivas e outros recursos. Este custo elevado, assumido pela burguesia nas escolas privadas, é incompatível, contudo, com as possibilidades de financiamento do setor público. O resultado é um arremedo de educação que, antes de ser geral e sólida, é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora. (KUENZER, 2010, p. 864).

Os números apresentados, relacionados à matrícula na última etapa da Educação Básica, nos permitem inferir que a maioria dos professores do Ensino médio está concentrada nas Redes Estaduais de Ensino. Ao considerar os 461.542 professores da última etapa da Educação Básica, percebe-se que 351.642 atuam nas dependências administrativas do Estado, sendo que 64,1% são mulheres. Em relação à faixa etária, temos 334.962 professores que atuam no Ensino Médio com mais de 33 anos, o que corresponde a 72,6 % dos professores. (BRASIL, 2009). Trata-se de um grupo de trabalhadores com características muito próprias, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 - Professores da Educação Básica Pública, segundo a dependência administrativa, sexo e idade predominante.

Etapa da Educação Básica	Dependência Administrativa		Sexo		Faixa Etária	
	Estadual	Municipal	Masculino	Feminino	Até 32	Mais de 33
Ensino Médio	461.542	6.469	165.784	295.758	126.580	334.962

Fonte: MEC/INEP/DEED (2009)

As políticas educacionais que envolvem o trabalho docente a partir da década de 1990 destacam a valorização dos professores. Ao mesmo tempo, a profissão docente está longe de ser atrativa. Há um arcabouço legal que vem ao encontro de uma carreira econômica e socialmente valorizada. Entretanto, segundo os autores dialogados, há muito que fazer, sobretudo pelo Estado, na materialização do instituído nos Pareceres, Resoluções, Emendas Constitucionais e Leis, para que os jovens egressos do Ensino Médio e Licenciaturas, e os professores já efetivos e/ou temporários nas dependências administrativas estaduais e/ou municipais se interessem pela carreira docente. As políticas públicas educacionais

precisam ser relativizadas frente aos salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação à profissão, alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de Licenciatura. Revela-se um cenário que exige assumir prioridades para tornar a ocupação não apenas mais atrativa e valorizada, mas também mais competente para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos. (SCHEIBE, 2010, p. 982).

2.3 A DÉCADA 2001-2011 E A (DES) VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A melhoria da qualidade da educação foi um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 10.172, de janeiro de 2001. O referido Plano destacava que sem valorizar o professor, ficam inúteis quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Afirma em seus conteúdos que: “ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas”. Reforça este diagnóstico salientado que “formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da

tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico.” (PNE, 2001-2010, p. 73). Para então dar conta da valorização, o plano aponta que isso só pode ser obtido por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente:

1. Uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos, objeto de trabalho com os alunos, e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
2. Um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
3. Jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
4. Salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
5. Compromisso social e político do Magistério. (PNE, 2001-2010, p. 77).

Nesse contexto, foram elaboradas metas e estratégias, destacando três a seguir:

1. Garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste Plano, dos Planos de Carreira para o Magistério, elaborados e aprovados de acordo com as determinações da Lei nº. 9.424/96, e a criação de novos Planos, no caso de os antigos ainda não terem sido reformulados segundo aquela Lei. Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os Sistemas de Ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito;
2. Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar;
3. Destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas. (PNE 2001-2010, p. 79).

De acordo com os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação 2001-2010 são levantados pontos centrais que vislumbram uma possível valorização do magistério: um novo Plano de Carreira, Piso Salarial Nacional, trabalhar preferencialmente em uma escola e, em relação à carga horária, destinar 20 a 25% dela para questões fora de sala de aula. Entretanto, dez anos se passaram e as pesquisas apontam que as metas não foram atingidas. Proclamar um direito é condição necessária, mas não suficiente. A União e os Entes Federados não consolidaram condições objetivas que oportunizassem a implementação da referida legislação. (GOUVEIA; PINTO; CORBUCCI, 2011).

As políticas educacionais recentes no Brasil vêm indicando mais uma vez a importância de “dedicar maior atenção ao Magistério Público para melhor responder às novas demandas apresentadas às escolas, ainda que a preocupação derive da constatação de que dele

depende a melhoria da Educação Básica.” (OLIVEIRA, 2011, p. 35). Em conformidade, algumas políticas foram elaboradas e adotadas recentemente durante a vigência do Plano Nacional de Educação 2001-2010, merecendo destaque a Lei n. 11.494/2007 (Fundeb), a Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008 (PSPN) e a Resolução n. 2, de 28 de maio de 2009, resultantes do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, para adequar seus Planos de Carreira aos dispositivos da Lei nº 11.738/2008. E, também, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício nas escolas públicas sem formação adequada. E, mais recentemente, o Projeto de Lei n. 8.035/2010, que propõe o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) que traz como uma de suas diretrizes a valorização da carreira docente. (OLIVEIRA, 2011).

Observa-se, claramente, um movimento, pelo menos por parte do Governo Federal, de buscar assegurar, no plano legal, maiores direitos e garantias aos professores de Educação Básica que repercutem diretamente sobre a atratividade da carreira docente. Contudo, a carreira continua sendo matéria dos Estados e Municípios que a organizam segundo suas capacidades e as forças políticas presentes em cada realidade local. Sem uma carreira estável que garanta as condições de trabalho e as relações de emprego dignas para os docentes, pouca eficácia terá os processos de avaliação e de formação para a melhoria almejada por esses governos para os sistemas públicos de educação. (OLIVEIRA, 2011, p. 35-36).

Destaca-se, com quase duas décadas de atraso, uma vez que a valorização docente já constava na própria LDB, que a Lei que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público na Educação Básica, teve força apenas sobre a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Ressalta-se a análise da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) sobre a referida Lei, presentes nos art. 1 e 2:

O presente Piso Salarial Nacional destina-se aos profissionais do Magistério Público da Educação Básica e possui vigência simultânea ao Fundeb, uma vez que se constituiu em âmbito da Lei 11.494/07 e por encontrar-se na parte das Disposições Transitórias da Constituição Federal (art. 60, III, e do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT). Isto impõe à Confederação o compromisso de lutar pela regulamentação do Piso Salarial, previsto no artigo 206, VIII, da Constituição Federal (CF), o qual, além de permanente, é extensivo a todos os profissionais da educação escolar. O Piso aplica-se aos profissionais com formação de Nível Médio na modalidade Normal (art. 62 da LDB). Os profissionais de Nível Superior, em início de carreira, devem ter vencimentos iniciais acima do previsto para a formação média (observa-se a tradição dos planos de carreira e o preceito do art. 67, IV da LDB, referente à progressão por titulação ou habilitação).

O valor do Piso Nacional em 2011 no Brasil é de R\$ 1.187,00 por uma jornada de 40 horas semanais. Destaca-se a reserva de um terço da carga horária dos professores para a realização de atividades extraclasse, como planejamento pedagógico e reuniões, entre outras atividades. Como segue o inciso IV da referida lei: “§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (LEI n. 11.738).

O § 4º do artigo 2º da Lei nº 11.738/2008 é claro ao vincular o piso salarial profissional a uma jornada padrão, que não pode ultrapassar 40 horas semanais. Desta, no máximo 2/3 (dois terços) são previstas para atividades de interação com os estudantes e, no mínimo, 1/3 (um terço) para atividades extraclasse, mostrando-se consonante com o inciso V do art. 67 da Lei nº 9.394/96. Entretanto, em julgamento realizado no dia 17/12/2008, o Supremo Tribunal Federal (STF) concedeu liminar que atendeu parcialmente aos pedidos da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) impetrada pelos governos estaduais de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina. Em 2011 o Supremo Tribunal Federal julgou a ADI improcedente, sem, contudo, conferir efeito vinculante à decisão quanto ao juízo referente à jornada de trabalho. Este fato contribuiu para deflagrar em Santa Catarina um movimento de resistência (greve) dos professores para garantir o cumprimento da referida Lei.

A necessidade da “Lei do Piso” se justifica pelo descaso da maioria dos gestores dos Estados da Federação com a remuneração do Magistério. Apresentar-se-ão duas tabelas: a tabela 4, somente com o salário-base, e a tabela 5, com o salário-base e as gratificações juntas, praticados no Brasil, em 2010. Abaixo se encontra a tabela salarial dos professores com Licenciatura Plena e uma jornada de 40 horas semanais, incluindo somente o salário-base, ou já com gratificações incorporadas das Redes Públicas Estaduais do Brasil, segundo ordem de classificação.

Tabela 4 – Análise comparativa salarial dos professores das Redes Públicas Estaduais no Brasil, segundo ordem de classificação, incluindo somente salário-base, ou já com gratificações incorporadas – professor com Licenciatura Plena e 40 horas semanais:

Rede Estadual	Salário Base
Acre	R\$ 2.234,38
Roraima	R\$ 2.063,64
Alagoas	R\$ 2.030,00

Tocantins	R\$ 2.020,00
Espírito Santo	R\$ 1.920,00
Distrito Federal	R\$ 1.760,00
Amazonas	R\$ 1.567,50
Rio de Janeiro	R\$ 1.518,15
São Paulo	R\$ 1.515,53
Mato Grosso do Sul	R\$ 1.496,25
Paraná	R\$ 1.392,36
Bahia	R\$ 1.221,66
Maranhão	R\$ 1.219,28
Ceará	R\$ 1.206,96
Rio Grande do Sul	R\$ 1.184,00
Rio Grande do Norte	R\$ 1.157,33
Amapá	R\$ 1.145,68
Sergipe	R\$ 1.085,41
Goiás	R\$ 1.084,71
Piauí	R\$ 1.080,00
Rondônia	R\$ 1.077,63
Pará	R\$ 960,00
Paraíba	R\$ 887,92
Santa Catarina	R\$ 870,99
Minas Gerais	R\$ 834,15
Pernambuco	R\$ 635,00

Fonte: Elaboração do autor a partir de dados do Sindicato dos Professores e Servidores no Estado do Ceará (APEOC) – 2010.

Abaixo se encontra uma tabela pelo salário-base mais gratificações. Considera-se importante ressaltar as disparidades salariais e o quanto se faz necessário garantir a implementação do Piso Nacional para que todos os professores tenham um salário, além de digno, por suas funções e exigências, também menos desigual.

Tabela 5 – Análise comparativa salarial dos professores das Redes Públicas Estaduais no Brasil, segundo ordem de classificação, incluindo salário-base e gratificações – professor com Licenciatura Plena em início de carreira e uma jornada de 40 horas semanais:

Rede Estadual	Salário-base + gratificações
Distrito Federal	R\$ 3.227, 87
Maranhão	R\$ 2.810, 36
Roraima	R\$ 2.806,04
Mato Grosso do Sul	R\$ 2.394,00
Amazonas	R\$ 2.241,52
Acre	R\$ 2.234,38
Amapá	R\$ 2.234,08
Alagoas	R\$ 2.030,00
Tocantins	R\$ 2.020,00
Espírito santo	R\$ 1.920,00
São Paulo	R\$ 1.834,36
Paraná	R\$ 1.798,54
Pará	R\$ 1.728,00
Rio de Janeiro	R\$ 1.618,14
Bahia	R\$ 1.602,57
Sergipe	R\$ 1.519,57
Rondônia	R\$ 1.433,24
Minas Gerais	R\$ 1.416,66
Santa Catarina	R\$ 1.363,74
Piauí	R\$ 1.340,00
Ceará	R\$ 1.327,66
Rio Grande do Sul	R\$ 1.269,56
Paraíba	R\$ 1.243,09
Rio Grande do Norte	R\$ 1.157,33
Goiás	R\$ 1.084,00
Pernambuco	R\$ 1.016,00

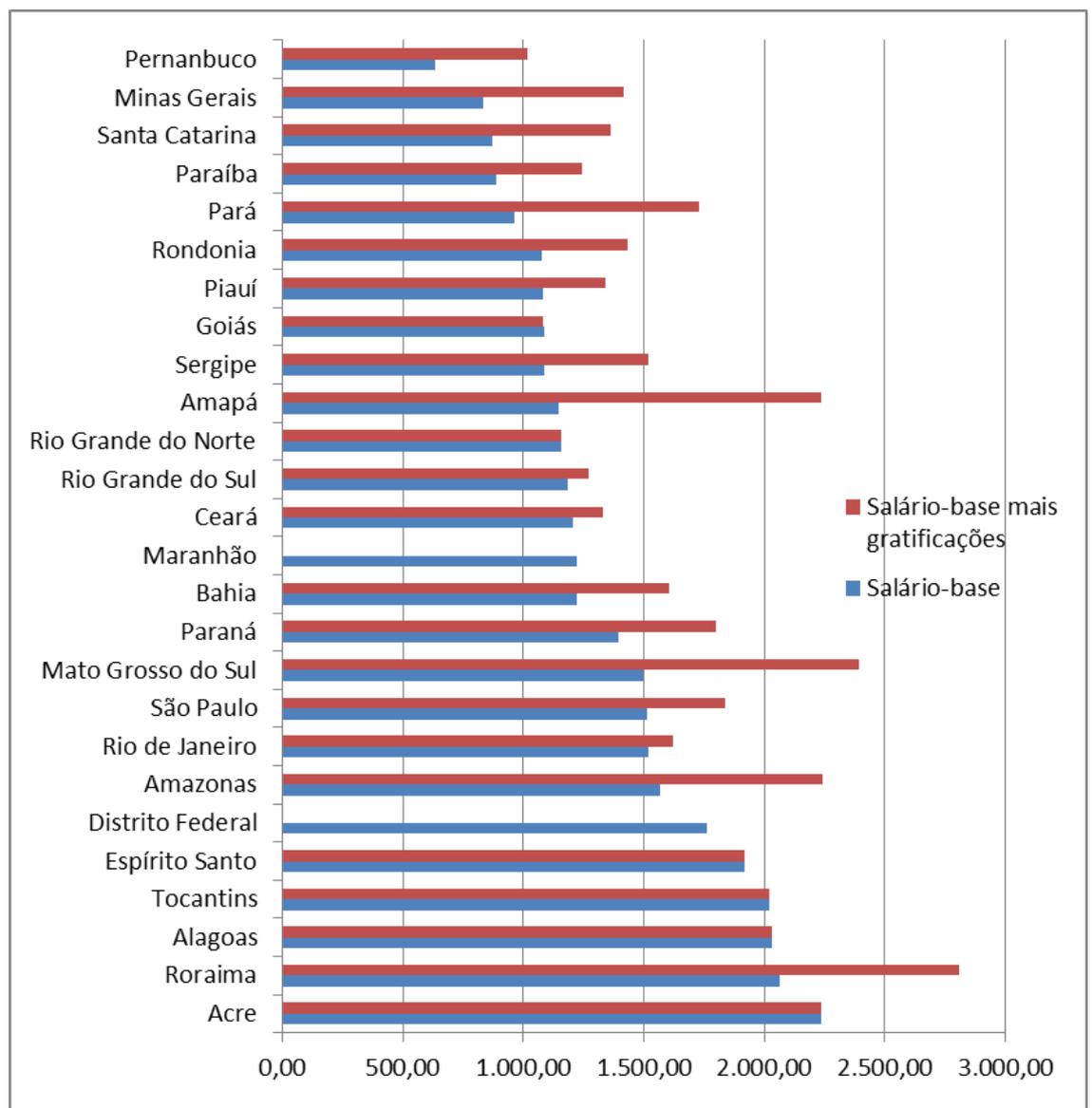
Fonte: Elaboração do autor a partir de dados do Sindicato dos Professores e Servidores no Estado do Ceará (APEOC) – 2010.

Através das duas tabelas, podem-se observar as disparidades salariais dos professores da Rede Pública de Ensino. A diferença na primeira tabela, entre o salário mais alto e o mais baixo, é de aproximadamente R\$ 1.600,00. E, na tabela 4, a diferença entre o menor e o maior salário chega a mais de R\$ 2.000,00. Esta diferença exorbitante explicita uma contradição. Em 2010 eram 2.005.734 os professores que atuavam na Educação Básica e, em sua grande maioria, nas Escolas Públicas. Ao mesmo tempo, o Estado se descompromete com a efetiva valorização do professor brasileiro quando os professores do Ensino Médio recebem remuneração menor que muitos profissionais que possuem formação em Nível

Superior e, em muitos casos, sem a referida formação. (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011).

No âmbito dos Estados, Santa Catarina se encontra na 19ª posição na tabela 5, e, na tabela 4, na 24ª. Vale destacar, como já referido, que os três estados do sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, juntamente com Mato Grosso do Sul e Ceará, foram os estados que se opuseram ao pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, sendo que estes estados estão em posições críticas na tabela 4 e 5 em relação a outros estados da Federação. Rio grande do Sul aparece na tabela 4 na 15ª posição, Paraná na 11ª, Mato Grosso do Sul na 10ª e, finalmente, Ceará na 14ª.

Destaca-se o gráfico a seguir que representa ainda mais as disparidades salariais dos estados da Federação.



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sindicato dos Professores e Servidores no Estado do Ceará (APEOC) – 2010

Reitera-se que em agosto de 2011, em Santa Catarina, os professores conquistaram, através de um movimento de resistência que durou mais de sessenta dias, a aplicação da Lei n. 11.738. Os professores catarinenses em início de carreira e sem Licenciatura passaram a receber por uma jornada de 40 horas/aula semanais R\$1.187,00, conforme a referida Lei. Vale destacar, no entanto, que ao mesmo tempo em que o piso salarial foi conquistado, o Plano de Carreira do Magistério Catarinense foi sensivelmente alterado, com prejuízos à carreira docente. Os vencimentos, por exemplo, dos professores com formação em Nível Médio estão muito próximos dos vencimentos dos professores com Licenciatura. Tal situação inibe a busca pela formação inicial e continuada e não valoriza os professores que permanecem na carreira docente.

Há urgência, segundo Scheibe (2010), que as Políticas Públicas Educacionais equiparem a remuneração dos professores a de outras funções que exigem o mesmo nível de formação. Além de Planos de Carreira que valorizem o professor e sua permanência nesta função, condições adequadas de trabalho são componentes importantíssimos não só para a atratividade da docência, mas também para a conquista de uma educação com qualidade para todos.

Scheibe (2010, p. 982) ressalta que:

As pesquisas sobre a profissão de professor revelam exaustivamente uma série de problemas e desafios para a elevação do estatuto socioeconômico da categoria, destacando-se, dentre outros aspectos: os baixos salários predominantes; a deterioração das condições de trabalho, esta decorrente das longas jornadas, de salas superlotadas, do crescimento da indisciplina e da violência na escola, da dificuldade em realizar atualizações de conteúdo e metodologias, das cobranças de maior desempenho profissional.

2.4 PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A ampliação do atendimento educacional na Educação Básica, nas condições em que vem ocorrendo, tem sobrecarregado em grande medida os trabalhadores docentes, atribuindo-lhes responsabilidades para além de sua formação, pois são considerados pelos artífices das reformas educacionais os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. (OLIVEIRA, 2006, 212).

No Brasil as reformas de Estado e também educacionais, intensificadas a partir da década de 1990, tiveram efeitos sobre os servidores públicos, mormente, os docentes. As modalidades de expropriação dos trabalhadores docentes da escola pública se multiplicaram, seja em virtude da precarização do trabalho docente, da flexibilização dos contratos e do trabalho, perdas de direitos conquistados, e da extensão e intensificação do trabalho dos professores. Aspectos relacionados às condições de trabalho nas escolas de Ensino Médio são fundamentais para o trabalho do professor e, conseqüentemente, para a qualidade da educação. (KUENZER, 2011).

Neste estudo apontam-se, como precarização do trabalho docente, duas circunstâncias que se interpenetram e envolvem os professores da Educação Básica do Brasil: precárias condições de trabalho e a remuneração incompatível com sua formação e funções.

A partir da produção bibliográfica sobre os textos da reforma educacional e sobre os contextos por ela engendrados, identificou-se a precarização do trabalho docente como consequência “do cavalo de troia” colocado na educação brasileira nos últimos 20 anos ou, de modo mais explícito, como efeito das reformas educacionais. Os estudos mais recentes apontam para uma aguda precarização da remuneração, da carreira e da jornada de trabalho do professor que pode comprometer uma educação de qualidade social para todos. (OLIVEIRA; COSTA, 2011, p. 20).

A precarização das condições de trabalho e a flexibilização na contratação e formação se acentuam, como aponta Bomfim:

Nos últimos anos, as modalidades de expropriação dos trabalhadores docentes das redes públicas de educação básica se multiplicaram em virtude da ampliação do número de professores não efetivos, da institucionalização de uma “categoria paralela” de magistério (formada por trabalhadores docentes contratados várias vezes de forma temporária e por profissionais com dupla jornada), da manutenção de baixos salários e da precarização da formação inicial. (BOMFIM, 2010, p. 9).

De acordo com Mancebo (2007) e Oliveira (2004), a precarização e a intensificação do trabalho docente são recorrentes na literatura que trata das políticas educacionais e trabalho docente. Esta pesquisa assume estes dois aspectos por estarem fortemente presentes no trabalho dos professores da educação básica.

A precarização para Mancebo (2007, p. 470) está associada “a baixa remuneração; a desqualificação e fragmentação do trabalho do professor, à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; à heteronomia crescente e ao controle do professor em relação ao seu trabalho”. A ausência de salários que valorize os docentes, como apresentado em textos anteriores e no texto de análise, precarizam ainda mais seu trabalho. A ausência de melhores salários, “convida” os professores a estender sua jornada de trabalho. Além disso, as

condições materiais e de trabalho inadequadas não são favoráveis para o pleno exercício de seu trabalho.

Soma-se à precarização das condições relacionadas aos processos do trabalho a flexibilização do trabalho dos professores. A flexibilização é tratada de acordo Mancebo (2007, p. 471) como a diversificação dos estabelecimentos, objetivando:

a expansão dos Sistemas de Ensino, mas com a contenção dos gastos públicos; a implantação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como ‘temporários’, ‘precários’, ‘substitutos’, [...] aprofundando assim um mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais.

Estes são, sobretudo, os professores Admitidos em Caráter Temporário. Com formas de acesso à carreira flexível menores são os gastos, pois um mesmo professor trabalha em várias escolas, com remunerações mais baixas e sem direitos trabalhistas. (OLIVEIRA, 2008).

Outro aspecto característico da flexibilização são as inúmeras tarefas/funções, atribuições aos docentes.

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. (OLIVEIRA e COSTA, 2011, p. 10).

Em contexto de grande flexibilização do trabalho e de múltiplas funções atribuídas ao professor, desenha-se uma jornada de trabalho de ordem extensiva, com maior tempo dedicado ao trabalho, e intensiva, entendida como a ampliação das tarefas sem a ampliação do tempo. (OLIVEIRA, 2006. MANCEBO, 2007).

A intensificação do trabalho se originou no capitalismo ocidental, como apresentado na primeira parte do referencial teórico (DAL ROSSO, 2006). Segundo Antunes (2003), com a intensificação diminui-se a porosidade do trabalho. O trabalho docente “é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições.” (KUENZER, 2011, p. 677). Aponta-se que o trabalho do professor absorveu, com as novas políticas implementadas nos últimos vinte anos, características da intensificação presentes no Toyotismo.

Ele se torna mais intenso e consome mais energia do trabalhador com a eliminação dos “tempos mortos”, ou seja, com o fim das paradas, interrupções, tempos de descanso, intervalos de qualquer ordem. O risco é eminente à saúde do professor

com o excesso de envolvimento com o trabalho. (OLIVEIRA e COSTA, 2011, p. 18).

O trabalho extenso e intenso são características fortemente presentes na categoria dos docentes. Em razão da precarização, sobretudo da remuneração, são conduzidos a ampliar sua jornada de trabalho trabalhando nos três turnos, e, em alguns casos, a ter outro trabalho, além do de professor.

Os trabalhadores docentes, em muitos países latino-americanos, estão sujeitos à ampliação da jornada individual de trabalho em razão de assumirem mais de um emprego. (...) os professores que trabalham em escolas públicas costumam assumir mais de uma jornada de trabalho em diferentes estabelecimentos, [...] em geral por necessidade de complementação de renda, tendo em vista que os salários do magistério, na América Latina, são baixos, comparativamente a outras funções exigentes de formação profissional similar. (OLIVEIRA, 2006, p. 214).

Os professores são colocados como grandes responsáveis pelo desempenho dos alunos e de todo o funcionamento das escolas. Assumem várias funções e atribuições que estão muitas vezes longe de sua formação. Cada vez mais seu tempo de descanso é preenchido ao longo de sua jornada de trabalho. A Escola Pública, por assumir inúmeras atribuições, transfere para o professor funções de agente público, assistente social, psicólogo, enfermeiro, dentre outras funções que são cotidianas ao trabalho docente. (OLIVEIRA 2008).

Os docentes têm uma jornada de trabalho extensa e também intensa. Tal contexto parece ser mais agudo entre os professores da última etapa da Educação Básica. A intensificação do trabalho realizado pelos professores de Ensino Médio possui características muito próprias, pois esse se realiza em todos os turnos e em mais de uma escola. Como consequência, possuem mais turmas, mais alunos e necessitam de mais tempo para preparar suas aulas, corrigir e preparar avaliações, entre outras funções características dos professores. (OLIVEIRA e COSTA, 2011).

Com inúmeras tarefas e muitas horas dedicadas ao trabalho parece inevitável que o “ensinar” seja arrefecido. Do professor é retirado o que lhe caracteriza, ou seja, impedem que leve a cabo sua principal função, que é ensinar. Nesse âmbito, a identidade do professor é perdida, ao constatar “que o ensinar muitas vezes não é o mais importante.” (OLIVEIRA, 2008, p. 32).

Tal contexto se agrava também pela ausência de identidade do Ensino Médio. A última etapa da Educação Básica não está preparando a grande maioria dos jovens que dependem da Escola Pública para a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, necessários à inserção social e ao mundo do trabalho. No Brasil, a escola

pública se distancia de sua função precípua que é “oferecer à maioria das crianças e jovens condições educativas para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe espaços de lazer, arte e cultura.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620).

A variedade de atribuições que adornam a escola incide sobre o trabalho do professor, em seu estatuto social, econômico e científico. Os discursos relacionados à Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, nos últimos anos, retratam a preocupação com o ensino em sua última etapa, inclusive preconizam a necessidade de se garantir as condições necessárias para a materialização do trabalho docente. No entanto, estudos apontam descuidos relacionados ao Ensino Médio e ao trabalho do professor, para que a educação esteja alinhada à qualidade social e à valorização docente. (KUENZER, 2011).

O Ensino Médio exige respostas urgentes na década que se inicia. Para Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 663) 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”. Um dos desafios, segundo Kuenzer (2011) é tornar a profissão docente atraente. Segundo a autora, a ausência de atratividade engendrou um cenário em que apenas 53% dos professores que atuam no Ensino Médio têm formação compatível com a disciplina que lecionam. Entretanto, destaca que a baixa atratividade da carreira é decorrente da sua “desvalorização social: baixos salários, precárias condições de trabalho, precário nível de profissionalização, alunos cada vez menos comprometidos, baixo reconhecimento, alto nível de estresse e crescente intensificação das tarefas”. Conclui que “a política de formação só tem sentido quando integrada à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho” (KUENZER, 2011, p. 673).

3 O TRABALHO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, FÍSICA, QUÍMICA E BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos dados coletados, sobretudo através de questionários e depoimentos, que compõem a parte empírica principal desta dissertação. O estudo do caso pretende apontar as contradições da prática docente a partir do conhecimento e da compreensão de aspectos relacionados à valorização dos professores do Ensino Médio, materializado nas condições de trabalho a partir do conteúdo presente nos questionários respondidos por 29 professores do Ensino Médio e nos depoimentos de seis destes professores. Todos os sujeitos, como já referido, lecionam também no Ensino Médio Noturno da Rede Pública Estadual de Ensino das escolas pertencentes a 36ª Gerência de Educação (GERED) no Estado de Santa Catarina e em escolas localizadas nos municípios de Armazém, Braço do Norte, Grão Pará, Rio Fortuna, São Ludgero, São Martinho e Santa Rosa de Lima.

Objetivou-se conhecer os professores de Física, Química, Matemática e Biologia que atuam na última etapa da Educação Básica. Interessa compreender, sobretudo, a materialidade do trabalho docente na última etapa da Educação Básica. Para tal, foram utilizadas as categorias de conteúdo que emergiram dos dados, principalmente das entrevistas: Perfil e Acesso; Condições de Trabalho; Extensão da Jornada e Intensificação do Trabalho Docente. A discussão das referidas categorias de conteúdo foi realizada considerando a contradição como categoria central na análise. Na busca de ir além do empírico, a todo o momento se buscam informações no campo teórico desta pesquisa para entender a gênese, as causas, os fatos, as consequências do que acontece no contexto do trabalho do professor e para além dele.

3.1 PERFIL E ACESSO

3.1.1 Perfil

A partir das informações obtidas através dos questionários, teve-se a oportunidade de “conhecer” todos os sujeitos participantes da pesquisa e constatar que se trata de um grupo

de trabalhadores com características muito próprias como mostra a Tabela 6.

Tabela 6 – Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno da 36ª GERED, segundo Tempo de serviço, Faixa Etária e Sexo, em 2010.

Tempo de Serviço			Faixa Etária			Sexo	
Professor	Menos de 10 anos	Mais de 10 anos	23 a 30	31 a 40	41 a 50	Masculino	Feminino
29	11	18	9	10	10	3	26

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados dos questionários.

Notou-se que os dados apontam para um número muito expressivo de mulheres que atuam no Ensino Médio. A predominância feminina é de 89,6 %. O mesmo acontece em toda a Educação Básica no Brasil, pois são 1.612.583 mulheres na docência e apenas 365.395 homens atuando como professores. Logo, mais de 81,5% da categoria que atua em toda Educação Básica são mulheres. (BRASIL, 2009).

Com relação à faixa etária dos sujeitos pesquisados, percebe-se uma concentração de docentes com mais de 30 anos de idade. Cerca de 69 % dos docentes apresentados pelo questionário têm entre 30 e 50 anos de idade. Corroborando com estes dados, tem-se a presença de 62 % dos professores com mais de 10 anos de serviço na docência. Na Educação Básica, no Brasil, em 2009, segundo o Censo Escolar considerando a faixa etária, se concentra a maioria dos docentes entre os 33 e 50 anos de idade. Dos 1.977.978 professores da Educação Básica, cerca de 68,8% dos que atuam nesse nível de ensino estão na referida faixa etária. Em relação à última etapa da Educação Básica este número não se altera, ou seja, dos 461.542 professores, 72,6 % estão concentrados nesta mesma faixa etária.

As singularidades do grupo pesquisado se expressam também na formação, ao considerar que os 29 respondentes do questionário possuem Licenciatura e apenas três não possuem Especialização. Nenhum deles tem Mestrado ou Doutorado, sendo que apenas uma cursa, atualmente, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como mostra a tabela 7.

Tabela 7: Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED e Formação Superior, em 2010.

Professores do Ensino Médio						
Com ou sem Licenciatura	Situação da Licenciatura			Situação da Pós-graduação		
	Com Licenciatura	Somente Licenciatura	Graduação em outra área e com Licenciatura	Com Especialização	Sem Especialização	Mestrado em Andamento
29	29	26	3	27	3	1

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados dos questionários.

O lócus de formação predominante foi a Universidade do Sul de Santa Catarina- Unisul, como mostra a tabela 8.

Tabela 8 – Número de Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno da 36ª GERED, segundo Formação e Local de Formação em 2010.

Local de Formação	Professores do Ensino Médio						
	Total	Fís/Qui/mat	Fís/Qui	Mat/Fís	Química	Matemática	Biologia
Unisul	19	4	2	1	2	6	4
Unesc	4	0	0	0	0	1	3
UFSC	2	0	0	0	1	1	0
Univille	1	0	0	0	1	0	0
Fucri	1	0	0	0	0	1	0
Unipar	1	0	0	0	0	1	0
Bagózi	1	0	0	0	0	0	1

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados dos questionários.

Notadamente, 65,5% cursaram Licenciatura na UNISUL. Essa realidade pode ser compreendida, pois os Municípios da 36ª GERED se situam próximos à referida Universidade. O acesso destes sujeitos à Formação Superior e, particularmente, a uma Licenciatura, pode ter sido facilitada. Vale considerar que o curso de Química-Licenciatura habilitava além de Química, também Física e/ou Matemática. Outra universidade que se destaca é a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), também por sua proximidade e facilidade de acesso na região, representando 13,8 %. Os professores formados pela Universidade Federal de Santa Catarina representam um percentual de 6,9%. Professores que frequentaram outras Universidades representam um total de 13,8% e, atualmente, moram aqui

na região.

Os dados também apontam mais uma característica do grupo quando mostram que 27 professores possuem Licenciatura na disciplina que lecionam no Ensino Médio, como expressa a tabela 9.

Tabela 9 - Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, com Formação Superior na disciplina que leciona, em 2010.

Professores no Ensino Médio		
Total	Curso Superior na disciplina que leciona no Ensino Médio	Sem Habilitação na disciplina que leciona no Ensino Médio
29	27	2

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados dos questionários.

As singularidades do trabalho docente ficam mais evidentes quando são destacadas algumas características de Luíza, Maria, Lúcia, Carol, Marta e Joice:

Luíza, 23 anos, casada, mãe de um filho, possui dois anos de experiência como professora. É professora contratada em caráter temporário (ACT) nas Redes Estadual e Municipal de Ensino, atuando como professora de Ciências no Ensino Fundamental e de Biologia no Ensino Médio. Leciona em quatro Escolas na cidade de Braço do Norte, sendo duas Municipais e duas Estaduais. Sua carga horária semanal é de 60 horas/aulas.

Maria, 47 anos, casada e com filhos, possui 29 anos de experiência no Magistério. É professora efetiva na Rede Estadual de Ensino com 40 horas semanais, na cidade de Santa Rosa de Lima, Ensino Fundamental e Médio. Leciona as disciplinas de Biologia no Ensino Médio, Ciências no Ensino Fundamental e, para completar, Matemática, com duas turmas do Ensino Fundamental. É efetiva também na Rede Municipal de Ensino com uma carga horária de 20 horas semanais, porém, no momento, atua como Coordenadora de Turismo em Santa Rosa de Lima. Além destas funções é também Vereadora do Município. Fez Magistério na escola Dom Joaquim e depois Graduação em Biologia. Possui Especialização realizada em São Paulo e atualmente cursa Mestrado em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (USFC).

Lúcia, 49 anos, solteira e com um filho, possui experiência de 32 anos na docência. Fez Magistério na Escola Dom Joaquim e posteriormente Graduação em Ciência e Matemática, em Chapecó. Em seguida fez o Magister, programa oferecido pelo Governo

Federal - uma complementação em Química com habilitação em Física. Leciona na cidade de Braço do Norte nas Redes Estadual e Municipal. No Estado é efetiva por 40 horas, e 20 horas no Município. Além desta função, atua como Tutora do curso de Física da Universidade Federal de Santa Catarina, todos os sábados, o dia inteiro.

Carol, 28 anos, casada, não possui filhos, com nove anos de tempo de serviço. Leciona Matemática no Ensino Fundamental, Química e Física no Ensino Médio. Sua formação inicial é de Química Industrial e posteriormente fez a complementação em Licenciatura. Possui Especialização na sua área. Trabalha nas cidades de Rio Fortuna e Santa Rosa de Lima. Sua carga horária semanal é de 50 horas na Rede Estadual de Ensino.

Marta, 44 anos, casada e com filhos. Possui 20 anos de serviço no Magistério. Sua formação inicial foi realizada na UNISUL, Licenciatura Curta em Ciências. Depois fez complementação em Química, pelo programa Magister. Possui Especialização em Ciências Naturais. É professora efetiva da Rede Estadual de Ensino trabalhando na cidade de São Ludgero, com uma carga horária de 40 horas semanais.

Joice, 37 anos, casada e com filhos. Possui 11 anos de tempo de serviço. Efetiva na Rede Estadual de Ensino, com 20 horas em apenas uma escola da cidade de Rio Fortuna. Sua formação inicial foi Bacharelado em Química Industrial, depois fez Licenciatura em Química na UDESC, Joinville. Possui Especialização na área de Metodologia no ensino de Química. Não possui outras funções.

Com relação à habilitação, os dados da pesquisa não convergem com os dados do INEP. Constatou-se que o número de professores não habilitados para lecionar em sua disciplina referente aos Municípios pesquisados é muito pequeno, mas não desprezível. Essa situação “confortável” pode ser explicada pela presença de Universidades próximas a 36ª GERED e, sobretudo, pela presença de cursos de Licenciaturas em Química, Física, Matemática e Biologia. Destaca-se que a Licenciatura em Química, da UNISUL, habilitava para Matemática, Química e Física. No entanto, no caso brasileiro, a situação é preocupante. Apesar de um número expressivo de professores com Licenciatura, como mostra a tabela 10, constata-se que faltam professores habilitados para lecionar no Ensino Médio.

Tabela 10 - Professores do Ensino Médio no Brasil e sua Formação Superior, em 2007.

Professores no Ensino Médio			
Total	Situação da Licenciatura		
	Somente curso com Licenciatura	Somente curso sem Licenciatura	Possui curso com e curso sem Licenciatura
421.478	400.848	18.195	2.435

Fonte: elaborado pelo autor segundo dados do Inep 2007.

Pode ser impressionante o número de professores com Nível Superior. Entretanto, em muitos casos, seus cursos não lhes habilitam lecionar as disciplinas sob sua responsabilidade. Esse cenário se agrava com os 40.064 professores que não possuem Curso Superior em nenhuma área e que estão lecionando em salas de aula nas mais diversas disciplinas do Ensino Médio. Este número é um agravante para uma educação de qualidade social, porque são professores que possuem somente o Ensino Médio ou o Ensino Fundamental. O ensino de Física, Química, Matemática e Biologia podem ser os mais preocupantes, como apontam os dados da Tabela 11.

Tabela 11 – Número de Professores do Ensino Médio no Brasil por área de formação, segundo disciplina ministrada, em 2007.

Área de formação	Professores do Ensino Médio			
	Física	Química	Matemática	Biologia
	Total			
Brasil	44.566	38.871	67.447	43.480
Física	11.239	1.247	2.074	283
Ciências	3.597	4.800	9.177	7.086
Ciências Biológicas	2.016	5.046	1.351	24.284
Matemática	15.170	3.316	39.285	1.465
Química	2.086	14.842	656	865

Fonte: Elaborado pelo autor segundo dados do MEC/Inep 2007.

De acordo com a tabela, fica notório como é grande o número de professores não habilitados que lecionam no Ensino Médio. São disciplinas clássicas do Currículo e é necessário que elas tenham professores muito bem preparados, habilitados e qualificados para esta etapa da Educação Básica que é considerada de fundamental importância para a inserção social e produtiva dos jovens que vivem do trabalho. (KUENZER, 2010).

Foram elaboradas políticas de formação de professores, ao longo das duas últimas décadas, com intuito de atender as demandas do crescimento do atendimento à Educação Básica. A necessidade de formação em Nível Superior é reforçada pela LDB 9394/96. O acento foi colocado sobre a formação de professores. Entretanto, tais políticas se mostraram incapazes de atrair com qualidade jovens dispostos a fazer Licenciatura. Não basta pensar a formação. É necessário melhorar as condições de trabalho. (KUENZER, 2011). É preciso pensar políticas educacionais que deem conta da demanda de jovens que necessitam de uma escola pública de qualidade social e que pode aumentar com a Emenda Complementar n. 59. Segundo Oliveira (2009), uma educação de qualidade só pode ser conquistada com a concreta

valorização dos professores, que tem como eixos a formação, o acesso, a remuneração, a carreira e as condições de trabalho. Destaca-se a necessidade de uma formação de qualidade, condições de trabalho, salários melhores, que façam a carreira docente atrativa e a profissão docente tornar-se valorizada socialmente. (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011).

3.1.2 Acesso à carreira

As duas últimas décadas foram pródigas em documentos, legislações que destacam a valorização dos professores. Ganham destaque a formação, a remuneração e a carreira docente. Entretanto, percebe-se a precarização da forma de acesso à carreira do Magistério. Dos 29 professores respondentes, oito deles são Admitidos em Caráter Temporário (ACT), ou seja, aproximadamente 28% estão vinculados à Escola de uma forma frágil e sem garantias trabalhistas, como mostra a tabela 12:

Tabela 12 – Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, segundo forma de acesso, em 2010.

Total	Estatutário	Admitido em Caráter Temporário
29	21	8

Fonte: Elaborado pelo autor segundo dados da pesquisa.

A ausência de um vínculo efetivo com a docência é uma realidade. Tal situação explicita uma contradição. As políticas educacionais destacam a importância do professor e do seu comprometimento para uma educação de qualidade. Entretanto, há o “aumento dos contratos temporários nas Redes Públicas de Ensino, chegando, em alguns Estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos” (Oliveira, 2004. p. 14). Tal realidade impede que o professor se envolva com a escola. Esse contexto, oriundo, segundo Oliveira (2010, p.14) “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”.

As medidas de flexibilização da legislação do direito do trabalho permitiram mais diversificação salarial. Como consequência, verifica-se um número expressivo de professores contratados temporariamente, em condições precárias, no Setor Público, representando significativa economia para os cofres dos Estados e Municípios. (OLIVEIRA, 2008). A

contradição se explicita. De um lado, o discurso da qualidade da educação e, de outro, a permanência de um contingente expressivo de professores temporários, explicitando a supremacia das políticas econômicas sobre as políticas públicas sociais.

A ausência de Concurso Público na Dependência Administrativa Estadual pode estar influenciando para um agravamento deste quadro. O último Concurso para o provimento de Professores em Caráter Efetivo, em Santa Catarina, ocorreu em 2005. De acordo com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE), nos últimos anos, o estado tem contratado apenas professores ACTs, que, no ano passado, somaram 16 mil, representando quase 50 % dos professores em sala de aula, ocupando vagas excedentes e as vagas dos efetivos afastados por licenças, atestados médicos, e outros motivos. Trata-se de uma situação contraditória, que compromete a qualidade de ensino, tendo em vista a rotatividade dos docentes entre as diversas unidades escolares.

Na contramão desse contexto adverso ao trabalho docente, destaca-se o projeto de Lei n. 8.035/10 que propõe o novo Plano Nacional de Educação. O referido Projeto apresenta metas e estratégias para a valorização do Magistério, como por exemplo a Meta 18, que tem como estratégia buscar estruturar os Sistemas de Ensino atingindo, em seu quadro de profissionais do Magistério, 90% de servidores nomeados em cargos de provimento efetivo em exercício na Rede Pública de Educação Básica.

Através das palavras dos depoentes, fica clara a insatisfação com as formas de acesso à Carreira da Docência. E a falta de Concurso, que já dura quase uma década, inviabiliza sua contratação de forma efetiva, como aponta Carol:

Eu sou ACT, já há nove anos (risos). Pretendo concursar na área. O diretor até falou que, parece, ano que vem é para ter concurso novamente. Então, quero ver se eu me efetivo. (Informação verbal)⁹.

Como a Dependência Administrativa Estadual inviabiliza a contratação efetiva, os professores acabam se efetivando nas Dependências Administrativas Municipais, como aponta Luiza: “Trabalhei como ACT dois anos. Efetivei-me na Prefeitura em Grão Pará. Só não me chamaram ainda. Só que, também, o salário lá é bem mais baixo. (Informação verbal)”¹⁰.

O professor temporário tem seus direitos ceifados, como no caso de doenças. Veremos o que dizem Carol e Luíza:

⁹ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

¹⁰ Informação coletada em Braço do Norte, em novembro de 2010.

O papel cobrado do Estado ao professor é não faltar, não ficar doente. ACT não pode ficar doente. ACT não fica doente porque, se ficar dois dias doente, já tem que ir para a Perícia. (Informação coletada) ¹¹.

Na verdade ACT não tem muito que escolher, é o que aparece. Não teve opção para escolher. Em relação ao Plano de Carreira não sei; na verdade nem sei bem o que é Plano de Carreira. (informação verbal) ¹².

Em Santa Catarina a Lei Complementar n. 456, de 11 de agosto de 2009¹³, define alguns “direitos” para os professores Admitidos em Caráter Temporário. Relata que ele terá direito à Licença Maternidade e à Prêmio Assiduidade; no entanto, o Prêmio Assiduidade só poderá ser adquirido pelo professor ACT que não tiver nenhuma falta durante o ano. Então, o Estado lhe garante alguns direitos, mas, por outro lado, garante uma forma de regular o trabalho do professor, podendo assim evitar possíveis faltas.

Os professores entrevistados sentem-se desvalorizados nas formas de acesso à carreira. A flexibilização na contratação, ou a possibilidade de ser professor temporário, vem acompanhada da ausência de direitos trabalhistas, conquistados pela classe trabalhadora e pela categoria docente ao longo da história. A retirada de direitos explicita a precarização da carreira docente. Segundo Oliveira (2004):

As mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno considerado por alguns autores uma precarização das relações de trabalho. Tal movimento, contudo, não se circunscreve às relações de trabalho caracterizadas como aquelas intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista. (OLIVEIRA, 2004, p. 12).

O parecer do Conselho Nacional de Educação-CNE/CEB nº 9/2009, que estabelece Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e Remuneração, tem o cuidado de compreender que os Sistemas de Ensino necessitam manter certo contingente de professores temporários, para suprir a ausência de outros professores em razão de doenças, aposentadorias ou aulas excedentes que vão ocorrendo ao longo do ano, mas numa proporção

¹¹ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

¹² Informação coletada em entrevista, em Braço do Norte, em novembro de 2010.

¹³ Art. 9º. É assegurado ao professor admitido em caráter temporário o direito à licença remunerada, mediante comprovação médica oficial, para:

I - repouso à gestante; e

II - tratamento de saúde.

Art. 10. A falta ao serviço por motivo de doença será justificada para fins disciplinares, de anotação no assentamento individual e pagamento, desde que a impossibilidade do comparecimento seja atestada por médico, no limite 1 (um) dia a cada mês, ou em período superior, pelo órgão médico oficial.

que não comprometa a qualidade do ensino e a valorização de seus profissionais.

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. (CNE/CEB nº 9/2009, p. 42).

Percebe-se uma contradição quando se constata, com base nos depoimentos e na literatura, a impossibilidade dos professores se dedicarem a uma determinada escola e por um longo período. De um lado, o destaque à importância de um trabalho duradouro e da continuidade, o que exige vínculo institucional, de outro, o acesso à docência não exclusivamente por concurso público. Um dos aspectos centrais da valorização presente nos ordenamentos legais referentes à educação, ainda está para ser conquistado.

3.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO

3.2.1 Infraestrutura

A partir dos depoimentos podemos perceber que os professores destacam as precárias condições de trabalho relacionadas, por exemplo, a Laboratórios de Informática adequados, como aponta a fala de Carol: “Não tem um Laboratório de Informática adequado. Laboratório de Informática tem, mas com computadores e programas que o Estado repassa e não são bons a ponto de desenvolver um trabalho diferenciado. (Informação verbal)”¹⁴.

Apesar de a escola possuir Laboratórios de Informática, muitas vezes os professores não encontram condições adequadas para seu uso, como aponta Lúcia:

Tem várias coisas que gostaria de passar para os meus alunos, mas as condições não são suficientes. A sala de informática não tem um som legal, não tem um som coletivo para o grupo, não tem fone para todos, então dificulta o acesso à sites interessantes como, por exemplo, o próprio site do governo que oferece aulas virtuais. (Informação verbal)¹⁵.

¹⁴ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

¹⁵ Informação coletada em entrevista, em Braço do Norte, em novembro de 2010.

De acordo com as falas dos depoentes, fica expresso que as Salas de Informática estão longe de estarem equipadas de modo a permitirem sua utilização como apoio à aprendizagem das diferentes disciplinas. Além dos limites da sala de computadores, os professores destacam a falta de laboratórios específicos para trabalhar suas disciplinas com a qualidade desejada, como apontam Carol e Maria:

Não tem um laboratório adequado para trabalhar tua disciplina. Eu que trabalho na área de Física que não tem laboratório para demonstrar e realmente eles verem como funciona, fica vago falar como funciona. Assim, a gente pensa que seria melhor ter condições melhores, salas mais equipadas para trabalhar diferente. (Informação verbal)¹⁶.

Não temos Laboratório de Biologia. Veio uma vez aquele Laboratório Móvel que a gente nunca conseguiu instalar. (Informação verbal)¹⁷.

Dados do Censo Escolar de 2010 revelam que elementos estruturais de suporte às escolas de Ensino Médio, como Laboratório de Informática, Internet e Laboratórios de Ciências, não são oportunizados a todos os alunos. No Ensino Médio, os resultados do Censo Escolar se expressam nas falas apresentadas. O recurso de infraestrutura mais oferecido é o Laboratório de Informática, com 89,3 % das escolas atendidas, e também o acesso à Internet, com cobertura de 94,3% das escolas. Referente às escolas com Laboratórios de Ciências, este quadro é ainda muito precário, pois apenas 49,3 % das escolas no Brasil são atendidas por este tipo de recurso. Logo, temos no Brasil mais da metade das escolas e professores que não têm acesso a laboratórios adequados para trabalhar sua disciplina. Para a maioria dos matriculados na última etapa da Educação Básica não são oferecidas condições educativas imprescindíveis à apropriação/elaboração do conhecimento. Sem laboratórios e outros espaços o direito ao novo, que é o aprendizado intelectual, lhes é negado. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

Há casos em que a infraestrutura se mostra adequada. Entretanto, segundo a fala da depoente Maria, evidencia-se o descaso do estado de Santa Catarina para com o professor, que o considera agente de transformação da Escola Pública.

O prédio é bem conservado. Às vezes eu até faço uma crítica, porque o Estado tem se preocupado mais com a aparência do prédio do que com quem está lá dentro. Se se preocupasse um pouquinho com quem é agente de transformação, que está lá dentro, seria mais interessante. (Informação verbal)¹⁸.

¹⁶ Informação coletada em entrevista, em Rio fortuna, em dezembro de 2010.

¹⁷ Informação coletada em entrevista, em Santa Rosa de Lima, em dezembro de 2010.

¹⁸ Informação coletada em entrevista, em Santa Rosa de Lima, em dezembro de 2010.

Algumas escolas se apresentam conservadas, como ressalta Maria. No entanto, condições de trabalho, aparentemente simples, do cotidiano de quem está dentro de uma sala de aula, e dos quais necessita, não existem. Há casos em que têm, por exemplo, quadros com pincel, porque foram adquiridos pela escola. Vale destacar que os alunos pagam pelas fotocópias. Os professores expressam em suas falas os impactos da descentralização que atribuem à escola mais autonomia, mas acabam tendo que assumir responsabilidades que não são suas, como ressaltam Maria e Marta:

Temos quadro com pincel agora, mas porque a escola comprou com seu próprio recurso. (Informação verbal)¹⁹.

O Estado, quando manda dinheiro, manda para certas coisas que a gente não está nem precisando. Por exemplo, material eletrônico a gente não está precisando. Porque, para xerox, eu peço para os alunos no início do ano dinheiro, para tirar cópias para as provas. O Estado deveria deixar recursos para tirar xerox o quanto fosse necessário. São coisas básicas e simples que a gente deixa de receber. (Informação verbal)²⁰.

Evidencia-se a busca pela comunidade escolar das condições mínimas de funcionamento das escolas e das aulas. Com as reformas da Educação, o Estado descentraliza suas ações por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica dando às escolas maior autonomia, sobretudo na busca de recursos, bem como os mecanismos de gestão escolar que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA; MELLO, 2010).

Os professores salientam a precarização do acesso à Biblioteca. Considerando que a mesma desempenha um papel importante para a pesquisa e desenvolvimento dos estudos é imprescindível a contratação de profissionais capacitados para atender os alunos . Além disso, muitas vezes fica até fechada e, ainda, com carência de livros em áreas específicas. Como aponta Marta e Joice:

O acesso à Biblioteca não é boa por falta de profissional. Hoje a Biblioteca está aberta porque temos dois professores readaptados. Já ficamos com ela fechada, pois não havia ninguém para cuidar. (Informação verbal)²¹.

A Biblioteca poderia ser melhor; tem poucos livros. Na minha área mesmo tem muito pouco livro. (Informação verbal)²².

No Brasil, dados do Censo Escolar de 2010 destacam que 26% das Escolas que oferecem Ensino Médio não possuem sequer biblioteca. Com base nos questionários, todas as

¹⁹ Informação coletada em entrevista, em Santa Rosa de Lima, em novembro de 2010.

²⁰ Informação coletada em entrevista, em São Ludgero, em novembro de 2010.

²¹ Informação coletada em entrevista, em São Ludgero, em novembro de 2010.

²² Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010

Escolas de Ensino Médio possuem bibliotecas. No entanto, nos depoimentos destaca-se, também, a qualidade dos serviços oferecidos por elas, como a ausência de profissionais e de acervo apropriado às diversas disciplinas. A insuficiência de insumos básicos, como bibliotecas com acervos adequados e profissionais qualificados são preocupantes e apontam para a falta “de qualidade nas condições de oferta do Ensino Médio no Brasil.” (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011, p. 662).

Ainda com relação às condições inadequadas de infraestrutura, destaca-se a falta de um local para o professor poder fazer as atividades inerentes ao seu trabalho que exigem concentração.

Em aulas de folga eu corrijo prova. Eu já tive que cumprir hora atividade na Escola. Fui obrigada, pois foi cobrado pelo Estado. Mas, para mim, a minha hora atividade em casa é muito mais eficiente do que na Escola, pois na escola não tem um ambiente adequado, sempre chega um, chega outro, aí te distrai, conversa. O Estado cobra, mas a Escola não está cobrando porque não tem um ambiente adequado para o professor ficar. A Escola deixou “livre”, não falaram que não precisava, mas só não ficam cobrando. (Informação verbal)²³.

Somam-se às condições apresentadas os ruídos, também salientados pelos professores, pois são um obstáculo para a qualidade da aprendizagem dos alunos e garantir-lhes a apropriação do conhecimento. Estudar requer um ambiente que permita momentos de concentração. Observam também que além do barulho da rua, com a movimentação de veículos, os ruídos causados entre salas atrapalham. Como retratam Maria, Luiza e Marta:

O barulho é terrível. A localização da escola é terrível. Tem dias que passam muitos caminhões que temos até que parar mesmo. (Informação coletada)²⁴.

Na verdade depende da sala. Dependendo da localização da turma; se fica virada pra rua tem bastante barulho. (Informação verbal)²⁵.

Temos problemas com barulho em algumas salas com separação bem fina e mole, não sei o nome, e isso atrapalha bastante. (Informação verbal)²⁶.

São notórias as precárias condições de trabalho do professor que trabalha no Ensino Médio, sendo que as condições de trabalho são indispensáveis para que o docente possa contribuir com a aprendizagem dos jovens que estão nas Escolas Públicas e dela dependem para que possam se inserir socialmente e ter acesso ao mundo do trabalho, como já

²³ Informação coletada em entrevista, em São Ludgero, em novembro de 2010.

²⁴ Informação coletada em entrevista, em Santa Rosa de Lima em dezembro de 2010.

²⁵ Informação coletada em entrevista, em Braço do Norte em novembro de 2010.

²⁶ Informação coletada em entrevista, em São Ludgero, em novembro de 2010.

referido por Kuenzer (2010). A escola, como lócus, que deve proporcionar a cada indivíduo a possibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado, recebe do Estado pouco suporte material, técnico e financeiro para que isso ocorra. Os docentes da Escola Pública trabalham em escolas que não possuem condições materiais e educativas “para o aprendizado intelectual.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620). As condições de trabalho docente adequadas são de fundamental importância para que este processo ocorra. A inadequação da infraestrutura tem reflexos sobre o trabalho docente. Uma educação de qualidade social passa por condições apropriadas de trabalho. Contraditoriamente, tal entendimento é corroborado pelo próprio MEC quando trata da divulgação do Censo Escolar 2010:

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

Os dados analisados mostram que aspectos relacionados ao perfil docente e a infraestrutura das escolas de Ensino Médio não condizem com os discursos oficiais. Por um lado retóricas, que enaltecem a importância da ciência e da tecnologia para o desenvolvimento do País, e, de outro lado, a infraestrutura inadequada nas escolas para o processo ensino aprendizagem. Encontra-se na realidade das escolas um cenário que não converge para os discursos proclamados. Para além da infraestrutura, apontamos aspectos como a remuneração e a carreira que compõem as condições de trabalho.

Para Saviani (2008), a educação é desenvolvida por uma ação que tem visibilidade. É uma ação que só se exerce com base em um suporte material. Logo, ela realiza-se em um contexto de materialidade. Para o autor referido, a ação educativa “desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais.” (SAVIANI, 2008, p. 107). A materialidade do trabalho docente ou as condições materiais são determinantes. As condições de trabalho são indispensáveis, ainda que não suficientes, para que o trabalho docente se realize. A inadequação, por exemplo, da infraestrutura tem reflexos sobre o trabalho docente, que requer um ambiente escolar agradável, capaz de oferecer aos alunos instrumentos que favoreçam a aprendizagem e seja estímulo para sua permanência na escola. (COSTA, 2011, p. 10).

3.2.2 Carreira

A vida profissional dos professores das escolas estaduais catarinenses é organizada por um Plano de Carreira. Entretanto, há severas críticas ao seu potencial de tornar a carreira atrativa. O Plano não valoriza o professor, como apontam Joice, Lúcia e Maria:

O estado tem Plano de Carreira, mas, como eu falei, é bem defasado. Não mudou para melhor nada. A gente vem a cada ano tentando mudar, correr, ver se consegue melhorar nosso Plano de Carreira; mas, para melhor, nada. (Informação verbal) ²⁷.

No Estado tem as promoções por merecimento a cada dois anos. Prêmio Assiduidade, quem é efetivo tem. Os Triênios foram muito desvalorizados. Quando eu iniciei a carreira eu ganhava 6% pelos triênios e hoje paga-se apenas 3%. E também, assim que eu comecei a carreira, não tinha limite percentual para parar, hoje para quando fecha em 36%. Então não adianta trabalhar além, ou tentar adquirir mais triênios, porque não se ganha mais. (Informação verbal) ²⁸.

Eu tenho Plano de Carreira no Estado e na Prefeitura. Não me sinto valorizada por este Plano. O professor teria que ganhar mais por tempo de serviço. O valor do triênio diminuiu. A gente ganhava 6% e hoje recebe apenas 3%. Reduziu pela metade. Deveria ter mantido pelo menos o 6%. Diminuiu em vez de aumentar. (Informação verbal) ²⁹.

É notável a carência de um Plano de Carreira que valorize o professor. Talvez, por ser uma valorização tão insipiente, os professores muitas vezes nem sabem o quanto recebem no decorrer dos anos de serviço, como retratam Joice e Lúcia:

Não me lembro quanto acrescenta a porcentagem dos Triênios, até porque tenho muito pouco. (Informação verbal) ³⁰.

Hoje eu não sei o quanto a Especialização aumenta no salário porque não vem especificado no contracheque. (Informação verbal) ³¹.

Além da falta de valorização pelo tempo em que se permanece na carreira, as depoentes ressaltam também a necessidade de um Plano de Carreira que valorize a formação continuada, como apontam Joice e Marta:

Não me lembro o quanto a Especialização me acrescentou, porque dentro do Plano não tem nenhum benefício. Não sei se a cada dois ou três anos os cursos alteram

²⁷ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

²⁸ Informação coletada em entrevista em Braço do Norte, em novembro de 2010.

²⁹ Informação coletada em entrevista, em Santa Rosa de Lima, em dezembro de 2010.

³⁰ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

³¹ Informação coletada em entrevista, em Braço do Norte, em novembro de 2010.

dentro do Plano de Carreira. (Informação verbal) ³².

Ao longo dos anos o professor é um pouco valorizado, um pouquinho é. Em relação aos Cursos é valorizado, mas bem menos do que deveria, muito menos. Os Cursos são contados a cada três anos e há Curso que nem conta. E também demora muito; deveria ser todos os anos essa valorização. (Informação verbal) ³³.

Há um consenso no destaque das precárias condições de trabalho, na ausência de um Plano de Carreira que valorize efetivamente os professores e a formação continuada. Os limites da carreira docente se tornaram mais agudos em 2011. Mesmo considerando uma conquista para a categoria dos professores da Rede Estadual Catarinenses, o cumprimento da Lei n. 11.738 trouxe prejuízos sensíveis a seu Plano de Carreira. Destaca-se que na composição da Remuneração que não há uma valorização efetiva pelo tempo em que o professor permanece na profissão, pela formação continuada e até mesmo pela busca de formação inicial, como mostra a tabela 13.

Tabela 13 – Proposta Salarial do Governo do Estado de Santa Catarina para professores, em agosto de 2011.

Com magistério	Nível Superior	Pós-graduação	Mestrado	Doutorado
1.187,00	1.380,00	1.723,43	1.855,95	1.998,65

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados do Sindicato dos trabalhadores em Educação do Estado de Santa Catarina (SINTE).

3.2.3 Remuneração

A valorização do professor inclui, além da formação, acesso e carreira, aspectos já destacados, a remuneração. Os dados coletados apontam a precarização do trabalho docente ou a ausência de sua valorização, expressa também na remuneração. Este contexto de desvalorização é unânime entre os professores entrevistados. As falas de Lúcia, Carol, Maria e Marta corroboram com a afirmação supracitada:

As minhas expectativas eram muitas. A gente espera que vai melhorar e nada muda, ou muda muito pouco. A expectativa era grande, o sonho era grande. Quando a

³² Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

³³ Informação coletada em entrevista, em São Ludgero, em novembro de 2010.

gente vai para a profissão a gente vê que não é bem assim. O salário é pouco e por aí vai [...]. Se olhar, em questões financeiras, a gente escasso sobrevive. No começo até se trabalhava pouco e ganhava-se até bem, mas hoje é o contrário, a gente trabalha muito e ganha pouco. (Informação verbal)³⁴.

Se eu falar que um professor se forma pensando em trabalhar e ficar rico, em almejar alguma coisa, isso é mentira. A gente trabalha para sobreviver. É claro, ninguém trabalha de graça, mas pode-se perceber que nenhum professor é só professor; é professor e mais alguma coisa, porque só ser professor não tem como se manter. Não tem como achar compatível meu salário se for contar todo o tempo que me ocupa. Com certeza não é suficiente. (Informação verbal)³⁵.

Eu não acho nenhum pouco compatível. Imagine, eu ganho R\$2.000,00, e isso numa carreira de 30 anos. (Informação verbal)³⁶.

Eu acho que eu merecia mais, porque tive que estudar muito. Eu me preparei para ser professora e penso que faço meu trabalho bem feito, na medida do possível. Acho que eu deveria ser mais valorizada (Informação verbal)³⁷.

Os discursos contidos na LDB 9394 e no Plano Nacional de Educação (2001-2010) retratam a valorização do professor. Entretanto, as falas das depoentes fortalecem a contradição entre valorização e desvalorização. De um lado, discursos que explicitam a valorização; por outro lado, a realidade dos baixos salários. Pagar salários justos e compatíveis aos professores da Educação Básica que lecionam nas Escolas Públicas seria, segundo Oliveira e Costa (2011, p. 10), “a natural opção política de um Estado realmente comprometido com a ampla formação de suas crianças, jovens e adolescentes. Entretanto, os dados demonstram outras opções políticas”. Ao considerar as últimas cinco décadas da história dos trabalhadores da educação, percebe-se que foram 50 anos de forte arrocho salarial. (GARCIA; ANADON, 2009).

Corroborando, temos ainda pesquisas de Ferreira Jr. e Bittar (2006) destacando que as políticas educacionais implementadas durante a Ditadura e as políticas neoliberais adotadas a partir da década de 1990 foram devastadoras e distanciaram na linha do horizonte “a possibilidade da libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração que lhe confira dignidade e prestígio”. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 1174). No texto indicado no capítulo teórico já foi apresentada a tabela comparativa dos diferentes salários dos professores dos Estados da Federação e no Distrito Federal, e percebemos as condições precárias e desiguais da remuneração docente.

Sabe-se que após quase um ano de tramitação no Congresso Nacional, o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do Magistério Público da

³⁴ Informação coletada em entrevista, em Braço do Norte, em novembro de 2010.

³⁵ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

³⁶ Informação coletada em entrevista, em Santa Rosa de Lima, em dezembro de 2010.

³⁷ Informação coletada em entrevista, em São Ludgero, em novembro de 2010.

Educação Básica se transformou em Lei no dia 16 julho de 2008 (Lei 11.738/08). Na época o valor do PSPN ficou fixado em R\$ 950,00, sendo reajustado anualmente para os profissionais do Magistério público da Educação Básica com formação em Nível Médio na modalidade Normal, com carga semanal de 40 horas de trabalho. Em 2011 este valor foi fixado em R\$ 1.187,00. Como já referido, em abril de 2011 o Supremo Tribunal Federal (STF) validou a Lei n. 11.738/08, instituidora do referido Piso. Temos, por um lado, leis que valorizam o professor, e, por outro lado, alguns Estados da Confederação que ficam alheios à melhoria dos salários.

A homologação pelo Ministro da Educação, em maio de 2009, das Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aponta que há muito a fazer para que o acesso exclusivamente por concurso público, a formação continuada articulada à prática educativa, a progressão na carreira e a avaliação de desempenho estejam articulados aos reais interesses dos docentes e elevem sua remuneração em percentuais significativos ao longo da vida profissional. (OLIVEIRA e COSTA, 2011, p. 14).

As depoentes, em suas falas, revelam que a categoria vem sofrendo nos últimos anos em termos salariais, principalmente quando comparado a outras profissões. A desigualdade persiste quando contrastada com outros profissionais com formação em Nível Superior. A remuneração dos professores da última etapa da Educação Básica é menor que os recebidos por muitas categorias. O salário inicial de professores, no geral, tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior. (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011). Esse contexto de precarização da remuneração e da carreira está associado ao desprestígio profissional. (SAMPAIO; MARIN; 2004).

Vejamos o que nos descrevem as falas de Lúcia, Marta e Carol:

Não acho nada compatível meu salário com minha profissão. A gente vê outras profissões que trabalham menos e ganham bem mais que do a gente. (Informação verbal)³⁸.

Tantas outras funções que ganham muito mais que a gente apenas com o Nível Médio. Isso que fomos nós que os ensinamos. Não que não seja justo eles ganharem isso; na verdade nós ganhamos pouco. Nós deveríamos ser valorizados. (Informação verbal)³⁹.

Não acho justo haver tantas profissões que exijam apenas o Nível Médio. Quem trabalha na Creche como merendeira, por exemplo, ganha R\$800,00 trabalhando somente à tarde, até as dezenove horas. Então à noite está em casa, enquanto que eu tenho faculdade, pós-graduação, trabalho 50 horas, o dia todo e à noite também, inclusive final de semana. (Informação verbal)⁴⁰.

³⁸ Informação coletada em entrevista, em Braço do Norte, em novembro de 2010.

³⁹ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

⁴⁰ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em Dezembro de 2010.

Os professores do Ensino Médio ganham pouco. Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 661) mostram que “os professores do Ensino Médio recebem, em média, a metade da remuneração de advogados e economistas, 40% do rendimento de engenheiros e fiscais de tributação”. Seus rendimentos os colocam próximos “aos corretores de seguros, cabos e soldados, entre outros que não necessitam de formação em Nível Superior”. A tabela 14 corrobora com o exposto.

Tabela 14 – Vencimento básico do funcionalismo público com Nível Médio – 2011

Ocupação	Salário (\$)
Professores da Educação Básica	1.187,00
Técnico Judiciário (TER – SC)	3.993,09
Técnico Judiciário auxiliar (TJ – SC)	2.356,15

Fonte: Elaborado pelo autor segundo dados do diário oficial da União e ou Edital do concurso público.

Para os cargos de Técnico Judiciário e Técnico Judiciário Auxiliar, em ambos Concursos, a remuneração mensal será acrescida de auxílio-alimentação, no valor de R\$ 599,20 e de R\$ 896,90, respectivamente. Ressalta-se que a do professor, em uma jornada de 40 horas semanais, não excede os R\$ 130,00.

Melhores salários, condições adequadas de trabalho, Plano de Carreira que valorize o professor e sua permanência nesta função, são componentes fundamentais para a atratividade da docência. Scheibe (2010, p. 982) ressalta que estas questões “revelam exaustivamente uma série de problemas e desafios para a elevação do estatuto socioeconômico da categoria”. De acordo com Oliveira e Costa (2011, p. 15), “a remuneração e a carreira para os professores de Educação Básica no Brasil é, sem dúvida, um dos principais motivos para a baixa atratividade do Magistério Público no país”.

No capítulo teórico foram apresentadas questões referentes aos “avanços” na valorização do professor, porém mostrou-se o quão pouco o Brasil avançou nesta perspectiva. Tornando-se cada vez mais distante a possibilidade de “transformar a profissão docente em atividade capaz de estimular a procura pelos cursos de Licenciatura por parte dos alunos mais preparados, o que infelizmente não acontece hoje em dia.” (PINTO, 2009, p. 53). Segundo o mesmo autor:

No vestibular de 2009 da Fuvest (2009), o qual seleciona alunos para a USP, enquanto nos cursos mais concorridos, como Direito e Psicologia, as notas de corte foram, respectivamente, 64 e 59; nos cursos de Licenciatura em Matemática/Física e Pedagogia, essas notas foram, respectivamente, 22 e 38. (PINTO, 2009, p. 53).

Os professores têm consciência de quanto é importante a valorização docente para a atratividade na carreira, demonstram-se preocupados no futuro e em que tipo de professores vão atuar nas escolas, como aponta Marta e Joice:

Nós deveríamos ser valorizados; se continuar assim, ninguém mais vai querer ser professor. Apesar de tudo é uma profissão muito difícil. (Informação verbal) ⁴¹.

Quando eu vejo aqueles alunos que escassinho passaram, ou até a gente passou, quando se vê, estão fazendo Pedagogia. Que tipo de profissionais eles vão ser? Fica a pergunta. Não é rentável, é só para comer. Quem tem dinheiro já escolhe outra profissão, não fica nesta. (Informação verbal) ⁴².

Nas falas das depoentes estão presentes, principalmente, a ligação da questão salarial e a atratividade da carreira. Segundo Costa (2011, p. 14), tornar-se professor parece não ser uma “realidade que se manifesta nos egressos do Ensino Médio. As atividades que oferecem maior remuneração foram as principais opções dos alunos” que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2007.

Corroborando, Pinto (2009) ressalta que:

Os valores iniciais e finais da carreira, de maneira geral, são muito baixos. O Brasil, em particular, se destaca pelo menor valor do limite inferior, que só fica acima de Bolívia, Equador, Peru e Venezuela. Cabe ressaltar que o salário inicial é uma variável fundamental no momento da escolha de uma carreira. (PINTO, 2009, p. 54).

Segundo Oliveira e Costa (2011, p. 15), “não considerar a urgência de melhor remuneração para os docentes, a instituição de uma carreira que permita ganhos significativos com o tempo de docência e a realização de formação continuada de forma ampla” são aspectos que se constituem em entraves na consolidação de uma educação de qualidade social para todos, e a questão salarial “é um dos principais desafios da educação brasileira ao longo de sua história.” (PINTO, 2009, p. 51).

No que se referem à questão salarial, os professores se sentem demasiadamente desvalorizados. Acredita-se que inúmeros fatores sejam indispensáveis para o processo de ensino aprendizagem de qualidade social. Um salário digno poderia permitir ao professor trabalhar em uma única escola, conjugar-se com seus pares e com a comunidade, e preparar-se melhor para lecionar suas aulas. Explicitam-se inúmeros desafios a todas as etapas da Educação Básica. Entretanto, os relacionados “ao Ensino Médio são os que demandam

⁴¹ Informação coletada em entrevista, em São Ludgero, em novembro de 2010.

⁴² Informação coletada em entrevista, em São Ludgero, em novembro de 2010.

repostas 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; CASTO, 2011, p. 663).

3.2.4 Formação continuada

Os sujeitos concluíram a Licenciatura, tornaram-se professores de Física, Química, Matemática e Biologia e têm dificuldades de continuar seu processo de formação. A carreira docente parece comportar condições objetivas incompatíveis com a materialização da formação continuada. A ausência de oportunidades de formação e de valorização das mesmas inibe o envolvimento dos professores Efetivos e Admitidos em Caráter Temporário, como retratam Carol, Joice, Marta e Lúcia:

Na profissão do professor, se for pensar na questão financeira, não vale a pena, é mais na questão do conhecimento, ter melhores condições para trabalhar com os alunos, para abrir novos horizontes. Eu sempre fui de continuar estudando, sempre buscando. (Informação verbal)⁴³.

Não me sinto valorizada em buscar cursos por que o Estado não valoriza. Se a gente for fazer é pelo conhecimento. (Informação verbal)⁴⁴.

Eu acho que sempre vale à pena investir na minha formação, basta só a gente ter vontade. Vale a pena para mim, para o meu conhecimento, para meu trabalho. Mas financeiramente não vale à pena. Se eu fizesse Mestrado não seria por causa do Estado, seria talvez para lecionar em uma faculdade. Então valeria a pena por isso e pelo meu conhecimento, mais para nada. (Informação verbal)⁴⁵.

Já abandonei cursos de Especialização. Para o professor não compensa em nada, o dinheiro que tu investes não retorna. A gente não é valorizada. Não há vantagem em gastar com isso. (Informação verbal)⁴⁶.

A depoente Maria, aluna de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), destaca a ausência de atratividade por cursos de Pós-graduação. Fazer Mestrado, por exemplo, não está no horizonte da maioria dos professores, pois não há valorização; pelo contrário, há perda salarial no caso de licenças, pois saindo da sala de aula o professor perde algumas vantagens, como Regência e Abonos. Muitas vezes o professor se sente pressionado para não tirar uma licença, que é seu direito.

⁴³ Informação coletada em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

⁴⁴ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

⁴⁵ Informação coletada em entrevista, em São Ludgero, em novembro de 2010.

⁴⁶ Informação coletada em entrevista, em Braço do Norte, em novembro de 2010.

Como valorização financeira do Estado não vale a pena fazer o curso de Mestrado, porque a gente gasta muito. E outro problema, hoje, é que se a pessoa se afasta, ela perde. Eu sei, pois tive que tirar uma Licença Prêmio e perdi R\$500,00. Isso abala muito o orçamento familiar. Então, até para tirar uma Licença, que é nosso direito, temos que pensar duas vezes para ver se tira ou não, e é o mesmo caso para uma Licença de Mestrado. (Informação verbal)⁴⁷.

O binômio economia e desvalorização aparecem quando se percebe a ausência de uma carreira que não valoriza a contento os cursos de especialização realizados pelos professores temporários, como apontam Carol e Luíza:

Meu objetivo em realizar a Pós-Graduação, não foi pensando em ganhar melhor, até porque Act não ganha nada por ter Pós. Mas, para não ficar parada mesmo, sempre gostei de estudar, sempre fui uma boa aluna, questão de aperfeiçoamento, eu sempre procuro estar fazendo alguma coisa, algum curso, não foi pensando em visar lucro. (Informação verbal)⁴⁸.

E referente aos Cursos de Especialização para Act, não se tem vantagem. O que os professores efetivos recebem por ter Especialização é em torno de R\$100,00. Todo mundo comenta que é muito pouco, porque tem que se dedicar pra fazer esta Especialização. (Informação verbal)⁴⁹.

Percebe-se uma contradição quando, de um lado, se destaca a importância do professor na formação do aluno e, por outro lado, o descuido do poder público com a formação continuada dos professores. A falta de incentivo da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina impede uma formação continuada de qualidade. Mesmo aqueles que conseguem ter acesso a Programas de Pós-Graduação (Stricto Sensu), não o fazem com a dedicação desejada, como aponta a fala de Maria:

Estou muito motivada com o Mestrado, mas é uma pena que eu não tenha tempo para fazer todas as leituras, até porque não consegui a liberação do Estado. Então não estou tendo tempo. Existe um Decreto que diz que o professor tem direito de se afastar com o vencimento para cursar o Mestrado e encaminhei todo meu processo para a secretaria. Existe uma Portaria assinada pela ex-Secretária Elisabeth Anderli, que cancela temporariamente essa Licença. Então o Estado não está liberando para ninguém, e isso é muito complicado. Como que se vai ter uma formação quando não se tem o tempo suficiente. Tenho colegas que têm bolsa e que estão liberados, e participam de todas as atividades da Universidade, como palestras, e essas oportunidade a gente acaba perdendo. É um problema. A informação que eu tenho da Secretaria é que eles estão analisando uma forma de liberar novamente, mas isso passa tão rápido, se não for logo, daqui a pouco já estou formada. (Informação verbal)⁵⁰.

⁴⁷ Informação coletada em entrevista, em Santa Rosa de Lima, em dezembro de 2010.

⁴⁸ Informação coletada em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

⁴⁹ Informação coletada em Braço do Norte, em novembro de 2010.

⁵⁰ Informação coletada em entrevista, em Santa Rosa de Lima, em dezembro de 2010.

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País; e estão articuladas com a valorização do professor. O Plano Nacional de Educação 2001-2010 ressaltava a importância da formação inicial e continuada para a melhoria da qualidade do ensino:

A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do Magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional. (PNE 2001-2010, p. 77).

Mais uma vez se destaca a contradição: de um lado o discurso de um país que quer levar a sério a política educacional e nela a valorização dos professores, a melhoria da qualidade da Educação Básica, e a garantia de atualização desse profissional que já atua na escola. E, por outro lado, a ausência de condições objetivas e subjetivas. O professor que tem direito em um período reservado para a formação continuada, previsto em lei, não consegue desfrutar de uma Licença para dedicar-se aos estudos. Assim, a formação continuada também se resulta precária.

A “massificação barata” da última etapa da Educação Básica, apontada por Pinto, Amaral e Castro (2011), tem como um de seus corolários a precarização da jornada de trabalho do docente do Ensino Médio.

3.3 EXTENSÃO DA JORNADA E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

3.3.1 Extensão da jornada

O professor, talvez em razão da ausência de bons salários, é condicionado a trabalhar cada vez mais, para completar sua renda, ou seja, acaba ampliando sua jornada de trabalho. As falas de Carol retratam a afirmação supracitada:

Eu sempre penso em pegar menos aulas, mas eu sempre acabo pegando mais, porque começo a pensar no monte de contas para pagar. Ai meu Deus, se eu não

pegar mais aula, mesmo que for uma miséria, aquela miséria me faz falta. Realmente é pela questão do dinheiro. (Informação verbal)⁵¹.

Os professores, sujeitos da pesquisa, possuem carga horária extensa, ou seja, lecionam muitas aulas, como mostra a tabela 15:

Tabela 15: Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, segundo carga horária e horas, considerando todas as etapas, modalidades e Redes de Ensino, em 2010.

Total	Aulas dadas			
	18 aulas	Entre 32e 39 aulas	Entre 40 e 49 aulas	Mais de 50 aulas
29	2	10	12	5

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados dos questionários.

A referida tabela expressa a extensa jornada destes professores. Segundo as horas de efetivo trabalho com os alunos dentro das salas de aula, a maioria dos docentes leciona mais de 40 aulas, representando 58,6 % dos professores. Pinto (2009) ressalta que:

Como o salário pago por uma rede é insuficiente para viver com o mínimo de dignidade, as jornadas são fixadas de tal forma que se possa atuar em outras redes de ensino, ou ter mais de um cargo na mesma rede. Aí surgem as jornadas mais esdrúxulas possíveis: 20 h, 24 h, 30 h, etc. (PINTO, 2009, p. 56).

Os professores relatam seu “desconforto” com sua carga horária, como segue com Luíza e Lúcia:

Leciono 60 horas e destas são 46 de aulas dadas. Porque, assim, 60 horas, na verdade, é a semana toda e as noites ainda; e eu acho bem puxado. (Informação verbal)⁵².

Leciono 40 aulas dadas porque com as oito aulas, que completa 40 aulas dadas, a gente ganha 40% a mais; aí dá R\$2.900,00. Eu tenho que trabalhar 32 aulas pra receber por 40 horas aulas. As aulas que eu trabalho a mais eu ganho 5% por aula dada, totalizando, assim, 40% a mais no salário final. E também trabalho 20 horas aulas no Município. Trabalho nos sábados, atendo uma turma de alunos como tutora, e ganho a bolsa do FNDE que dá R\$ 756,00 por 15 horas. (Informação verbal)⁵³.

A ampliação do acesso às escolas públicas, os contratos temporários e a complementação da carga horária permitiram que o professor pudesse ter até três turnos

⁵¹ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

⁵² Informação coletada em entrevista, em Braço do Norte, em novembro de 2010.

⁵³ Informação coletada em entrevista, em Braço do Norte, em novembro de 2010.

diários de efetivo trabalho nas escolas. Ao se referir ao trabalho capitalista, Dal Rosso (2006, p. 31) destaca a natureza da jornada de trabalho que:

se expressa primeiramente pelo componente de duração, que compreende a quantidade de tempo que o trabalho consome das vidas das pessoas. A questão tem diversas implicações, três das quais são aqui destacadas: afeta a qualidade de vida, pois interfere na possibilidade de usufruir ou não de mais tempo livre; define a quantidade de tempo durante o qual as pessoas se dedicam a atividades econômicas; estabelece relações diretas entre as condições de saúde, o tipo e o tempo de trabalho executado.

A ampliação do tempo da jornada de trabalho reflete na qualidade de vida e, de certo modo, marca a exploração do trabalho do professor, com extensão e intensificação do trabalho docente. Uma jornada extensa tem reflexos sobre os sujeitos docentes, com prejuízos em várias frentes, sobretudo, na qualidade de sua vida e de seu trabalho.

Isso representa ampliação da jornada individual de trabalho que é responsável, muitas vezes, pelo adoecimento dos docentes, além da baixa produtividade que este apresenta após a segunda jornada de trabalho, o que pode interferir na qualidade do seu trabalho. A ampliação do tempo da jornada de trabalho reflete na qualidade de vida e, de certo modo, marca a exploração do trabalho do professor, com ampliação da carga horária de trabalho e de ensino. (OLIVEIRA; COSTA, 2011, p. 16).

A carga horária extensa na dependência administrativa estadual catarinense tem algumas singularidades. Destaca-se a possibilidade do professor completar 40 horas/aulas dadas, com aulas excedentes. Tal contexto se mostra naturalizado entre os professores e em alguns casos é considerado “privilegio”⁵⁴. Mais aulas, mais turnos. Os professores dividem, em sua maioria, sua carga horária em todos os turnos: matutino, vespertino e noturno, como segue na tabela 16 abaixo:

Tabela 16: Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, segundo turnos que trabalha em 2010.

Total	Vesp/Not	Not	Mat/Vesp/Not
29	1	1	27

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados dos questionários.

⁵⁴Art.6º O professor poderá ministrar aulas acima do limite estabelecido no § 4º do artigo anterior e perceberá, sob a forma de aulas excedentes, a base de 2,5% (dois vírgula cinco por cento) por aula, calculado sobre o vencimento do cargo efetivo, considerando a carga horária de 40 (quarenta) horas, não podendo ultrapassar a 08 (oito), 06 (seis), 04 (quatro) ou 02 (duas) aulas excedentes para as cargas horárias de 40 (quarenta), 30 (trinta), 20 (vinte) ou 10 (dez) horas semanais de trabalho, respectivamente. Então, um professor que tem 32 aulas, poderá completar sua carga horária com mais oito aulas excedentes.

§1º Para a escolha das aulas excedentes, de que trata o "caput" deste artigo, será dada prioridade ao professor que contar com maior tempo de serviço no Magistério Público Estadual e, havendo empate, aquele que tiver maior tempo de serviço na unidade escolar.

Os dados corroboram com a afirmação:

A baixa remuneração aliada à falta de incentivos na carreira faz com que muitos professores acumulem mais de um emprego no Magistério ou cargo em uma mesma rede, chegando, em alguns casos, a ter três turnos diários de efetivo trabalho. (OLIVEIRA; COSTA, 2011, p. 16).

As falas de Marta, Luíza, Carol e Maria retratam as razões que as fazem lecionar em todos os turnos:

No Município eu trabalho uma manhã e duas tardes e no Estado eu trabalho quatro manhãs e três tardes; e no turno noturno duas noites. E na tutoria trabalho todo sábado, o dia todo. (Informação verbal)⁵⁵.

Trabalho em todos os turnos: matutino, vespertino e noturno. Os períodos matutinos são cinco. Vespertinos são três e noturnos são dois. E lecionar à noite não é opção, na verdade ACT não tem muito pra escolher, é o que aparece, não teve opção pra escolher. (Informação verbal)⁵⁶.

Trabalho todos os períodos. Porque eu trabalho no supletivo também, então no total eu tenho 50 horas. Trabalhar à noite não foi opção. Quando vai pegar aulas tem que pegar as 30 ou fica sem, não pode pegar só 10. (Informação verbal)⁵⁷.

Eu trabalho em todos os turnos no Estado. Trabalho oito períodos, três manhãs, três tardes e duas noites. Lecionar à noite não foi uma opção, é uma obrigação. Se eu pudesse optar eu não trabalharia à noite nunca. (Informação verbal)⁵⁸.

A extensão da jornada conduz alguns professores a trabalharem em três turnos, reduzindo ao máximo do tempo para o descanso que tende a interferir sobre seu trabalho pedagógico, como apontam as falas de Maria:

Não tem condições de um professor trabalhar 60 horas. É impossível. Se alguém disser que consegue e fizer um bom trabalho, é bobagem. Eu já fiquei com 50 horas, o máximo que a gente consegue trabalhar é até a metade do ano. Dali para frente a gente não tem mais condições, com 50 horas. (Informação verbal)⁵⁹.

Com a ampliação da jornada de trabalho, a consequência “natural” é de maneira não intencional, reduzir a qualidade do trabalho, ou seja, aulas com menor qualidade, menos acesso dos alunos ao conhecimento sistematizado e ao pensamento intelectual. (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011).

Constatou-se que além das atividades na sala de aula e na escola, os professores

⁵⁵ Informação coletada em entrevista, em Braço do Norte, em novembro de 2010.

⁵⁶ Informação coletada em entrevista, em Braço do Norte, em novembro de 2010.

⁵⁷ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

⁵⁸ Informação coletada em entrevista, em Santa Rosa de Lima, em dezembro de 2010.

⁵⁹ Informação coletada em entrevista, em Santa Rosa de Lima, em dezembro de 2010.

necessitam de mais tempo para planejar, para poder lecionar preparados e com mais qualidade. Os dados da tabela 17 expressam o tempo em que os professores pesquisados necessitam para o planejamento de suas aulas, o que inclui elaboração e correção de provas, preparação das aulas, entre outras atividades inerentes a sua função.

Tabela 17: Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, segundo horas dedicadas ao planejamento de aulas, incluindo correção de provas em 2010.

Total	0 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25
29	4	13	3	7	2

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados dos questionários.

Cerca de 69% dos professores pesquisados alegam necessitar de até 15 horas semanais de planejamento fora de seu horário de trabalho. Um número expressivo de professores dedica mais de 16 horas do seu tempo de folga para atividades inerentes à função docente, atingindo um percentual de 31%. Cotejando com os dados das tabelas anteriores, se um professor leciona 40 aulas dadas e necessita de 10 horas em casa, passa a trabalhar 50 horas por semana e não recebe por estas 10 horas trabalhadas em casa. Os professores relatam em suas falas as diversas atividades que são desenvolvidas fora de classe, pois o tempo trabalhado na escola é disponibilizado somente para a aula, como expressam Carol e Joice:

Devemos cumprir hora atividade, mas na Escola não temos tempo suficiente. Será que algum dia eles vem ver a gente trabalhando em casa? Tem que elaborar prova e trabalho, corrigir prova e trabalho, preencher diário, preencher questionário para entregar para a direção, plano de aulas, tudo isso já é extraclasse. Não se consegue fazer em sala de aula dando aula. Então, se for contar todo o tempo que te ocupa, com certeza não é suficiente. (Informação verbal) ⁶⁰.

Eu tenho tempo de planejar minhas aulas com qualidade que eu almejo, porque eu trabalho 20 horas, mas um professor que trabalha 40 horas não tem tempo suficiente. Eu tenho tempo, mas não acho justo ficar em casa trabalhando. Eu defino os horários que eu trabalho em casa, porque eu não estou sendo paga para isto. Dentro da sala de aula não consigo fazer nada; o tempo de sala de aula é para a aula mesmo. Aí tenho que trabalhar em casa, pois no colégio a hora atividade dá só para corrigir provas. Preciso em torno de oito horas para planejar em casa; duas manhãs, geralmente. (Informação verbal) ⁶¹.

Há uma extensão da jornada para além do estabelecimento escolar em que o

⁶⁰ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

⁶¹ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010

profissional atua. Trata-se de um aumento das horas e carga de trabalho, sem qualquer remuneração adicional. Ou seja, as atividades docentes extrapolam a jornada de trabalho e o profissional é obrigado a levar trabalho para casa. (OLIVEIRA, 2006, p. 214-215).

Um dos pontos mais polêmicos em relação ao PSPN do Magistério dizia respeito à jornada de trabalho, como já mencionado no referencial teórico. A Lei vincula o piso salarial profissional a uma jornada padrão, que não pode ultrapassar 40 horas semanais. Desta, no máximo 2/3 (dois terços) são previstas para atividades de interação com os estudantes e, no mínimo 1/3 (um terço) para atividades extraclasse, mostrando-se consonante com o inciso V do art. 67 da Lei nº 9.394/96. Entretanto, segundo Pinto (2009, p. 51) “o que é mais grave, antes mesmo de entrar em vigor, esta Lei, por decisão do Supremo Tribunal Federal, já esteve suspensa, em caráter liminar, a vigência de seus preceitos, em particular o inciso 4º do seu art. 2º”, que trata da jornada de trabalho. Tem-se por, um lado, leis que enaltecem o trabalho do professor e sugerem que os professores necessitam de tempo nas escolas para atividades inerentes ao seu trabalho; no entanto, no estado de Santa Catarina, é explícito o descaso com o trabalho docente. Os professores ainda necessitam dedicar seu tempo de descanso para preparar suas aulas mesmo já existindo uma Lei que lhe garanta um tempo maior na escola para dar conta de todas as tarefas relacionadas à docência.

Não obstante, os professores do Ensino Médio ainda enfrentam outro agravante para a ampliação da jornada de trabalho. Possuem, além da docência, outro trabalho. Com referência aos questionários, ser professor parece não ser atividade exclusiva de 27,6 % dos que lecionam no Ensino Médio, pois possuem, além da docência, outro trabalho. Os professores do Ensino Médio possuem uma jornada de trabalho extensa em termos de horas dedicadas à docência. Segundo Oliveira e Costa (2011, p. 17) “isso por si só já se constitui em um complicador da qualidade do trabalho”. Além disso, possuem outro trabalho dentro da área da educação ou fora dela para supostamente complementar sua renda, como explicitam Maria e Carol.

E para as outras funções eu intercalo; quando eu não estou aqui estou lá. A opção de largar as 20 horas da Escola Municipal e ser Coordenadora de Turismo do município foi, primeiro, porque eu tenho uma participação política além de ser professora, e, segundo, porque não tem condições de um professor trabalhar 60 horas. Agora, como coordenadora é um período, não que eu fico livre, mas não é aquele compromisso de estar com o aluno e estar ligada o tempo todo, pensando; se não quer pensar agora, pensa depois, se não quer fazer agora, faz depois. Na aula não, tu tens o horário e tens o compromisso. (Informação verbal)⁶².

Tenho outra função e ganho, em duas empresas, R\$2.000,00. A opção desta outra

⁶² Informação coletada em entrevista, em Santa Rosa de Lima, em novembro de 2010.

função, como eu já falei, foi porque só com o salário de professor não sobrevivo. Na minha outra função eu vou uma vez por semana e ganho R\$1.000,00 por mês em cada empresa, trabalhando quatro vezes por mês, e eu não trago prova para casa. Eu sou realista; se fosse para eu viver só do salário de professora eu não conseguiria. (Informação verbal)⁶³.

A jornada de trabalho que não inclui apenas a docência é uma característica do professor do Médio no Brasil. A situação já crítica com a extensa carga horária distribuída em pelo menos dois turnos de trabalho com ampla utilização do noturno, se torna ainda mais preocupante ao se constatar que 95.074 professores do Ensino Médio possuem outras atividades além da docência. (OLIVEIRA; COSTA, 2011).

Tais aspectos explicitam a precarização da qualidade do Ensino Médio. Essa realidade é decorrente, segundo Kuenzer (2011, p. 683), “das condições materiais e de trabalho inadequadas”. Para a autora a qualidade da última etapa da Educação Básica só será conquistada no enfrentamento e transformação “das condições materiais que a determinam”. Somam-se ainda, além das extensas jornadas de trabalho dos professores de Ensino Médio, as cobranças relacionadas às tarefas e ao desempenho, sobretudo, da escola e dos estudantes. Nesses casos, observa-se a intensificação do trabalho docente, entendida como a ampliação das tarefas sem a ampliação do tempo. (OLIVEIRA, 2006).

3.3.2 Intensificação do trabalho docente

Inúmeros são os fatores que contribuem para a intensificação do trabalho docente. A inclusão na Escola Pública de alunos com necessidades educativas especiais é uma delas. As falas dos depoentes expressam o descaso do Estado quando de constata a ausência de qualificação e condições para se trabalhar com estes alunos, tanto dos professores das disciplinas, como do segundo professor, como aponta Carol:

Outra coisa é a questão do segundo professor. Escutamos muito bonitinho falar na televisão que todas as Escolas estão preparadas para atender alunos com necessidades especiais. Isso é mentira. Eu não sei, eu sou sincera em dizer, que eu não sei fazer a linguagem de sinais. Eu não sei como trabalhar, tu tentas fazer gestos, te virar com eles. Mas os professores não foram capacitados. Aqui em Rio Fortuna

⁶³ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

eu tenho dois alunos “surdos e mudos” que têm acompanhamento do segundo professor, mas não têm acompanhamento de quem sabe a linguagem de sinais, não sabe\ libras. Sabe se virar como a gente se vira, tenta fazer alguma coisa diferenciada. E, como já falei, eles também não tem formação, são professores que estão sem aula, ou simplesmente são ACTs que a GERED contrata porque não tem profissionais na área. (Informação verbal) ⁶⁴.

A forma como a propalada inclusão foi realizada nas Escolas Públicas, talvez sob o discurso da flexibilização do trabalho docente, intensificou o trabalho dos professores, atribuindo-lhe maiores tarefas e funções. Para Oliveira (2006, p. 213), a intensificação do trabalho docente pode ser verificada na própria jornada de trabalho e se caracteriza por “estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração, ou seja, os docentes tendo que assumir novas funções e responsabilidades, a fim de responder às exigências dos Órgãos do Sistema, bem como da comunidade, advindas das reformas educacionais”.

A fala da depoente revela as angústias de ter alunos com necessidades especiais e a falta de conhecimento para trabalhar com esses sujeitos lhe causa, em certa medida, intensificação do seu trabalho. Como não possui conhecimento para trabalhar com estes alunos, tem que buscar novas maneiras de lidar com estas situações e preparar atividades específicas. Colocadas nas Escolas Públicas Estaduais, para que tenham as mesmas condições de socialização e se sintam incluídas, os referidos sujeitos encontram condições desiguais que acabam lhes excluindo ainda mais. (KUENZER, 2007). Ainda sobre essa temática aponta Carol:

Os dois alunos não estão alfabetizados, copiam o conteúdo meramente para copiar, mas já fiz teste com eles para ligarem palavras a desenhos e nenhum dos dois conseguiu, então copiam, é mecânico. Eu já conversei com os professores de História e Geografia. Eles montam uma questão, por exemplo, fale sobre a Revolução Industrial, aí eles procuram no texto a mesma palavra da pergunta e copiam, às vezes está certo e outras vezes não tem nada a ver; então eles não têm entendimento. (Informação verbal) ⁶⁵.

Os professores da última etapa da Educação Básica trabalham em sua maioria também no Ensino Fundamental, o que implica em mais turmas, mais turnos, maior carga horária, o que intensifica ainda mais seu trabalho. Como aponta a tabela 18:

⁶⁴ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

⁶⁵ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em Dezembro de 2010.

Tabela 18 - Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, segundo etapas e modalidades de ensino ⁶⁶, em 2010.

Professores do Ensino Médio					
Total	Lecionam somente no Ensino Médio	Lecionam no Ensino Médio fora da área	Lecionam inclusive no Ensino Fundamental na sua área	Lecionam do Ensino Fundamental fora da área	Lecionam também na Educação de Jovens e Adultos
29	6	2	16	7	1

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados dos questionários.

Tem-se, segundo os dados, um número expressivo de professores que atuam para além do Ensino Médio, chegando a representar 79,3% dos professores. Segundo a tabela temos também um professor que trabalha nas três etapas da Educação Básica. Supõe-se que, com este quadro, a situação de intensificação do trabalho do professor se acentue, uma vez que é necessário se preparar para etapas diferentes, conteúdos diferentes, com perfil de alunos também diferentes. Como apontam Lúcia, Luíza e Carol:

Eu até acho que no Fundamental há uma indisciplina maior por eles serem mais crianças. Eles aprontam mais. No Médio nem tanto. (Informação verbal) ⁶⁷.

É diferente o perfil dos alunos. No Ensino Médio eles já têm mais em mente o que eles querem. Em outro Colégio, não sei se é porque a “classe social” é diferente, o que acontece é mais revolta. Como ficam mais sozinhos em casa, eles não possuem noção do que querem, não faz mal se faltam ou se não faltam, se agridem colegas... Já no Ensino Médio eles já sabem das consequências, e no Fundamental não têm noção disso, ou pelo menos fazem que não têm, acham que não têm ou fazem de conta. (Informação verbal) ⁶⁸.

Se eu pudesse pegaria aula somente no Ensino Médio. Este ano eu peguei só uma quinta série e me incomodou pelas nove turmas do Ensino Médio que eu tenho. (Informação verbal) ⁶⁹.

Não obstante, outro fator que intensifica o trabalho do professor, é trabalhar em mais de uma escola. De acordo com a tabela 19 abaixo, temos 41,4 % dos professores pesquisados trabalhando em mais de duas escolas.

⁶⁶ Um mesmo professor é contado mais de uma vez, dependendo da etapa e modalidade que leciona.

⁶⁷ Informação coletada em entrevista, em Braço do Norte, em novembro de 2010.

⁶⁸ Informação coletada em entrevista, em Braço do Norte, em novembro de 2010.

⁶⁹ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

Tabela 19 - Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, segundo Estabelecimentos de Ensino.

Total	Uma escola	Mais de duas escolas
29	17	12

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados dos questionários.

Os dados da presente pesquisa expressam valores preocupantes, que intensificam cada vez mais o trabalho dos professores de Ensino Médio. O Censo Escolar apontou em 2009 que 83,3% dos professores lecionam em apenas uma escola. Como aponta a tabela 20.

Tabela 20 – Professores de Ensino Médio segundo Estabelecimentos de Ensino no Brasil, 2009.

Professores de Ensino Médio		
Total	Uma escola	Mais de duas escolas
461.542	388.976	72.566

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados do Inep.

Uma singularidade dos professores de Ensino Médio é que intensifica o trabalho é lecionar mais de uma disciplina. Segundo a tabela 21 os dados apresentam que temos a maioria dos professores trabalhando com duas ou mais disciplinas, cerca de 75,9%.

Tabela 21 - Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, segundo números de disciplinas.

Total	Uma disciplina	Duas disciplinas ou mais
29	7	22

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados dos questionários.

No Brasil, o número de professores que lecionam mais de duas disciplinas chega a 50,5%, como segue na tabela 22.

Tabela 22 – Professores de Ensino Médio no Brasil segundo quantidades de disciplinas que lecionam, 2009:

Professores de Ensino Médio		
Total	Uma disciplina	Mais de duas disciplinas
461.542	228.627	232.915

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados do Inep.

Outro fator que gera intensificação do trabalho docente é o grande número de turmas que leciona.

Tabela 23 - Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, segundo número de turmas, em 2010.

Quantidade de turmas			
Total	Até 10	De 11 a 20	Mais de 20
29	8	19	2

Fonte: elaborado pela autora segundo dados dos questionários.

De acordo com a tabela evidenciamos que a maioria dos professores leciona mais de 10 turmas, cerca de 72,4% . Apenas 27,6% trabalha com menos de 10 turmas. Aqui não são consideradas apenas as turmas de Ensino Médio, mas todas as turmas em todas as etapas e modalidades de ensino, pois não podemos limitar esta pesquisa somente ao Ensino médio já que ela estuda as condições de trabalho, como a jornada de trabalho do professor e o que implica na intensificação do seu trabalho. As falas de Luíza e Carol trazem mais elementos relacionados à intensificação da jornada de trabalho.

Trabalho em quatro escolas. Duas Municipais e duas Estaduais. Tenho nove turmas no Fundamental e dez no Médio (informação verbal)⁷⁰.

Trabalho em três escolas: aqui, em Santa Rosa, e no SEJA. Tenho 14 turmas normais e duas no supletivo (Informação verbal)⁷¹.

Segundo dados do Inep (2009), 84,3% dos professores trabalham com no máximo nove turmas.

Tabela 24 - Professores de Ensino Médio no Brasil, segundo quantidades de turmas que lecionam:

Professores de Ensino Médio		
Total	Até nove turmas	10 ou mais turmas
461.542	389.301	72.241

Fonte: Elaborado pela autora, segundo dados de Inep 2009.

O número de alunos por turma, que se relaciona à intensificação do trabalho

⁷⁰ Informação coletada em entrevista, em Braço do Norte, em novembro de 2010.

⁷¹ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

docente, é apresentado na tabela 25.

Tabela 25 - Professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno na Rede Pública Estadual da 36ª GERED, segundo número de alunos por turma, em 2010:

Total	Quantidade de alunos por turma		
	15 a 20	21 a 30	31 a 35
29	4	21	4

Fonte: Elaborado pela autora, segundo dados dos questionários.

Para qualificar a discussão sobre intensificação do trabalho docente e o número de alunos por turma apresentamos a Lúcia:

A gente começou no início do ano com duas turmas de quarenta alunos, e até a gente conseguir a ordem para fazer uma terceira turma não foi fácil. Então, mal a gente conseguia entrar e ficar lá bem encostadinho na parede porque não tinha nem espaço para trabalhar. (Informação verbal) ⁷².

Trabalhar com muitos alunos limita a apropriação do conhecimento, uma vez que dentro de uma sala os alunos estão em diferentes níveis de aprendizagem, e o professor na busca incansável de alcançar a todos, como aponta Lúcia:

Não consigo ensinar todos os conteúdos. Primeiro porque as salas são heterogêneas, então posso caminhar mais rápido com alguns alunos e mais lento com outros; aí a gente nunca faz pelo mais rápido, sempre pelo mais lento. E outra que o número de aulas é insuficiente para dar conta de todo o conteúdo que devo dar para as três séries do Ensino Médio. (Informação verbal) ⁷³.

Não obstante às questões relacionadas à intensificação da jornada, percebemos nas falas dos professores que a ausência de uma identidade própria da última etapa da Educação Básica limita a aprendizagem efetiva dos jovens que vivem do trabalho, como apontam Maria, Joice e Lúcia.

Da forma que se ensina nossa escola não está preparando. Ela não prepara para nada, somente para o vestibular. Aquele conhecimento que os alunos levam daqui é apenas para prestar um vestibular, mas em termos de formação eles saem somente com aquela que ainda é bem geral. (Informação verbal) ⁷⁴.

⁷² Informação coletada em entrevista, em Braço do Norte, em novembro de 2010.

⁷³ Informação coletada em entrevista, em Braço do Norte, em novembro de 2010.

⁷⁴ Informação coletada em entrevista, em Santa Rosa de Lima, em dezembro de 2010.

As escolas têm como objetivo preparar para cursar uma universidade, seguir sua carreira, seu estudo. A gente tenta preparar ele para vida, mas não consegue com todos. (Informação verbal) ⁷⁵.

Os alunos aprovados são aprovados, mas não aprendem como deveriam, aprendem no limite do trabalho em sala de aula. A finalidade do trabalho docente no Ensino Médio mudou para pior. Se continuar assim vai piorar cada vez mais. Para atingir o objetivo que o governo quer eles estão abaixando cada vez mais a média, e abaixando cada vez mais a média vai dando margem para o aluno ser cada vez mais relapso, cada vez mais irresponsável. Muda sim, mas está mudando cada vez mais pra pior. O Ensino Médio perdeu a identidade dele, porque se está ensinando cada vez mais para nada. (Informação verbal) ⁷⁶.

De um lado, temos a busca de uma formação geral sólida no Ensino Médio, com o objetivo de preparar para ingressar em universidades ou para entrar no mercado de trabalho; por outro lado, a realidade: a ausência de intencionalidade da última etapa da Educação Básica. Marta salienta que:

A escola, para falar bem a verdade eu estou até meio perdida para onde a escola está preparando. Eu vejo que não estamos preparando para a vida, para batalhar lá fora. O aluno não sai preparado para coisa nenhuma. Eu vejo que ainda a gente o prepara talvez para fazer uma faculdade, ter o Ensino Médio e poder fazer uma faculdade, para o vestibular, porque, hoje em dia, nas universidades particulares, só não estuda quem não tem dinheiro. Quem tem consegue; eu vejo assim. (Informação verbal) ⁷⁷

Os professores, na busca de certo “salvacionismo”, resistem para que seus alunos saiam da escola preparados, como sugere a fala de Maria:

Hoje nós temos uma proposta de uma escola com formação profissional. Não sei se vamos conseguir. Acho que o Ensino Médio tem que trabalhar um pouco esta questão de profissionalização. Vejo que os alunos saem angustiados do Ensino Médio. Estão formados, mas formados em quê? Uma parcela presta vestibular e outra não tem condições de pagar a Universidade; depois do Ensino Médio faz um técnico profissionalizante, alguma coisa neste sentido. (Informação verbal) ⁷⁸.

Os processos que intensificam o trabalho do professor são diversos. Os alunos que já vêm com uma defasagem de aprendizagem nas séries anteriores e os professores, na busca de atingir integralmente os alunos para que todos consigam aprender, muitas vezes, têm que disponibilizar uma maior atenção e dedicação dentro e fora da sala de aula, como aponta Joice.

⁷⁵ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

⁷⁶ Informação coletada em entrevista, em Braço do Norte, em novembro de 2010.

⁷⁷ Informação coletada em entrevista, em São Ludgero, em novembro de 2010.

⁷⁸ Informação coletada em entrevista, em Santa Rosa de Lima, em dezembro de 2010.

A gente como professora conhece aquele aluno que conseguiu atingir os objetivos e aquele que ficou no meio do caminho. Para alcançar estes alunos temos que fazer um trabalho diferenciado, temos que estar fazendo algo à parte da sala de aula para que o aluno possa alcançar os objetivos. Aqui na escola a gente sempre faz as recuperações com os alunos e também se montam grupos de estudos entre eles mesmos para que possam estar auxiliando e ajudando os que têm dificuldades. Assim alguns conseguem recuperar, aqueles que têm interesse em conseguir recuperar. (Informação verbal)⁷⁹.

Outra singularidade das depoentes diz respeito ao trabalho no turno noturno. Professores já estão demasiadamente cansados e da mesma forma os alunos, que não têm mais um rendimento considerável, pois também trabalharam durante o dia, e o professor se vê como responsável de dar conta de estimular estes alunos para que eles aprendam, como indicam Maria, Joice e Marta.

E em relação aos alunos, também já estão mais cansados. Os alunos que estudam à noite trabalham o dia todo; os que vêm pela manhã estão mais descansados, tranquilos, mas é nesse sentido que a gente não têm mais disposição e os alunos também não. (Informação verbal)⁸⁰.

O trabalho faz com que eles cheguem cansados e não queiram estudar, e aí vão surgindo os fatos que podem estar atrapalhando eles. Outra diferença é que, por incrível que pareça, hoje a realidade aqui na escola é menos alunos à noite do que durante o dia. No diurno temos muitas salas lotadas; então estas salas mais cheias dificultam o trabalho em função da necessidade de um tempo maior para trabalhar com esta turma maior. Os alunos daqui, a grande maioria, são trabalhadores. Os que estudam à noite trabalham durante o dia. (Informação verbal)⁸¹.

É diferente dar aula no Ensino Médio noturno e diurno. Apesar de ser diferente eu praticamente dou o mesmo conteúdo. Tento dar igual. Os alunos mesmos são diferentes. Tarefas os alunos do noturno não fazem. A pior coisa que eu vejo é isso: os alunos do matutino e vespertino fazem com mais frequência. Os alunos do noturno se acham no direito, porque trabalham o dia inteiro e estão cansados. Acham que só porque eles trabalham deveriam ter certas vantagens. E o empenho deles durante as aulas é inferior em relação ao diurno. Conversam mais, por falta de interesse mesmo (Informação verbal)⁸².

Os professores, no caso do Ensino Médio, enfrentam esta contradição no seu trabalho, pois reconhecem os limites, principalmente no período noturno. Maria ressalta: “Eu fico me questionando por que a escola pública não consegue, onde está o erro, onde está o entrave, por que nós não conseguimos fazer com que os alunos venham satisfeitos para a escola para aprender. É uma interrogação que fica.” (informação verbal)⁸³.

⁷⁹ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

⁸⁰ Informação coletada em entrevista, em Santa Rosa de Lima, em dezembro de 2010.

⁸¹ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

⁸² Informação coletada em entrevista, em São Ludgero, em novembro de 2010.

⁸³ Informação coletada em entrevista, em Santa Rosa de Lima, em dezembro de 2010.

Os reflexos do período após a Conferência de Jomtien, com a ampliação das matrículas no Ensino Fundamental e o acesso ao Ensino Médio, sem os investimentos necessários, ou seja, uma massificação barata da Rede Pública de Ensino, teve como consequência a ampliação do número de alunos por turma, o que implica aumento do número de alunos por professor que tem várias turmas. Com as salas mais cheias, e com alunos em diversos níveis de aprendizagem, os professores se veem obrigados a dar conta de envolver todos, intensificando seu trabalho. Nesse âmbito, os trabalhadores docentes da última etapa da Educação Básica são “superexplorados”. (KUENZER, 2011, p. 681). Acrescentam-se, ainda, professores que trabalham em mais de uma escola, e, também, professores que lecionam mais de uma disciplina e em outras etapas da Educação Básica. (SAMPAIO; MARIN, 2004).

As falas dos depoentes expressam as dificuldades relacionadas à apropriação do conhecimento por parte dos alunos, principalmente pela falta de tempo para se trabalhar, como indicam Marta, Joice e Carol.

Quando me efetivei eram três aulas semanais e agora são só duas. Isso é uma grande diferença. Já mudou várias vezes o número de aulas. Há duas aulas de Sociologia e duas de Educação Física. Eu não sei se o Terceirão tem aula de Artes, mas a Segunda Série tem duas aulas de Artes. Não é que não seja importante, mas aí nossos alunos saem perdendo em relação aos alunos das escolas particulares que não tem isso. Aí, como eles vão concorrer com alunos de escolas particulares? Nossos alunos saem perdendo pelo fato de estudarem menos coisas que os alunos de escolas particulares. Há muitos assuntos que aplico, mas somente o básico, pois eu não chego a me aprofundar em todos os assuntos. Por falta de tempo eu não me aprofundo. E se tu te aprofundas precisas de mais tempo para os alunos aprenderem. Não adianta só jogar lá, porque eles não vão aprender se eu não ensinar bem o assunto. (Informação verbal) ⁸⁴.

Não consigo ensinar todos os conteúdos importantes a todas as séries do Ensino Médio. Até hoje eu nunca consegui, dentro do ano letivo, pelo número de aulas semanais, atingir o conteúdo programático. As principais causas são o número de horas semanais e, às vezes, algum imprevisto que acontece como atividades dentro do Colégio (festas, feriados) que coincidem naquele dia. Principalmente porque eu tenho somente duas aulas semanais, se perco, acaba complicando. O número de alunos, dependendo da sala, atrapalha também. Temos turmas com 30 e 35 alunos, o que faz com que tenhamos de trabalhar um pouco mais naquela sala. Em turmas menores conseguimos trabalhar mais rápido, ou, pelo menos, tirar as dúvidas mais rápido. (Informação verbal) ⁸⁵.

Cada vez mais se enxuga; não que outras disciplinas não sejam importantes. Estudos Regionais é disciplina importante também, mas em escolas particulares são oito aulas de Matemática por semana, e oito aulas de Português. (Informação verbal) ⁸⁶.

Destaca-se a ampliação das matrículas na última etapa da Educação Básica.

⁸⁴ Informação coletada em entrevista, em São Ludgero, em novembro de 2010.

⁸⁵ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

⁸⁶ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

Coloca-se dentro da escola toda uma série de atividades que acabam descaracterizando-a. “Parece que a escola cuida de tudo, menos de ensinar, de instruir”. Pode-se perceber, nas falas das depoentes, a redução da qualidade de seu ensino e do seu papel como professor. A intensificação do trabalho docente, consequência da massificação barata da última etapa da Educação Básica nas Escolas Públicas Estaduais, (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011), “conduz a redução na qualidade do tempo, pois para se ‘ganhar’ tempo somente o ‘essencial’ é realizado.” (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 105).

Para além do ato de ensinar, que seria a principal função em sala de aula, os docentes ainda enfrentam outro agravante que intensifica seu trabalho: assumem para si o ato de cuidar, como apontam Marta e Carol.

Bom, na verdade, ele (papel do professor) existe hoje de um jeito, mas eu sei que não seria exatamente desse jeito que deveria ser, porque o papel hoje na escola, e eu falo para os meus alunos, eu fico mais tempo chamando a atenção deles, pedindo para fazerem as coisas do que eles me investigando, eles me questionando. Então eu ensino muito menos do que eu devia. (Informação verbal)⁸⁷.

Então eu acho que preparamos os alunos, na verdade, para a vida, para os problemas que vão aparecer, para lidar com situações, porque o professor em sala de aula está sendo mais amigo, mais conselheiro do que professor. (Informação verbal)⁸⁸.

Com uma possível ampliação das funções, o ato de ensinar está perdendo a centralidade na escola, e, sobretudo, no trabalho do professor. Segundo Saviani (2008), é sem dúvida tarefa precípua de a educação viabilizar o acesso ao conhecimento sistematizado⁸⁹. Estudos de Garcia e Anadon (2009, p. 81) já frisaram o ato do cuidar fortemente presente nas escolas, “o cuidado parece ocupar um lugar central na ética e na organização do trabalho docente na escola”.

A reforma educacional e as políticas públicas educacionais implementadas no Brasil a partir de 1990 tiveram como meta a equidade social. Contraditoriamente, a intensificação do trabalho docente é uma realidade marcante nas falas dos depoentes e, da mesma forma, a desescolarização dos alunos entendida como a impossibilidade de todos aprenderem “tudo”.

O professor, diante das variadas funções que a Escola Pública assume, tende a

⁸⁷ Informação coletada em entrevista, em São Ludgero, em novembro de 2010.

⁸⁸ Informação coletada em entrevista, em Rio Fortuna, em dezembro de 2010.

⁸⁹ Segundo Saviani (2008, p. 144) o conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio deste conhecimento, mas, ao meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência deste tipo de conhecimento.

responder a exigências que estão para além de sua formação. Muitas vezes estes profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para o sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que o ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

O papel da escola, que é a socialização do saber sistematizado, não está acontecendo como deveria. Entretanto percebe-se, nas falas, que os professores, mesmo com os limites de seu trabalho, resistem e lutam por uma educação de qualidade social, tentam desempenhar seu papel como professor e fazer com que os alunos aprendam, intensificando seu trabalho. Os professores, apesar dos limites, estão alinhados na busca de garantir aos alunos da última etapa da Educação Básica, “uma educação que lhes faça sentido e ofereça novos horizontes.” (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011, p. 663).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa objetivou-se compreender as condições postas para a realização do trabalho dos professores de Matemática, Física, Química e Biologia do Ensino Médio Noturno nas Escolas Catarinenses da Rede Estadual de Ensino, mais particularmente dos Municípios pertencentes a 36ª Gerência de Educação (GERED) de Braço do Norte. Buscou-se também compreender se a ampliação das matrículas nas Escolas Públicas em todas as etapas da Educação Básica e mais recentemente a obrigatoriedade do Ensino Médio aconteceram com recursos e condições apropriadas para que o trabalho do professor se realize e que a educação seja de qualidade social. Para tal intento foi necessária uma pesquisa bibliográfica e empírica que ultrapassasse os “muros da escola” para analisar em que contexto social e histórico se insere o trabalho do professor.

Verificou-se, historicamente, em que contexto se insere o trabalhador que vende sua força de trabalho. Observaram-se as mudanças conduzidas pelo capital, dependendo de sua necessidade, em cada momento histórico. Com este estudo, constatou-se que na década de 1980 inaugurou-se um movimento de intensificação do trabalho, com a flexibilização à frente do paradigma tecnológico e organizacional. Observou-se, sob este novo paradigma organizacional, uma “nova fórmula” de extrair ao máximo a mais valia do trabalhador. O Brasil, para acompanhar os países mais desenvolvidos, engendrou um conjunto de reformas de Estado e também na Educação.

Todo esse movimento de reformas atinge a Educação Pública, que encontra amparo legal na Lei n. 9394/96. Os efeitos foram devastadores para a educação. Percebeu-se a ampliação do acesso a todas as etapas da Educação Básica. No entanto, constatou-se que esta ampliação impactou o trabalho do professor, precarizando-o e intensificando-o.

A valorização do professor, expressa nos documentos oficiais, está distante de se materializar. Mais alunos, mais professores, e os recursos financeiros? O Estado Brasileiro investe em educação atualmente em torno 5% do Produto Interno Bruto (PIB). Percebeu-se um desejo explícito entre os autores utilizados de que esse percentual atinja 10% (SAVIANI, 1994). É consensual que a melhoria da Educação Pública no Brasil passa por maiores investimentos e, conseqüentemente, na melhoria das condições de trabalho dos docentes. Destaca-se aqui uma contradição. De um lado, estudos apontando a emergência de mais investimentos, e de outro, o Estado Brasileiro alinhado às exigências dos organismos internacionais e aos preceitos apresentados no Consenso de Washington.

Entende-se que o todo está nas partes e que essas estão no todo. Assim, após a realização dos questionários e das entrevistas com professores dos Municípios pertencentes a 36ª GERED, da construção do referencial teórico, juntamente com a caminhada pelas disciplinas do Mestrado e a Literatura estudada, foi possível cotejar três categorias de conteúdo: perfil e acesso, condições de trabalho, extensão da jornada e intensificação do trabalho docente. A análise permitiu entender o trabalho do professor de Matemática, Física, Química e Biologia, e em que condições ele se realiza dentro das Escolas Públicas Estaduais.

O estudo aponta a ausência de infraestrutura adequada para a realização da prática docente e a clareza de sua importância para o processo ensino aprendizagem. As falas expressaram a precariedade das condições físicas das Escolas Públicas Estaduais Catarinenses. Problemas com ruídos, de dentro e fora das escolas, foram destacados pelos professores como um limitador para o desenvolvimento das aulas. Além disso, somam-se a ausência de laboratórios específicos para os professores trabalharem suas disciplinas, laboratórios de informática não adequados, bibliotecas geralmente sem um profissional adequado e com ausência de material, e a falta de um local apropriado nas escolas para os professores prepararem suas aulas.

Juntamente com a infraestrutura inadequada, o acesso à carreira docente está cada vez mais precarizado pela prática de contratação em caráter temporário, pelo Plano de Carreira que não valoriza a permanência na profissão, como também pela falta de oferta de formação continuada. Pode-se perceber, nos depoimentos, a insatisfação com relação a forma de contratação e a ausência de concursos públicos para a contratação de professores. As falas expressam, inclusive, a falta de valorização adequada por cursos de formação continuada.

Soma-se, ao exposto, a precarização da remuneração. Este contexto de desvalorização é unânime entre os professores entrevistados. Constatou-se que a desvalorização e as precárias condições materiais, explícitas sobretudo na remuneração e na jornada de trabalho longa e intensa, têm como consequência a ausência de atratividade pela carreira docente. Percebe-se que os professores, ao estender sua jornada de trabalho, aumentando o número de aulas, com mais turmas e mais turnos, acabam ainda ampliando sua jornada de trabalho para os sábados, domingos, feriados, e ainda para as noites, trabalhando em casa. Os docentes relatam que muitas vezes trabalham em suas casas mais de 15 horas semanais com atividades inerentes ao trabalho do professor, que exigem tempo e dedicação.

A extensão da jornada de trabalho é uma singularidade da categoria docente, como se observou no capítulo teórico e na análise. Outros trabalhadores, em sua maioria, trabalham em uma jornada de trabalho, mesmo que intensa, de no máximo 8 horas diárias,

enquanto que o professor pode estender sua jornada, trabalhando em várias escolas, em diferentes dependências administrativas. Os professores caíram em uma “armadilha”, pois, para ganhar mais, trabalham cada vez mais. Além da extensão de sua carga horária com a função docente, os professores ainda possuem outro emprego, representando, na pesquisa, 27,6% dos professores.

Pode-se inferir que os professores do Ensino Médio das Escolas Públicas compõem um grupo muito singular e que foi bastante fragilizado pelas reformas. A categoria docente, em sua maioria, leciona em três turnos, com muitas aulas e muitas turmas. Com o prolongamento da jornada de trabalho retira-se do professor o tempo para descanso, para atividades culturais, para o aperfeiçoamento, pois a falta de tempo e os baixos salários não o permitem buscar pela formação continuada.

Tal contexto revela uma contradição: o professor é considerado o grande responsável pelas mudanças e, ao mesmo tempo, não dispõe de tempo e recursos financeiros para sua formação científica, necessária para o ato de ensinar e elevar o nível cultural de seus alunos. Observa-se um Estado capitalista que, por um lado, enaltece a valorização do professor nos ordenamentos legais; por outro lado, continua arrefecendo o seu papel de provedor e se descomprometendo com a efetiva valorização do trabalho do professor.

Os professores de Matemática, Física, Química e Biologia da 36ª Gerência de Educação têm seu trabalho, além de extenso, também intenso. São docentes com características muito próprias, porque, como lecionam no Ensino Médio, muitas vezes são instigados a trabalhar também à noite, e ainda trabalham com o Ensino Fundamental e, em alguns casos, com disciplinas diferentes. Pode-se constatar com a pesquisa que 79,3% dos professores trabalham em até três etapas da Educação Básica. Por conseguinte, supõe-se que este professor tem mais aulas para preparar, mais provas para elaborar e corrigir, mais diários para preencher, e se preparar para etapas diferentes, conteúdos diferentes, com perfil de alunos também diferentes. A situação de intensificação do trabalho do professor pode estar se acentuando.

Com a expansão das matrículas no Ensino Médio, as Escolas Públicas Brasileiras abrem suas portas para toda a população brasileira. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, sem que sejam oferecidas condições ao professor para trabalhar com estes alunos, tende a contribuir também com o quadro de intensificação do seu trabalho. Outro problema aparece para tornar seu trabalho ainda mais intenso: trabalhar com jovens que em muitos casos também trabalham e estudam à noite e, além disso, alunos com grandes defasagens e em diferentes estágios de aprendizagem. O professor se vê em uma situação

onde suas aulas devem ser atrativas e façam com que seus alunos realmente aprendam, para que estes jovens se interessem pela apropriação do conhecimento; no entanto, as condições que estão postas fazem com que o professor fique dentro da sala de aula utilizando apenas, e ainda, o quadro e o giz.

O Ensino Médio é palco de contradições. Tem como objetivo, além de outros, formar jovens para ingresso em Universidades, ao mesmo tempo em que os professores estão submetidos a precárias condições de trabalho. O PNE 2001-2010, considerando o processo de modernização em curso no País, destaca que o Ensino Médio tem um importante papel a desempenhar. No caso brasileiro, segundo o referido Plano, a expansão da última etapa da Educação Básica pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional. Por outro lado, os professores sentem a perda da identidade desta etapa da Educação Básica. No entanto resistem e buscam formas, mesmo sem um objetivo definido, de ensinar estes jovens e “prepará-los”, pelo menos, para estudos futuros.

Os docentes são responsáveis pelo sucesso de seus discentes e por formá-los para o exercício da cidadania, para uma adequada inserção social no mundo produtivo. Tal intento envolve uma sólida formação inicial e continuada. Entretanto, a precarização e a intensificação do trabalho do professor não favorecem este movimento.

Os depoentes desejam que a escola seja um local que oportunize uma educação com qualidade social, com um ensino que valorize o conhecimento historicamente produzido e que tenha reflexos na formação integral dos alunos. A escola é um espaço de contradições, logo pode se constituir em local de resistência aos descasos com o trabalho docente e a formação do aluno. É um lócus capaz de contribuir no desvelamento das contradições inerentes ao sistema capitalista ao formar sujeitos escolarizados e críticos.

Tem-se um contexto de discursos preparados para a nova década na Educação Brasileira, que está sujeita a muitas transformações. No entanto, as inquietações e questionamentos continuam e apontam para a precarização e a intensificação do trabalho docente no Ensino Médio. Destaca-se a necessidade de estudos que possam desvelar ainda mais quem são esses sujeitos que lecionam as disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia e suas condições de trabalho, para que as políticas educacionais possam vir, efetivamente, ao encontro da valorização dos professores e de uma educação de qualidade social. Nesse contexto ganha destaque o trâmite na Câmara dos Deputados do Projeto de Lei n. 8.035/2010, apresentado pelo Poder Executivo em 20 de dezembro de 2010, e que tem como objeto a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020). A materialização

nos próximos 10 anos das 20 metas que o compõem e seus reflexos sobre o trabalho docente serão objetos de estudos no campo da Educação.

REFERÊNCIAS

ANADON, S.B. **Trabalho e identidade docente no contexto da reforma educacional iniciada na década de 1990**. 2005. 160f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

ANADON, Simone Barreto; GARCIA, Maria Manuela Alves. **Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente**. Educação & Sociedade– Revista de Ciência da Educação, Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza de D.A. **Etnografia da prática escolar**. 3.ed. Campinas: Papiros, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANTUNES, Ricardo. ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho da era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

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

BARBOSA, Sandra Jacqueline. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília (UNB) - Faculdade de Educação, Brasília, 2009.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. **Sociedade civil no Brasil: desafios dos congressos Nacionais de Educação (CONED)**. In: CARVALHO, Eduardo Burigo de. COSTA, Gilvan Luiz machado (Org.). **Educação: questões contemporâneas**. Florianópolis: Insular, 2006.

BOMFIM, Maria Inês do Rego. Trabalho docente na escola pública brasileira: as finalidades humanas em risco. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, Belo Horizonte, Anais do XV ENDIPE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico – Censo Escolar**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, 2009.

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

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: 1971.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 out. 2011.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Diário Oficial da República Federativa do Brasil . Brasília: 1996.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 11.494, de 20/07/07. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: 2007.

_____. Lei nº 9394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano 74, n. 248, 23 dez.1996. p. 27.833-27.841.

_____. Lei n. 10.172/01. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26 maio 2011.

_____. Lei n. 8.035/10. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26 maio 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**. 2009.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 maio 2011.

_____. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade (med. Liminar) 4.167-3, de 29 de outubro de 2008b. Relator: Min. Joaquim Barbosa. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/pesquisarPeticaoInicial.asp>>. Acesso: 27 ago. 2011.

_____. Lei Complementar promulgada n. 1.139, de 28 de outubro de 1992.

_____. Lei Complementar promulgada n. 456 de 11 de agosto de 2009.

_____. Lei 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 ago. 2011.

_____. Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 de ago. 2011.

_____. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997: Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: maio 2011.

_____. Emenda n. 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

_____. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em ago. 2004.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. **O trabalho docente no ensino médio no Brasil: sujeitos e condições singulares**. Trabalho realizado durante estágio pós-doutoral na FAE (UFMG), 2010.

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. 151-172.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 5ª ed. Cortez: autores associados. São Paulo, 1992.

DAL ROSSO, Sadi. Jornada de trabalho: duração e intensidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, vol.58, n.4, Out./Dez. 2006.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FRIGOTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em: < http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 out. 2011.

GARCIA, M. M. A. ; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, v. 30, p. 63-85, 2009.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança**. O trabalho e a cultura dos professores da idade moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HIPOLYTO, Álvaro Moreira. VIERA, Jarbas Santos. PIZZI, Laura Cristina Viera. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009.

HYPOLITO, A. M. Intensificação e auto-intensificação do trabalho docente no contexto de

reestruturação educativa. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 7, 2008, Buenos Aires. **Novas regulaciones na America Latina...** Buenos Aires, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LARSON, S.M. **Proletarianisation and educated labour**. Theory and society, 9, p. 131 – 175, 1980.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre o trabalho docente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 466-482, 2007.

MANCEBO, Deise. MAUÉS, Olgaíses. CHAVES, Vera Lucia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, v. 28, 2006.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis. Vozes, 2000.

_____. **Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. In: Dossiê: O trabalho docente no contexto latino-americano: algumas perspectivas de análise. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 99, 2007.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.2. n.2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

_____. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 32, n.115, p.323-337, jun 2011

OLIVEIRA, D. A.; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças no trabalho e na luta docente na Argentina e no Brasil. **Revista Adusp**, p. 65-76, Jan. 2010.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, Marcelino Resende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul./set. 2011. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

_____. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. In: Financiamento e gestão da Educação Básica. **Retratos da Escola**. v. 3, n. 4, jan./jun. 2009.

_____. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. **Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n. 1, jan./jun. 2006.

SAMPAIO, M.; MARIN, A. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípios educativos frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C.J. et alii (orgs). Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.174-164.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Autores Associados. 3. ed. São Paulo, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Autores Associados, São Paulo, 2008.

_____. **Escola e democracia**. 41. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2009.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, v. 31, n.112, p.981-1000, set. 2010.

SCHMIDT, Leonete Luzia. AGUIAR, Letícia Carneiro. **Políticas Públicas em Educação**. Unisul Virtual, Palhoça, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAIS, Maria C. M. ENVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VIANNA, Claudia Pereira. UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

WACHOWICZ, Lilian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**. v. 2, n. 3, p. 171-181. Jan/jun. 2001.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário de Pesquisa Científica

Proposta da Pesquisa: A presente Pesquisa refere-se à dissertação de Mestrado que possui como tema “**O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS CATARINENSES: ENTRE DISCURSOS OFICIAIS E A MATERIALIDADE NA 36ª GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO**”.

Identificação: (Para os que desejarem continuar sendo sujeitos da presente Pesquisa, sendo que será realizada outra entrevista para os que se prontificarem a 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 somente na Rede Pública? Caso leciona na rede privada, quantas horas são?
4. 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 que você trabalha, identificando quantas são Estaduais, Municipais e Particulares.
5. Há quantos anos você está lecionando?
6. Em qual (is) turno(s) você trabalha? (Marque mais de uma opção, se for o caso).
 - (A) Matutino.
 - (B) Vespertino.
 - (C) Noturno

7. Qual sua idade?
8. Qual a sua formação inicial (graduação)? Identifique qual o maior grau de sua formação (Especialização, Mestrado, etc).
9. Se você fez Curso Superior, de que forma ele foi realizado?
- (A) Presencial.
 - (B) Semipresencial.
 - (C) À distância.
10. Sua formação superior foi realizada em Universidade Pública ou Privada? Identifique a Instituição.
11. Sua formação básica foi realizada em Escola Privada:
- (A) Somente nas Séries Iniciais.
 - (B) Somente no Ensino Fundamental.
 - (C) Somente no Ensino Médio.
 - (D) Em todas as etapas especificadas.
 - (E) Foi realizada em Escola Pública.
12. Qual o grau de escolaridade de seus pais?
13. Qual a profissão de seus pais?
14. Em quantas turmas você leciona? Qual o número médio de alunos por turma?
15. Há defasagem de idade/série nos seus alunos?
16. Há alunos com necessidades educativas especiais? Eles possuem acompanhamento especial de um segundo professor?
17. Os seus alunos são trabalhadores? Qual setor/área que se concentra a maioria?
18. Você tem conhecimento sobre a escolaridade dos pais de seus alunos? Se sim, indique.

19. Ao todo, quantas aulas (dadas) você ministra por semana somente na Rede Pública Estadual? E no total (Estadual, Municipal e Privada)?

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

21. Qual é a sua situação trabalhista nas escolas? (Marque, se for o caso, mais de uma opção):

(A) Estatutário.

(B) Prestador de serviço por contrato temporário.

(C) Celetista (Carteira assinada).

22. 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.

23. Caso se sinta confortável, indique o salário base e a remuneração das funções que você exerce:

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

(A) Sim.

(B) Não.

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

(A) Sim.

(B) Não.

ANEXO B – Roteiro para Entrevista

Eixo A: Formação, organização e trabalho docente.

1. Comente características básicas do seu trabalho:

- Qual seu nome? E sua idade?
- O que levou a fazer opção pelo Magistério?
- A disciplina que você leciona no Ensino Médio é referente à sua formação? Caso não, o que o levou a ministrar esta disciplina?
- Qual o papel do trabalho docente em sua vida?
- Qual o papel do professor na escola?
- Como você organiza seu trabalho na escola? (Em que consiste? De que forma ele é organizado?)
- Você dá aulas para que turmas no Ensino Médio?
- Você consegue ensinar todos os conteúdos que julga importantes/necessários a todos os alunos destas séries do Ensino Médio? Dar aula no Ensino Médio Noturno e Diurno é diferente? Comente.

2. Fale sobre sua formação:

- Em qual Instituição foi realizada (é Particular ou Pública)?
- Qual a modalidade do curso: à Distância ou Presencial? O curso era realizado em que horário?
- Quando você cursava a Licenciatura, você já trabalhava? Em média, quantas horas semanais?
- Em sua formação inicial, quais as principais discussões sobre o trabalho docente? Você acha que sua formação foi incipiente, aligeirada? Ela poderia abranger outras questões que não foram discutidas? Quais?
- Na sua formação você teve clareza da real situação da Escola Pública? O que a formação omitiu? (Clareza em relação às condições do trabalho, políticas educacionais).
- Quais eram suas expectativas em relação à profissão durante 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? Você tem expectativa em se efetivar na área?
- Você possui especialização? Qual foi seu objetivo em realizar este curso de Especialização? A expectativa foi alcançada?
- De que forma ele foi realizado (Presencial ou à Distância)? Em qual Instituição? Ao longo da vida profissional você teve oportunidades de formação continuada e atualmente você realiza algum tipo de formação continuada (Cursos, Pós-graduação)?
- Você continua investindo em sua formação?

Eixo B: Trabalho Docente no Ensino Médio

- Você percebe ou percebeu alguma mudança na estruturação do Currículo do Ensino Médio? Instigar sobre a política educacional do governo FHC para o Ensino Médio. (Decreto n. 2.208/1997)
- Quais as finalidades do trabalho docente atualmente do Ensino Médio? Preparação para o trabalho ou a formação para a continuidade dos estudos? (Decreto nº 5.154/2004) Ensino Médio Integrado.
- Pra onde que você acha que escola está preparando?
- Para o vestibular?
- Para o mercado de trabalho?
- Os alunos se evadem ao longo dos três anos?
- Os alunos aprovados aprendem devidamente em cada série? Tem que passar algum aluno sem conhecimento? Você tem autonomia para aprovar e reprovar?
- Ao longo dos anos você tem percebido algumas mudanças na organização da escola? E no perfil dos estudantes? (Idade, são trabalhadores, problemas com

drogas, indisciplina, acham importante aprender, se eles consideram a escola importante na formação deles, capital social, capital cultural)

- Os alunos que se formaram no Ensino Médio fazem o quê?
- E do seu trabalho? Houve mudanças? Quais as principais?
- Afinal, tanto se fala em mudanças, quais as finalidades/objetivos, em sua opinião, da implementação dessas mudanças? Como você acha que se chegou a essas mudanças?
- Se você trabalha no Ensino Fundamental, quais as principais diferenças nos objetivos pedagógicos e no cotidiano escolar (no perfil docente, perfil do aluno, nas metodologias de ensino, etc.) comparando com o Ensino Médio?

Eixo C: Condições de trabalho, Renumeração, Jornada de trabalho e Carreira:

- Qual é o seu tempo de serviço? Qual seu salário base e sua renumeração no Estado atualmente? Caso você tenha outra função, qual o salário desta função que você assume? Por que a opção em ter outra função?
- Você acha compatível o que você ganha com as funções que lhe são atribuídas? Você considera correto o salário de professor, considerando tantas outras funções que exigem menos estudos e para as quais são pagos altos salários?
- As instalações físicas da escola do Ensino Médio são apropriadas para a realização do seu trabalho? (Materiais, salas, laboratórios, banheiros, iluminação, biblioteca, barulhos)
- Qual sua carga horária semanal no Ensino Fundamental e no Médio? Quantos períodos matutinos, vespertinos e noturnos você trabalha por semana? Por que a opção de lecionar à noite? Em quantas escolas você trabalha? Quantas turmas você têm?
- Você tem um plano de carreira? Você se sente devidamente valorizado à medida que permanece na profissão? Você se sente valorizado pelos cursos que frequenta?

Eixo D: Profissionalização, Intensificação e Auto-intensificação do Trabalho Docente.

- O professor já não tem mais sua identidade definida, não sabe qual seu verdadeiro papel/função. Isso acaba gerando uma frustração em sua profissão.
- Para você, qual sua função como professor? Ensinar o quê? (Ensinar, cuidar e politizar), EMILIO TENTIN. Qual a principal identidade de ser professor? Você consegue ensinar aos seus alunos? Você consegue exercer sua função em sala de aula?
- Dependendo da resposta, pode ser feito este questionamento. Não conseguir dar conta do que diz respeito ao ser professor, fazer com que o aluno aprenda, gera em você algum tipo de frustração? Sente-se culpado? O que você faz para tentar resolver isso? Sempre acaba buscando melhorar suas aulas?
- Qual o papel (as obrigações, funções) do professor atualmente, cobrado pelo Estado em seus discursos educacionais? E na escola? Qual sua opinião sobre essas funções? Você acredita que é possível dar conta de todas estas obrigações?
- Em quantas turmas você trabalha? Em média, quantos alunos há por turma? É possível acompanhar igualmente todos os alunos no processo de ensino aprendizagem?
- 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 que poderiam estar incrementando seu plano de aula?
- Sua jornada em sala de aula é suficiente para dar conta de suas funções (planejar, correção de provas)? Quando sua jornada diária é insuficiente como você procede?
- Em sua escola o trabalho em equipe, 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 quais momentos isso acontece?
- Em sua escola é realizado os Pré-conselhos? Caso sim, eles refletem de alguma forma em seu trabalho? E os Conselhos Escolares, o que refletem em seu trabalho?
- Você sente alguma insatisfação em relação a sua atuação como professor?
- Você se sente culpado, se não em todos, mas pelo menos em alguns momentos, pelo fracasso de seus alunos? Dê uma breve justificativa. Quem (ou o que) você particularmente responsabiliza pelo fracasso escolar?
- Você acha que na profissão do professor, além da dedicação e outras questões, é necessário ser insistente e resistente? Você alguma vez já pensou em desistir de sua profissão? Por quê? E por que não desistiu?

- Quais os objetivos, em sua opinião, do estado aplicar avaliações para alunos e atualmente também para os professores?
- A década de 90 foi marcada por intensas reformas na Educação. Uma delas é a democratização da Escola Pública. Ampliou-se o acesso a todos para a educação. Quais reflexos essa expansão trouxe ao trabalho docente no Ensino Médio? Você acha que esta expansão da Escola Pública garantiu qualidade na educação? Você acha possível a escola ser responsável em diminuir as desigualdades sociais? A educação pública brasileira pode ser considerada de qualidade social? Quais os principais fatores, em sua opinião, que tornam a Educação Pública de péssima qualidade? (Caso considere isso, quais os fatores que você considera que tornam a Educação Pública no Brasil de qualidade?)
- O acúmulo de funções/tarefas prejudica sua atuação em sala de aula? O seu trabalho lhe causa cansaço? Em quais circunstâncias?