

Vanderlei José Valim Vieira Filho

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DE
QUÍMICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA
CATARINA: UM ESTUDO DE CASO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS PARA A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Tecnológica
da Universidade Federal de Santa
Catarina para obtenção do grau de
Mestre em Educação Científica e
Tecnológica.

Orientador: Dr. Marcelo Leandro
Eichler.

Florianópolis-SC
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Filho, Vanderlei José Valim Vieira
Condições de trabalho de professores de Química da
Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina : Um
estudo de caso das políticas públicas para a escola
em tempo integral / Vanderlei José Valim Vieira
Filho ; orientador, Marcelo Leandro Eichler, 2017.
173 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e
Matemáticas, Programa de Pós-Graduação em Educação
Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2.
Desenvolvimento Profissional Docente. 3. Condições
de trabalho docente. 4. ProEMI. 5. Transição de
políticas públicas. I. Eichler, Marcelo Leandro. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III.
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

“Condições de trabalho de professores de química da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: um estudo de caso das políticas públicas para a escola em tempo integral”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 09 DE OUTUBRO DE 2017.

Dr. Marcelo Leandro Eichler (Orientador - IQ/UFRGS): *Marcelo Eichler*

Dra. Suzani Cassiani (Examinadora - MEN/UFSC): *Suzani Cassiani*

Dra. Márcia da Silva Mazon (Examinadora - CFH/UFSC): *Márcia da Silva Mazon*

Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (Examinadora - CCE/UDESC): *Geovana Mendes*

Dr. Frederico Firmo de Souza Cruz (Examinador Suplente - CFM/UFSC): *Frederico Firmo de Souza Cruz*

Dr. Fábio Peres Gonçalves (Examinador Suplente - CFM/UFSC): _____

José Francisco Custódio Filho
Prof. Dr. José Francisco Custódio Filho
Coordenador do PPGCET

Vandertei José Valim
Vandertei José Valim Vieira Filho
Florianópolis, Santa Catarina, 2017

Dedico este trabalho:
À minha companheira de todos os
momentos Patrícia Link Rüntzel.
À minha mãe Maria.
Ao meu avô Geraldo (*In memoriam*).
À Lúcio (*In memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Marcelo Eichler pelas orientações.

À minha família.

Aos professores participantes da pesquisa.

Aos membros da banca pelas contribuições.

Aos professores do PPGET pelos ensinamentos.

RESUMO

O presente estudo apresenta percepções de professores de Química acerca de suas condições de trabalho, além de investigar como estas condições podem influenciar em seu desenvolvimento profissional. Na tentativa de melhor compreender as condições de trabalho de professores de Química, investigou-se como a configuração e reconfiguração do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) afetou as condições de trabalho docente e por consequência seu próprio desenvolvimento profissional. Os sujeitos da pesquisa foram professores admitidos em caráter temporário (ACT's) pela Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC). Dessa forma, através da escolha desta categoria de professores, buscamos verificar a influência da Lei 16.861/2015 no cotidiano dos docentes. A partir de análise documental, demonstra-se que o ProEMI vem aos poucos perdendo suas características basilares, tanto no que diz respeito a sua configuração em relação às condições do trabalho docente na REESC, quanto no que se refere às concepções educacionais que fundamentam este programa em seus documentos orientadores. A pesquisa com os docentes foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas, que foram analisadas qualitativamente por meio da Análise Textual Discursiva. Especificamente se investigou como as condições de trabalho docente têm sido afetadas pelas ações gerencialistas na área da educação do Estado de Santa Catarina. A partir da fala de entrevistados, se identificou que o contexto do ProEMI pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores. Também foi possível observar, a partir da fala de entrevistados, alterações no cotidiano de professores, no sentido da precarização do trabalho destes profissionais, oriundas da diminuição do tempo destinado para planejamento nas ações do Ensino Médio Inovador, fato que também pode ter contribuído para o aumento do número de turmas em que o professor trabalha. Identificou-se também que a Lei 16.861 que, entre outros aspectos, regula a contratação de professores admitidos em caráter temporário da REESC pode estar associada ao elevado número de colégios em que os professores atuam. De forma ampla, buscou-se compreender, como os professores de Química entendem as reformas na área educacional proposta pelo atual Governo Federal, as quais se associam a um processo de transição de políticas públicas, encabeçados por uma nova aliança conservadora.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente, Condições de trabalho docente, ProEMI, transição de políticas públicas.

ABSTRACT

This study presents the perceptions of Chemistry teachers about their working conditions and investigating how these conditions may influence their professional development. In an attempt to better understand the working conditions of Chemistry teachers it was investigated how the ProEMI's (Innovative High School Program) configuration and reconfiguration affected the working conditions of teachers and their own professional development. The subjects of the research are temporary admitted teachers (ACT) by the State Educational Network of Santa Catarina (REESC). Through the selection of this teachers category we sought to verify the influence of Law 16.861 / 2015 on the daily life of teachers. From the documentary analysis it is demonstrated that the ProEMI gradually loses its basic characteristics both in terms of configuration in relation to the teaching conditions of REESC and in relation to the educational conceptions underlying this program. The research with the teachers was carried out through semi-structured interviews, which were analyzed qualitatively through the Discursive Textual Analysis. It was investigated how the working conditions of teachers have been affected by the managerialist actions in the education area of the State of Santa Catarina. From the interviewees' speech it was identified that the ProEMI context can contribute to the professional development of teachers. It was also possible to observe, from the interviewees' speech, changes in the daily life of teachers, in the sense of the precariousness of the work of these professionals, due to the reduction of the time allocated for planning in the actions of the Innovative High School a fact that may also have contributed to the increase the number of classes in which the teacher works. It was also identified that Law 16.861, which, among other aspects, regulates the hiring of teachers temporarily admitted to the REESC, may be associated with the high number of colleges where teachers work. It was broadly sought to understand how chemistry teachers understand the reforms in the educational are a proposed by the current Federal Government, which are associated with a process of transition of public policies, led by a new conservative alliance.

Key words: Professional Teacher Development, Teaching Work Conditions, ProEMI, Transition of Public Policies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Características do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).....	30
Tabela 2. Alguns elementos associados às condições de trabalho docente e que podem inibir seu DP	36
Tabela 3. Consequências da articulação OIT/UNESCO	40
Tabela 4. Histórico da legislação da educação no Brasil	42
Tabela 5. Significados inclusos no termo política.....	52
Tabela 6. Orientações para o Redesenho Curricular considerando os documentos orientadores de 2009, 2011, 2013 e 2014.	59
Tabela 7. Carga horária semanal para ações de planejamento ProEMI até 2015.....	63
Tabela 8. Configuração da distribuição de aulas para professores de Química, Física e Biologia do ProEMI até 2015, não incluso gratificações	64
Tabela 9. Aulas para ações de planejamento no ProEMI em 2016	64
Tabela 10. Jornada de Trabalho/Hora Atividade para professores ACT's	65
Tabela 11. Relação entre objetivos e procedimentos, instrumentos de coleta de dados que serão utilizados.....	86
Tabela 12. Caracterização das entrevistas concedidas pelos docentes de Química atuantes na REESC.....	87
Tabela 13. Organização de categorias e suas subcategorias construídas a partir de entrevistas com professores da REESC	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Representação gráfica do problema	53
Figura 2. Escolas com jornada escolar de 5 (cinco) horas diárias e/ou com oferta de ensino médio no período noturno	61
Figura 3. Escolas com jornada escolar em tempo integral de, no mínimo 7 (sete) horas diárias.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS

ACT - Admitido em Caráter Temporário
ADIn - Ação Direta de Inconstitucionalidade
ALESC - Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina
ATD - Análise Textual Discursiva
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CIC - Campo de Integração Curricular
CEENSI - Comissão especial para a reformulação do Ensino Médio
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCNEM - Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio
DGIP - Diretoria de Gestão de Pessoas
DIGR - Diretoria de Gestão da Rede Estadual
DP - Desenvolvimento Profissional
DPD - Desenvolvimento Profissional Docente
EC - Emenda à Constituição
EEB - Escola de Educação Básica
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino Médio
EMI- Ensino Médio Inovador
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ENEQ - Encontro Nacional de Ensino de Química
E.U.A - Estados Unidos da América
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IAS - Instituto Ayrton Senna
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEE - Instituto Estadual de Educação
IFs - Institutos Federais
IPECA - Índice Nacional de preços ao consumidos amplo
LC - Lei Complementar
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da educação
MDE - Manutenção e desenvolvimento do ensino
MP - Medida provisória
NAC - Nova Aliança Conservadora
OCDE- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OIT - Organização Internacional do Trabalho
PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB - Produto Interno Bruto
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL- Projeto de Lei
PMDB -Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGECT -Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
PPP- Projeto Político Pedagógico
PRC - Projeto de Redesenho Curricular
ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUNI - Programa Universidade para Todos
PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
REESC - Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina
SC - Santa Catarina
SED - Secretária de Estado da Educação
SED-SC - Secretária de Educação de Santa Catarina
SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
SINTE-SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de SC

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	21
1 INTRODUÇÃO	27
1.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	28
1.1.1 Desenvolvimento profissional em contextos colaborativos	31
1.1.2 Desenvolvimento Profissional e as condições do trabalho docente.....	34
1.2 A VALORIZAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA REMUNERAÇÃO E DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	38
1.2.1 Aspectos internacionais da valorização docente.....	39
1.3 HISTÓRICO SOBRE A LEGISLAÇÃO REFERENTE ÀS CONDIÇÕES DOCENTE DO MAGISTÉRIO NO BRASIL	42
1.3.1. Algumas consequências da constituição de 1988	43
1.3.2 A Lei de Diretrizes e Base de 1996 e as políticas de fundos no contexto da valorização docente e do piso salarial profissional nacional	46
1.4 ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS	51
1.4.1 Políticas Públicas e Políticas Públicas Educacionais	52
1.4.2 Programa Ensino Médio Inovador	56
1.4.3 As alterações nas condições do trabalho docente na REESC em 2016 e as consequências para o ProEMI	63
1.4.4 Projetos societários no Brasil e suas consequências para a educação	66
1.4.5 O processo de ruptura democrática.....	71
1.4.6 A ascensão da “nova” concepção educacional	77
2 METODOLOGIA	85
2.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	85
2.1.2 Instrumentos de coleta de dados	85
2.1.3 Entrevistas semiestruturadas	86
2.1.4 Análise documental	88
2.1.5 Análise Textual Discursiva	88
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	91
3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DO PROEMI	93
3.1.1 Tempo para planejamento e projetos.....	94
3.1.2 Professor orientador de laboratório de Química.....	96
3.1.3 Permanência do professor na mesma instituição de ensino....	99
3.2 PROCESSOS DE AGUDIZAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	102

3.2.1	Aprovação da Lei 16.861 (Lei dos ACTs)	103
3.2.2	Diminuição das aulas para planejamento destinadas aos professores do ProEMI	112
3.2.3	Professor Online	114
3.3	TRANSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ..	119
3.3.1	Resistência	120
3.3.2	Reforma do Ensino Médio e Formação para o trabalho	125
3.4	ANÁLISE DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ProEMI	132
3.4.1	Reconfiguração do ProEMI no âmbito das transições de políticas públicas	133
3.4.1.1	<i>Trabalho e Mundo do trabalho nos documentos orientadores do ProEMI</i>	133
3.4.1.2	<i>Documento orientador do ProEMI de 2009</i>	134
3.4.1.3	<i>Documentos orientadores do ProEMI 2011, 2013, 2014</i>	139
3.4.1.4	<i>ProEMI, Reforma do Ensino Médio e a atividade política</i>	140
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
	APÊNDICES	165
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semi-estruturada com os professores	165
	ANEXOS	167
	ANEXO 1: E-mail da SED SC com orientações para distribuição de aulas para o ano de 2016, para escolas com ProEMI	167
	ANEXO 2: Medida Provisória 198 (MP 198)	168
	ANEXO 3: Nota técnica referente ao cumprimento da hora-atividade de professores ACT's	170
	ANEXO 4: Termo de Consentimento Livre Esclarecido	172

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atuante como professor de Química pela Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC) desde 2012, tive a oportunidade de trabalhar em diversas escolas da grande Florianópolis. A primeira escola em que trabalhei foi no município de Águas Mornas. Neste colégio, me cativei pela docência. Na época, estava terminando meu curso de Química pela UFSC, ao mesmo tempo em que lecionava em Águas Mornas. Confesso ter sido uma experiência cansativa, pois o tempo destinado ao deslocamento de Florianópolis até Águas Mornas não era pouco, porém, foi extremamente gratificante poder conviver com a comunidade desta cidade. No mesmo ano, trabalhei durante poucos meses no Instituto Estadual de Educação (IEE). Neste colégio, me confrontei com uma realidade diferente ao colégio do interior. Devo admitir que a infraestrutura do IEE me permitiu explorar as possibilidades de minha formação em campo de maneira ampla. Entretanto, as turmas do IEE eram maiores em relação ao colégio de Águas Mornas, e este aspecto me impedia de ter uma relação mais próxima com os alunos desta instituição. Fui compreender anos depois que o número de alunos por turma e o número de turmas, em que o professor atua, são fatores que afetam a relação entre professores e alunos.

Em 2013, durante aproximadamente um semestre, trabalhei com Educação de Jovens e Adultos (EJA) de São José concomitantemente ao IEE. Durante meu trabalho no EJA lecionei em três escolas. Estas escolas estavam localizadas nos bairros Rio Grande e Gruta no município de Palhoça e em outra escola em Santo Amaro da Imperatriz. Trabalhei nestas três escolas as noites com uma carga horária de 20 horas semanais. Ter a oportunidade de trabalhar como professor de jovens e adultos foi gratificante. Infelizmente, o deslocamento para estas três escolas juntamente com o trabalho no IEE pelo vespertino e matutino me desgastava, e conseqüentemente, influenciava na qualidade de minhas aulas.

No segundo semestre de 2013 trabalhei em São José na EEB Wanderley Júnior tendo contato com o ProEMI. Neste período, meus contratos com outros colégios já haviam terminado, desta maneira, estava trabalhando 40 horas apenas na EEB Wanderley Júnior com turmas do ProEMI. Neste tempo, realizei viagens com alunos e professores, trabalhos colaborativos com a comunidade escolar e identifiquei a influência que o contexto educacional proporcionado pelo ProEMI exercia sobre professores e alunos, pois este contexto gerava uma aproximação maior entre os integrantes da comunidade escolar, além de

contribuir devido a sua configuração, para às condições de trabalho docente.

No ano de 2014 fui efetivado, via concurso público, na EEB Getúlio Vargas localizada no Saco dos Limões, tendo a oportunidade de trabalhar no ProEMI com uma carga de 10 aulas de hora atividade remuneradas como aula titular. Durante 2014, foi possível desenvolver através da colaboração entre os professores do ProEMI, diversos projetos no colégio. Aos poucos fui construindo a pretensão de realizar uma pesquisa que considerasse a influência positiva que o ProEMI exercia sobre os docentes e consequentemente sobre os alunos.

No início me parecia claro o que se pretendia pesquisar. A pesquisa de contextos escolares como possíveis agentes fomentadores da colaboração entre docentes, era atrativa, a se considerar o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), sua carga de hora- atividade e as consequências que este tempo poderia trazer para o desenvolvimento profissional docente. O estudo de Santos (2016) demonstra que os profissionais atuantes no ProEMI, reconhecem as 10 horas destinadas para planejamento, como uma conquista importante. Indica que este tempo é “[...] uma condição favorável em termos de elaboração dos planejamentos e desenvolvimento de reuniões periódicas entre os pares” (SANTOS, 2016, p. 147), destaca além do tempo de planejamento, a importância da existência de investimento de ações formativas, focadas em amplos critérios do desenvolvimento profissional dos professores.

Outro ponto a se considerar, ainda no contexto escolar e mais especificamente no exercício docente, eram as possibilidades oriundas deste tempo para a realização e elaboração de atividades diversas com o apoio de outros programas, como por exemplo, a parceria entre bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e docentes. No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), encontramos trabalhos referentes ao contexto do PIBID.

A tese intitulada: *O Desenvolvimento Profissional dos formadores de professores de Química na interação entre universidade e escola: as potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*, “[...] aborda o processo de desenvolvimento profissional dos formadores de professores de Química, que pode ser favorecido na interlocução com a escola a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)” (FERNANDES, 2016, p.11).

Após vivenciar diversos contextos escolares observei que a contribuição do ProEMI em relação ao Ensino Médio Regular, poderia ter como consequência, uma melhor condição para atuação de professores

de Química, justificada por um maior tempo para: i) Preparação de aulas de experimentação e apoio pedagógico para os alunos; ii) discussão e reflexão entre docentes sobre a prática e conseqüentemente uma colaboração mais ativa; iii) desenvolvimento de projetos conjuntos entre professores, fomentando desta maneira o desenvolvimento de práticas interdisciplinares; iv) desenvolvimento de ações conjuntas com outros programas, por exemplo, ações entre professores e bolsistas do PIBID; e v) relação professor- aluno mais constante, pois o ProEMI possibilita um número de turmas reduzido, entre outros aspectos. Estes foram alguns fatores que me direcionaram a elaborar um projeto de seleção de mestrado que tinha como elemento fundamental o contexto escolar do ProEMI.

Após o transcorrido, não se pretende isentar o ProEMI de falhas e/ou deficiências. Estaríamos precipitados ao considerarmos este programa a solução dos problemas educacionais referentes ao Ensino Médio, sem refletirmos sobre a história e os aspectos majoritariamente político-sociais que perpassam a educação nacional. Porém, cabe destacar as possíveis contribuições para uma melhor condição do exercício docente de um programa recente, institucionalizado no ano de 2009 e inaugurado nas escolas em 2010, além das características progressistas de educação que este programa possui.

No início de minha trajetória como mestrando, o foco de reflexão para o desenvolvimento de minha dissertação, estava pautado no estudo de ações colaborativas realizadas por professores, principalmente de Ciências da Natureza do ProEMI e como estas ações poderiam contribuir para elaboração de práticas inovadoras. Acreditava-se que o ProEMI fomentava a formação de coletivos de professores devido principalmente, as condições para o exercício docente fornecida por este programa. Assim, inicialmente tínhamos o seguinte problema de pesquisa:

Como a formação de um coletivo de professores na EEB Getúlio Vargas (escola a qual leciono) pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores de Ciências da Natureza e para a elaboração de práticas inovadoras?

Deste modo, através de uma pesquisa qualitativa de cunho imersivo, para o desenvolvimento de nossa pesquisa, buscaríamos investigar a percepção dos professores a respeito das propostas subjacentes ao ProEMI, buscando evidenciar a influência que este programa poderia ter no desenvolvimento de ações colaborativas. Tal objeto de investigação foi suporte para a elaboração de um artigo intitulado: “*O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto da colaboração e do desenvolvimento profissional docente de professores de Química e demais disciplinas*”, enviado e apresentado no *Encontro*

Nacional de Ensino de Química em Florianópolis no ano de 2016 (ENEQ 2016).

Entretanto, o cenário da pesquisa e seus elementos constituintes se alteraram. O começo do ano de 2015 para muitos professores estaduais do Ensino Básico de Santa Catarina, principalmente os professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT's) foi conturbado. No dia 10/02/2015 o governo de Santa Catarina propõe a Medida Provisória 198 submetendo está a exame e deliberação do Poder Legislativo. Segunda tal medida está “fixa a remuneração básica do professor admitido em caráter temporário e estabelece outras providências” (SANTA CATARINA, 2015a). A partir deste momento, representações sindicais juntamente com professores organizam manifestações para que tal medida não fosse aceita pelo legislativo, fazendo da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC) palco de muitas disputas.

Outro fato a se considerar é que ainda no dia 28/12/2015, ocorreria a sanção da lei complementar nº668 (SANTA CATARINA, 2015b), a qual implementava o novo plano de carreira dos profissionais da rede estadual de educação básica catarinense e no dia 16/12/2015 o projeto de lei dos ACT's é aprovado transformando estes professores em horistas, aspecto já existente na MP 198, que havia sido revogada pelo legislativo. A lei dos ACTs e a sua influência nas condições de trabalho dos docentes de Química, de escolas da grande Florianópolis, será investigado de maneira mais profunda nesta pesquisa.

Ocorreu em 2015 a greve mais duradoura da história do magistério catarinense, que se iniciou no dia 24/03/2015 e teve seu término 03/06/2015. Durante a greve, ocorreram discussões referentes ao novo plano de carreira dos profissionais da rede estadual de educação básica catarinense, a forma de contratação dos professores ACTs, a exigência do cumprimento da Lei do Piso Nacional dos Professores, a não retiradas de direitos dos professores além de outros pontos.

Além disso, a ascensão da Nova Aliança Conservadora (NAC) produziu em 2016, um golpe parlamentar com um viés formal de processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a assunção de Michel Temer na presidência da República, fato que tem acarretado diversas consequências para o país e para a educação brasileira.

Entende-se que as alterações recentes nas políticas públicas educacionais do país, se associam intrinsecamente a atividade política e a ascensão de grupos da nova aliança conservadora, que trazem consigo, concepções educacionais que podem alterar profundamente a maneira de organização do ensino público.

Mostraremos em nosso estudo que essas concepções podem estar relacionadas a grupos empresarias que visam implementar aos poucos a lógica do capital na educação pública. Subjacente a esta lógica, associa-se a ênfase a formação para o mercado de trabalho, a qual se opõe a formação humana integral do aluno. Isso pode sinalizar uma descaracterização do ato docente, o que poderia ter como consequência a desvalorização deste profissional. Além disso, este tipo de lógica pode contribuir para o individualismo de professores e conseqüentemente para a fragmentação do grupo docente, o que contribuiria para a desarticulação do professorado, deixando estes, suscetíveis as políticas de precarização de suas condições sem haver resistência.

Diante de vários fatores políticos influenciando de maneira significativa a educação, muitas inquietações surgiram, juntamente com a necessidade de se buscar uma melhor compreensão do contexto exposto. No decorrer de minha formação docente, esta que continua, pautada em um processo constante de reflexão, percebi que a educação em nosso país está sujeita a atividade política a qual envolve a competição pela obtenção dos cargos políticos, o debate partidário, as diversas formas de mobilização, entre outros. Este fato, pode ter como consequência o não planejamento de ações voltadas a área educacional que considere resultados em longo prazo, fazendo das políticas públicas educacionais cada vez mais políticas de governo e cada vez menos políticas de Estado, fato que se mostra nocivo para a educação nacional. Agravando ainda mais esta situação, atualmente estas políticas de governo apontam para a atenuação de propostas progressistas na educação.

Desta maneira, outras necessidades começam a emergir, uma melhor compreensão de políticas públicas e dos elementos que as circundam se mostra relevante. Durante a pesquisa, surge a ideia de se considerar os aportes teórico-metodológicos de Stephen Ball, entretanto, a utilização do referencial do ciclo de políticas públicas, de maneira profunda, se revelou complexa para um trabalho de mestrado produzido de forma concomitante ao exercício da docência. Assim, concepções e elementos de Stephen Ball serão utilizados, porém, sem a pretensão da utilização analítica do ciclo de políticas, de forma fidedigna, como proposto pelo autor.

Mostrou-se relevante um referencial teórico para melhor compreender as características dos grupos que começam a exercer maior influência em nosso país, assim justifica-se a escolha de Michael Apple para desenvolvimento desta compreensão.

Não abriremos mão de estudar o desenvolvimento profissional de professores de Química no contexto do ProEMI. Considerando que o

desenvolvimento profissional se relaciona diretamente com as condições de trabalho, serão investigadas as consequências oriundas da Lei dos ACTs e da reconfiguração do ProEMI (diminuição das horas atividades) nas condições de trabalho destes professores.

Diante os aludidos, este estudo se desenvolveu tendo por objetivo geral compreender a reconfiguração do ProEMI e as ações na área de educação do Estado de Santa Catarina, considerando a influência destas nas condições de trabalho, desenvolvimento profissional e remuneração de docentes de Química, no âmbito da transição de políticas públicas educacionais do país. A atenuação das características basilares do ProEMI, pode estar associada ao fortalecimento de concepções e programas subjacentes a transição de políticas públicas.

Assim, mostra-se inseparável para análise do exercício docente, refletir-se sobre as políticas adotadas pelos governos Federais, a se considerar as políticas dos governos anteriores e do atual, além de ações do governo do Estado de Santa Catarina, levando em conta sempre a complexidade da atividade política e seus reflexos na formação de um quadro formativo de ação governamental, materializado em propostas e implementações de programas e ações públicas. Não serão descartadas reflexões que considerem influências externas no direcionamento das políticas públicas nacionais.

1 INTRODUÇÃO

Diversas pesquisas destacam a importância do papel do professor para uma educação de qualidade. As mudanças sociais, econômicas e tecnológicas globais ressignificaram o papel do docente e das instituições de ensino. A popularização do acesso à educação nos leva a considerar que, os paradigmas pedagógicos que não considerarem estes aspectos, serão insuficientes para dar conta plenamente desse direito social e democrático (CORTELLA, 2016).

O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) contém uma diversidade de concepções teóricas, sendo um termo polissêmico. Um dos elementos em comum é a reflexão sistemática e crítica em torno da ação docente realizada na instituição de ensino. O DPD coloca o professor como um aprendiz ativo, sendo capaz de incorporar diversos conhecimentos durante sua prática e utiliza-los posteriormente em novas experiências. Valoriza-se o saber obtido na prática, no local de trabalho. O DPD, está relacionado aos processos envolvidos na mudança da cultura escolar como, por exemplo, a construção de culturas colaborativas entre professores. “Como a prática do professor desenvolve-se na escola, a sua melhora profissional leva à melhora da instituição e vice-versa” (ALMEIDA, 2004, p.174). Para Almeida (2000) o DPD deve compatibilizar duas dimensões inseparáveis na prática docente, sendo elas, a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua.

Não pretendemos, ao considerarmos o DPD, responsabilizar o professor pelos problemas da educação nacional. Entendemos que, diversos fatores estão associados à construção de uma “educação de qualidade¹”.

Acreditamos haver uma forte tendência para a precarização das condições de trabalho em nosso país, sendo o professor também atingido por esta precarização, a qual se relaciona diretamente com as políticas públicas associadas a atual conjuntura. Atualmente, essa precarização se materializa através de diversas formas. Em uma perspectiva regional, podemos considerar que tal processo de erosão das políticas de desenvolvimento e manutenção associadas à educação e seus profissionais não se deu agora, se fazendo presente em Santa Catarina através da aprovação da Lei dos ACTs e do novo plano de carreira dos profissionais do magistério.

¹ Posteriormente discutiremos o que compreendemos como educação de qualidade.

Assim, esta pesquisa pretende investigar como determinadas ações do Estado de Santa Catarina, podem ter afetado o cotidiano de professores, acarretando em uma precarização de suas condições de trabalho e influenciando, desta maneira, em seu Desenvolvimento Profissional.

1.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O conceito de DPD surgiu na literatura educacional para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente (FIORENTINI; CRECCI, 2013).

Há diversas perspectivas referentes ao DPD, fazendo deste um conceito polissêmico. Segundo Fiorentini e Crecci (2013, p.11) este conceito “foi introduzido para enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao invés de seu processo de formação”. Os autores ainda afirmam que o termo DPD tem recebido múltiplas significações e que o fato de se considerar este na agenda global e regional nos últimos anos, segundo Oliveira (2012), se deve pela influência de organismos multinacionais tais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Neste momento, aclaramos que a concepção de DPD preponderante desta pesquisa, converge com a compreensão da pesquisadora Maria Izabel de Almeida, a qual entende que o DPD tem como aspecto essencial uma série de condições que têm sido ignoradas ou não resolvidas de maneira satisfatória pelas políticas educacionais em nosso país (ALMEIDA, 2004). Esta perspectiva de conceber o DPD, nos leva a uma reflexão crítica das possíveis intencionalidades – políticas, sociais e econômicas – associadas ao fato do DPD fazer parte da agenda global e regional influenciada por diversos organismos multinacionais como citado anteriormente.

Day (2001, p.16) assenta em 10 princípios o DPD, considerando a relação professor, ensino, aprendizagem, desenvolvimento profissional e o contexto em que estes ocorrem. Em suma podemos dizer que são 10 condições para a que o DPD ocorra:

I) É fundamental promover o bem-estar docente e incentivar seu desenvolvimento profissional para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos;

II) Os professores devem demonstrar o seu compromisso e entusiasmo pela aprendizagem permanente para assim desenvolver em seus alunos a disposição a aprendizagem ao longo de toda a vida;

III) A necessidade de promover o DPD ao longo de toda a carreira;

IV) Os professores aprendem naturalmente ao longo da carreira, porém irão, baseados apenas na experiência, limitar seu DPD;

V) O pensamento e a ação dos professores são oriundos da interação de suas histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, o cenário da sala de aula e da escola e os contextos sociais e políticos nos quais estão inseridos;

VI) Considerando a heterogeneidade de uma sala de aula, um ensino eficaz deverá considerar habilidades intrapessoais e interpessoais, além de um empenho profissional e pessoal. Trata-se do equilíbrio cabeça e coração;

VII) O modo como o currículo é interpretado depende das construções de identidades pessoais e profissionais dos professores. Neste sentido, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico devem estar separados das necessidades pessoais e profissionais dos professores e dos seus propósitos morais;

VIII) Os professores devem ser formados ativamente, para isso, devem participar das tomadas de decisões sobre sua própria aprendizagem;

IV) O êxito da escola depende do êxito de desenvolvimento do professor;

X) O planejamento e apoio do DPD ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade dos professores da escola (coletivamente) e do Governo.

Um dos elementos explorados nesta pesquisa pretende analisar, segundo a concepção de professores ACTs de Química atuantes da REESC, como o contexto do ProEMI pode contribuir para ocorrência do DPD na perspectiva da colaboração entre docentes.

No contexto brasileiro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê o envolvimento de professores na participação de atividades relacionadas ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (FIORENTINNI; CRECCI, 2013).

Considerando as múltiplas significações do conceito de DPD, podemos correr o risco de realizar uma análise reducionista ao não considerarmos as diferentes perspectivas que circundam o DPD, porém isto não significa ressaltar o subjetivismo e a contradição em relação aos aspectos universais.

Marcelo (2009) considerando o processo de aprender a ensinar intimamente relacionado com o DPD explicita determinadas características que o DPD tem adquirido.

Tabela 1. Características do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)
(continua)

Características	Compreensão
Se baseia no construtivismo e não nos modelos transmissivos.	Entende que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão.
Processo a longo prazo.	Reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera - se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza.
Processo que tem lugar e contexto concreto.	Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores.
Relaciona-se com os processos de reforma da escola.	Na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais.
Professor prático reflexivo.	O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas.
Colaborativo.	O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão.

Tabela 1. Características do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) (conclusão)

O DPD pode adotar diferentes formas em diferentes contextos.	Por isso mesmo, não existe só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.
--	--

Fonte: Adaptado de MARCELO (2009).

Utilizaremos majoritariamente as concepções de autores que abordam o conceito de DPD associado à colaboração entre docentes na instituição de ensino e a importância da realização de projetos como agente fomentador do DPD.

1.1.1 Desenvolvimento profissional em contextos colaborativos

O trabalho docente é condicionado por uma série de fatores que refletem em sua prática. “A qualidade de ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores, a medida que os contextos didáticos, o comportamento dos alunos e as expectativas dos docentes mudam” (DAY, 2001, p. 9).

Estudos (DAY, 2001; FULLAN; HARGREAVES, 2001; FORTE; FLORES, 2012), consideram a aprendizagem dos professores no local de trabalho um importante componente para o DPD. Day (2001) entende que Desenvolvimento Profissional (DP) inclui a aprendizagem pessoal sem orientação a partir da experiência, as oportunidades informais de desenvolvimento vividas na escola, ou ainda as oportunidades formais de atividades de treino e formação contínua. Este tipo de desenvolvimento procura promover mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas (FORTE; FLORES, 2011).

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. E o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e

ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes em cada uma das fases de suas vidas profissionais (DAY, 2001, p.21).

Associada ao desenvolvimento profissional dos docentes está à ideia da aprendizagem como fenômeno dinâmico, permanente, pessoal e socialmente construído pela interação dos indivíduos (FORTE; FLORES, 2012).

Segundo Almeida (2004, p. 174):

[...] o desenvolvimento pessoal e profissional do professor é produzido dentro do contexto de desenvolvimento da sua escola, e nessa medida envolve não apenas o professor, mas toda pessoa com responsabilidade ou implicação na melhora da escola, sejam diretores, coordenadores, pessoal de apoio etc.

A investigação sugere que a colaboração é essencial para o DP dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da escola (DAY, 2001). A colaboração enquanto conceito pode ser complexo, principalmente quando associada a outros termos. Fullan e Hargreaves (2001) entende que a colaboração pode assumir formas distintas, desde o ensino em equipe, passando pela planificação em colaboração, pelo treino com pares, pela investigação-ação em colaboração entre outros. Fullan e Hargreaves (2001) concebem a existência de conseqüências negativas para a cultura escolar que, determinados tipos de colaboração pode causar, como por exemplo, a balcanização das relações. Entende que, para a ocorrência da colaboração de maneira eficaz, esta não deve ser circunscrita, devendo ser investigados os fundamentos da prática, do currículo e do ensino de maneira sistemática em toda comunidade. No estudo de Forte e Flores (2012) são apresentados quatro tipos ideais de relações colegiais, que remetem para diferentes graus de intensidade da interação entre professores e diferentes perspectivas de conflito, entre elas: contar histórias e procurar ideias; ajuda e apoio; partilha; trabalho conjunto. Segundo a autora o trabalho em conjunto é o tipo de

colaboração mais forte, pois se baseia na responsabilidade partilhada sobre o trabalho de ensinar.

Marcelo (2009) destaca que as pesquisas em relação ao DPD, mostra que este pode ser um processo tanto individual quanto coletivo, porém, as experiências relatadas em Day (2001) e Fullan e Hargreaves (2001) destacaram resultados mais exitosos em contextos com culturas de colaboração em relação a contextos com culturas de práticas docentes individualizadas.

Assim, analisaremos o DPD considerando que as políticas públicas educacionais podem fomentar ou desestimular as escolas e professores no desenvolvimento de culturas individualizadas ou colaborativas. Vale destacar que, a cultura do individualismo, pode estar associada a uma diversidade de fatores que reside na influência externa ao contexto escolar², como por exemplo, as novas formas de controle empresarial, baseada numa cultura de empresa, incluída no conceito de performatividade, que altera profundamente o ato de ensinar e a subjetividade do professor. Esta visão de gestão (de qualidade e excelência) e das novas formas de controle empresarial (através do marketing e da competição), pode acarretar em um aumento da individualização, incluindo a destruição de solidariedades baseadas numa identidade profissional comum (BALL, 2002).

A cultura do individualismo também pode estar associada a fatores do contexto escolar. Este isolamento pode ser uma proteção do docente, que o permite exercer seus juízos discricionários, condição esta que dificulta um feedback sobre sua prática (FULLAN; HARGREAVES, 2001). Desta maneira, se torna necessário que a cultura de colaboração entre professores prevaleça sobre a cultura do individualismo, para que o DPD ocorra de maneira contínua.

Ações colaborativas as quais objetivam o desenvolvimento profissional do professor no contexto de trabalho, guiadas na direção oposta de ações individualizadas discricionárias, tanto dentro quanto fora de sala de aula, não devem tender para a balcanização das relações docente, na qual os grupos trabalham como departamentos isolados preocupados apenas com os interesses do próprio grupo, tão pouco para colegialidade artificial baseada na imposição do grupo diretivo que gera uma cultura colaborativa não espontânea nem voluntária, se tornando uma questão de obrigatoriedade a execução do trabalho em grupo (DAY, 2001).

² Como por exemplo, ações políticas governamentais e empresariais que influenciam no exercício docente.

O conceito de desenvolvimento profissional pressupõe a idéia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Para tanto há que se compatibilizar duas dimensões, que se manifestam como inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua (ALMEIDA, 2000, p.2).

Assim, se torna imprescindível neste momento transcorremos sobre as condições de trabalho as quais se almejam o DPD, pois esta pode contribuir ou não para a ocorrência de ações de colaboração entre os docentes, fator que fortalece o seu desenvolvimento profissional.

1.1.2 Desenvolvimento Profissional e as condições do trabalho docente

Observa-se a importância do professor nos estudos associados ao DP sendo este fundamental para as mudanças associadas à qualidade da educação:

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica de qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico (RIOS, 2010, p.64).

O conceito de educação de qualidade no qual se assenta a concepção desta pesquisa, está intrinsecamente associada ao conceito de *qualidade sociocultural* o qual se contrapõe à concepção de qualidade veiculada nos programas de *Qualidade Total*, que teve início em empresas do Japão, na década de 1950, e traz como palavras de ordem: eficiência, controle e competitividade. Este programa foi instalado no Brasil na metade da década de 1980, ganhando espaço em diversas organizações empresariais e estendendo-se as escolas (RIOS, 2010).

A qualidade sociocultural da educação passa pela construção de um espaço público que reconheça as diferenças e os direitos iguais nas

diferenças, passa pela renovação dos conteúdos críticos e conscientização crítica dos profissionais. Passa também pela resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento, pelo alargamento da função social e cultural da escola e pela intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar (RIOS, 2010).

Destaco que, vivencio neste momento de minha carreira docente e acadêmica, um processo de conscientização crítica. Este processo, pautado em uma constante transformação, tem como inspiração uma reflexão contínua em busca de compreensões. Tal busca acarretou em uma militância contra as intencionalidades mercadológicas que já se fazem presente fortemente em diversas regiões do país e que aos poucos pode estar ganhando força em Santa Catarina através da reconfiguração e implementação de políticas públicas educacionais. Percebo que, entre as diversas possíveis consequências, uma das mais significativas que este tipo de concepção pode acarretar é a desvalorização docente e por consequência a agudização da precarização de seu trabalho.

Podemos entender por “[...] condições de trabalho o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e às escolas” (KUENZER; CALDAS, 2009, p.32). A análise da precarização do trabalho dos professores com relação às condições de trabalho precisa ocorrer em diferentes facetas que o caracteriza (SAMPAIO; MARIN, 2004). Em nosso estudo destacaremos as seguintes facetas: jornada de trabalho (tempo de ensino e planejamento), dedicação docente em mais de uma escola e o serviço de apoio aos educadores. A tabela a seguir, aborda elementos que podem incidir nas condições de trabalho docente e consequentemente no desenvolvimento deste profissional.

Tabela 2. Alguns elementos associados às condições de trabalho docente que podem inibir seu DP (continua)

Elementos	Aspectos
Política educacional descomprometida com a educação de qualidade para todos.	Abre espaço para práticas pouco sérias na aplicação dos recursos públicos, desqualifica a formação das crianças e jovens, agrava o empobrecimento da escola pública e o correspondente favorecimento da privatização do ensino.
Baixos salários.	Fruto da política de arrocho, expressa a baixa valorização da profissão e faz com que os professores assumam a cada ano um número maior de aulas, exterminando o tempo que seria dedicado às atividades didáticas correlacionadas às aulas e ao estudo, o que tem incidência direta na qualidade do trabalho realizado, bem como na sua vida pessoal.
Separação entre concepção e execução da prática educacional e Desvalorização dos professores.	Essa concepção coloca-os no papel de meros executores de diretrizes educacionais, propostas curriculares ou materiais didático-pedagógicos elaborados por especialistas, o que reforça o controle externo sobre a atuação docente e contribui para o enfraquecimento, esvaziamento e desvalorização da profissão.
Precariedade da formação inicial e ausência de formação contínua.	A pouca seriedade com que os cursos de formação inicial têm sido conduzidos e a ausência de políticas de formação contínua no interior dos sistemas de ensino têm enfraquecido a capacidade de atuação dos professores e contribuído para o empobrecimento da escola.
Autoritarismo na gestão da escola e na implantação das mudanças educacionais.	O autoritarismo presente em nossa sociedade durante décadas está ainda bastante vivo nas escolas. Na maioria dos casos, sua gestão é marcada por um verticalismo que marginaliza os profissionais, os alunos e a comunidade. Isso dificulta o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, de envolvimento com a dimensão coletiva da vivência escolar. O mesmo acontece ao implantar processos de mudanças educacionais, que são gestadas por técnicos e políticos, chegando às escolas na forma de “pacotes”.

Tabela 2. Alguns elementos associados às condições de trabalho docente que podem inibir seu DP (conclusão)

Elementos	Aspectos
Deterioração das condições de trabalho e desestímulo à ação docente	O trabalho dos professores vem sendo realizado em condições cada vez mais precárias. Combinada com a sobrecarga de trabalho, essa deterioração tem efeitos físicos e psicológicos nefastos sobre os professores, gerando sensações de frustração e provocando desestímulo à sua atuação;
Jornada de trabalho não contempla as necessidades dos professores e reforça o trabalho individual.	A elevada carga de trabalho semanal, fruto da pauperização e da intensificação do trabalho docente, faz com que os professores atuem de maneira dispersa, trocando de escolas e de classes a todo o momento. Não há tempo para a organização do trabalho, para o estudo e muito menos para atuações coletivas, acabando por fortalecer o isolamento dos professores. Eles não têm tempo para o convívio com colegas e para atuar em projetos ou atividades interativas.
Carreira docente inadequada, longe da realidade de trabalho.	Isso acaba por desestimular o investimento dos professores na própria trajetória profissional. A progressão é feita de maneira burocrática, voltada exclusivamente para a dimensão individual, premiando o tempo de serviço e a realização de cursos de extensão ou aperfeiçoamento. Ignora-se o envolvimento real com o trabalho e a dedicação às ações coletivas, bem como a qualidade do que foi realizado.

Fonte: Adaptado de ALMEIDA (2004).

A tabela anterior tem o intuito de considerar a existência de uma diversidade de elementos associados às condições do trabalho docente e que podem inibir seu DP. Para Almeida (2004, p. 174):

[...] o desenvolvimento profissional tem como aspecto essencial uma política de formação de professores e requer uma série de condições que têm sido ignoradas ou insatisfatoriamente resolvidas pelas políticas educacionais em nosso país como: carreira docente, jornada de trabalho, salário, condições de trabalho, bem-estar dos professores, espaços coletivos para se enfrentar as questões educacionais e profissionais, etc (ALMEIDA, 2004, p.174).

Considera-se necessário pensar a prática docente para além dos aspectos didáticos pedagógicos.

[...] pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a autonomia e a responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente” (PERRENOUD, 1993 apud ALMEIDA, 2004, p.175).

Na próxima seção abordaremos aspectos referentes a valorização docente.

1.2 A VALORIZAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA REMUNERAÇÃO E DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Políticas públicas que se direcionam ao fortalecimento e melhora das condições do trabalho docente se associam diretamente com os projetos de Estado e Governo executados em um determinado momento histórico, estes que carregam em si uma intencionalidade. O processo de definição de políticas públicas de uma sociedade é reflexo dos conflitos de interesses e arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo (HÖFLING, 2001). Estes projetos devem visar a valorização docente em diferentes aspectos, tais como, melhora nas condições de trabalho, valorização salarial e propostas que fomentem o DP, considerando a amplitude de significados associados a este termo.

Desta maneira, mostra-se pertinente para o entendimento do contexto associado ao exercício docente, considerarmos aspectos históricos e referentes à legislação deste trabalhador. Também visamos nesse momento refletirmos sobre as conquistas dos profissionais da educação com intuito de sinalizar uma política de precarização de direitos sociais constitucionais.

A partir de uma breve revisão, traçamos uma trajetória de alguns fatos históricos internacionais e nacionais, relacionados majoritariamente às condições do trabalho docente e sua remuneração até a elaboração da lei 11.738/2008, que entre outros aspectos, institui o Piso Salarial

Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica.

O debate sobre a remuneração docente, pode articular-se de maneira consistente ao debate sobre qualidade de ensino, na medida em que incorpora as condições de carreira por meio das quais o salário evolui, informadas por determinada concepção de escola que essa carreira reflete (CAMARGO et al, 2009).

Com o aumento físico das redes de ensino públicas e privadas e do quadro de ensino para o atendimento desta demanda, a qual se relaciona à ampliação do acesso à escola, período referente à segunda metade do século XX, tensões relativas às condições salariais, as condições de trabalho, as questões pedagógicas, entre outras, aumentaram tanto no contexto nacional, quanto internacional. Os conflitos se apresentavam como resultado de manifestações organizadas e reivindicações por meio de movimentos e ações sindicais (ou mais amplas). Se expressavam também em diferentes configurações administrativo-políticas, na forma de leis, regulamentos, estatutos, decretos, etc. (CAMARGO; JACOMINI, 2011).

Nesta perspectiva, considera-se que a legislação reflete a correlação de forças existente em cada momento histórico. A seguir, elementos históricos sobre a valorização docente, no que tange os aspectos internacionais de sua valorização.

1.2.1 Aspectos internacionais da valorização docente

Vamos dirigir nossa discussão considerando essencialmente o estudo de 2011, realizado por Camargo e Jacomini intitulado “*Carreira e Salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais*”.

O fato da discussão sobre a valorização do magistério ser discutida em termos internacionais se deu principalmente por uma forte desvalorização do magistério ocorrida na segunda metade do século XX (CAMARGO; JACOMINI, 2011). Vale destacar que, o levantamento histórico realizado nesta seção é anterior a atual constituição federal de 1988.

A seguir uma tabela que demonstra em ordem cronológica determinadas ações e suas consequências articuladas por agências como OIT (Organização Internacional do Trabalho) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura).

Tabela 3. Consequências da articulação OIT/UNESCO

Ano	Consequência
1952	A OIT solicita a constituição de uma comissão consultiva de empregadores e de trabalhadores intelectuais.
1954	A OIT apresenta seu primeiro relatório, que põe em relevo níveis insatisfatórios de remuneração e condições medíocres de emprego. O relatório sugere uma reunião interorganizações.
1958	A OIT, o BIE e a UNESCO organizam uma reunião tripartite de especialistas que estudam três pontos: os problemas da remuneração; a segurança social; e os problemas sócio-econômicos.
1963	Uma reunião de especialistas faz um primeiro balanço da discussão, que compreende novos pontos: duração do trabalho; remuneração; folgas; locais e efetivos escolares; cuidados médicos; aposentadoria; alojamento; direito à organização e à participação na definição da política da educação e de formação dos docentes etc.
1964	Uma conferência tripartite estabelece uma Recomendação sobre a condição do pessoal docente.
1966	Esta Recomendação é aprovada por unanimidade por uma conferência governamental que compreendia 26 países. Resta ainda ratificá-la, particularmente pelas autoridades suíças. A recomendação cobre o conjunto dos problemas da condição docente, isto é: o preparo do pessoal docente (inclusive sua seleção); seu aperfeiçoamento; as condições de acesso à profissão e a organização de uma carreira profissional (ascensão, promoção, estabilidade no emprego, medidas disciplinares etc.); os direitos e as obrigações do corpo docente; as condições necessárias para um ensino eficaz (nº. de alunos por classe, o material didático, as horas de trabalho, as férias, as folgas pagas, o intercâmbio de professores, os edifícios, a situação particular dos professores no meio rural); a segurança social; a penúria dos professores.
1970	Primeiro balanço das consequências dessa Recomendação, mostrando que não se conseguiu avançar em relação a três pontos maiores: as restrições orçamentárias; os problemas de disciplina e de crise de autoridade que provocam fenômenos de aumento de rigidez; e a incerteza do recrutamento.

Fonte: Adaptado de FURTER (1980 apud Jacomini, 2011).

Da tabela acima vale destacar a aprovação por unanimidade em conferência governamental que compreendia 26 países, a Recomendação OIT/UNESCO sobre o pessoal docente. Nestas recomendações se estabelecem um conjunto de orientações para a elaboração dos planos de

carreira dos profissionais da educação básica, do setor pública e privado. A seguir um dos trechos do texto OIT/UNESCO:

145. As autoridades deveriam reconhecer que o melhoramento da situação económica e social dos professores, das suas condições de vida e de trabalho, dos termos do seu contrato de trabalho e das suas perspectivas de carreira, são o melhor meio para de obstar à escassez de professores competentes e experientes e atrair e reter no ensino, um número importante de pessoas plenamente qualificadas (OIT/UNESCO, 1966, p. 50).

Muitos aspectos discutidos atualmente por sindicatos e grupos referentes à carreira profissional e a remuneração dos professores, já se faziam presentes no documento OIT/UNESCO, 1966:

Jornada de trabalho do professor, tendo em conta os diversos fatores que determinam o volume de trabalho:

- a) o número de alunos de que se ocupará por dia e por semana;
- b) o tempo que se considera necessário para a boa preparação das aulas e correção dos exercícios;
- c) o número de cursos diferentes a dar por dia;
- d) o tempo exigido ao professor para participar em pesquisas, em atividades extracurriculares e para supervisionar e orientar os alunos;
- e) o tempo que seria desejável aos professores para informar os pais dos alunos ou encarregados de educação do progresso dos alunos.

13-Composição da jornada prevendo horas destinadas ao aperfeiçoamento profissional (OIT/UNESCO, 1966, p. 40).

Os textos produzidos nas conferências mundiais de 1990 de Jomtien e de 2000 de Dakar, também abordaram aspectos da carreira e da remuneração docente. Aspectos da conferência de Jomtien serão abordados posteriormente.

1.3 HISTÓRICO SOBRE A LEGISLAÇÃO REFERENTE ÀS CONDIÇÕES DOCENTE DO MAGISTÉRIO NO BRASIL

A nossa consideração dos aspectos históricos da legislação nacional será realizada sobre um intervalo de tempo maior do que os internacionais considerados anteriormente, sendo anterior a atual constituição. Destacamos as leis promulgadas por Dom Pedro I a partir do ano de 1827, período Imperial, até o ano de 1971 na tabela que se segue.

Tabela 4. Histórico da legislação da educação no Brasil (continua)

Ano	Tópicos Legais e principais características
1827	Primeira Lei de Educação do país, estabelecida por Decreto Imperial por Dom Pedro I em 15 de outubro. Nos artigos desta lei já se afirmava quanto à questão salarial e as atuais gratificações e avaliações do trabalho docente estavam preconizados nesta lei.
1891	A primeira Constituição da República, a dos Estados Unidos do Brasil, pouco abordou a questão da Educação Pública Nacional, porém estabeleceu em sua Declaração de Direitos uma clara demarcação sobre a posição do Estado em relação à Igreja.
1934	A Constituição deste ano tem os pontos referentes à educação nacional influenciada pelo documento “Manifesto dos Pioneiros” de 1932 o qual representava na prática, uma grande proposta de Plano Nacional de Educação. A forma de seleção de docentes, prevista no artigo 158, situava a obrigatoriedade dos concursos para o magistério oficial, as exceções, entendidas como as contratações temporárias, e as garantias oferecidas para o exercício do cargo.
1937	Na Constituição deste ano, outorgada por Getúlio Vargas, que estabeleceu a Ditadura do Estado Novo, o número de itens relativos à Educação Nacional foi bem menos significativo. Embora destacasse que era dever da União, dos estados e municípios suprir aos que não apresentassem recursos suficientes, não havia mais a garantia de recursos vinculados para a Educação.
1946	A Lei Orgânica do ensino primário, Decreto-Lei n. 8.529, de 1946, não fazia referência ao salário e à carreira dos professores, porém abordava itens referentes ao aperfeiçoamento dos professores.
1961	A primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 4024/61) previa se alguns aspectos relativos à carreira e à remuneração docente.

Tabela 4. Histórico da legislação da educação no Brasil (conclusão)

1967		A Constituição de 1967, a da República Federativa do Brasil, promulgada simultaneamente pelas Mesas das Casas do Congresso Nacional (estabelecida em período ditatorial militar), definiu que cabia à União estabelecer o Plano Nacional de Educação e legislar sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional e as condições de capacidade para o exercício das profissões liberais e técnico-científicas.
1969		A Emenda Constitucional n. 1, de 1969, outorgada por uma junta militar que se utilizou das atribuições que lhes conferia o artigo 3º do Ato Institucional n. 16, de 14 de outubro de 1969, combinado com o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968.
1971		Na lei 5.692/71, os aspectos ligados à carreira, ao salário e ao financiamento da condição docente estão muito mais explícitos. Essa lei trata das licenciaturas curtas, licenciaturas plenas, departamentalização, sistemas de créditos, entre outros, bem como dos registros profissionais exigidos e mantidos pelo MEC conforme o artigo 40, que determinava que “será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior”.

Fonte: Adaptado de CAMARGO; JACOMINI (2011).

1.3.1. Algumas consequências da constituição de 1988

O artigo “Piso Salarial” de Abicalil (2008) descreve que na Constituinte Federal de 1987/88, um dos aspectos mais debatidos foi o da valorização do magistério, associado ao da qualificação do ensino público, isto foi expresso como princípio no texto da Carta Magna.

Assim, as demandas pela valorização do magistério se concretizaram em perspectivas jurídico-legais. Esses aspectos foram favorecidos pelo cenário econômico, político e social em que o país se encontrava, o qual redefinia as relações entre sociedade e Estado (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2011). “O objetivo de construir uma sociedade civilizada, democrática e socialmente justa deveria mobilizar as diversas tendências políticas do país. A Constituição de 1988 representa um marco do processo civilizatório brasileiro” (FAGNANI, 2016, p.85).

Para Camargo e Jacomini (2011, p.131) a legislação:

[...] é entendida como expressão da síntese dos projetos e interesses em disputa e da correlação de forças existente em cada momento histórico, ou seja, a documentação legal, de forma específica, expressa os conflitos engendrados pelos interesses diferenciados entre quem trabalha na escola (em geral, o agente da ação docente) e os empresariais ou governamentais.

A conferência mundial de Jomtien na Tailândia organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, reuniu ministros da Educação e resultou na assinatura destes na Declaração Mundial sobre a “Educação para Todos”, firmando o compromisso dos governos em assegurar o direito à educação a todos. Com base nesse “compromisso com a educação”, no Brasil foi construído o Plano Decenal de Educação, em 1993. No Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que tinha como base a discussão sobre a universalização do Ensino Fundamental, aspectos referentes ao plano de carreira do professor, a remuneração e a sua valorização já se faziam presentes (CAMARGO; JACOMINI, 2011). Também é possível notar neste documento forte alusão à visão de educação associada à produtividade, eficiência e eficácia, tendo em vista ao número de vezes que estes termos são citados.

O trecho que se segue mostra uma das metas globais do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), associando ao plano e carreira do professor a visão produtivista que se espera deste:

Aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social (BRASIL, 1993).

Tanto o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), como a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi aprovada pela câmara dos deputados em 13 de maio de 1993, entrando posteriormente no senado, foram concretizadas após a CF/88 e a conferência mundial ocorridas em Jomtien. Destaca-se o fato do documento inicial referente à LDB ter sofrido muitas alterações até a sua promulgação em 20 de dezembro de 1996 (GADOTTI, 2014), isto estando associado também a uma mudança na presidência e aos novos interesses a ela associados, destacando novamente o condicionamento da educação a atividade política.

Abicalil (2008, p.69) destaca que “na forma prevista pelo desenho institucional originário da Constituição Federal de 1988, a atenção prioritária ao ensino obrigatório ficou expressa no chamado regime de colaboração, conforme se observa”:

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este Artigo será calculado pela União, ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino (BRASIL, 1988).

Destaca-se o papel da Constituição Federal de 1988 no que tange a materialização das perspectivas jurídico-legais referente a valorização do magistério. A seguir, uma reflexão a respeito da LDB, das políticas de fundos de valorização da educação e da lei do piso salarial profissional nacional.

1.3.2 A Lei de Diretrizes e Base de 1996 e as políticas de fundos no contexto da valorização docente e do piso salarial profissional nacional

Considera-se que a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – além de assegurar os direitos da valorização dentro de planos de carreira, propões um mecanismo de financiamento que pode viabilizar o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) (ABICALIL, 2008).

Art. 6º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para tal fim;

III - piso salarial profissional;

IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;

V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Segundo a interpretação contida no artigo intitulado “Piso Salarial Constitucional, legítimo, fundamental” do autor Carlos Augusto Abicalil, este trecho da LDB revela aspectos importantes:

a) a responsabilidade dos sistemas promoverem a valorização abrange toda a competência de cada esfera organizativa e não somente as redes públicas sob administração direta da União, dos estados e dos municípios;

b) alcança todos os profissionais da educação, conceito cuja extensão supera os limites estritos do magistério;

c) inclui os estatutos e planos de carreira do magistério público como instrumentos da valorização, sem prejuízo de outras ferramentas

para o próprio magistério e para o conjunto dos profissionais;

d) as garantias listadas entre os incisos I a VI não se restringem ao magistério nem esgotam todas as formas de promover a valorização no âmbito dos sistemas (ABICALIL, 2008, p.68).

O instrumento de determinação legal se deu no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), durante a vigência da Lei 9.424/96, oriunda da Emenda Constitucional número 14. Atualmente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), possui a extensão da educação básica, sem a restrição do ensino obrigatório e da faixa etária correspondente (ABICALIL, 2008).

A Emenda à Constituição (EC) nº 14/96, subvinculou 60% dos recursos dos estados e municípios para o ensino fundamental da parte da receita de impostos vinculados à educação, explicitada no art. 212 da CF/88 – que também define a expressão manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) – a emenda também criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A emenda estabelece ainda que uma proporção não inferior a 60% dos recursos recebidos do Fundo por governos estaduais e municipais deveriam ser destinados ao pagamento dos professores do ensino fundamental em efetivo exercício no magistério (CAMARGO et al, 2009).

O FUNDEF contribui garantindo um custo aluno médio básico dentro de cada Estado, para o ensino fundamental, ao qual deveria corresponder um “salário médio”, porém não garantia o piso salarial profissional nacional. Assim, o FUNDEB, configurado na Emenda Constitucional de número 53 (EC 53), assumiu a garantia do piso como uma de suas tarefas (ABICALIL, 2008). O FUNDEB como um fundo de financiamento que cobre a educação básica, compreendendo suas três etapas, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, pode ser considerado um avanço no sentido de que busca corrigir falhas que eram apontadas no FUNDEF. Além do mais, a firme defesa do MEC em relação à regulamentação do piso nacional salarial dos professores de educação básica no Brasil, pode ser apontada como uma tentativa política de recuperação do protagonismo do estado federal (OLIVEIRA, 2009).

O artigo (ABICALIL, 2008) demonstra que foram muitas as iniciativas parlamentares de regulamentação do PSPN desde a

constituente. Um exemplo é o pacto não cumprido que garantisse um PSPN de R\$300,00 por uma jornada de 40 horas semanais no início da carreira de professores/as com formação de ensino médio, assinado em 1994 entre os governos federal, estaduais e municipais e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Destaca-se a importante proposta que teve origem no Poder Executivo, colocando fim a uma tradição de omissão pela presidência da república. Tal proposta foi conduzida pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Entretanto, foram vários os argumentos de diversos Estados para justificar o não cumprimento da PSPN, entre eles:

- a) a disposição do inciso V do artigo 206 CF/1988 levava ao entendimento de que o Piso Salarial Profissional era constitutivo de cada plano de carreira, em cada estado, no Distrito Federal e em cada município;
- b) a prerrogativa de propor leis que geram despesa é de iniciativa exclusiva do Poder Executivo;
- c) sempre que institui despesa obrigatória para o Poder Público, deve ser indicada a fonte de receita capaz de honrar os compromissos dela derivados;
- d) uma legislação nacional feriria o princípio da autonomia federativa, constituindo indevida interferência na organização de serviços públicos assegurados pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios;
- e) faltava precisão na definição de quais seriam os profissionais da educação ou profissionais do magistério a quem se deveria aplicar o regramento do PSPN (ABICALIL, 2008, p.74).

Depois de diversas alterações legalmente fundamentadas na LDB e na Constituição Federal, é aprovada a Lei nº 11.738/2008 que discorre, entre outros aspectos, sobre o piso salarial e sobre a carga mínima de hora-atividade dos professores. O direito à educação está previsto no art. 6º da Constituição Federal sob o título dos direitos e garantias fundamentais e seus princípios fundamentais estão inscritos nos artigos 205 e 206 da Carta Magna. Diz o texto constitucional, incluídas as alterações da EC nº53:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada

com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; ***(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)***

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. ***(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)***

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. ***(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).***

Porém, em nome da autonomia das unidades nacionais os governadores dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará, apoiados pelos governadores dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Tocantins e do Distrito Federal, resolveram questionar a legitimidade do governo central em relação à Lei do PSPN. No dia 28 de outubro de 2008, esses governadores entram na Justiça com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn), de nº 4.167-3,

expondo uma série de motivos de ordem orçamentária e administrativa (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2011).

Os governadores alegaram também na ADI que, ao cederem 1/3 da jornada de trabalho dos professores para o planejamento de suas atividades, os governos teriam de suprir a ausência dos referidos profissionais, com a contratação de milhares de novos docentes. Logo, segundo os governadores proponentes da ADI, isso acarretaria um aumento excessivo nos gastos com remuneração dos profissionais da educação (**BRASIL, 2008b**). A questão mais polêmica para as partes envolvidas foi, porém, a composição do piso salarial. Os governadores defendiam que a lei seria constitucional somente se incluísse no valor do piso vantagens pecuniárias como, por exemplo, as gratificações e adicionais por tempo de serviço. A ADI 4167/2008 (**BRASIL, 2008b**) foi julgada em diversas ocasiões pelo STF, sendo a primeira votação, de 17 de dezembro de 2008, deferida em partes. Nesse primeiro momento, como decisão provisória, admitiu-se que o valor do PSPN poderia ser pago aos professores, incluindo as vantagens pecuniárias, ou seja, somando-se ao vencimento básico os adicionais e as gratificações. **No segundo julgamento, ocorrido em 06 de abril de 2011, a ADI foi rejeitada por oito votos a um, tornando a Lei 11.738/2008 constitucional no seu texto original. Assim, o valor do piso foi confirmado como valor de vencimento inicial, sem o acréscimo das vantagens pecuniárias.** Todavia, o julgamento sobre a questão da composição da jornada de trabalho dos docentes, com 1/3 da carga horária destinada ao planejamento, ocorreu somente no dia 27 de abril de 2011. E a decisão final, julgada pelo STF, decretou improcedente a ação movida pelos cinco governadores (SOUZA, 2014, p.133, **grifo nosso**).

A promulgação da Lei nº 11.738/2008 representou um momento histórico, este que tem sua trajetória associada a lutas em torno de melhores condições de trabalho e de remuneração dos trabalhadores em educação do país.

Os argumentos, invocados na ADI, de quebra do Pacto Federativo, intromissão indevida na organização do serviço público de âmbito de cada Estado, do Distrito Federal ou do Município, de imprevisibilidade orçamentária, ou da falta de recursos, de vício de iniciativa parlamentar, de supor que a composição da jornada de trabalho ultrapassa a delegação constitucional à lei, não se sustentam (ABICALIL, 2008).

Muitos movimentos sindicais tiveram como aspecto relevante em sua pauta o cumprimento da lei do piso, desta maneira mesmo a Lei nº 11738/2008 sendo efetivada greves e embates em todo o país ocorreram em busca da efetivação deste direito adquirido.

Neste momento, destacamos que integrantes da nova aliança conservadora demonstram suas concepções a respeito da valorização docente, a qual diverge de propostas do PNE (2014-2024).

Ainda sobre o financiamento da educação, o plano propõe que os profissionais de magistério do país tenham seu salário médio equiparado à média dos demais profissionais de formação equivalente. Segundo dados do MEC, em 2014, o salário médio dos professores da educação básica pública não federal, com nível superior completo ou incompleto, era 32% menor do que o dos demais profissionais com a mesma formação. No entanto, a equiparação não é uma boa medida. Considerando que os professores em geral se aposentam com 25 anos de carreira, têm faltas abonadas, férias mais longas e jornadas de trabalho menores, o ideal seria calcular a equivalência da hora de trabalho do professor com a hora trabalho dos médicos e engenheiros do setor público. (CASTRO, 2015, p. 8)

Desta maneira, é possível observar às concepções subjacentes a nova aliança conservadora, que influencia atualmente os rumos da educação do país.

Na próxima seção, será realizada uma reflexão a respeito dos significados referentes aos termos política, política pública e política pública educacional, objetivando uma melhor compreensão nas análises das políticas públicas.

1.4 ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

1.4.1 Políticas Públicas e Políticas Públicas Educacionais

Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime à condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Já a palavra pública é de origem latina e significa povo, do povo. Do ponto de vista etimológico, o termo “política pública” refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta, isto é, por representação (OLIVEIRA, 2010).

Refletimos assim sobre os conceitos associados ao termo “políticas públicas”, entendendo que não há uma e melhor definição a respeito do que é uma política pública. O termo política possui caráter polissêmico, cobre ao mesmo tempo, a esfera política (*polity*), a atividade política (*politics*) e ação pública (*policies*). Estes termos são utilizados por autores de língua inglesa, inspirados no que os franceses reúnem sob a noção de política (MULLER, 2002). A seguir uma tabela que explicita a compreensão de cada termo:

Tabela 5. Significados inclusos no termo política

Termo	Compreensão
<i>Polity</i>	Faz a distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, podendo a fronteira entre os dois, sempre fluida, variar segundo os lugares e as épocas.
<i>Politics</i>	Designa a atividade política em geral (a competição pela obtenção dos cargos políticos, o debate partidário, as diversas formas de mobilização, etc.).
<i>Policies</i>	Processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos.

Fonte: MULLER (2002).

Em nosso estudo buscaremos compreender a política no que diz respeito à ação pública sem desconsiderarmos a relação desta com a atividade política. Tão importante quanto refletirmos sobre os sentidos das políticas públicas, mostra-se imprescindível também compreendermos que o:

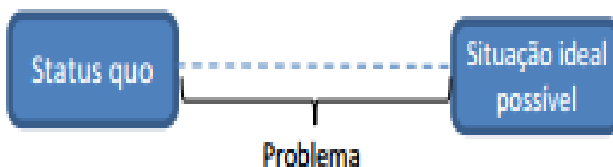
Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de

responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HÖFLING, 2001, p.31).

As políticas públicas podem ser compreendidas como o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade, compreendendo que essas políticas não se reduzem as políticas estatais. Entende-se o Estado, como o conjunto de instituições permanentes, órgãos legislativos, tribunais, exército e outras, que não formam um bloco monolítico necessariamente, possibilitando a ação do governo. Compreende-se Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade, como políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros, propõem para a sociedade como um todo, configurando assim a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001).

A política pública possui dois elementos fundamentais, sendo eles a *intencionalidade pública* – motivação para o estabelecimento de ações para tratamento ou para resolução de um problema e o *problema público* – diferença entre uma situação atual vivida (status quo) e uma situação ideal possível à realidade coletiva (BRANCALEON et al.; 2015).

Figura 1. Representação gráfica do problema



Fonte: BRANCALEON et al. (2015).

As políticas públicas tomam forma por meio de programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais, coordenação

em rede de atores, gasto público, dentre outros (BRANCALEON et al.; 2015).

Uma política pública constrói um quadro normativo de ação, inicialmente ela é formada por um conjunto de medidas concretas constituindo a substância “visível” da política. Esta substância pode ser constituída de recursos: financeiros (os créditos atribuídos aos ministérios), intelectuais (a competência que os atores das políticas são capazes de mobilizar), reguladores (o fato de elaborar uma nova regulamentação constitui um recurso novo para os tomadores de decisão) e materiais. Ela é também constituída de “produtos”, isto é, de outputs reguladores (normativos), financeiros e físicos (MULLER, 2002).

Em uma perspectiva técnica, de maneira geral, podemos usufruir de um modelo que busca simplificar, não pretendendo esgotar o tema, a compreensão do termo política pública. A seguir os tipos de políticas públicas na perspectiva de Brancaleon et al. (2015).

a) Políticas Públicas distributivas

As chamadas políticas distributivas não consideram a limitação dos recursos públicos e buscam privilegiar não a sociedade como um todo, mas uma parcela da população. Um risco iminente advindo das políticas distributivas é a ocorrência do que conhecemos como clientelismo, assistencialismo, etc.

b) Políticas Públicas redistributivas

Por meio destas é que se alocam bens ou serviços a segmentos específicos da sociedade mediante recursos que são extraídos de outros grupos específicos.

c) Políticas Públicas regulatórias

São as mais facilmente identificadas e envolvem prioritariamente os policymakers, a administração pública e a burocracia estatal, além de outros grupos de interesse. As políticas regulatórias conformam-se em ordens e proibições, decretos e portarias.

d) Políticas Públicas constitutivas

São elas que estabelecem as “regras do jogo”, as normas e procedimentos a partir das quais devem ser formuladas e implementadas outras políticas.

Entendendo que educação é algo que vai além do ambiente escolar, abrangendo o que se aprende socialmente, na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, entre outros, sendo a educação resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, compreendemos as políticas públicas educacionais como as que têm o foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Nesta direção, à educação só é escolar, quando ela

for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas. Considerando a abrangência, do termo políticas públicas, podemos conceber as políticas públicas educacionais as que dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. Estas decisões envolvem questões, como construção de prédios, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc. (OLIVEIRA, 2010).

As políticas educacionais de caráter neoliberal podem ser compreendidas pela perspectiva que sugere o neoliberalismo na educação muito mais como uma política de regulação do Estado como uma política educacional de governo. As políticas que têm definido o desenho curricular para a educação no Brasil vêm sendo delineadas e implementadas desde o final dos anos de 1980, marcadamente como políticas educativas de caráter neoliberal. Estas políticas passaram a ser cotidianas não somente na educação, como também na cultura e principalmente, na economia (HYPOLITO, 2010). Neste momento, torna-se válido transcorrermos sobre a concepção de Estado Neoliberal.

O Neoliberalismo é uma expressão derivada do liberalismo³, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas que garantia total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; burguesia, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens (OLIVEIRA, 2010).

Na mudança do liberalismo clássico para o neoliberalismo, temos a transformação do sujeito de homo-economicus, que se comporta a partir de seu interesse pessoal sendo distante do Estado, para o “homem manipulável”, criado pelo Estado e constantemente encorajado a ser “eternamente responsivo”. A concepção de sujeito individualista não é substituída ou eliminada pelos novos ideais do neoliberalismo. Em uma

³ Considerando outra perspectiva sobre o liberalismo clássico, dos séculos XIII e XIX, compreende-se que ele não era uno, que no seu seio havia uma disputa de posições, com viés mais conservador e mais progressista. O fato de ter prevalecido ao final a vertente conservadora, não impede que o liberalismo possa ter um viés progressista (vide o livro de José Guilherme Merquior: O liberalismo, antigo e moderno). Desta maneira, é possível justificar a substituição do termo neoliberalismo por neoconservadorismo. Entretanto, nossa pesquisa, considera fortemente elementos dos estudos de Michael Apple referentes aos conceitos de Neoliberalismo e Neoconservadorismo, estes que na concepção do autor se relacionam, porém não significam a mesma coisa.

era de bem-estar universal, as possibilidades entendidas como indolência preguiçosa criam necessidades de novas formas de vigilância, fiscalização, avaliação do desempenho e outras formas de controle de modo geral. No modelo neoliberal, o Estado decide manter todos dentro de determinados padrões de qualidade sendo responsável por tomar as medidas para que cada um faça de si próprio uma “empresa contínua” no que parece ser um processo de “governar sem governar” (APPLE, 2002a).

Compreendendo a educação enquanto política social e concebendo que estas políticas deveriam determinar o padrão de proteção social implementado pelo Estado, através da redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico, entende-se que, concepções diferentes de sociedade, Estado e política educacional acarretam projetos diferentes de intervenção nesta área (HOFLING, 2001). Assim, pretendemos refletir sobre as diferentes concepções de educação de governos brasileiros, estes que por vezes em um determinado período histórico, adotou políticas educacionais de caráter predominantemente neoliberal, ou optou por uma direção de atenuação deste tipo de política regulatória.

Retomando o conceito de Oliveira (2010), o qual entende que as políticas públicas educacionais, são as que dizem respeito às decisões do governo, tendo estas, incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem, a seguir abordaremos o ProEMI, o qual consideramos uma política pública educacional com possibilidades para a formação humana integral dos alunos participantes, ideia está corroborada pelo estudo de Sandri (2016).

1.4.2 Programa Ensino Médio Inovador

Neste momento, a análise do ProEMI se dará considerando os documentos de 2009, 2011, 2013 e 2014. As alterações contidas no documento de 2016 serão melhor analisadas nos resultados e discussão.

O PNE (Plano Nacional de Educação) através da Emenda Constitucional nº59/2009 (EC nº59/2009) se torna uma exigência, servindo de referência para o desenvolvimento de planos estaduais, distrital e municipais. Duas das metas do PNE envolvem a universalização do ensino médio (meta 3) e o aumento da educação em tempo integral (meta 6). Como estratégia para atingir a universalização do ensino médio e o aumento da educação em tempo integral o PNE propõe a institucionalização de programas de renovação.

O processo de institucionalização do ProEMI ocorreu no período de 11/02/2009 à 20/11/2009. O ProEMI foi instituído oficialmente por meio da Portaria nº 971 de 09 de outubro de 2009.

Segundo os documentos orientadores do ProEMI (2009, 2011, 2013, 2014), o programa procura a construção de um currículo dinâmico e flexível, contando assim com uma maior participação da comunidade escolar para execução das ações que constituirão o Projeto de Redesenho Curricular (PRC). O PRC deve possuir ações interdisciplinares que integrem teoria e prática, assim, oficinas, grupos de pesquisa e trabalhos de campo são sugestões para implantação gradativa do ensino médio em tempo integral, podendo contar com auxílio financeiro para sua execução.

O primeiro documento orientador de 2009 do ProEMI define o currículo como “o elemento orientador da organização escolar” destacando que a organização curricular deve estar baseada nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), sustentada na participação coletiva dos sujeitos envolvidos e nas teorias educacionais. “A comunidade escolar, dentro de um processo de construção coletiva, conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado no contexto da escola” (BRASIL, 2009). Assim, como no parecer CNE/CP n.11/2009, o Documento Orientador converge com a valorização de tomadas de decisão da comunidade escolar no que se refere ao currículo a ser praticado na escola (SANTOS, 2016). Cabe à União e aos Estados, garantir as condições materiais e os aportes financeiros para a efetivação das mudanças pretendidas.

No Documento Orientador do ProEMI de 2009, também vemos um indicador de aumento da carga horária para além das oitocentas horas.

Na proposta do Programa Ensino Médio Inovador, o percurso formativo será organizado pelas unidades escolares envolvidas seguindo a legislação em vigor, as diretrizes curriculares dos Estados e as orientações metodológicas estabelecidas por este programa. Sendo, portanto, possível a ampliação da carga horária, além da mínima anual de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos, como previsto na Lei 9.394/96 (BRASIL, 2009).

O Documento Orientador do ProEMI de 2013, estabelece um referencial de tratamento curricular, indicando as condições básicas orientadoras dos projetos escolares, sendo elas:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
- b) Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM;
- c) Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras;
- d) Foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;
- e) Atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;
- f) Atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes;
- g) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes;
- h) Fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes;
- i) Fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento;
- j) Oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou

interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento;

k) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;

l) Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;

m) Participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);

n) Todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas” (BRASIL, 2013, p. 11-12, grifo nosso).

Considera-se o ProEMI como estratégia para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio partindo de ações incorporadas no currículo e da ampliação do tempo na escola.

O ProEMI é uma estratégia e, também, um instrumento para induzir ao redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente serão incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de ensino médio (BRASIL, 2014, p.4).

Tabela 6. Orientações para o Redesenho Curricular considerando os documentos orientadores de 2009, 2011, 2013 e 2014 (continua)

<p>Orientações para o redesenho curricular</p>	<p>- As ações do PRC poderão estar estruturadas em disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para a sua concretização poderão definir a aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação.</p> <p>- A escola deve contemplar os três macrocampos obrigatórios – Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa, leitura e Letramento- e mais dois macrocampos à sua escolha, totalizando o mínimo de cinco macrocampos</p>
---	--

Tabela 6. Orientações para o Redesenho Curricular considerando os documentos orientadores de 2009, 2011, 2013 e 2014 (conclusão)

<p>Macrocampos e áreas de conhecimento</p>	<p>- As ações dentro de cada macrocampo devem visar à interação direta com o estudante;</p> <p>-As ações elaboradas devem ter como pressuposto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;</p> <p>- Definição de macrocampo: um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares.</p> <p>- No espaço destinado a cada macrocampo a escola deverá indicar as ações que irá desenvolver, indicando o diálogo e a interação entre as áreas de conhecimento e componentes curriculares, os tempos e os espaços.</p> <p>- Macrocampos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento Pedagógico • Iniciação Científica e Pesquisa • Leitura e Letramento • Línguas Estrangeiras • Cultura Corporal • Produção e Fruição das Artes • Comunicação, Cultura digital e uso de Mídias • Participação Estudantil
<p>Orientações para o Redesenho Curricular (Definição das estratégias)</p>	<p>A construção do PRC deve se dar de forma coletiva e participativa, contemplando ações que correspondam à realidade da escola e dos estudantes. Para isso, a construção do PRC deve se dar a partir das seguintes etapas estratégicas:</p> <p>- Análise do contexto escolar.</p> <p>-Avaliação estratégica, com análise do contexto sócio-político;</p> <p>- Articulação com as ações sistêmicas que compõe a política para o Ensino Médio Integral e com o PPP da escola;</p> <p>- Articulação com outras instituições;</p> <p>- Definição de estratégias para acompanhamento e avaliação das ações</p> <p>- Elaboração do Projeto de Redesenho Curricular- PRC para o prazo de 2 anos.</p>

Fonte: SANTOS (2016, p.47).

A adesão do ProEMI ocorrerá através da indicação das escolas, feita pelas Secretárias de Educação Estaduais ou Distrital, via plataforma Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). As escolas inseridas no ProEMI preencherão o diagnóstico da escola no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) interativo, posteriormente deverão inserir o PRC por elas elaborado. Após a análise e validação do PRC feita pelo MEC, o mesmo é encaminhado, via PDDE interativo, ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável pelo repasse de recursos (BRASIL, 2014).

Às escolas com seus PRC aprovados serão destinados recursos, que tem por base o número de alunos matriculados no Ensino Médio da escola extraído do censo escolar do ano anterior ao do repasse, à carga horária escolar e os correspondentes valores de referência.

Figura 2. Escolas com jornada escolar de 5 (cinco) horas diárias e/ou com oferta de ensino médio no período noturno

Intervalo de Classe de Número de Alunos Matriculados no Ensino Médio da Unidade Educacional	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
Até 100 alunos	14.000,00	6.000,00	20.000,00
100 a 300	21.000,00	9.000,00	30.000,00
301 a 500	28.000,00	12.000,00	40.000,00
501 a 700	35.000,00	15.000,00	50.000,00
701 a 900	42.000,00	18.000,00	60.000,00
901 a 1100	49.000,00	21.000,00	70.000,00
1101 a 1300	56.000,00	24.000,00	80.000,00
1301 a 1400	63.000,00	27.000,00	90.000,00
mais de 1401	70.000,00	30.000,00	100.000,00

Fonte: (BRASIL, 2014).

Figura 3. Escolas com jornada escolar em tempo integral de, no mínimo 7 (sete) horas diárias

Intervalo de Classe de Número de Alunos Matriculados no Ensino Médio da Unidade Educacional	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
Até 100 alunos	19.600,00	8.400,00	28.000,00
100 a 300	29.400,00	12.600,00	42.000,00
301 a 500	39.200,00	16.800,00	56.000,00
501 a 700	49.000,00	21.000,00	70.000,00
701 a 900	58.800,00	25.200,00	84.000,00
901 a 1100	68.600,00	29.400,00	98.000,00
1101 a 1300	78.400,00	33.600,00	112.000,00
1301 a 1400	88.200,00	37.800,00	126.000,00
mais de 1401	98.000,00	42.000,00	140.000,00

Fonte: (BRASIL, 2014).

Muitos desafios estão associados à implementação dos programas educacionais de ensino em tempo integral ou semi-integral. O aumento do número de alunos e do tempo destes na instituição de ensino não significa uma melhoria nas condições físicas escolares para suprir estas demandas. Há necessidade de capacitação e formação dos professores, para o desenvolvimento e implementação dos programas de ensino em tempo integral. Estudos demonstram a estabilidade no quadro de profissionais como fator fundamental nesta modalidade de ensino (CAVALIERI, 2009). Assim, encarar estes desafios pode minimizar o caráter assistencialista que o ensino público em tempo integral pode apresentar, havendo uma necessidade de articulação entre o ProEMI a outros programas e ações governamentais.

Podemos considerar o ProEMI em diversos aspectos, como por exemplo, na perspectiva da proximidade entre comunidade escolar e educando, maior autonomia docente para realização de ações educacionais, mudança da concepção do espaço escolar, entre outros. Porém, destacamos as condições docente de trabalho, tendo em vista a carga horária de planejamento que o profissional atuante neste programa tinha até o ano de 2015. Na próxima secção analisaremos o processo de reconfiguração do ProEMI em 2016.

1.4.3 As alterações nas condições do trabalho docente na REESC em 2016 e as consequências para o ProEMI

O estado de Santa Catarina aderiu ao programa em 2010, contando com a participação de 18 escolas, sendo quatro delas na região da Grande Florianópolis. A adesão vinha crescendo gradativamente e, no ano de 2014, somava-se um total de 152 escolas em todo o estado de Santa Catarina com o ProEMI. No ano de 2015, este número passou para 158 escolas participantes, sendo 13 da região da grande Florianópolis (SANTOS, 2016). Entretanto, no ano de 2016 o número de unidades escolares de Ensino Médio que participam do ProEMI diminuiu para 155 unidades, sendo que em 2017 são 147 escolas (SED-SC).

A partir do ano 2015, a Secretaria da Educação de Santa Catarina disponibilizou em sua página oficial um Extrato das Orientações Referentes à organização e funcionamento das unidades escolares com o ProEMI (SANTA CATARINA, 2015c),

Uma das orientações é referente à carga horária de planejamento, que deve contemplar ações de planejamento coletivo interdisciplinar, envolvendo todos os profissionais da escola, através da organização de reuniões semanais. Outra orientação para atendimento do ProEMI é que cada escola deverá compor a Equipe da Gestão da Aprendizagem, constituída por: um professor Orientador de Leitura, um professor Orientador de Convivência, um professor Orientador de Laboratório de Física, um professor Orientador de Laboratório de Química, um professor Orientador de Laboratório de Biologia e um professor Orientador de Laboratório de matemática (BRASIL, 2014).

Dentre estas orientações, vale destacar a antiga configuração referente a carga horária para ações de planejamento de professores do ProEMI. Esta carga horária estava sujeita ao número de turmas assumidas pelo professor efetivo e ACT conforme a tabela a seguir:

Tabela 7. Carga horária semanal para ações de planejamento ProEMI até 2015

CARGO	Número de Turmas	Carga horária semanal
	Ensino Médio Inovador	
Professor da(s) disciplina(s) da Base Nacional Comum	01	02 aulas
	02	04 aulas
	03	06 aulas
	04	08 aulas
	Acima de 04	10 aulas

Fonte: SANTA CATARINA (2015c).

Até o ano de 2015 a carga horária semanal destinada para o desenvolvimento de ações de planejamento contava como aula titular, ou seja, estavam incluídas no vencimento da jornada de trabalho como descritas na tabela a seguir:

Tabela 8. Configuração da distribuição de aulas para professores de Química, Física e Biologia do ProEMI até 2015, não incluso gratificações

Número de turmas	Número total de horas-aulas	Aulas em sala	Aulas de planejamento/ hora-aula atividade	Jornada de trabalho
1	5	3	2	-----
2	10	6	4	10 horas
3	15	9	6	20 horas
4	20	12	8	20 horas
5	25	15	10	30 horas
6	28	18	10	30 horas
7	31	21	10	40 horas
8	34	24	10	40 horas

Fonte: Do autor.

Outro ponto, era a possibilidade dos professores que possuísem 15, 25 ou 31 horas-aulas de alterar via decreto para 16, 26 e 32 horas-aulas respectivamente, alterando assim a jornada de trabalho semanal.

No dia 26/01/2016 foi enviado para escolas um e-mail (em anexo) com orientações para a nova distribuição de aulas no ProEMI.

O e-mail comunicava que a partir do dia 17/02/2016 às escolas que possuísem o (EMI) Ensino Médio Inovador, não poderia mais contabilizar as aulas de planejamento como titular, além de reduzir o número de aulas de planejamento como na tabela abaixo:

Tabela 9. Aulas para ações de planejamento no ProEMI em 2016

Cargo	Número de Turma EM Inovador	Carga Horária Semanal
Professor da(s) Disciplina(s) da Base Nacional Comum	01	01 aula
	02	02 aulas
	03	03 aulas
	04	04 aulas
	Acima de 04	05 aulas

Fonte: Orientações da SED via e-mail.

Desta maneira, o professor além de não possuir mais as aulas previstas para planejamento, descritas na tabela 8, conseqüentemente tem um aumento em sua carga horária de trabalho em sala de aula, pois este não possui mais as aulas de planejamento incluídas no vencimento da jornada de trabalho. É possível observar que tais orientações divergem dos quatro documentos orientadores do ProEMI (2009, 2011, 2013 e 2014) que indicam “estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas”.

Destaca-se que a atenuação de características do ProEMI, como o tempo existente dedicado para planejamento, é um dos fatores a se considerar associado ao processo de precarização do trabalho docente. Assim, a reconfiguração do ProEMI, pode estar associada ao fortalecimento de outras concepções educacionais, estas, subjacentes a transição de políticas públicas educacionais.

Outro fator a se considerar é que após a “Lei dos ACT’s” (Lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015), estes profissionais são remunerados a partir da fração de hora trabalhada, alterando a configuração da jornada de trabalho.

A tabela abaixo foi retirada da nota técnica nº001/2016/DIGP/DIGR/SED com o objetivo de “orientar as Unidades Escolares da Rede Pública Estadual sobre a Jornada de Trabalho dos Professores ACTs e o cumprimento da Hora Atividade”.

Tabela 10. Jornada de Trabalho/Hora Atividade para professores ACT’s

JORNADA DE TRABALHO SEMANAL TOTAL CONTRATADA	Nº DE AULAS MINISTRADAS (HORA AULA DE 45 MINUTOS)	HORA-ATIVIDADE SEMANAL SEM INTERAÇÃO COM EDUCANDOS
10 horas (600 minutos)	8 Hora Aula (360 minutos)	4 Horas (240 minutos)
20 horas (1.200 minutos)	16 Hora Aula (720 minutos)	8 Horas (480 minutos)
30 horas (1.800 minutos)	24 Hora Aula (1.080 minutos)	12 Horas (720 minutos)
40 horas (2.400 minutos)	32 Hora Aula (1.440 minutos)	16 Horas (960 minutos)

Fonte: Nota Técnica nº 001/2016/DEGP/DIGR/SED

A partir dos argumentos apresentados anteriormente, percebemos que diversos elementos associados as condições do trabalho docente da REESC, foram significativamente alterados. Como mostrado na dissertação de Santos (2016) um aspecto importante que influenciava positivamente nas condições do trabalho docente para professores do ProEMI era a carga horária para ações de planejamento que os professores possuíam. As alterações ocorridas através das orientações da Secretária de Educação de Santa Catarina (SED-SC), a qual não considera mais as aulas de planejamento como efetivas, afetou negativamente a rotina do professor. Também destacamos a Lei dos ACT's como contribuinte para esta precarização. Desta maneira, acreditamos que o DPD, baseado também em ações colaborativas entre professores, foi prejudicado a partir do ano de 2016 diante os aludidos.

Continuando nossa análise, entretanto, considerando uma abrangência maior, na próxima seção refletiremos sobre projetos societários do país e algumas consequências destes para a educação.

1.4.4 Projetos societários no Brasil e suas consequências para a educação

A história recente do Brasil, e da educação brasileira em particular, é permeada por continuidades, descontinuidades ou rupturas decorrentes das mudanças na economia, na estrutura do aparelho de Estado, na sociedade civil, nas instituições republicanas e na constituição da sociabilidade do indivíduo (SILVA JÚNIOR; ANELLI JÚNIOR; MANCEBO, 2014).

A diante uma reflexão sobre os projetos societários dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva e algumas consequências para a educação. Também destacaremos uma perspectiva conceitual sociológica, desenvolvida essencialmente por André Singer, que nos fornecera subsídios para melhor compreender as relações existentes no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

As reformas neoliberais do governo de Fernando Henrique Cardoso aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. A grande desvalorização do Estado em relação à valorização do capital, teve como consequências inúmeras privatizações, tal governo, foi

fundamentado no liberalismo conservador. A educação não mais é direito social e subjetivo e sim um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2011a).

O governo, em seu projeto, assim como em suas ações concretas, trabalhava (como trabalha) com a lógica do ajuste estrutural imposto pelo FMI. Por isso, postula basicamente a manutenção do *status quo*. Ignorando a necessidade de ampliar o dispêndio público em educação, o Executivo fecha os olhos para a experiência de países que venceram o desafio educacional (eles investiram maciçamente – o Japão, por exemplo, gastou 14% do PIB, no imediato pós-guerra). Desconsidera, também, que, em termos concretos, nesse terreno, o nosso país, ainda nos anos de 1990, mantinha-se bastante atrás de outros de mesmo nível de desenvolvimento econômico. Em resumidas palavras, nesse ponto o relator e a bancada do governo não puderam sustentar a credibilidade dos números artificiosos apresentados pelo Executivo (VALENTE; ROMANO, 2002, p.102).

Neste ponto, abrimos um parêntese para fazer um paralelo entre os governos FHC e o atual governo de Michel Temer. As reformas internas imediatamente apresentadas pela gestão Temer, com a quebra das características sociais e desenvolvimentistas da Constituição de 1988, apontam para uma inserção internacional cada vez mais subordinada e passiva. Para Gilberto Maringoni seria a continuidade do caminho experimentado ao longo dos anos de 1990, na gestão de Fernando Henrique Cardoso (MARINGONI, 2016, p.83).

A atual reforma do estado proposta pelo governo de Michel de Temer objetiva “privatizar o que for possível” nos campos econômico e social. “A soberania nacional está em risco e poderá ser abalada pela subtração do monopólio da Petrobrás, pela mudança no sistema de partilha, na exploração do petróleo e pelo realinhamento com os Estados Unidos na política externa” (FAGNANI, 2016, p.87).

As forças sociais progressistas que conduziram ao poder o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva tinham, em sua origem, a tarefa de modificar a natureza do projeto societário, com consequências para todas as áreas (FRIGOTTO, 2011a). O estudo de Frigotto (2011a) compreende que o processo de eleição para presidência de Luiz Inácio Lula da Silva poderia ser considerado um marco de *não retorno* a partir

do qual se impõem novos desdobramentos. Nesta perspectiva, esperava-se uma radicalidade além de um governo desenvolvimentista.

Entre os novos desdobramentos, poderia estar aquilo que os clássicos brasileiros do pensamento crítico definiram como *revolução nacional*, capaz de abrir amplo acesso aos bens econômicos, sociais, educacionais e culturais por parte da grande massa até hoje submergida na precária sobrevivência e com seus direitos elementares mutilados (FRIGOTTO, 2011a, p.237).

Atualmente fica evidente que tal *marco de não retorno* não foi alcançado tendo em vista, por exemplo, determinadas ações governamentais como a PEC 55 (anteriormente PEC 241), além do próprio processo de impedimento da presidente Dilma Rousseff, o qual acreditamos configurar um processo de ruptura democrática.

Isto pode se associar ao fato do próprio governo Lula não construir o *marco de não retorno* durante seu governo, desta maneira, não modificando “[...] nem o tecido estrutural de uma das sociedades mais desiguais do mundo, nem a prepotência das forças que historicamente o define e o mantêm” (FRIGOTTO, 2011a).

Este desenvolvimento foi um processo de modernização e de capitalismo dependente em que, a classe dominante brasileira, *minoría prepotente*, associa-se ao grande capital abrindo-lhe espaço para sua ampliação, resultando numa combinação de uma altíssima concentração de capital para poucos, com a manutenção de grandes massas na miséria, a diminuição da pobreza ou um precário acesso ao consumo, sem a justa divisão da riqueza socialmente produzida. Desta maneira, para o autor: “Não há reforma que concilie uma minoría prepotente a uma maioria desvalida” (FERNANDES, 1977 *apud* FRIGOTTO, 2011a, p.238).

No Lulismo⁴, o Estado teve papel proeminente na alavancagem dos mais pobres, sem que isso implicasse a ruptura com setores reacionários do mundo rural, tampouco com a atual ordem dominante dos interesses financeiros. Singer nomeou tal modelo como “reformismo fraco” na era Lula, dirigido por um Estado que se apresenta como ator da mudança, o que esvazia o conteúdo ideológico desse processo em favor de uma política dirigida sob escudo da conciliação (KEINERT, 2012). “O reformismo diluído lulista evita a todo custo o confronto com a burguesia,

⁴ Vide Os Sentidos do Lulismo, de André Singer (2012).

optando por políticas que, na aparência, não afetam quaisquer interesses estabelecidos” (MIGUEL, 2013). Ao se considerar tal modelo de mudança social, não podemos desconsiderar as influências internas e externas, principalmente dos grandes detentores do capital.

Mesmo considerando, no governo Lula, a existência da continuidade de diversas políticas públicas, isto não significa que um mesmo projeto estrutural foi conduzido da mesma maneira, desta forma, mesmo que o essencial da política macroeconômica tenha tido continuidade, diversos aspectos se diferenciaram entre os governos FHC e LULA (FRIGOTTO, 2011a).

Considera-se que nos dois mandatos do presidente Lula houve ações importantes na perspectiva de políticas regulares de educação na busca da recuperação do papel protagonista do Estado federal como promotor de políticas para o setor, bem como tentativas de corrigir distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e com suas diferenças regionais (OLIVEIRA, 2009).

Ainda nos atendo as propostas educacionais dos governos referentes a Luiz Inácio Lula da Silva e Fernando Henrique Cardoso cabe destacar que:

No entanto, numa outra perspectiva, ao examinar as propostas de educação do bloco de forças que apoiavam a candidatura de Fernando Henrique Cardoso e as que apoiavam a de Luiz Inácio Lula da Silva, Luiz Antônio Cunha (1995) apresenta-nos os projetos e concepções em disputa: enquanto as primeiras resultavam de produções de quadros intelectuais elaboradas pelo alto para serem aplicadas na sociedade, as segundas buscavam uma construção desde a própria sociedade. Grande parte dos integrantes daqueles quadros eram, na verdade, membros de organismos internacionais, a começar por Paulo Renato Souza, que por oito anos ocupou o Ministério da Educação (MEC) aplicando o planejado (FRIGOTTO, 2011a, p. 244).

Sinalizamos a valorização, no governo Lula, da construção de propostas educacionais considerando a própria sociedade. Destacamos neste ponto o aspecto da participação popular. Esta participação popular se distancia de uma política excludente, construída ao longo de décadas para perpetuar a ordem e a não participação do povo, e em alguns aspectos reforçada no governo FHC. Quem se beneficia com tal política

instrumental é a política econômica que hoje corresponde à financeirização capitalista (MAAR, 2007). Esta valorização da participação popular, no que tange a influência da construção e desenvolvimento de programas, alinhava-se até pouco tempo atrás, diretamente com o ProEMI.

No governo de Dilma Rousseff, ocorre continuidade de muitos projetos societários educacionais desenvolvidos no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, como por exemplo, ProUni (Programa Universidade para Todos), institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferecendo isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao programa e a política de reordenamento da Rede Federal de educação profissional, mediante a organização de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou, simplesmente, Institutos Federais (IFs), que foi uma iniciativa de relevo do governo de Lula para a Educação Profissional e ganhou continuidade na gestão de Dilma Rousseff (AMORIM, 2013). Outros projetos, porém, foram implementados durante a gestão do governo de Dilma, como por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) criado pelo Governo Federal, em 2011. Lima (2012) considera o PRONATEC uma ameaça ao direito à educação profissional no Brasil, pois este programa possuiria uma via privatizante mercantil que reforçaria formas precárias de conexão entre Ensino Médio com o Ensino Técnico, tanto na Rede Federal quanto nas Estaduais. É possível observar, a partir do exame das políticas educacionais que ganham força nos anos 2000, uma tendência de investimentos na educação profissional (AMORIM, 2013).

Não temos como objetivo nos aprofundarmos nos projetos desenvolvidos por Dilma Rousseff na área educacional. Ao transcorrermos sobre alguns aspectos dos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, abordamos estes numa perspectiva social, a fim de demonstrar alguns elementos que julgamos de extrema importância para atual conjuntura política nacional. Destacamos, o não rompimento com a atual ordem dominante dos interesses financeiros através de uma política conciliatória que o governo Lula realizou após o governo de Fernando Henrique Cardoso. Com características de cunho sociais acentuadas, como por exemplo, uma porcentagem significativa do PIB voltada para educação (BRASIL, 2010), o Lulismo, o qual realizou reformas graduais, não foi suficiente, ao mesmo tempo em que fomentou a formação de uma frente única burguesa anti-desenvolvimentista, esta que veio a ganhar força resultando em um processo de ruptura democrática.

O economista Bielschowsky (1995) apud Singer (2015) define desenvolvimentismo como:

[...] a ideologia de transformação da sociedade brasileira definida pelo projeto econômico que se compõe dos seguintes pontos fundamentais: a) a industrialização integral é a via de superação da pobreza e do subdesenvolvimento brasileiro; b) não há meios de alcançar uma industrialização eficiente e racional no Brasil através das forças espontâneas do mercado; por isso, é necessário que o Estado a planeje; c) o planejamento deve definir a expansão desejada dos setores econômicos e os instrumentos de promoção dessa expansão; e d) o Estado deve ordenar também a execução da expansão, captando e orientando recursos financeiros, e promovendo investimentos diretos naqueles setores em que a iniciativa privada seja insuficiente. (SINGER, 2015, p.44)

A seguir uma tentativa de compreender quais foram os possíveis fatores que influenciaram o processo de ruptura democrática e suas possíveis consequências.

1.4.5 O processo de ruptura democrática

Anteriormente investigamos o histórico associado às condições do trabalho docente, estas que se associam as conquistas dos direitos trabalhistas na área da educação. Observamos marcos importante associado à manutenção dos direitos trabalhistas, se destaca neste caso, a Constituição de 1988. Transcorremos sobre os processos e os embates ocorridos para promulgação da “Lei do Piso” (PSPN), a qual ainda, atualmente é questionada seu cumprimento efetivo.

Os conflitos de classe nem sempre se apresentam como tal, eles aparecem mascarados. Principalmente em se tratando de classes minoritárias e abastadas, interesses particularistas acabam por assumir uma feição universalista, condição para que sejam aceitos como legítimos pela maioria da população (BOITO JUNIOR, 2016, p.25).

Convergimos com a perspectiva de Camargo e Jacomini (2011) a qual entende que nos períodos em que prevalecem regimes democráticos, nas Constituições se estabelecem vinculações de percentuais de impostos para Educação do país, na direção de sua manutenção e desenvolvimento. “Há uma espécie de “paralelo” nessa situação, denotando que nos períodos democráticos há uma ascensão das mobilizações docentes em termos da Educação Nacional, e as inscrições constitucionais, de certa forma, refletem tal configuração política” (CAMARGO; JACOMINI, 2011, p.160). “No caso das disposições constitucionais, percebe-se, quanto à presença de aspectos relativos à condição docente – necessidade de planos de carreira e remuneração para professores – uma dinâmica semelhante às vinculações das verbas para a Educação” (CAMARGO; JACOMINI, 2011, p.160).

Neste momento, mostra-se relevante refletirmos sobre as influencias que a PEC 55 (antiga PEC 241) terá sobre os investimentos na educação. O estudo da PEC 55 contribui para nossa pesquisa, pois entre outros aspectos, visamos discutir as políticas públicas na área educacional. Tentamos assim compreender a relação do quadro de ação do Estado, as disputas associadas à atividade política e os programas de ação pública na área educacional.

Considerando a relação entre prevalecimento de regimes democráticos e vinculação de percentuais de impostos para educação e não esquecendo que estas relações se refletem nas inscrições constitucionais, observamos que a ruptura democrática representada pelo processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff, encaminhou o país na direção contrária, constitucionalizando, de maneira acelerada, o congelamento de investimentos na educação. No período em que o processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff se desenvolvia, no dia 24 de maio de 2016, o ministro da fazenda Henrique Meirelles, anunciou a Proposta de Emenda à Constituição PEC 241 (atual PEC 55) que institui um Novo Regime Fiscal no Brasil, por 20 anos, em que as despesas com o pagamento de pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes, investimentos e inversões financeiras num determinado ano, a partir de 2017, tenham como limite para seus reajustes a inflação do ano anterior (AMARAL, 2016). Equivale a dizer em constitucionalizar restrições ao investimento social, na mão contrária do que foi decidido em 1988 através da atual constituição (SINGER, 2016).

O texto referente a PEC 241, entre outros aspectos, aponta para a não obrigatoriedade de vinculações constitucionais de investimento para a educação.

21. Um desafio que se precisa enfrentar é que, para sair do viés procíclico da despesa pública, é essencial alterarmos a regra de fixação do gasto mínimo em algumas áreas. Isso porque a Constituição estabelece que as despesas com saúde e educação devem ter um piso, fixado como proporção da receita fiscal. É preciso alterar esse sistema, justamente para evitar que nos momentos de forte expansão econômica seja obrigatório o aumento de gastos nessas áreas e, quando da reversão do ciclo econômico, os gastos tenham que desacelerar bruscamente. Esse tipo de vinculação cria problemas fiscais e é fonte de ineficiência na aplicação de recursos públicos. Note-se que estamos tratando aqui de limite mínimo de gastos, o que não impede a sociedade, por meio de seus representantes, de definir despesa mais elevada para saúde e educação; desde que consistentes com o limite total de gastos.

O Congresso Nacional aprovou em segunda votação, no dia 26 de outubro de 2016, a PEC 241 renomeada no Senado Federal com o número 55/2016, que institui o Novo Regime Fiscal no Brasil para os próximos vinte anos, podendo ser revisado no décimo ano.

O Novo Regime Fiscal (NRF), válido para a União, significa, na prática, “congelar”, nos valores de 2016, as despesas primárias do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Ministério Público Federal (MPF) e da Defensoria Pública da União (DPU) pelo longo prazo de 20 anos, uma vez que os valores somente poderão sofrer reajustes até os percentuais referentes à inflação do ano anterior, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (AMARAL, 2016, p.654).

Nesta perspectiva, compreende-se que os 20 anos de vigência da PEC 55 englobaram o período do Plano Nacional de Educação (PNE),

aprovado pela Lei 13.005 de junho de 2014, que se refere aos anos de 2014 a 2024 e também o período do próximo PNE que deverá ser o de 2015 a 2035.

O texto da PEC 241 especifica que os limites orçamentários para as despesas primárias serão estabelecidos de forma individualizada para cada um dos Poderes, Executivo, Judiciário e Legislativo e de cada um dos organismos, o TCU, o MPU e a DPU. Isto significa que, se houver uma “folga” em um Poder, no Judiciário, por exemplo, esse valor não poderá ser transferido para o Poder Executivo e esses recursos serem aplicados, por exemplo, em educação e saúde (AMARAL, 2016, p.658 - 659).

Assim, não há um orçamento planejado como um todo. Considerando o Ministério da Educação (MEC) na estrutura do Poder Executivo, que terá como limite orçamentário num ano o orçamento do ano anterior, corrigido pelo IPCA do ano anterior, podemos afirmar que a única possibilidade de crescer as despesas primárias do MEC além do IPCA é se houver uma equivalente diminuição em outro setor do Poder Executivo. Desta maneira, dificilmente o MEC será o vencedor deste embate, pois vencerão aqueles setores que podem argumentar que uma proposta orçamentária maior poderá expandir de imediato a economia, elevando o Produto Interno Bruto (PIB) e gerando imediatamente novos empregos. Logo, percebe-se a impossibilidade da existência, nesses 20 anos, de orçamentos do MEC maiores que a variação da inflação medida pelo IPCA no ano anterior. Dessa forma, os valores financeiros associados à Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE), vinculados pelo artigo 212 da Constituição de 1988, estarão limitados à variação do IPCA (AMARAL, 2016).

Considera-se assim que, a solução para o problema fiscal proposta pela PEC 55 deverá afetar as políticas sociais, incluindo a educação, de maneira significativa nos próximos 20 anos (AMARAL, 2016).

As ideias de austeridade fiscal contidas na PEC 55 não são atuais. Em outubro de 2015 é lançado o documento denominado “ponte para o futuro” que mostrava claramente as pretensões do governo Temer, para superar a crise econômica do país, através de diversas medidas de austeridade fiscal. Destaca-se que na ocasião Temer se quer era presidente interino do país. O programa que tem seu representante Michel Temer, porém encabeçado pela alta cúpula do PMDB, fala claramente em acabar

com a obrigatoriedade constitucional dos gastos com educação e saúde (PAULANI, 2016, p.74).

“É como se as medidas de austeridade, que envolvem cortes em programas sociais e a desvinculação constitucional de gastos mínimos com saúde e educação, estivessem acima da política, como mal necessário da tal “ponte para o futuro” (CLETO, 2016, p. 45)”.

Para aprofundar as políticas econômicas de “austeridade”, dá-se por indispensável a radical supressão de direitos sindicais e trabalhistas, que correm risco de retrocederem a estágio que estavam no fim do século XIX. O agravamento da situação fiscal (sobretudo pela redução das receitas governamentais) leva esse governo a optar pelo radical corte de gastos sociais viabilizado pela radical supressão de direitos. Os ideólogos liberais tiveram êxito nos esforços para induzir um “consenso” pelo qual estabilizar a dinâmica da dívida pública requer alterar o “contrato social da redemocratização”. Venderam a falsa ideia de que a questão fiscal somente será resolvida se se extinguirem os direitos sociais de 1988 (FAGNANI, 2016, p.87)

Em nossa tentativa de realizar uma análise abrangente, que não desconsidere as diversas influências dos contextos internacionais e históricos que se relacionam com os objetos de investigação desta pesquisa, no atual cenário político mostra-se imprescindível o desenvolvimento de uma perspectiva que considere acontecimentos políticos nacionais.

No decorrer do processo político que envolveu o afastamento da presidenta Dilma e assunção de Temer, diversas alterações na configuração de estruturas e de propostas políticas se sucederam.

Após refletirmos sobre os prováveis futuros impactos na educação oriundos da PEC 55, focamos agora nas alterações da conformação do MEC, pois percebemos que estas mudanças estão intimamente ligadas às ideologias influentes nas políticas educacionais. Acredita-se que o processo de rompimento democrático, também engloba o surgimento de novas propostas educacionais.

[...] o presidente interino Michel Temer nomeou para o MEC um deputado sem qualquer

experiência no tema e que faz parte de um partido declaradamente contra as cotas, o ProUni e outras políticas de expansão do acesso à universidade” (SAMPAIO, 2016, p.149).

Consideremos a saída de Aloizio Mercadante (PT) e entrada de Mendonça Filho (DEM) no Ministério da Educação, juntamente com a reconfiguração do Conselho Nacional de Educação (CNE). Não concebendo Mendonça Filho como único responsável pelo direcionamento das políticas educacionais, nem isentando o papel das redes políticas que concretizaram esta situação, não se pode descartar a influência que o ministro possa ter nas políticas públicas na área da educação. Destaca-se um fato interessante, a visita do dia 25/05/2016 do ator Alexandre Frota e de outros quatro integrantes do grupo revoltados On-line ao ministro da Educação Mendonça Filho, todos a favor do impeachment. Não julgaremos aqui a visita em si, e sim, uma pauta de sugestões entregue pelo grupo revoltados On-line, a qual entre outras sugestões, encontrava-se o projeto “Escola sem Partido”, criado pelo advogado Miguel Nagib e que tramita no Congresso Nacional, em Câmaras Municipais e Assembleias Legislativas pelo país inspirando outras iniciativas. Para Maringoni, esta proposta é fundamentalista, e caso aprovada pelo Congresso, trará a tona uma agenda abertamente regressiva no que toca aos conteúdos pedagógicos (MARINGONI, 2016).

Criticada por muitos especialistas da área educacional, principalmente pelo fato do projeto ser elaborado por pessoas que não possuem conhecimento na área de educação, torna-se difícil não associar tal proposta com objetivos pré-definidos de determinados grupos. O projeto de lei Escola sem Partido ganha força principalmente pelos integrantes e aliados, possuidores de características da nova aliança conservadora, do atual governo, mesmo esses tendo dificuldades em encontrar referenciais teóricos para a sustentação de tal proposta. Esta carência de referenciais teóricos da área educacional, também é possível ser notada em determinadas pesquisas, como por exemplo, a pesquisa realizada pela fundação Carlos Chagas intitulada: Ensino Médio: políticas curriculares dos estados brasileiros (DAVIS et al, 2015). Outra medida atual do governo de Michel Temer é a suspensão dos programas Brasil Alfabetizado, com a alegação de Mendonça Filho que tal programa era ineficiente não trazendo resultados efetivos para a queda do analfabetismo no país, dado que é questionado por muitas estatísticas.

Subjacente as medidas na área educacional, estas associadas ao processo de transição de políticas públicas, encontra-se o fortalecimento

na nova aliança conservadora, aspecto que será melhor discutido na próxima seção.

1.4.6 A ascensão da “nova” concepção educacional

Concomitantemente com os processos políticos ocorridos no Brasil, ganha força a concepção educacional associada aos grupos que exercem maior influência no país. Para estudar tais concepções, usaremos elementos do referencial teórico de Michael Apple. As políticas até o presente momento implementadas, mostram o perfil destes grupos a qual chamamos, baseados nos estudos de Michael Apple, de nova aliança conservadora.

Michael Apple produziu uma obra vasta e reconhecidamente influente na área da educação. As obras de Apple que datam desde a década de 1970, constituem um referencial que tem sido muito utilizado por várias gerações de pesquisadores, docentes e ativistas. Mesmo sendo conhecido como um autor de grande contribuição ao campo do currículo, Apple não se resume a esse campo. Michael Apple é professor de dois departamentos na University of Wisconsin-Madison nos Estados Unidos, sendo eles: Curriculum and Instruction (Currículo e Ensino) e Educational Policy Studies (Estudos de Política Educacional). Desta maneira, já em sua afiliação institucional ele está ligado ao exame das políticas educacionais (GANDIN; LIMA, 2016).

Para Apple há um “novo” conjunto de compromissos referentes a uma nova aliança e a um novo bloco de poder com crescente influência na educação e em todas as questões sociais. Tal bloco combina múltiplas frações de capital comprometidas com soluções neoliberais mercantilizadas para problemas educacionais, intelectuais neoconservadores que desejam um retorno a padrões mais elevados e a uma cultura comum, os populistas autoritários formados majoritariamente pelos fundamentalistas religiosos, estes profundamente preocupados com a preservação de suas próprias tradições, e determinadas frações de profissionais da nova classe média, comprometida com a ideologia e as técnicas de accountability⁵, avaliação e gerenciamento.

⁵ Entende-se, pelo termo, a prestação de contas feita à população, referente a um serviço realizado ou delegado pelo poder público. Tem o intuito de tornar transparente aos interessados o modo como são empregados os recursos provenientes de suas contribuições.

Para Apple (2002a) é no momento em que o país se encontra permeado por mudanças sociais e educacionais radicais que é fundamental estudar os processos e efeitos das concepções neoliberais subjacentes a educação. Assim, considera-se a restauração conservadora e o modo pela qual ela é mediada, resolvida, aceita, utilizada, de maneira distinta por grupos diferentes para seus propósitos, ou combatida, nas políticas e práticas do cotidiano educacional das pessoas.

Apple realiza uma análise estudando políticas educacionais dos E.U.A e de outros países, considerando que o bloco liderado pelos neoliberais, bloco constituído também por neoconservadores, nova classe média profissional e populistas autoritários, exercem influência significativa na sociedade e por consequência na concepção de educação nela existente. O autor entre outros aspectos, estuda a forma como as políticas sociais neoliberais e neoconservadoras, se demonstram profundamente letais para as vidas de milhões de indivíduos, adulterando e danificando o próprio conceito de sociedade democrática (APPLE, 2002b).

Os neoliberais constituem a liderança da nova aliança conservadora, representando o grupo que se preocupa com a orientação político-econômica atrelada à noção de mercado, concebendo um Estado fraco. Os neoconservadores são aqueles que definem os valores do passado como muito melhores que os atuais e que lutam pelas “tradições culturais”. Os populistas autoritários são, em geral, pessoas da classe trabalhadora que estão preocupados com a sua sobrevivência econômica e que, portanto, em seus cotidianos, lutam, defendendo valores morais estritos, para que essa aliança sobreviva, sendo este grupo muito influenciado pela moral religiosa. Por fim, o grupo constituído pela nova classe média profissional está preocupado com a mobilidade social e tal segmento “pode não concordar totalmente com esses outros grupos, mas seus interesses profissionais e progresso dependem da expansão de sistemas de prestação de contas, da busca da eficiência e de procedimentos gerenciais” (APPLE, 2000).

O grupo dos neoliberais é o mais poderoso no seio da restauração conservadora, guiando-se pela conceitualização de um Estado fraco. No entanto, transformando as responsabilidades das tomadas de decisão da esfera pública para a esfera privada, reduz-se o espectro da ação coletiva que garante a qualidade de educação para todos (APPLE, 2002b).

Apple destaca em seu estudo (APPLE, 2002a) que o retorno ao tradicionalismo educacional gerou uma série de consequências negativas como a deslegitimação de modelos mais críticos de ensino e aprendizagem, maior ênfase a crianças “dotadas” e classes que “aprendem

rápido”, enquanto os alunos considerados menos capazes do ponto de vista acadêmico foram vistos como “menos interessantes”. Como consequência, relata um aumento alarmante de alunos excluídos da escola.

Apple desenvolve seus estudos a partir da compreensão de educação, a qual se considera a análise relacional. Esta análise envolve compreender a atividade social, sendo a educação uma forma particular dessa atividade, como algo associado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. Assim, considera-se que na análise relacional as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada (APPLE, 2006).

No estudo *Política cultural e educação*, Apple usa como exemplo de análise relacional a influência de uma grande rede de fast food dos E.U.A em um país Asiático, na distribuição de recursos, a qual beneficiava o investimento no agronegócio em detrimento de investimento na área educacional.

Assim, uma pesquisa que considere a análise relacional deve examinar as relações entre o objeto em estudo e a sociedade como um todo, bem como os diferentes agentes que a constitui. Para Apple é somente através das relações que esse objeto ganha significado, somente conectando os fenômenos é possível traçar as ligações existentes entre o âmbito cultural, social, político-econômico e educacional. O autor entende o Estado como uma relação, como um local de disputa, no qual diferentes blocos lutam para serem e também para tornarem suas ideias hegemônicas⁶. Tal Estado não é neutro, e diferentes grupos com objetivos comuns se aliam entre si, e lutam para que seus objetivos prevaleçam (GANDIN; LIMA, 2016).

A análise de Michael Apple e seus elementos realiza um estudo voltado à reconfiguração do Estado o qual concebe a política, e suas consequências à educação, pautada nos valores da lógica de mercado. Tal reconfiguração está alicerçada em uma aliança hegemônica, que realiza uma crítica severa ao Estado de bem-estar social.

Os fatos políticos recentes no Brasil tiveram como consequência, entre outras, uma reconfiguração significativa no país que acarretou a influência de grupos com concepções educacionais distintas dos grupos

⁶ Conjunto de práticas e expectativas que modulam as percepções de mundo (Raymond Willians).

anteriores. Nesta perspectiva, e considerando elementos da análise relacional de Apple, o qual concebe no processo da análise relacional o conceito de ideologia associado ao de senso comum e hegemonia, se busca compreender, como a ascensão da política neoliberal e neoconservadora no país vem exercendo influência em grupos que determinam o rumo educacional, no sentido de naturalizar determinadas concepções.

Esta tentativa de naturalização pode ser observada através de propagandas televisivas que objetivam, entre outros aspectos, a construção de um senso comum, constituído de ideias que fazem sentido para a sociedade, que compreenda as reformas educacionais vigentes como necessárias e positivas. Entretanto, Michael Apple já destaca que o processo de mobilização social para alcançar uma hegemonia se dá de maneira contínua, envolvendo conflitos e resistência. Torna-se de extrema importância, perguntar quais grupos serão os maiores beneficiados com essas reformas educacionais. As atuais conjunturas sociais, políticas e econômicas formam um campo propício para a implementação de reformas educacionais, estas que consideram a crise do trabalho assalariado que leva a classe trabalhadora que sempre lutou por melhores condições de trabalho, fazer de tudo para manter o emprego mesmo perdendo direitos duramente conquistados.

Acredita-se que atualmente o Brasil passa por uma ascensão de grupos possuidores de características da nova aliança neoconservadora e que muitas ações na área educacional do governo decorrem destas concepções⁷ de educação.

⁷ A socióloga e atual secretária executiva do MEC Maria Helena Guimarães Castro em um artigo escrito para a revista Interesse Nacional em 2015 já demonstrava suas concepções acerca do ensino médio, entre outros aspectos o artigo considera que o ensino médio traz baixo retorno financeiro e poucas perspectivas profissionais aos seus concluintes, tornando-se evidente a necessidade de uma completa reformulação neste nível de ensino, defendendo assim, a implementação de modelos mais leves e flexíveis de percursos curriculares. Muitos elementos contidos na estrutura curricular proposta inicialmente pela Medida Provisória nº 746, posteriormente regulamentada pela Lei nº 13.415, que versa sobre a reforma do Ensino Médio, já se faziam presentes nas indagações educacionais expostas por Castro (2015, p. 5): “Por que não propor o primeiro ano igual para todos e a diversificação a partir do segundo ano, sem a obrigatoriedade de cumprir o currículo único obrigatório para aqueles que optem por curso técnico ou aprofundamento de estudos em áreas específicas?”.

Já abordamos em nosso estudo algumas medidas do atual governo, porém destacaremos a proposta de Reforma do Ensino Médio a qual julgamos ser possuidora de características da nova aliança conservadora. Entendemos que, tal reforma, pode direcionar-se ao envolvimento e o esforço articulado de grupos do empresariado, com o objetivo em projetar a educação para o atendimento das demandas do mercado, valorizando assim um ensino técnico e profissionalizante em detrimento de uma formação crítica.

Devemos lembrar que a pretensão de reformar o Ensino Médio não é atual e que no ano de 2013, essa já se fazia presente através do PL 6.840/2013.

O PL nº 6.840/2013 foi resultado do Relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) e propunha alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Entretanto, em 2014 foi criado o *Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio*⁸ com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013. Para esse fim, este movimento empreendeu um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, além da criação de uma petição pública. Desta maneira, o PL 6.840/2013 não foi aprovado na ocasião.

No dia 22 de setembro de 2016 no Palácio do Planalto, o presidente Michel Temer e o ministro da Educação Mendonça Filho apresentaram o conteúdo da Medida Provisória nº 746, de 22/09/16, que visa reformular o formato e o conteúdo pedagógico da etapa escolar referente ao ensino médio, sendo esta lei aprovada e regulamentada pela lei nº 13.415. Aqui destacamos o fato do secretário de Estado da Educação Eduardo Deschamps ser presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo o ministro da Educação Mendonça Filho o conselheiro assume

⁸ O Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio é composto por diversas entidades do campo educacional, tais como, ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Destaca-se que várias entidades, incluindo a ABRAPEC, produziram notas contra PL 6.840/13.

com a responsabilidade de presidir o debate de temas de extrema relevância para o país, como a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016).

Para o SINTE-SC “a reforma do MEC tem um objetivo central – reduzir a aprendizagem dos estudantes aos ditames do mercado e fomentar a privatização das escolas e a terceirização de seus profissionais” (SINTE-SC, 2016).

Destaca-se como uma das justificativas da Reforma do Ensino Médio à criação de Políticas de fomento para o Ensino Médio Integral. Entretanto, uma política de fomento para educação em tempo integral já podia ser observada com o ProEMI. A meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) sinaliza este aspecto propondo como meta “*oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica*”. Podemos assim dizer que o PNE de 2014, através da meta 6 propõe o fomento de políticas de educação em tempo integral como política de Estado. Ainda nesta perspectiva, podemos conceber o ProEMI como política pública educacional do governo anterior, a qual converge com a meta 6 do PNE. Desta maneira, a atual proposta de Reforma do Ensino Médio, política do atual governo de Michel Temer, também converge com a meta 6 do PNE.

Subjacente às reformas educacionais estão às concepções neoliberais e neoconservadoras as quais ganham força pelo setor do empresariado. Para Luiz Carlos de Freitas, diretor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), está em curso um processo liderado por grupos empresariais, que se denominam “reformadores”. Este processo, pode alterar significativamente a estrutura da educação pública no Brasil, visando implementar a lógica do capital na educação. Esta proposta ganha espaço por meio de institutos e fundações privadas em todas as esferas do governo incluindo o MEC (FREITAS, 2012).

Esta concepção de educação opõe-se ao desenvolvimento integral do sujeito, não o permitindo intrumentalizar-se para assumir de maneira autônoma e crítica a construção de novas formas de organização social mais justa e solidária. Tal concepção de educação está baseada em práticas de natureza mercadológicas (FREITAS, 2014).

Um instrumento empregado por grupos de reformadores empresariais para justificar seus projetos é o “*Programme for International Student Assessment*” ou em português, “*Programa Internacional de Avaliação de aluno*” (PISA). O PISA, visa medir o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de leitura, matemática e ciências e tem sido utilizado por grupos empresariais como

“Todos pela educação” e “Parceiros da educação”. O PISA é realizado pela OCDE e o resultado desta avaliação levam os reformadores empresariais a defender a necessidade de profundas alterações no sistema educacional brasileiro. Para Freitas (2012), essa rede de grupos empresarias é bastante articulada, envolvendo a cooptação de profissionais da educação, o convencimento da sociedade civil por meio da mídia e introdução de representantes em equipes de governos (municipais, estaduais e federais), podendo influenciar a definição de políticas públicas de educação (FREITAS, 2012).

Trata-se de discursos que desempenham uma variedade de políticas em diferentes lugares, com o objetivo de criar uma noção de que as reformas são uma necessidade natural, constituem-se em parte inevitável da globalização e do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento e que, portanto, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação. Isso conduz a um deslocamento da esfera do político para a esfera do econômico, que passa a ser determinante para as definições educativas (HYPOLITO, 2010, p.1338).

A “indústria de educação”, constituída por empresas que prestam serviços de avaliação da qualidade de ensino, de consultoria, de gestão (de escolas) e de apostilamento de conteúdo, aplicado aos alunos, já é realidade. Outro ponto, é que, subjacente a este processo de apostilamento, pode estar à ideia de que não são necessários professores capazes, reduzindo estes profissionais a meros tarefeiros, na direção da desvalorização da importância do ato docente (FREITAS, 2012).

A crítica a esta estrutura educacional reside no fato de que os E.U.A, que possui estas iniciativas desde de 1983, não apresentaram melhoras significativas nas avaliações internas que evidenciassem uma melhoria na sua educação, além de que esses reformadores educacionais devastaram o sistema público educacional Norte Americano, abrindo espaço para privatização desenfreada. Os E.U.A há dez anos mantém-se estagnado no PISA (FREITAS, 2012).

Para Freitas responsabilização, meritocracia e privatização, são tentativas de interpretação das políticas dos reformadores empresariais. Através da responsabilização, cria-se uma lógica de que os professores e a escola são responsáveis pelo desempenho dos alunos, com isso

encontra-se um culpado para os problemas da educação, ou seja, a culpa é desviada do Estado para escola e para o professor. Neste ponto, destacamos que a aprovação por unanimidade, neste ano de 2017, do projeto de lei nº 7420 de 2006 que dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção, pode representar um aumento da responsabilização de gestores e professores sem a devida consideração da amplitude de problemas associados à educação.

Para o professor Luiz Carlos de Freitas esta lei punirá gestores que terminem seu mandato com um IDEB menor do que aquele com que começaram a gestão. É permitida justificativa a ser dada pelo gestor, caso em que a punição seria sustada.

Esta lei atingirá toda a rede pública de ensino, levando os gestores a aumentar o grau de pressão sobre todos os níveis de gestão abaixo deles. Além disso, esta lei será utilizada como justificativa para privatização, para terceirização de gestão e para a contratação de todo tipo de consultoria com a finalidade de evitar que se chegue ao final da gestão com IDEB menor.

Segundo um documento encontrado no site da SED-SC, baseado no PISA 2015, é necessário realizar estudos e análises aprofundados para compreender os fatores que estão influenciando a estagnação e/ou piora do desempenho de Santa Catarina no PISA (SANTA CATARINA, 2015d).

Assim, pretende-se fomentar a reflexão em torno de um possível contexto facilitador para mudanças na educação, mais especificamente, no Ensino Médio do país e no Estado de Santa Catarina. Mesmo ficando instituído, na última greve do magistério catarinense, um acordo para a não implementação da meritocracia (ponto que será abordado mais adiante nos resultados e discussão na seção: Aprovação da Lei 16.861 (Lei dos ACTs)), o contexto educacional atual, parece-nos sinalizar fortemente nesta direção. Observa-se que os elementos subjacentes as concepções neoliberais se fazem cada vez mais presentes na educação através do fortalecimento de práticas de accountability, avaliação e gerenciamento em diversos Estados. Avaliações internas e externas justificam determinadas ações, como por exemplo, a definição de um quadro normativo de ação por parte de governos para a implementação de reformas educacionais, estas que se tornam possíveis através da atividade política nacional que ocorre num contexto próximo a de um Estado de exceção.

2 METODOLOGIA

2.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Descrevemos a nossa pesquisa como qualitativa, pois dentro deste tipo de pesquisa o papel do pesquisador é obter um “panorama profundo, intenso e “holístico” do contexto em estudo, muitas vezes envolvendo a interação dentro das vidas cotidianas de pessoas, grupos, comunidades e organizações. É uma abordagem naturalista a qual busca compreender fenômenos dentro de seus próprios contextos” (GRAY, 2012).

O estudo de Lüdke e André (1986) demonstra que a pesquisa qualitativa em educação deve apresentar cinco características básicas:

- 01) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;*
- 02) Os dados coletados são predominantemente descritivos;*
- 03) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;*
- 04) O “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;*
- 05) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.*

Caracterizamos também nossa pesquisa como descritiva, pois esta tem como objetivo a descrição de características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Uma das características deste tipo de pesquisa é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Porém, podemos também nos aproximar de uma pesquisa explicativa, a partir do momento que buscamos entender a natureza das relações entre as variáveis em nossa pesquisa (GIL, 2008).

2.1.2 Instrumentos de coleta de dados

Para atingir os objetivos propostos nessa pesquisa, os procedimentos metodológicos envolvem dois instrumentos de coleta de dados: questionários e entrevista semiestruturadas. Na tabela 11 apresentamos, resumidamente, a relação dos objetivos com os instrumentos e procedimentos metodológicos a serem utilizados na pesquisa.

Tabela 11. Relação entre objetivos e procedimentos, instrumentos de coleta de dados que serão utilizados.

Objetivos Específicos	Instrumentos de coleta de dados
1. Identificar, na concepção de professores de Química da REESC, possíveis potencialidades do ProEMI no que tange seu desenvolvimento profissional;	Entrevista semiestruturada.
2. Investigar a influência das orientações da Secretária de Estado da Educação de Santa Catarina, referentes à diminuição das aulas de planejamento do ProEMI, no cotidiano de professores de Química;	Entrevista semiestruturada.
3. Investigar a influência da Lei ordinária nº 16.861 (Lei dos ACT's) no cotidiano de professores de Química;	Entrevista semiestruturada
4. Verificar qual é o entendimento de professores de Química, participantes do ProEMI, sobre a reconfiguração deste programa;	Entrevista semiestruturada.
5. Identificar as concepções de professores de Química de programas que visam à escola em tempo integral, acerca da reforma do ensino médio proposta pela MP nº 746 e regulamentada pela lei nº 13.415;	Entrevista semiestruturada.
6. Identificar elementos que possibilitem associar a reconfiguração do ProEMI com a transição de políticas públicas educacionais referentes a Reforma do Ensino Médio.	Análise documental

Fonte: Do autor.

Na sequência, faremos alguns apontamentos referentes a cada instrumento de coleta de dados.

2.1.3 Entrevistas semiestruturadas

De acordo com nossos objetivos, utilizaremos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Para Gray (2012, p.302) “as entrevistas semiestruturadas não são padronizadas e muitas vezes são usadas na análise qualitativa”. Não há uma ordem rígida de questões e perguntas a ser coberta, ao contrário, a ordem das perguntas pode mudar, dependendo da direção que a entrevista tomar. O entrevistador também

pode não usar todas elas em cada entrevista. Na verdade, podem ser feitas perguntas adicionais, inclusive algumas que não tenham sido previstas no início da entrevista, à medida que surgem novas questões.

A entrevista semiestruturada permite ao pesquisador um aprofundamento em busca de respostas mais detalhadas (GRAY, 2012). Ressalta-se ainda, segundo Lüdke e André (1986, p.34) que “a entrevista semiestruturada, é aquela que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Trivínos (1987) esclarece a entrevista semiestruturada, como aquela que parte de “questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVÍNOS, 1987, p.146). Assim, o respondente, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVÍNOS, 1987).

Para o registro das entrevistas semiestruturadas foi utilizado um gravador portátil e posteriormente esse material foi transcrito na íntegra para realização da análise. Destaca-se que as entrevistas ocorreram durante os anos de 2016 e 2017, acontecendo em lugares fora das instituições de ensino em que os professores atuam.

A tabela a seguir, apresenta informações a respeito das entrevistas, tais como a cidade de ocorrência da entrevista, data, duração e o número de páginas e linhas produzidas.

Tabela 12. Caracterização das entrevistas concedidas pelos docentes de Química atuantes na REESC.

Gravação	Codificação	Local de entrevista	Data da entrevista	Duração da entrevista	Transcrição	
					Páginas (A4)	Linhas Produzidas
1	P1	Florianópolis	05/12/2016	19:55	5	162
2	P2	Florianópolis	20/12/2016	55:14	12	404
3	P3	Florianópolis	23/12/2016	36:40	9	301
4	P4	Florianópolis	03/03/2017	24:04	7	234
5	P5	Florianópolis	07/03/2017	20:16	7	224
6	P6	São José	26/06/2017	1:16:35	15	448

Fonte: Do autor.

Ressalta-se que para manter o sigilo das identidades dos entrevistados, não será caracterizada a amostra detalhadamente. Destacamos apenas que a amostra é constituída por professoras e professores com tempo de atuação na REESC de 3 a 10 anos.

2.1.4 Análise documental

A análise documental pode constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um problema ou tema. Lüdke e André (1986) entendem que um documento é qualquer material escrito que possa ser utilizado como fonte de informação sobre o comportamento humano. Incluem desde leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programa de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. Desta maneira, a análise documental busca identificar informações nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

A análise documental é definida por Bardin (2011) como um conjunto de operações que visa representar o conteúdo de um documento de uma forma diferente do original. Assim, em relação ao tratamento da informação contida nos documentos, “a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação” (BARDIN, 2011, p. 51).

2.1.5 Análise Textual Discursiva

Para a compreensão da questão de investigação, através das respostas dos professores de Química da REESC às entrevistas e da análise documental, utilizou-se como instrumento analítico o processo da Análise Textual Discursiva (ATD). Esse instrumento de análise, considera uma abordagem que emerge de uma sequência de três ciclos, a saber: a unitarização, a categorização e a comunicação (MORAES, 2003).

No primeiro momento ocorre a unitarização do corpus.

A desconstrução e unitarização do corpus consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação

ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador que decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude (MORAES, 2003, p.195).

Já no processo de categorização, essas unidades de significado são agrupadas em função de critérios semânticos, ou seja, fragmentos que explicitam compreensões semelhantes. Assim, surgem categorias que podem ser definidas como *a priori* ou então serem *emergentes* (MORAES, 2003).

Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação das categorias se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão (MORAES, 2003, p. 197).

Por fim, a etapa de comunicação, que se traduz na elaboração de textos descritivos e interpretativos, chamados metatextos.

Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis seqüências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as novas intuições e compreensões atingidas. Simultaneamente, o pesquisador pode ir produzindo textos parciais para as diferentes categorias que, gradativamente poderão ser integrados na estruturação do texto como um todo. Diversas tentativas indicarão o melhor encaminhamento (MORAES, 2003, p. 202).

A construção de nossos metatextos se deu através das análises das entrevistas e dos documentos, que resultaram em várias categorias e subcategorias as quais serão apresentadas e discutidas na próxima seção.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta pesquisa são definidas três categorias *a priori*. A primeira diz respeito ao **“Desenvolvimento Profissional Docente no contexto do ProEMI”**, com as subcategorias emergentes “Professor de laboratório de Química” e “Permanência do professor na mesma instituição de ensino” e uma subcategoria *a priori*, classificada como “Tempo para planejamento e projetos”. Já a segunda categoria de análise *a priori* foi descrita como **“Processos de agudização da precarização do trabalho docente”** com duas subcategorias *a priori* “Aprovação da Lei 16.861 (Lei dos ACTs)”; “Diminuição das aulas para planejamento destinadas aos professores do ProEMI” e uma subcategoria emergente: “Professor Online”. Por fim, a categoria *a priori* **“Transição de políticas públicas educacionais”**, com duas subcategorias emergentes, “Resistência” e “Reforma do Ensino Médio e Formação para o trabalho” e uma subcategoria *a priori* “Reconfiguração do ProEMI”.

Na tabela a seguir as categorias e suas subcategorias construídas para análise dos dados.

Tabela 13. Organização de categorias e suas subcategorias construídas a partir de entrevistas com professores da REESC (continua)

Categoria	Subcategoria	Argumentos
Desenvolvimento Profissional Docente no contexto do ProEMI	Tempo para planejamento e projetos	O ProEMI possui um maior tempo para planejamento. Isso pode contribuir para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa em relação a uma cultura individualista. Também pode contribuir para o DPD
	Professor orientador de laboratório de Química	Contribui para a realização de práticas experimentais e estimula a colaboração entre docentes
	Permanência do professor na mesma instituição de ensino	A alta rotatividade de professores afeta no desenvolvimento de uma identidade docente com a escola, podendo acarretar na desmotivação para a realização de atividades

Tabela 2. Organização de categorias e suas subcategorias construídas a partir de entrevistas com professores da REESC (conclusão)

Categoria	Subcategoria	Argumentos
Processos de agudização da precarização do trabalho docente	Aprovação da Lei 16.861 (Lei dos ACTs)	Podem estar associada ao elevado número de colégios em que o professor atua além de ter afetado o ProEMI
	Diminuição das aulas para planejamento destinadas aos professores do ProEMI	Aumento do número de turmas em que o professor atua e diminuição do tempo para planejamento com consequente atenuação do DPD. Este aspecto também está associado a intensificação da carga horária de atuação do professor em sala de aula para manutenção de sua média salarial
	Professor Online	Intensificação do trabalho docente
Transição de políticas públicas educacionais	Resistência	Não aceitação passiva de docentes em relação à implementação da Reforma do Ensino Médio nas escolas
	Reforma do Ensino Médio e Formação para o trabalho	Demonstra às concepções de docentes entrevistados associando a Reforma do Ensino Médio a formação para o mercado de trabalho
	Reconfiguração do ProEMI no âmbito das transições de políticas públicas	Alterações no Documento Orientador do ProEMI de 2016 na direção da implementação de elementos da MP nº746 e análise da circular de do distrito federal

Fonte: Do autor.

Nas próximas seções são apresentadas categorias subcategorias e os argumentos que as compõem no processo de formação do metatexto segundo o referencial teórico de Moraes (2003).

3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DO PROEMI

Esta categoria a priori concentra-se nas possibilidades que o contexto do ProEMI proporciona aos docentes de Química da REESC, para o seu desenvolvimento profissional, considerando esta configuração como elemento facilitador da colaboração entre docentes. Destaca-se o fato da configuração do ProEMI estar sofrendo alterações significativas, devido as políticas públicas adotadas no âmbito nacional e estadual. Outro ponto relevante, é que, as políticas públicas pareciam convergir na direção do fortalecimento das condições para o desenvolvimento do ProEMI. Em 2012, os professores deste programa no Estado de Santa Catarina, tiveram uma conquista importante em relação ao tempo destinado para planejamento, entretanto, nos anos de 2015 e 2016 o cenário se alterou.

Abordaremos no decorrer desta análise a reconfiguração, entretanto, nesta primeira parte, iremos refletir de que maneira o ProEMI pode contribuir no cotidiano de docentes de Química fornecendo condições para seu desenvolvimento profissional. Para isso, utilizaremos a subcategoria a priori da análise dos dados: “*Tempo para planejamento e projetos*”. A categoria foca tanto no DPD em si, quanto nas condições para a ocorrência deste.

Atribui-se aos docentes do Ensino Médio um papel significativo na implementação de políticas públicas educacionais. Entretanto, este docente pouco poderá fazer sem que a organização da escola seja alterada. Mostra-se necessário, entre outros aspectos, construir uma nova cultura escolar, mudar tempos e espaços da educação e estabelecer sistemas de apoio ao trabalho dos docentes.

No processo de construção de uma nova cultura docente, o professor deve criar novos projetos de educação para seus alunos, articulados à sua formação continuada e a seu desenvolvimento profissional como elementos da identidade profissional. Isso exige o apoio e o compromisso da comunidade, das famílias e das instâncias governamentais na direção de uma responsabilidade compartilhada (NUNEZ; RAMALHO, 2012). A seguir, a subcategoria “*Tempo para planejamento e projetos*”.

3.1.1 Tempo para planejamento e projetos

Esta subcategoria a priori visa refletir sobre as condições do ProEMI que possibilita/fomenta o DP de docentes de Química. Identificamos o tempo, como grande contributo. O tempo para o planejamento de projetos ou atividades em conjunto entre professores fortalece o processo de colaboração e conseqüentemente o DPD. O fragmento de P6 compara a diferença do tempo disponibilizado para os docentes do Ensino Regular e do ProEMI.

O EMI me dava bastante tempo para trabalhar com projetos. O Regular dá também, mas aí qual a dificuldade, a falta de horários para planejar isso. Porque não é em uma hora por semana que você consegue preparar as aulas, que você consegue corrigir material, consegue encontrar outros professores para debater os projetos, não vai ser em uma hora, duas horas por semana que você consegue fazer isso (P6).

O estudo de Almeida (2004) mostra a importância de se fornecer condições necessárias para o DPD. Uma dessas condições refere-se ao tempo para organização do trabalho, para o convívio com os colegas e para atuação em atividades interativas.

Em outro fragmento, P3 também demonstra a contribuição que este tempo a mais teve para seu planejamento e para elaboração e execução de atividades. *“Tem a carga horária um pouco mais ampliada, você tem mais tempo para preparar as aulas também. Pode fazer, como por exemplo, no (nome da instituição) que eu trabalhei, eu fiz experimentos com o pessoal do ensino médio inovador e isso ajudou” (P3).*

Compreende-se que a configuração do trabalho docente regulada pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC), de alguma forma promovida ou fomentada pelo ProEMI, foi considerada por participantes catarinenses deste programa como um elemento de forte qualificação do ensino em escolas públicas, conforme é possível identificar na dissertação de Santos (2016). Nos documentos orientadores do ProEMI, podemos encontrar como uma das condições básicas para a implementação do programa, o estímulo da atividade docente em tempo integral na escola, [...] *“com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas” (BRASIL, 2016, p. 8).* No estado de Santa Catarina, a efetivação dessa orientação se deu por

meio da inclusão das dez horas- aula de planejamento na carga horária do professor, configuração esta que atualmente não existe mais.

O entrevistado P6 também se refere ao fato de seu contato com a escola, durante o tempo em que trabalhou no ProEMI, possibilitar o desenvolvimento de atividades com outros docentes. *“Querendo ou não eu estava na escola o tempo inteiro, e eu buscava e conseguia assim, pelo menos um ou outro professor para agilizar alguma coisa”* (P6).

O trabalho colaborativo pode ser potencializado através da motivação pessoal e profissional na predisposição de participar de projetos, além da capacidade de imprimir dinamismo à prática motivando outros colegas para o trabalho em grupo, ressaltando a troca de experiências, a interação, o compartilhamento de conhecimentos podendo resultar na formação de culturas coletivas em detrimento das individualizadas (FORTE; FLORES, 2012).

Os estudos de (FORTE; FLORES, 2012; FORTE; FLORES, 2011) demonstram que o desenvolvimento da colaboração entre professores pode se dar através da realização de projetos coletivos. O entrevistado P6 descreve em sua fala, o desenvolvimento de projetos no período em que trabalhou no ProEMI.

As duas vezes que eu fui professor de laboratório, além de fazer as aulas normais, eu também fiz projetos nesses dois anos e ocorreu tudo bem. [...] o projeto que eu implantei era interdisciplinar. Era sobre História da Ciência. [...] o professor de Física que era ACT na época, no outro ano a professora de Física que também era ACT, a professora de Biologia deu uma boa mão e o professor de artes, basicamente os que tiveram o tempo todo comigo (P6).

Entretanto, um fator que pode dificultar a colaboração entre docentes é a dificuldade da existência de tempos em comum entre os professores, além da qualificação do tempo existente. O estudo de Forte e Flores (2011) sugere que a colaboração pode ser desenvolvida e promovida nas escolas através da reorganização dos horários dos professores, de modo a permitir a coincidência de tempos comuns, à organização de reuniões conjuntas para a partilha e o desenvolvimento de projetos e atividades.

Mesmo que o fragmento anterior de P6 aponte para a possibilidade do desenvolvimento de projetos com outros professores, o entrevistado

admite a dificuldade da existência de mais tempos em comum: “*O horário dos professores também não são todos juntos. Então como que eu vou procurar os professores, só no corredor*” (P6).

Cabe destacar que a ocorrência de reuniões semanais do ProEMI (SANTA CATARINA, 2015c), pode significar um avanço no que tange a possibilidade de encontro entre os docentes, entretanto, se mostra imprescindível a qualificação do tempo existente para esses encontros. Considera-se que há uma diversidade de condições de hora-atividade, entre elas: hora-atividade individual, hora-atividade coletiva, hora-atividade para estudos e participação em atividades fora da escola à escolha do professor. Destacamos aqui que às 10 horas-atividades, existentes entre 2012 a 2015 no ProEMI, para docentes com carga horária de 40 horas –aula, deveriam ser cumpridas nas instituições de ensino. Ao mesmo tempo em que esta configuração atribui uma autonomia aos professores, também levanta a discussão sobre a qualificação deste tempo no colégio, conferindo importância para os coordenadores de planejamento.

O estudo de Gouveia et al (2006) destacam a importância e o esforço da escola em garantir tempo de estudo e integração entre os docentes. Muitas vezes, a medida oficial dos sistemas de ensino de instituir carga horária destinada a planejamento vem atender à dinâmica já instituída na escola para tal finalidade (GOUVEIA et al; 2006).

O estudo de Fernández (2002) mostra que o tempo escolar está se transformando em uma das principais fontes de problemas e de conflitos nas escolas. Para o autor, o tempo está no centro das reivindicações explícitas e implícitas dos professores. O tempo é predominante nos horários estabelecidos pela escola e pode representar um obstáculo, tendo em vista que esses horários geralmente não são compatíveis com os tempos de alunos e professores. Entretanto, destacamos o fato que não basta à escola se esforçar para possibilitar/maximizar o tempo em comum entre professores se as instâncias superiores de gestão não se articularem em torno deste objetivo.

3.1.2 Professor orientador de laboratório de Química

Um ponto que emergiu na análise das entrevistas semiestruturadas, esse associado fortemente a professores de Química, foi à contribuição que o professor orientador de laboratório de Química tinha em relação à realização de atividades experimentais no laboratório e para colaboração entre professores. O fragmento de P2 a seguir, além de demonstrar a contribuição do professor de laboratório de Química para organização,

elaboração e desenvolvimento de aulas experimentais, mostra um aspecto característico do DPD que é o trabalho colaborativo entre docentes.

Na verdade, eu não trabalhei enquanto professor de sala de aula, eu era o professor orientador de laboratório de Química. Todas as atividades que eram desenvolvidas, experimentais, eram desenvolvidas em parceria com a professora de sala de aula. Então a gente tentava articular com o plano de aula dela com algumas atividades experimentais conversando, dialogando (P2).

O trabalho colaborativo se pauta por uma interação em que há compartilhamento e trabalho conjunto. O estudo de Forte e Flores (2011) demonstra que às experiências de colaboração profissionais mais significativas, são as quais os participantes vivenciam situações positivas no desenvolvimento de atividades específicas, por exemplo, desenvolvimento de projetos e elaboração e compartilhamento de materiais.

[...] nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem (LIMA, 2002, p.7).

Um segundo fragmento de P2 demonstra que as atividades experimentais ocorriam com os dois professores. O estudo de Forte e Flores (2011) sinaliza que a colaboração entre professores pode ser desenvolvida através da ministração de aulas em conjunto e observação de aulas, desta maneira, identificam-se elementos de colaboração entre os docentes, fomentando assim uma cultura coletiva em relação ao individualismo.

No ProEMI eu vejo assim, primeiro por ter uma pessoa, no caso um funcionário, responsável pelo laboratório, que organizava as atividades experimentais, organizava o laboratório, uma pessoa que dava suporte, isso fazia uma diferença enorme. Por que durante as atividades eram dois

professores, era muito mais fácil de você dar atenção para turma inteira, que geralmente eram turmas de vinte a trinta alunos. A questão era trazer a parte experimental para auxiliar a parte teórica, isso era fundamental (P2).

Vale ressaltar que, o trabalho colaborativo, não precisa necessariamente envolver o trabalho coletivo. Trabalhar de forma colaborativa permite ensinar mais e melhor. Não significa, entretanto, que se trabalhe sempre coletivamente. Implica que cada indivíduo tenha uma contribuição, isto envolve ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individual. As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores podem e devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo no momento seguinte. Trabalho e estudo individual, mas que se concebe na lógica da contribuição para o todo, e ao confronto com os outros, como matriz regular de produção de conhecimento, como acontece no trabalho dos cientistas e investigadores (ROLDÃO, 2007).

A seguir o fragmento referente a P3 demonstra o quão significativo pode ser esta contribuição do professor orientador de laboratório de Química, a ponto de o professor entrevistado relatar não possuir tempo para preparação de experimentos. Aqui novamente a questão da falta de tempo se mostra presente.

Aonde eu trabalhei neste ano (2016) no (nome da instituição) tem laboratório que não tem laboratorista, então eu como professor não tenho tempo de uma aula para outra preparar o experimento e depois para outra turma preparar todas as coisas de novo, eu não tenho tempo de planejamento (P3).

Várias escolas dispõem de alguns equipamentos e laboratórios que por várias razões, nunca são utilizados, dentre às quais cabe mencionar o fato de não existirem atividades já preparadas para o uso do professor, falta de recursos para aquisição de componentes e materiais de reposição, falta de tempo do professor para planejar a realização de atividades como parte do seu programa de ensino e laboratório fechado e sem manutenção (BORGES, 2002). A experimentação em Química não deve ser exclusividade do espaço laboratorial. A ausência de um laboratório e de

um profissional de laboratório não deve impedir a ocorrência de aulas práticas. Entretanto, a existência do professor orientador de laboratório ultrapassa a questão do espaço físico, contribuindo para a ocorrência de aulas experimentais, e fomentando a colaboração entre professores (VIEIRA; EICHLER, 2016).

Os fragmentos a seguir de P6 e P4 mostra o quanto pode ser significativo a existência deste profissional na instituição de ensino. Podemos dizer que, para boa parte dos professores entrevistados, este profissional fornece um serviço de apoio relevante.

O fato do ProEMI ter um professor responsável por laboratório, isso é uma mão na roda. Eu já fui de sala. [...] que tempo o professor de sala tem, primeiro para criar um experimento, corre atrás de material, organizar o laboratório, guardar o material depois, lavar toda a vidraria e guardar toda a vidraria. Ele não nem tem tempo de sentar e corrigir prova. Ele vai fazer isso para dez turmas? O EMI, por isso ele é uma mão na roda, porque tem uma pessoa lá só para fazer isso (P6).

A gente auxiliava nas feiras da escola, meio que uma monitoria, a gente também podia estar lá (P4).

O DPD abrange, as atividades de aprendizagem individuais e/ou coletivas nas quais os professores se envolvem, as necessidades pessoais e profissionais destes professores, além dos aspectos motivacionais, devendo ser considerada as necessidades de proporcionar apoio e assistência aos docentes no contexto em que estes atuam, na perspectiva de fornecer melhores condições para o exercício de suas profissões (FORTE; FLORES, 2012).

3.1.3 Permanência do professor na mesma instituição de ensino

Esta subcategoria emergente, além de estar associada diretamente com a qualidade de ensino, demonstra como elemento facilitador do DPD, na perspectiva da formação contínua na instituição de ensino e na continuidade de projetos, a permanência do docente em uma mesma escola. “A possibilidade de organização do esforço coletivo em torno de um projeto de escola de qualidade implica necessariamente que os profissionais da educação, sobretudo os professores, tenham uma relação

estável com a escola” (GOUVEIA et al., 2006, p.261). O fragmento de P6 corrobora com essa perspectiva.

Então é um abismo entre você ser professor efetivo e ser ACT. A impressão que eu tenho é que os professores efetivos eles conseguiam se articular melhor, no ponto de colocar as ideias que eles tinham em prática muito mais fácil dentro da escola. Por exemplo, tinha alguns professores efetivos que tinham um projeto de horta, uma ideia bem legal, e assim, faz tempo que está ocorrendo, todo ano continua e tudo mais. O meu, apesar de ser um projeto interdisciplinar, que envolva produção de material didático pelos alunos, mas eu não estou mais lá. [...] além disso, tem o comprometimento da escola, porque se você for professor efetivo daquela escola, você vai querer que a escola fique cada vez melhor (P6).

A ideia associada ao fragmento de P6 é corroborada pelo estudo de Gouveia et al. (2006), o qual envolveu 82 escolas públicas urbanas e rurais de oito Estados brasileiros. A pesquisa dos autores sugere que o tipo de vínculo profissional do docente, é um aspecto que pode influenciar na realização do trabalho docente.

A condição de pertencer ao quadro de efetivos pode garantir uma maior estabilidade trabalhista ao docente, possibilitando uma maior segurança para a realização de seu trabalho, uma vez que não estaria sujeito a demissões ao final de licenças, de contratos ou ao final do ano. (GOUVEIA et al., 2006, p.273).

A situação associada à alta rotatividade de professores, está diretamente associada a leis que regulam a contratação e a distribuição de aulas de professores temporários. Desta maneira, horários, atribuição de aulas e situação funcional de docentes são problemas não só administrativos, mas questões com implicações didático-pedagógicas (LOURENCETTI, 2008). O fragmento de P6 a seguir, demonstra como agente facilitador para realização e continuidade de projetos a existência

de professores efetivos na instituição de ensino, além de considerar o fato da existência de contratos que por muitas vezes podem gerar dúvidas aos docentes, pelo fato deste, não saber ao certo o tempo de duração deste contrato.

Eu entrei em 2014 e comecei o projeto com uma turma de 1º ano do EMI, até 2016 eu fiz uma sequência desse projeto com a mesma turma. [...] se você tem professores efetivos, você vai conseguir fazer isso. Se você não tem, a pessoa nem sabe se vai acabar o ano naquela escola (P6).

A alta rotatividade de professores também é citada como dificuldade do ProEMI no estudo de Silva (2016).

Para Garcia (2010), além de comprometer o desenvolvimento de um trabalho coletivo, a alta rotatividade também dificulta a criação do vínculo entre o professor e escola. Os professores passam a encarar a escola apenas como um lugar de exercício ocasional da profissão (SANTOS, 2016). Para Barbosa (2011), a alta rotatividade de professores está associada a um processo de intensificação do trabalho docente.

Existem muitas dificuldades associadas à implementação dos programas educacionais de ensino em tempo integral. O estudo de Cavalieri (2009) mostra que a estabilidade no quadro de profissionais é um fator fundamental para esta modalidade de ensino.

O fragmento a seguir de P3 sinaliza a dificuldade do estado em fazer concurso público para efetivação do quadro do magistério, demonstrando em sua fala que o processo de ensino aprendizagem pode estar comprometido pela alta rotatividade de professores nas escolas.

Eu sinto muito essa dificuldade do estado em também fazer concursos públicos para efetivo, a maioria do quadro são ACTs. Então é difícil você ter uma continuidade no processo de ensino aprendizagem. Porque essa rotatividade para mim é muito difícil. Por exemplo, eu estava conversando ontem à noite, uma professora me conheceu e falou, poxa gostamos de você, mas ano que vem vou ter que começar em outro colégio, começar tudo de novo (P3).

A capacitação, o vínculo permanente e a experiência profissional são importantes, entretanto, não são garantias incondicionais de uma qualidade na integração do docente com a escola que resulte em satisfação com o trabalho. É possível que isto transcorra da sobrecarga de trabalho, mesmo quando o profissional atua numa única instituição, porém, com muitas horas semanais (GOUVEIA et al., 2006).

Destacamos que ocorrerá em 2017 um concurso público para o magistério. Espera-se assim, que a situação de alta rotatividade de professores nas escolas seja atenuada após a realização deste.

3.2 PROCESSOS DE AGUDIZAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Destaca-se que os sujeitos participantes das entrevistas semiestruturadas são professores ACTs de Química do quadro magistério da REESC, entretanto, diversos elementos que constitui o processo de agudização da precarização do trabalho destes docentes se associam a professores das demais disciplinas.

A análise do trabalho docente pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas, referentes a formação do professor, e as condições objetivas, compreendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática, participação no planejamento escolar, preparação de aulas até a remuneração do professor (BASSO, 1994).

A categoria *a priori* analisada busca refletir sobre a agudização do processo de precarização das condições objetivas que constitui o trabalho docente. Entende-se que o significado do trabalho docente:

[...] é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo, e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno (BASSO, 1994, p.27).

A análise da precarização do trabalho dos professores com relação às condições de trabalho precisa ocorrer em diferentes facetas que o caracteriza (SAMPAIO; MARIN, 2004). Em nosso estudo, destacaremos as seguintes facetas: jornada de trabalho (tempo de ensino e

planejamento), dedicação docente a mais de uma escola e o serviço de apoio aos educadores. Pretende-se refletir sobre a influência destes fatores nas condições objetivas do trabalho docente.

Considera-se que, assim como o trabalho em geral, o trabalho docente esteja sofrendo uma precarização nos aspectos referentes às relações de emprego. O alto número de contratos temporários nas redes públicas de ensino, o arrocho salarial, o não respeito a um piso salarial nacional, a inadequação de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, vide as recentes propostas nacionais como reforma trabalhista e reforma da previdência, oriunda do aparelho de Estado e influenciado por fatores internacionais, têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Durante a análise dos dados, elementos sinalizaram que um processo de precarização do trabalho de docentes de Química do quadro magistério da REESC, ocorreu em 2016. Elevado número de turmas e colégios que o professor atuou, diminuição do tempo destinado para planejamento, além do desgaste são aspectos relatados como consequência das alterações ocorridas no cotidiano dos docentes entrevistados.

Consideramos que problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas (SAMPAIO; MARIN, 2004, p.1204).

As subcategorias que seguem discutirão com mais detalhes elementos que podem se associar a precarização do trabalho docente.

3.2.1 Aprovação da Lei 16.861 (Lei dos ACTs)

O quadro do magistério é constituído por um número significativo de professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs). São profissionais contratados temporariamente por cerca de 10 (dez) meses a

cada ano para o exercício da docência, após processo seletivo específico. Observa-se que, em Santa Catarina, os ACTs superaram numericamente os professores, alcançando, em 2014, praticamente a metade do quadro efetivo (GOUVEIA; BASSI, 2016). “Esses contratos foram permitidos pela Constituição Federal para atender casos emergenciais, tais como licenças de gestante, aposentadorias, falecimentos, entre outros, todavia cada vez mais configuram-se como formas contratuais flexíveis, precárias, sem direitos e vantagens de carreira” (HYPOLITO, 2011, p.11).

Considerando o elevado número de professores ACTs atuantes na REESC, mostra-se relevante refletir sobre os aspectos legais que determinam a atuação deste profissional. Esta subcategoria *a priori* abordara a Lei 16.861 (Lei dos ACTs), aprovada em 25 de dezembro de 2015 (SANTA CATARINA, 2015e), que entre outros aspectos, regula a composição da jornada de trabalho do professor ACT. A categoria do magistério catarinense da REESC vem sofrendo diversos ataques nos últimos anos, assim a precarização da carreira não é algo recente.

Em 13 de julho de 2011, o Governo Colombo fez uma manobra política em conjunto com a base aliada para a votação do Projeto de Lei Complementar (PLC) 026/2011 que alterou a tabela salarial do magistério, a Lei Complementar Estadual nº 539 de 18 de julho de 2011 elaborou um novo Plano de Carreira do Magistério que suprimiu direitos que integram a remuneração e instituiu uma nova diferença percentual entre os níveis e referências na tabela salarial. Na intenção de atingir os valores do Piso Nacional determinado pelo MEC, o governo deslegitimou o antigo plano, desconsiderou a formação do professor e estabeleceu valores iguais para níveis distintos (FAUST, 2015, p.135).

O processo de aprovação da Lei dos ACT's ocorreu em meio a um conturbado cenário. A aprovação desta lei pode ser analisada como fim, mesmo que provisório, de um ciclo de embates travados entre profissionais da REESC, representados pelo SINTE-SC e Estado, o qual teve como autor influente o secretário da educação do Estado.

Mesmo com a grande mobilização do magistério nas galerias do Plenário Deputado Osni Régis, os deputados aprovaram, com 26 votos a favor e 12 contrários, nesta quarta-feira (16), os projetos de lei do Plano de Carreira e da contratação de ACTs. Durante a sessão aconteceram vários pontos de confronto entre a PM e os/as trabalhadores/as na Alesc, mesmo assim, o presidente da Casa não suspendeu a sessão. Todas as 12 emendas foram rejeitadas pelos deputados, por volta das 16h30 (SINTE-SC, 2015a).

O fragmento a seguir de P3 mostra o conhecimento deste docente dos embates existentes na ALESC. Estes conflitos se associavam as ações públicas do Estado de Santa Catarina que resultaram na aprovação da Lei dos ACTs e da Lei complementar nº668.

Conflito foi ano passado, quando teve a votação, quando teve a greve e os professores se reuniram e infelizmente a assembleia legislativa, os deputados aprovaram aquele projeto que só veio a causar prejuízos para a educação, para o Estado de Santa Catarina e os professores e conseqüentemente para os alunos também. Eu espero que sejam feitas mudanças para melhor no próximo governo. Muitas vezes eu vejo que os gestores falam uma coisa e só que na verdade as atitudes deles não são condizentes com aquilo que eles falam. Quando tem, por exemplo, eleições eles falam que vão dar prioridade para a educação só que não cuidam dos professores e dos alunos. Muitas vezes eu vejo assim que, a juventude atual é o futuro do Brasil, mas infelizmente os jovens não estão sendo tratados como deveriam ser tratados (P3).

Pode-se considerar como marco inicial desse embate a publicação no dia 11/02/2015 da Medida Provisória 198 (MP 198), que dentre outras medidas, pretendia transformar o professor ACT em horista e desvincula-

lo da carreira do magistério estadual⁹, além da economia de 40 milhões de reais aos cofres públicos.

A seguir fragmentos do documento referente à MP 198 submetido ao Poder Legislativo do Estado de Santa Catarina, datado em 10/02/2015. Segue um dos trechos deste documento: “Com a aplicação desta Medida Provisória, estima-se uma economia aos cofres públicos de aproximadamente R\$ 40.000.000,00 (quarenta milhões de reais) mensais” (SANTA CATARINA, 2015a).

Após a leitura deste trecho supõe-se que um dos objetivos do Estado ao propor esta lei era uma economia aos cofres públicos. O próximo trecho nos traz outro ponto relevante para nossa reflexão.

Cabe ressaltar que esta Medida Provisória esta atrelada à edição de nova lei que disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado, que, por sua vez, desvinculará o Professor ACT da carreira do Magistério Público Estadual. A admissão de pessoal por prazo determinado para atuação nas unidades escolares da rede estadual condiciona a existência do ACT desde que para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art.37 da Constituição Federal. As admissões são realizadas justamente para atender situações temporárias e emergências de caráter legal. Logo, entende-se que, em razão de sua transitoriedade, o ocupante do cargo de professor ACT não pode estar vinculado ao plano de carreira de titular do cargo do magistério (SANTA CATARINA, 2015a).

A revogação da MP 198 no dia 08/04/2015 foi considerada como vitória para muitos professores e sindicato, estes que fizeram uma vigília diuturnamente impedindo a aprovação desta medida provisória. A publicação da MP 198 pode ser considerada como o estopim da greve¹⁰

⁹ A Lei dos ACT's aprovada no dia 16/12/2015, concretizou a pretensão do governo em transformar este Profissional em horista e desvincula-lo ao quadro de efetivos do magistério.

¹⁰ Esta foi a maior greve da história do magistério catarinense, tendo seu início no dia 24 de março e seu término no dia 03 de junho do ano de 2015.

do magistério estadual de Santa Catarina de 2015. Porém, mesmo a MP 198 sendo revogada, a greve por diversos fatores continuou.

Ocorreram muitas tentativas de negociação, durante o ano de 2015, entre o SINTE-SC e governo. No dia 12 de maio, a Comissão de Negociação do Governo, respondeu ao documento elaborado pelo Comando de Greve do SINTE-SC, entregue no dia 28 de abril. As respostas estavam em forma de minuta de termo de acordo. Entre outros pontos abordados na reunião o SINTE-SC solicitava:

Que seja instituída uma mesa de negociação que não ultrapasse 30 dias, para discutir o novo Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação do Estado de Santa Catarina, sem a implantação da política meritocrática e sem a retirada de direitos (a manutenção da regência de classe) a revisão da Lei Complementar da Lei 456/2009. Que ao final do prazo seja apresentado um documento oficial conclusivo ao sindicato, com o resultado da mesa de negociação. Durante este período não deverá ser enviado nenhum projeto de lei para ALESC (SINTE- 2015b).

O que foi assegurado após o processo foi a manutenção dos níveis médio e licenciatura curta na tabela salarial do novo plano de carreira, a equivalência do vencimento inicial do professor ACT ao vencimento inicial do professor efetivo (observada a respectiva habilitação), a progressão do magistério público que tiver até cinco faltas injustificadas. Em relação à contratação dos professores ACTs serão definidos os casos em que esses professores poderão ser contratados por menos de dez horas semanais. O termo de acordo explicita que a meritocracia não fará parte da pauta de negociação (FAUST, 2015). Infelizmente a possibilidade, existente na lei dos ACTs, do professor ser contratado com vínculos diferentes dos módulos (10, 20, 30 e 40 horas), facilitou a elevada fragmentação da carga horária acarretando em consequências significativas no cotidiano de docentes.

Sem esgotar o assunto, destacaremos brevemente um ocorrido importante após a aprovação da lei dos ACTs e da lei complementar 668 (versa sobre o plano de carreira do quadro efetivo do magistério), que é a incorporação da regência de classe no vencimento salarial. Ao se deter sobre o significado conceitual dos termos “salário”, “vencimento” e “remuneração”, o estudo de Camargo et al. (2009, p. 342) esclarece que: “No caso do magistério público, a remuneração é composta pelos

vencimentos do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei”.

A lei 11.738/2008 determina que:

[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não podem fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais com valor abaixo do piso salarial profissional nacional [...] (BRASIL, 2008).

Assim, a incorporação da regência de classe, no vencimento salarial do magistério de Santa Catarina, aumenta o salário base cumprindo assim a lei do piso, entretanto, para o SINTE-SC é considerada uma retirada de direito. Para o SINTE-SC a aprovação destas leis:

[...] ratificou o golpe do governo que não cumpriu os acordos firmados na mesa de negociações após a greve de 72 dias da categoria, retirou direitos dos trabalhadores com a incorporação da regência, transformou ACTs em horistas e congelou os salários pelo menos até 2018, pois não precisará pagar o reajuste anual do piso nacional (SINTE-SC, 2015a).

Mesmo aprovada uma lei nacional de piso salarial, contestada por vários governantes, inclusive judicialmente, o piso salarial não vem sendo cumprido, ainda que o Supremo Tribunal de Justiça tenha aprovado a constitucionalidade da lei. Vários argumentos autoridades locais e estaduais usam para se escapar do cumprimento da exigência legal, dentre eles a incapacidade de pagar. A principal estratégia vem sendo rediscutir os planos de carreira. Como os planos de carreira preveem inúmeras vantagens e benefícios que devem incidir sobre o piso salarial, autoridades locais e regionais buscam reduzir nos novos planos as diferenças salariais por tempo de serviço e formação, tentando transformar as vantagens e benefícios em salário-base (HYPOLITO, 2011).

Retornando a perspectiva referente ao argumento da subcategoria em questão, segundo o relato dos professores participantes desta pesquisa, a Lei dos ACTs trouxe consequências significativas. Um aspecto que se

destacou nas falas dos professores foi à maneira que as aulas foram distribuídas durante o ano de 2016 após sua aprovação:

A escolha de vaga foi de uma maneira diferente, umas vagas picadas, 2, 4, 6 aulas (P4).

Na verdade, piorou, para o ACT piorou. Em 2016 eu trabalhei em 3 escolas. Então eu tinha 36 aulas e eu tinha que ir de manhã numa escola, de tarde em outra, de noite em outra. [...] a gente perde muito tempo se deslocando de uma escola para outra. São realidades diferentes. Você não pode aplicar a mesma aula com uma mesma escola quanto para a outra. Você tem que diferenciar um pouco, porque uma pode estar numa condição social melhor e a outra não. Então, você não consegue seguir a mesma linha. Isso atrapalha muito o professor. E também essa questão da distância, o professor se desgasta muito, trabalhando de uma escola para a outra. O tempo que ele poderia estar apenas numa escola, planejando, preparando uma aula melhor, ele acaba ficando exausto, não culpando somente o governo claro, a gente tem a nossa parte (P5).

Eu fiquei muito revoltado com essa lei por uma série de fatores. Quando cheguei no dia da escolha de vagas a gente via uns absurdos assim que não dava para entender, daí respondiam que estava na Lei dos ACTs [...]. Tu chegas lá e as horas estão tudo picada, duas horas numa escola, quatro horas em outra e daí para tu fazer vinte horas, tu tens que trabalhar em quatro escolas, o deslocamento é ruim porque tu levas mais tempo no trânsito do que na escola e assim precarizou o serviço, precarizou o salário. Eu fiquei tão revoltada que eu nem quis botar a mão nessa lei (P1).

No trecho acima P5 e P1 relata o desgaste em seus cotidianos. P1 atribui o elevado número de colégios que ele trabalhou em 2016 a Lei dos ACTs, entretanto, o professor admite não ter lido a lei, assim refletiremos um pouco sobre o texto da Lei 16.861 (Lei dos ACTs). O capítulo III da Lei 16.861 discorre sobre a jornada de trabalho do professor, o artigo 7º diz:

Art. 7º A jornada de trabalho do Professor admitido em caráter temporário será, preferencialmente, de 10 (dez), 20 (vinte), 30 (trinta) e 40 (quarenta) horas semanais observados o disposto nas Seções I e II deste Capítulo.

Entretanto, o artigo 9º da sessão II que trata da jornada de trabalho do professor dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio e da educação de jovens e adultos diz:

Art. 9º Para fins de atendimento às necessidades específicas da unidade escolar, o Professor admitido em caráter temporário com efetivo exercício da atividade de docência nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos poderá cumprir jornada de trabalho distinta das que estabelece o art. 7º desta lei.

Desta maneira, presume-se que os professores ACTs preferencialmente serão contratados por módulos de 10, 20, 30 e 40 horas. Entretanto, o fato de existir a possibilidade de os professores cumprirem jornada de trabalho distintas dos módulos descritos no artigo 7º da Lei 16.861, pode contribuir para a existência de aulas fragmentadas, que P1, P4 e P5 expõem em suas falas. Assim, a Lei dos ACTs pode estar associada ao elevado número de escolas em que os professores atuaram em 2016 e alguns ainda atuam.

O estudo Nunez; Ramalho (2012) demonstra que a carga horária é prejudicada quando deve ser compartilhada com vários espaços da atividade profissional. O estudo também demonstra que essa situação não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e nem para a construção de uma nova identidade associada aos projetos inovadores. Os professores que trabalham em mais de uma escola para complementar o seu salário e que têm elevado número de alunos, estão sujeitos à fadiga laboral tanto psíquica como física, que os leva a se relacionarem menos com seus alunos e ter menos oportunidades para a atualização profissional. Por consequência, no geral, seu compromisso com o projeto pedagógico da escola é menor (NUNEZ; RAMALHO, 2012, p.48).

O estudo Gouveia et al. (2006) indica que a dedicação a somente uma escola é destacada como um fator que possibilita uma maior

qualidade do trabalho escolar. Ressalta-se que, nos casos de professores que têm que trabalhar em outras escolas, o desgaste decorrente do número elevado de vínculos é um problema para a qualidade, afetando a saúde dos professores, além da redução do tempo de estudo e planejamento de suas ações na escola.

Outro fragmento, associa a Lei dos ACTs diretamente a precarização do trabalho docente, esta que tem como consequência o desgaste docente.

A Lei dos ACTs precarizou muito o ensino de Santa Catarina. Santa Catarina tem um dos piores salários do Brasil, então isso vem a dificultar o processo de ensino e aprendizagem, por que os professores ficam muito desgastados e atarefados. Particularmente eu como professor fiquei muito desanimado com essa mudança que teve, com essa lei nova (P3).

A sobrecarga de trabalho se caracteriza por uma jornada intensa, e à exigência de se realizar várias atividades simultaneamente. O acúmulo de responsabilidades torna-se uma vivência de fadiga física e mental (MARIANO; MUNIZ, 2006). Esta situação tem a ver com outras condições de trabalho, como as relacionadas a salário, considerando o número de escolas em que trabalham e o número de horas/aula que assumem, especialmente para os professores que atuam nas séries finais do fundamental e no Ensino Médio, que às vezes trespobram a jornada em redes diferentes de ensino (SAMPAIO; MARIN, 2004).

Um ponto a se considerar é que, além da possível influência no número de turmas e escolas com consequente alteração no cotidiano destes docentes, o desenvolvimento profissional, na perspectiva de constante aprendizagem e desenvolvimento através do trabalho em grupo, foi afetado pela reconfiguração do ProEMI relacionada a Lei dos ACTs.

[...] as horas atividades que a gente tem que pagar na escola, não são conciliadas com essa hora de planejamento que os outros professores que o Ensino Médio Inovador tem. Tu não consegues dar continuidade ao teu trabalho, essa é uma resistência que eu vejo na própria escola. Eu não sei se por causa da divisão de vagas dos professores todo mundo tem uma montoeira de hora picada em tudo quanto é escola e tu acabas não conseguindo

direcionar para esse tipo de capacitação, de evolução desse ensino sabe (P1).

A próxima subcategoria emergente, identificada nos relatos dos professores, se associa a um processo de reconfiguração do ProEMI.

3.2.2 Diminuição das aulas para planejamento destinadas aos professores do ProEMI

Desde da institucionalização do ProEMI até recentemente, supõe-se que as políticas públicas de distintas esferas, convergiam na direção de desenvolvimento deste programa. Considerando as ações públicas, no caso do ProEMI, foi possível observar uma evolução no que tange o contexto das condições de exercício da profissão docente. Os Documentos Orientadores do ProEMI possuem orientação referente ao tempo que o professor deve possuir para planejamento. Este tempo foi proporcionado pela SED-SC a partir do ano de 2012. Entretanto, diversas medidas na área educacional, entre elas a diminuição da hora atividade destinada para docentes participantes do ProEMI, acarretaram na reconfiguração deste programa.

Uma análise das unidades de sentido para esta subcategoria *a priori*, discute como a diminuição do número de aulas para planejamento destinadas aos professores do ProEMI, pode estar associada ao aumento do número de turmas em que os professores atuaram durante o ano de 2016. Alguns dos entrevistados mostraram ter conhecimento desta diminuição.

Em 2016 eles diminuíram o tempo de planejamento do professor. Quando o programa iniciou para cada turma tinha direito há 2 aulas de planejamento. No máximo 10 aulas de hora/atividade. Em 2016 mudou isso. Para uma turma, uma aula de planejamento (P5).

“A gente não vê uma melhora, não vê uma evolução no ProEMI, a gente vê uma estagnação ou cortes” (P1).

Partindo da fala de P5 que resume bem o tópico em questão e lembrando que foi a partir de 2012 que os professores tiveram o acréscimo no número de aulas destinadas para planejamento, observamos o relato de P3 que atua na REESC há dez anos.

O mesmo ganho que eu tinha, por exemplo, ano passado, eu trabalhava 32 horas/aula e esse ano eu precisei trabalhar muito mais para ganhar o mesmo que eu ganhava ano passado, então eu tive uma redução salarial com a carga horária idêntica do que a do ano passado, por que eu tive que pegar mais turmas e trabalhar mais para ganhar o mesmo salário. Esse ano de 2016 foi o ano mais difícil como professor (P3).

Destaca-se que P3 durante o ano de 2015 e 2016 atuou no ProEMI, conseqüentemente o número de aulas para planejamento deste professor era superior à de professores do Ensino Médio Regular, sendo este tempo de planejamento remunerado como aula titular. Desta maneira, acredita-se que a diminuição do número de aulas para planejamento de professores do ProEMI, contribuiu no aumento expressivo do número de turmas que P3 atuou em 2016, tendo este que trabalhar em mais turmas para manter sua média salarial.

As condições de trabalho têm sido precarizadas de variadas formas. O salário é um dos aspectos que o professorado mais tem sentido e um dos mais atacados pela direita conservadora. Frequentemente ouve-se o argumento de que bons salários não significa bom ensino (HYPOLITO, 2011, p.10).

Neste momento destacamos que jornada de trabalho e salário estão intimamente ligados, pois muitos professores elevam sua jornada para elevar, mesmo que minimamente, sua média salarial.

Ainda com relação à jornada do professor, ressalte-se que o número de turmas e o número de alunos por turma refletem diretamente na duração da jornada extra sala do docente, pois envolve planejamento de atividades além de correção de provas e trabalhos (ALVES; PINTO, 2011).

Destaca-se que a diminuição das horas atividades do ProEMI, além de influenciar o número de turmas e conseqüentemente no cotidiano docente, incide sobre seu desenvolvimento profissional, na perspectiva de constante aprendizagem e renovação.

[...] o que era de benéfico para o professor, o tempo que o professor teria para planejar, o tempo que o

professor teria para inventar para se renovar ele acabou sendo infiltrado novamente para sala de aula, na verdade continua com as quarenta horas, mais de uma maneira que sucateou a própria capacitação do professor a própria maneira dele trabalhar em sala de aula (P1).

Por se tratar de um termo polissêmico, podemos considerar o desenvolvimento profissional docente através de várias perspectivas. Consideremos, neste momento, a que concebe o DPD como o processo no qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino, adquirindo e desenvolvendo conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (DAY, 2001).

3.2.3 Professor Online

Nesta subcategoria *emergente*, analisamos a intensificação do trabalho docente, que ocorreu para professores entrevistados através da implementação da plataforma professor online.

Trata-se de ferramenta on-line de acesso aos registros escolares do professor, onde é possível fazer os registros escolares, a chamada diária e ter informações das escolas/turmas em que leciona, calendário escolar, agenda de atividades das turmas, horário de aula, entre outras informações [...] (SED-SC, 2017a).

O processo de implementação do Professor Online ocorreu a partir do ano de 2015. Entretanto, sua obrigatoriedade seu deu na publicação no diário oficial de Santa Catarina nº 20.566 do dia 04/07/2017, através da portaria P/1874 de 27/06/2017. Esta portaria torna obrigatório o registro no professor online da avaliação da aprendizagem do estudante incluindo os procedimentos de recuperação paralela, além das atividades regulares, as atividades de recuperação de estudos e seus resultados e frequência dos alunos.

Para muitos professores, a utilização do Professor Online tem se tornado uma forma de pressão vivenciada diariamente durante a jornada de trabalho (RICARDO, 2016).

[...] no conselho de classe nós tínhamos o papel, não que seja obrigado, tínhamos que ter o online fechado porque tinha que gerar o boletim tudo online e o tempo para isso, cadê o tempo para esse negócio (P2).

Eu via e conversava com nossos colegas, nós tínhamos professores cada vez mais, principalmente esse ano, se adoecendo, trabalhando mais, nós tínhamos, por exemplo, em 2015, volto a repetir de novo, a imposição de um sistema que nós não fomos formados, nós temos o Professor Online, nós temos uma ferramenta que tem no nome professor online, mas não é online, você tenta acessar é off-line é professor off-line, eu não entendo isso [...] (P2).

No segundo semestre veio toda aquela questão do Professor Online, de ter que fazer chamada online, ter que adicionar os conteúdos, adicionar notas (P5).

Foi possível observar na fala dos entrevistados a pressão exercida sobre os professores em relação ao preenchimento do Professor Online. As principais características do processo de intensificação do trabalho docente, segundo Del Pino, Vieira e Hypolito (2009) podem ser atribuídas a um processo em que docentes respondem a pressões cada vez mais fortes e “são levados a consentir com inovações técnicas em condições de trabalho que tendem a se manter as mesmas, ou piorar, como frequentemente pode ser identificado naquilo que se chama precarização do trabalho” (DEL PINO, VIEIRA E HYPOLITO, 2009, p.123).

O depoimento de P2, além de evidenciar a pressão exercida sobre os professores, mostra que os mesmos desenvolvem doenças pelo acúmulo de atividades. De acordo com Reis e Cecílio (2014, p.121) os docentes “não conseguem executar suas funções e passam a desenvolver doenças pela exaustiva jornada de trabalho que, muitas vezes, não se restringe ao ambiente de trabalho”.

De acordo com Hypolito (2011) ainda que não seja a mesma coisa, a precarização do trabalho docente está diretamente associada à intensificação do trabalho docente. A intensificação do trabalho está diretamente relacionada com o tempo, o ritmo e a carga de trabalho.

Segundo Ricardo (2016, p.2) “compreender o contexto que envolve a intensificação docente, seja no interior da jornada de trabalho remunerada ou fora dela, remete olhar para os impactos da falta de condições materiais de trabalho frente à obrigatoriedade do preenchimento simultâneo do “professor online” e do diário em meio físico”. As falas a seguir (P2, P3, P5 e P6) ilustram essa questão:

[...] nós temos uma plataforma que tem uma proposta boa, sendo bem coerente né. Ela tem uma proposta muito boa, muito boa mesmo, por exemplo, no sistema online tem a questão do papel, que já é uma parte muito significativa e você tem por exemplo a questão da facilidade da agilidade que é você fazer uma chamada online que já vai pro sistema, daí você já tem tudo organizado, você já pode digitar se quer uma tarefa, já põe no sistema tudo, mas, porém, contudo, entretanto, você precisa do suporte, uma infraestrutura, você precisa de uma internet, você precisa de um suporte eletrônico, você não quer usar o teu tablet, você não quer gastar seu dinheiro de professor (P2).

[...] senti dificuldade com o professor online. Por exemplo, eu tinha 24 turmas, tinha provas para corrigir, muitos trabalhos [...] no colégio aonde trabalho não tem rede wifi. Tem um grave problema no colégio, ali (nome da escola). Só tinha um computador que os professores tinham acesso. Então, muitas vezes se eu queria lançar nota eu precisava esperar um professor terminar o trabalho para eu fazer o meu trabalho. Eu também vejo que esse professor online veio tomar muito tempo do professor. O professor está com um monte de coisa administrativa. O professor poderia estar fazendo, preparando experimento, preparando aulas (P3).

[...] eu acho que só atrapalhou, a gente está fazendo trabalho de secretaria. Por quê? Se a gente tivesse um sistema que comportasse, que fosse um sistema bom, que o governo realmente investisse, tudo

bem. Mas a gente tem um sistema que é péssimo, que ele expira a qualquer momento, as vezes você está colocando os dados ele expira. Você não tem acesso à internet em sala de aula. É um absurdo. Eu tenho que fazer chamada na sala de aula e depois passar para o sistema. Estou trabalhando duas vezes. Preciso digitar todas as notas. Então se na escola tivesse um sistema online, um tablet para trabalhar em sala de aula, se tivesse hora atividade, que agora eles nos obrigam a cumprir dentro escola, mas escola não tem estrutura para a gente cumprir hora atividade. Ontem foi um exemplo. Eu fui cumprir minha hora atividade e a escola estava sem internet. E nós temos um computador na sala dos professores. Como eles fazem a gente cumprir uma coisa se eles não dão estrutura. Então, eu acho assim, de 2015 para cá piorou bastante. Dobrou o trabalho do professor. Então todas essas questões acabam prejudicando na aula, porque o tempo que você poderia gastar se dedicando a uma pesquisa, a uma lista de exercícios mais elaborada, vendo o que o vestibular está cobrando, tentando fazer um trabalho interdisciplinar, você gasta no sistema. Agora inventaram a questão do aplicativo, existe um aplicativo para fazer a chamada, mas é muito pouco ainda. Eu acho que piorou (P5).

[...] aí se eles falarem que a gente pode fazer isso na escola e tudo mais, primeiro não tem computador na sala, segundo não tem internet na sala e terceiro não tem computador descende na escola. Se tiver dois funcionando para 15, 20 professores tem que fazer em casa, tem que fazer de madrugada, aí o sistema cai direto (P6).

Na concepção dos entrevistados, fica explícito a falta de condições materiais para o preenchimento do professor online nas escolas onde trabalham, acarretando assim, em um acúmulo de trabalho, muitas vezes realizados em casa. “A intensificação do processo de trabalho docente extrapola os locais estruturados como escola” (HYPOLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009, p.106). A falta de recursos tecnológicos no espaço escolar aumenta a frequência com que os professores realizam o trabalho pedagógico em casa, já que tem mais acesso à internet. “Evidencia-se a

necessidade de maiores investimentos em recursos materiais por parte dos setores da administração pública responsáveis por esta tarefa” (RICARDO, 2016, p.13).

Outro fragmento se refere a utilização das horas atividades para o preenchimento do professor online. A seguir o trecho de P2 que demonstra tal situação:

Por que uma discussão era que na hora atividade você vai preencher o professor online. Mas a questão da hora atividade, hora atividade é uma atividade. Se você escolheu sua atividade de planejamento de uma prova, planejamento de uma aula? (P2).

Observa-se na fala dos professores, que mais tempo é gasto em trabalho fora da escola, como em atividades que envolvam o preenchimento do professor online. Algumas atividades, “antes realizadas pela secretaria de escola ou pelo setor de registros escolares, passam a ser desempenhadas pelos docentes, tais como registro de notas [...]” (HYPOLITO 2011, p.12). Nessa consonância, Ricardo (2016) aponta que novas atribuições de caráter burocrático passam a ser entendidas como de responsabilidade do professor, resultando no aumento do volume de tarefas docentes, embora seja fora da jornada remunerada.

De acordo com Mancebo (2007) a intensificação do regime de trabalho envolve “aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo” e “maior tempo dedicado ao trabalho”. É possível destacar da análise das falas, a falta de tempo para realizar todas as atividades, tais como a elaboração e correção de provas, preparação de aulas, além do preenchimento do Professor Online. Segundo Reis e Cecílio (2014, p.110) “as atividades a cumprir nem sempre são concluídas na escola e o docente passa a levar mais trabalhos para casa”, “pois há prazos estabelecidos para o seu cumprimento exigindo deles um ritmo cada vez mais rápido e intenso” (REIS; CECÍLIO, 2014, p.120).

Foi possível identificar na fala dos entrevistados, que a introdução de novos elementos tecnológicos no espaço escolar, tende a intensificação do trabalho do professor. Segundo Codo; Sampaio e Hitomi (1993, p. 196) “quando trabalhamos em condições gratificantes, gostamos do produto realizado. Mas, quando trabalhamos subjugados, imprimimos raiva ao produto”.

Quartiero (2009) ressalta o elevado número de obras publicadas no final do século XX em relação as rápidas transformações tecnológicas

com as quais a humanidade estava se envolvendo e tendo de enfrentar. Nesse contexto, de mudanças tecnológicas pela qual a humanidade vem experimentando, torna-se de grande importância discutir como as atuais tecnologias podem ser incluídas criticamente nas escolas públicas. Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2014) reforçam a importância do Estado e das escolas empreenderem uma busca constante no sentido de acompanhar os avanços tecnológicos quanto para capacitar os professores, “tendo em vista que a tecnologia vem assumindo papel relevante no campo educacional, sendo muito usada para promover a atualização da prática docente [...]” (FIDALGO; OLIVEIRA, FIDALGO, 2014. p.160).

Esta análise, não pretende negar ou desvalorizar a inserção de tecnologias como ferramentas de apoio para o trabalho docente. O uso de tecnologias é imprescindível no atual contexto social o qual estamos inseridos, e a inserção desta na educação se torna uma consequência natural. Sabemos também da importância da informatização e as consequências positivas que este processo pode acarretar, como economia de materiais, possibilidade do acompanhamento pedagógico de estudantes por parte de seus responsáveis, entre outras. Entretanto, se mostra necessária, para podermos usufruir dos benefícios das ferramentas tecnológicas, uma estruturação que abranja as condições para que estes recursos sejam implementados sem causar um processo de intensificação do trabalho docente.

3.3 TRANSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Esta categoria *a priori* será abordada através de dois focos. O primeiro tratará da identificação de elementos associados ao processo de transição de políticas públicas educacionais, no que tange a concepção e relatos de docentes entrevistados e o segundo se dará através da análise de documentos a fim de identificar elementos que possibilitem associar a reconfiguração do ProEMI com a transição de políticas públicas educacionais do país.

Duas subcategorias emergiram nos relatos de professores relacionadas a esta transição de políticas públicas da área educacional. A primeira refere à *Resistência* de docentes associada a tentativa de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, modalidade de ensino ofertada pelo Estado de Santa Catarina. A segunda subcategoria refere-se à concepção dos docentes associando a *Reforma do Ensino Médio e formação para o trabalho*. Neste primeiro momento, trataremos

a seguir da subcategoria referente a esses processos de resistência, além de caracterizar o Ensino Médio em Tempo Integral.

3.3.1 Resistência

Esta subcategoria emergente se relaciona a ações de resistência por parte de docentes, no que tange a manifestações contra a implementação de políticas públicas. Neste caso, identificamos na fala de um dos professores entrevistados um relato que sinalizou um movimento de resistência por parte de professores contra a implementação, na instituição de Ensino em questão, do Ensino Médio em Tempo Integral, modalidade de ensino ofertada pela SED- SC. O fragmento a seguir de P5 demonstra tal ocorrido:

Vou dar um exemplo que eu vivenciei. Eles queriam obrigar que a escola tivesse ensino médio integral. Mas a escola não tinha vestiário. Se acontecesse alguma coisa com o aluno, alguma situação que precisasse lavar, não tinha vestiário para um aluno, aluna que vai passar um dia na escola. Não tinha um refeitório coberto. Um dia de vento sul, um dia de chuva, os alunos iam fazer a refeição iam se molhar tudo. Tinha só uma cobertura em cima, não era fechado. Então o governo ele quer forçar algumas coisas, mas ele não dá estrutura para isso. Então claro, existe muito mais, estou falando da estrutura física inicialmente, mas existe a estrutura física, a estrutura pedagógica tem todo um apoio. Não adianta vir com o pedagógico se a estrutura física também não funciona. E quiseram forçar. A escola teve que fazer um documento se opondo [...] e quiseram obrigar o (nome da escola) e a escola não aceitou, fizeram um documento, se arriscaram mesmo, bateram de frente com eles (P5).

O fragmento de P5 demonstra que a escola em que este professor atuou não aceitou a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Na concepção de P5 a falta de estrutura física e serviços de apoio foram motivos para a não implementação deste programa. Outro aspecto relevante é que P5 descreve em sua fala que o órgão responsável pela implementação desta modalidade de ensino “forçou” a escola a aceitar, causando assim a elaboração de um documento de oposição a tal situação.

De acordo com Lima (2012, p.6) “a participação do(a) professor(a) nas políticas educacionais acontece de forma cíclica, envolvendo disputas, embates, resistências e acordos”. Segundo Mainardes (2006, p.53), “professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”.

Sem querer esgotar o assunto, destacaremos algumas características referentes ao Ensino Médio em Tempo Integral, uma modalidade de ensino ofertada pelo Estado de Santa Catarina. No site da SED-SC encontra-se a descrição desta modalidade de ensino e de que maneira o Instituto Ayrton Senna (IAS) pretende influenciar no ensino.

A Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio teve início em 2017 e conta com parceria do Instituto Ayrton Senna e apoio do Instituto Natura. O objetivo é oferecer oportunidades para os educadores e jovens para a construção conjunta de uma educação que, valoriza o aprendizado de conteúdos tradicionais, mas também desenvolve competências essenciais para a vida profissional e pessoal de professores e estudantes (SED-SC, 2017b).

Por meio de formações realizadas ao longo do ano com as equipes e especialistas do Instituto Ayrton Senna, os profissionais das escolas e das regionais envolvidas contribuem com a construção e aprimoramento da proposta. Nos encontros, são trabalhadas as metodologias de ensino e mudanças curriculares que proporcionam essa formação integral. As equipes recebem acompanhamento ao longo do ano todo. Assim, tanto estudantes quanto educadores ganham oportunidades de serem protagonistas dessa ação (SED- SC, 2017b).

Há tempos o Instituto Ayrton Senna (IAS) vem aumentando sua influência no âmbito da educação. A pesquisa de Adrião e Peroni (2011), realizada em 10 municípios em diferentes estados brasileiros, mostra a influência do Programa Gestão Nota 10 e do Programa Escola Campeã, ambos resultantes de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e o IAS, nas alterações nos critérios adotados, antes da presença do IAS, para a escolha dos dirigentes escolares, os quais articulavam, em maior ou

menor grau, a presença de instrumentos de consulta à comunidade escolar (eleição universal, por exemplo) com mecanismos de responsabilização do gestor, visando o cumprimento de metas relacionadas à diminuição de índices de evasão e retenção, bem como à melhoria do desempenho na Prova Brasil por cada unidade escolar. Estes programas são considerados, pelo Instituto, como tecnologias sociais desenvolvidas e implementadas para o aumento da eficiência e da eficácia da gestão de unidades e sistemas de ensino.

O Instituto Ayrton Senna (IAS) é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, fundada em novembro de 1994, após a morte do piloto brasileiro que lhe dá o nome. A instituição, declarada de caridade, assume compromissos com a diminuição da pobreza e a atuação nas áreas de Saúde, Educação e Religião. Sobrevive basicamente de doações da Ayrton Senna Foundation Ltda, da qual é acionista e cuja principal atuação refere-se à gestão da marca Senna (ADRIÃO; PERONI, 2011).

Associa-se aos programas, Gestão Nota 10 e Programa Escola Campeã, alterações na normatização do trabalho dos professores, seja mediante a elaboração de um plano de carreira para as redes ou sistemas públicos em que esses não existiam ou introduzindo alterações nos planos vigentes. Assim, se objetivou a inclusão de mecanismos de avaliação do trabalho do professor, através de indicadores como: absenteísmo docente; desempenho dos alunos ou da escola.

De certa forma, o sucesso da direita conservadora, muitas vezes apresentada como moderna, na imposição de sua agenda política, é relativamente obtido por meio das promessas de uma educação de qualidade, competente, com métodos eficientes e com bom desempenho. Esse discurso ganha terreno em virtude da existência de um Estado incompetente para garantir uma educação pública de qualidade (HIPÓLITO, 2010, p.1351).

O estudo de Adrião e Peroni (2011) ainda destaca que nos casos em que havia a eleição do diretor, além do diretor eleito ser obrigado a

assumir um termo de compromisso previamente definido, ao invés de apresentar seu projeto, ou de terem projetos em disputa, em alguns casos sofreria punições se não cumprisse as metas estabelecidas. Desta maneira, a eleição de diretores fica completamente descaracterizada dos seus princípios de gestão democrática. Assim, estas perspectivas de avaliação assemelham-se às orientações de políticas de accountability.

A pesquisa de Peroni e Caetano (2015) destaca que o Instituto Ayrton Senna que faz parcerias com escolas públicas de ensino fundamental e médio, promove a utilização de programas padronizados e replicáveis para os diferentes Estados do país, com um forte controle e monitoramento dos resultados.

Considerando os fatores e consequências subjacentes aos programas que tiveram apoio do IAS, lembramos que a aprovação por unanimidade, no dia 28/06/2017, do projeto de lei nº 7420 de 2006 – que dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção – juntamente com a influência do IAS em programas educacionais referentes ao ensino médio, parecem construir um ambiente propício para a criação de mecanismos de responsabilização de gestores, podendo trazer consequências para o Ensino Médio da REESC.

Retornando a análise das falas, observamos a seguir outro fragmento de P5 que se refere à opção da escola em manter o ProEMI em relação a aceitação do Ensino Médio em Tempo Integral.

Eles não aceitaram o integral, porque para aceitar o integral eles teriam que tirar o inovador. A escola não iria comportar os dois. Mas acredito que o inovador ficou sim. Por exemplo, os professores eram contra também. A escola não fica dentro de uma favela, mas é um pouco mais vulnerável os alunos que estão ali. Então eles precisam trabalhar, então não tinha como manter esse aluno dentro de sala o dia todo, a semana toda. Então ficaram com medo de iniciar o programa e daqui a pouco perder os alunos, ter uma evasão muito grande (P5).

Uma das consequências é a evasão. Eu acho que pode, porque a gente sabe que o jovem hoje, com essa história do jovem aprendiz, com todas essas políticas que existem, eles estão indo para o mercado de trabalho mais cedo, para tentar contribuir em casa. Então se a escola só vai

oferecer o ensino médio integral, que era esse um dos objetivos ali (nome da instituição de ensino), iniciar com algumas turmas, mas no futuro somente ensino médio integral. A escola corria um grande risco de perder alunos (P5).

Destaca-se aqui, que o receio de uma grande evasão por parte dos alunos, segundo a professora, foi um dos motivos que influenciou a não aceitação da escola da Escola em Tempo Integral. A experiência de implementação do ProEMI, permitiu a constatação que o Ensino Médio com carga horária ampliada não é exclusividade da Reforma do Ensino Médio. No ProEMI, além dos componentes curriculares comuns e de direito, os estudantes ainda permanecem, em alguns dias da semana, no contraturno na escola, com oficinas de cultura, esporte, leitura e escrita, cálculo, entre outros, sendo que no estado de Santa Catarina, por exemplo, os desenhos curriculares ganharam diferentes formas (SIMÕES, 2017).

Destaca-se o fato que as escolas, mesmo oferecendo possibilidade do Ensino Médio em tempo semi-integral, através do ProEMI, o mesmo estabelecimento de ensino oferecia outras possibilidades, como ensino médio regular matutino, noturno, ensino médio técnico integrado, entre outros. Para Simões (2017) a legislação proposta pela a Reforma do Ensino Médio, objetiva uniformizar a carga- horária desta oferta a considerar o inciso I do Art. 24 da LDB 9.394/96 que delibera regras comuns para a Educação Básica: *“A carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo o sistema de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais, a partir do dia 02 de março de 2017 ”*.

Sobre esse assunto, convivendo com professores e gestores de escolas de Educação Básica nos estados de Santa Catarina e Paraná, pude observar e discutir as dificuldades das escolas em cumprir a carga-horária já deliberada no antigo texto da LDB – em alguns casos, o aumento da hora-aula em alguns dias da semana e a oferta de aulas aos sábados já são estratégias que as escolas utilizam para garantir o cumprimento da lei (SIMÕES, 2017, p.3).

[...] a compulsoriedade do cumprimento da jornada integral, de 7 horas diárias para todos. Essas proposições ignoram que, no Brasil, temos aproximadamente 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham. Será que esses jovens trabalham e estudam à noite porque querem? Ou será que suas condições de vida os levam a isso? Propor a obrigatoriedade do tempo integral demonstra desconhecimento a respeito de quem são os/as nossos/nossas jovens, o desconhecimento da rede de escolas que temos, o desconhecimento das condições em que se realiza atualmente a formação e o trabalho docente. No mesmo sentido, está a proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 17 anos, o que, se aprovado, constituiria em cerceamento do direito à educação para milhares de jovens (SILVA, 2016).

Lima (2012) ressalta que as políticas educacionais não acontecem exatamente como foram pensadas pelos seus autores, “considerando que os interesses de quem produziram são diferentes de quem está lendo, interpretando e pondo em prática” (LIMA, 2012, p.12). De acordo com Ball e Bowe (1992), citado por Mainardes (2006), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Para os autores, segundo Mainardes (2006) as políticas não são simplesmente implementadas. Os profissionais que atuam no contexto da prática, escolas, por exemplo, não atuam como leitores ingênuos, mas interpretam os textos políticos de acordo com suas histórias, experiências, valores e propósitos.

A partir de fragmentos da fala de P5, podemos identificar alguns elementos que na concepção deste professor, levaram a não aceitação da instituição de ensino pelo programa Ensino Médio em Tempo Integral. Também abordamos nesta subcategoria características do programa Ensino Médio em Tempo Integral, do IAS e alguns aspectos da Reforma do Ensino Médio, regulamentada pela lei nº 13.415/2017.

3.3.2 Reforma do Ensino Médio e Formação para o trabalho

Pretende-se nesta subcategoria emergente refletir sobre as concepções de docentes entrevistados a respeito da Reforma do Ensino Médio, proposta inicialmente pela Medida provisória nº 746 e regulamentada pela lei nº 13.415, e como tal reforma pode estar associada

ao trabalho, no que tange a formação dos alunos e os interesses sociais, econômicos, políticos, atrelados a formação humana numa sociedade capitalista.

Vale destacar que neste período de transição de políticas públicas, se torna pretensiosa qualquer concepção determinista em relação à educação. No decorrer deste estudo, se adotou uma posição na qual compreende as políticas públicas educacionais sujeitas a diversas influências de diversos elementos sociais, tais como atividade política, grupos privados, professorado, organismos multilaterais e multinacionais, sociedade civil como um todo, entre outros. Assim, entende-se que uma política pública educacional esteja suscetível as tensões subjacentes a tais influências. Entretanto, isso não deve inibir ou até mesmo impedir a realização de reflexões a respeito do tema.

O fragmento a seguir de P1 demonstra a concepção deste professor em relação a esta reforma:

O que eu vejo é que cada vez mais o sistema capitalista, ele força todo mundo para o neoliberalismo. Está forçando, ele está forçando. Agente tem que formar mão de obra barata, o que vai fazer com essa montoeira de jovem, a não ser criar mão de obra barata e reforçar o estoque. Se tem 5 para uma vaga, aquele que não quer ganhar 500, tem mais 4 lá atrás que quer ganhar 450 entende. Então assim, ela é muito perversa, para mim ela perversa (P1).

O professor associa esta reforma a formação de mão de obra barata, associando essa intencionalidade ao sistema neoliberal atrelado a noção de formação de mão de obra para o capitalismo. Destaca que o excesso de mão de obra jovem ociosa facilitaria a precarização do trabalho, no que tange ao salário.

O fragmento anterior de P1 corrobora com a perspectiva que concebe a crise do trabalho assalariado, compreendida como o aumento exponencial do desemprego estrutural e precarização do trabalho. Tais fatos, constituem um dos problemas políticos e psicossociais mais agudos da história humana. A classe trabalhadora que sempre lutou por melhores condições de trabalho, empenha-se hoje, para manter-se empregada mesmo às custas da perda de direitos duramente conquistados. Assim, os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais, passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. Ganha força a compreensão da

educação e da formação que desconsidere a dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-o ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade (FRIGOTTO, 2011b).

Para o Simões (2017) a legislação referente a Reforma do Ensino Médio acirrará ainda mais a dualidade entre formação intelectual e formação para o mundo do trabalho (entendido, neste caso, como formação para o mercado de trabalho). “Para o itinerário de formação técnico profissional, a legislação amplia ainda mais a relação público-privada por meio das possibilidades de parceria (§ 8º), incluindo aqui com “instituições de educação a distância” (§ 11º)” (SIMÕES, 2017, p.9).

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017).

Na fala de P6 é possível identificar que este professor acredita que a Reforma do Ensino Médio poderá ter como consequência uma forte ênfase na formação para o mercado de trabalho: *“A escola não tem que ser única e exclusivamente para formar trabalhador. O objetivo da escola*

não é só esse. Tem um monte de outras coisas. Parece agora que vai ser só isso” (P6). Neste sentido, Frigotto acredita que a Reforma do Ensino Médio:

[...] retrocede ao obscurantismo de autores como Destutt de Tracy que defendia, ao final do século XIX, ser da própria natureza e, portanto, independente da vontade dos homens, a existência de uma escola rica em conhecimento, cultura, etc., para os que tinham tempo de estudar e se destinavam a dirigir no futuro e outra escola rápida, pragmática, para os que não tinham muito tempo para ficar na escola e se destinavam (por natureza) ao duro ofício do trabalho (FRIGOTTO, 2016, p.330).

O entrevistado P6, justifica sua concepção que associa uma forte ênfase da Reforma do Ensino Médio à formação para o mundo do trabalho, entendendo que, esta reforma pode excluir conhecimentos importantes na formação do aluno:

[...] está excluindo coisas importantes para a formação do cidadão, conhecimento de mundo do cidadão, conhecimento histórico do cidadão e assim por diante. Se ele não vai excluir, ele vai diminuir, porque vai ser uma grade menor das matérias. Eu acho que vai ter, mas vai ser bem menos (P6).

Não pretendendo esgotar o assunto, porém, considerando a importância de se refletir sobre esta perspectiva, o fragmento da fala de P6 levanta a discussão referente à diminuição da carga horária destinadas a algumas disciplinas. Referente a isso realizemos algumas reflexões. Para Simões (2017):

No § 2º consta que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Comprendemos que o uso da expressão “incluirá obrigatoriamente estudos e práticas” não possui a mesma consistência apresentada no texto que

antecede quando trata educação física e arte como “componente curricular”. Essa imprecisão pode gerar efeitos negativos, como já mencionamos ao longo deste texto (efeito do Ensino Médio Líquido, por exemplo). Esses afrouxamentos são comuns em diferentes partes do documento.

Desta maneira, o fato da Lei nº 13.451 não utilizar o termo “*componente curricular*” para expressar a obrigatoriedade da disciplina de sociologia e filosofia, optando pela utilização do termo “*estudos e práticas*”, traz dúvidas em relação a obrigatoriedade destas disciplinas. Outro ponto importante é o que se refere a escolha dos itinerários formativos que o aluno deverá realizar.

Outra questão relevante está no fatiamento do currículo, a partir dos itinerários formativos. O texto nos permite compreender que o estudante, neste caso, ao tomar o rumo em um dos itinerários, passará a não mais ter acesso a conhecimentos da área referente a outro itinerário (ou dependendo do redesenho curricular, poderá ter acesso amplamente reduzido), naquele momento de sua trajetória de escolarização. Assim, ao cursar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por exemplo, além de L. Portuguesa e Matemática (obrigatório nos três anos), o estudante terá (se estiver previsto na BNCC e definidos pelos sistemas de ensino) ênfase em componentes de Geografia e História (e conhecimentos de sociologia e filosofia, não necessariamente na forma de componentes curriculares). Assim, corroboramos com a compreensão de que mesmo quando a escola tenha condições de ofertar todas as áreas – de acordo com o planejamento de seu sistema de ensino – o estudante terá sua formação em migalhas (SIMÕES, 2017, p.8).

O trecho acima do estudo de Simões (2017) permite nos concluir que dificilmente o aluno terá a possibilidade de realizar um estudo que abranja todas as disciplinas de uma forma equilibrada. Assim, o aluno, dependendo de sua escolha, poderá não ter acesso, ou acesso amplamente reduzido dependendo da sua escolha as demais disciplinas. Considera-se também que esta escolha não está sujeita aos jovens e sim aos sistemas de

ensino, pois este decidirá as áreas e os itinerários a serem ofertados, cabendo ao aluno escolher o que for ofertado e não necessariamente o que pretende estudar.

Segundo o § 1º deste artigo, a organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. O § 3º também delibera que “a critério do sistema de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e dos itinerários formativos” que supramencionamos (SIMÕES, 2017, p.8).

Ressalta-se neste momento que nas entrevistas semiestruturadas se identificou concepções favoráveis a Reforma do Ensino Médio. O fragmento de P4 a seguir demonstra a concepção favorável a esta reforma: *“Acho que foi muito estardalhaço precoce por causa disso. Acho que a ideia não é ruim. Não sou contra essa reforma. Acho que o ensino médio precisa de uma reforma sim” (P4).*

Corroborar-se com a ideia de Michael Apple, de que, o senso comum se associa com os discursos hegemônicos, pois neles encontram conexões com a vida prática. Desta maneira, a ideia de Reforma do Ensino Médio, pode se desenvolver como natural, e outros fatores determinantes da qualidade de ensino, como por exemplo, condições do trabalho docente, salário, formação inicial e continuada de professores, infraestrutura de escolas, entre outros, se ausentam do discurso ou possuem papéis secundários.

Destaca-se na fala anterior que para P4 o Ensino Médio realmente precise de uma reforma. Em outro fragmento P4 justifica, mostrando ser importante o Ensino Médio possibilitar os alunos a formação técnica.

Se você tiver um estágio que esteja ligado a área que você estudando, aquilo pode validar como hora aula tida na escola, isso já vai te encaminhando para o mercado de trabalho. Eu acho isso ótimo. [...] o que o aluno te pergunta, ah professora, eu não gosto disso, porque vou aprender isso, eu não vou usar nunca mais. Então, ele vai ter aquele ano da base comum claro que ele vai ter o ano da base comum, pelo menos para poder se ele tiver meio às

cegas selecionar a área de estudo que ele quer seguir. Ah, mas se ele não quer estudar, que bom ele parte para o técnico (P4).

A homogeneização do conceito de adolescência ou juventude não considera uma análise abrangente que compreende os diferentes contextos sociais nos quais estão inseridos. As características das juventudes, e neste caso destaca-se a pluralidade do termo, dependem assim de lugares, fazeres, valores, papéis e responsabilidades que as caracterizam (SILVA, 2006). No Brasil, considerando os diferentes contextos históricos culturais, de modo geral, indivíduos ingressam muito cedo no trabalho, desta maneira, muitos jovens, e em muitos casos crianças, possuem trajetória escolar e profissional concomitantes. Assim, “o ingresso no mercado de trabalho, momento decisivo no processo de transição para a vida adulta, parece antecipado pelo engajamento laboral de crianças e adolescentes e apresenta uma importante defasagem com respeito ao alvo de aquisição de credenciais escolares adequadas” (GUIMARÃES, 2006, p.172).

O estudo da Reforma do Ensino Médio, nesta subcategoria, considerando sua relação com a formação para o trabalho, não deve ocorrer de maneira isolada, sem considerar o atual contexto político-social no qual o país se encontra. A cada dia a lógica neoliberal mostra sua influência não só nas discussões que diz respeito ao aluno/humano que se pretende formar, essa se faz presente na sociedade como um todo, refletindo assim fortemente na elaboração de políticas públicas. A análise das falas dos entrevistados serviu como um viés de reflexão para o aprofundamento de aspectos referentes a Lei 13.415, esta que versa sobre a Reforma do Ensino Médio. A diante, iremos focar de que maneira essa transição de políticas públicas, pode se fazer presente analisando a reconfiguração do ProEMI.

Para Dallabrida e Ricci (2017) o uso de medida provisória para implantar a atual reforma para o Ensino Médio é inconstitucional, porque restringe o debate ao Congresso Nacional por um período de 120 dias. Para os autores, a pressa na aprovação da nova legislação educacional lembra a Lei 5.692/71, aprovada no apogeu do regime militar. A experiência internacional sinaliza que qualquer reforma educacional deve ter um tempo de amadurecimento, que envolve necessariamente um debate com especialistas, gestores, docentes, estudantes e pais de alunos.

3.4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO PROEMI

Os documentos escolhidos para análise referem-se ao intervalo de tempo que compreende os anos de 2009 a 2016. Pretende-se com a análise desses documentos, identificar elementos que possibilitem compreender como o processo de transição de políticas públicas educacionais influenciam na reconfiguração do ProEMI. Dessa maneira, separamos os documentos em dois grupos. O primeiro grupo se refere aos documentos orientadores do ProEMI (2009, 2011, 2013 e 2014). Acreditamos que as concepções educacionais subjacentes a esses documentos refletiam características do processo societário em curso. O segundo grupo, considera a análise do documento orientador do ProEMI de 2016 e uma circular do Distrito Federal, a qual mesmo tendo caráter local, pode nos fornecer muitas informações associadas a reconfiguração do ProEMI em caráter nacional. As concepções subjacentes a estes documentos, também refletem características do processo societário em curso, o qual entre outros aspectos, pode ser caracterizado pelo fortalecimento de grupos neoliberais e neoconservadores. As categorias analisadas nesses documentos, referem-se ao contexto no qual se encontra os termos *“trabalho e mundo do trabalho”*.

As diferentes pretensões governamentais que se materializa através de um processo de transição de políticas públicas educacionais, afetaram o ProEMI levando este programa a uma reconfiguração. Os primeiros elementos que sinalizaram este processo de reconfiguração do ProEMI, no estado de Santa Catarina, podem ser observados nas categorias referentes a precarização do trabalho docente, principalmente no que tange a diminuição do tempo destinado para planejamento deste programa. Entretanto, indicativos mais claros desta reconfiguração estão associados ao documento orientador do ProEMI de 2016, este que, considera aspectos da Reforma do Ensino Médio, fato corroborado por uma circular de Brasília.

A seguir, a análise da subcategoria *“Mundo do trabalho”*. Este termo se encontra inserido no último documento orientador do ProEMI de 2016. Assim, se pretende identificar em qual contexto este termo está inserido, afim de compreender melhor os possíveis significados a ele atribuído. Também refletiremos sobre a concepção de trabalho contido nestes documentos.

3.4.1 Reconfiguração do ProEMI no âmbito das transições de políticas públicas

Acredita-se que atualmente exista um processo de reconfiguração do ProEMI no que tange as suas características iniciais. Em 2016 foi lançado o novo documento orientador do ProEMI, este que contém alterações de elementos que caracterizam diversas concepções, associadas ao tipo de educação e formação, subjacentes a este programa. Nota-se uma tendência de cada vez mais o ProEMI ficar sujeito as alterações oriundas da Reforma do Ensino Médio – Medida Provisória nº 746 (MP 746) regulamentada pela Lei 13.415 – intencionalidade percebida pelo Documento Orientador de 2016 e também por uma Circular Conjunta de Nº18/2016, divulgada pelo governo de Brasília através de sua Secretaria de Estado da Educação. Mesmo que a circular possua um caráter local, essa pode contribuir para uma análise ampla de um dos nossos objetos de estudo, a reconfiguração do ProEMI. Assim, o texto a seguir se propõe analisar os documentos orientadores do ProEMI e o contexto no qual os termos “*mundo do trabalho*” e “*trabalho*” se encontram nestes documentos.

3.4.1.1 Trabalho e Mundo do trabalho nos documentos orientadores do ProEMI

Esta subcategoria *a priori* analisara os documentos orientadores do ProEMI referentes aos anos de 2009, 2011, 2013, 2014 e 2016. Inicialmente, destacaremos a Circular Conjunta Nº18/2016 da Secretária de Educação do Distrito Federal que contém em seu texto uma síntese e uma possível justificativa, das alterações existentes no documento orientador 2016:

Nesta edição, o Programa apresenta as seguintes alterações: prioridade de atendimento de escolas com nível socioeconômico baixo: inclusão de “Mundo do Trabalho” como campo de integração curricular, termo que substitui “macrocampo” por expressar, de modo mais efetivo, a perspectiva interdisciplinar, retirada de “leitura e letramento”, por este já esta contemplado no campo de integração curricular “acompanhamento pedagógico”; elevação do valor destinado as escolas rurais e/ou com nível socioeconômico baixo e; elaboração de relatórios de atividades com

foco na melhoria da ação de monitoramento (BRASÍLIA, 2016).

Esta análise não irá se concentrar na retirada do macrocampo “*leitura e letramento*”, do documento orientador do ProEMI de 2016, nem na justificativa para esta retirada. Iremos focar no contexto textual associado as possíveis concepções referentes a “*Mundo do trabalho*” e “*trabalho*”.

No documento orientador do ProEMI de 2016 encontramos no campo de integração curricular (CIC) “*Mundo do Trabalho*” o seguinte texto:

As ações propostas a partir deste campo de integração curricular deverão propiciar o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício de qualquer profissão. O desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir de vivências com o mundo do trabalho dará início a formação, a discussão de cenários e de oportunidades para a inserção profissional do jovem. As ações propostas no CIC Mundo do Trabalho poderão contemplar uma ou mais áreas de conhecimento com foco na diversidade de temáticas de interesse geral e de conteúdo que articulem com a dimensão do trabalho (BRASIL, 2016).

Destaca-se do trecho a intenção clara da preparação do aluno para atuar em uma profissão/qualquer profissão. O estudo de Guimarães (2006, p.171) indica que “[...] as condições em que se dão a transição entre escola e trabalho e, por consequência, o início da vida profissional, expressam os contextos históricos e as dinâmicas sociais em que se vive”.

O termo “*mundo do trabalho*” já se encontrava presente nos documentos orientadores anteriores. A seguir uma análise sobre o contexto textual o qual o termo se fazia presente nestes documentos orientadores, associando estes também a concepção de “*trabalho*” contida nestes documentos.

3.4.1.2 Documento orientador do ProEMI de 2009

No tópico “*Desafios da Universalização do Ensino Médio*”, neste documento orientador encontramos o trecho abaixo o qual contém a expressão “mundo do trabalho”:

Indicadores quantitativos têm mostrado a situação de exclusão de uma parcela significativa dos adolescentes de 15 a 17 anos e a difícil relação com a escolarização e a inserção precoce no **mundo do trabalho**:

- Em 2007, estudos do IPEA apontavam que 608 mil adolescentes até 17 anos estavam matriculados no Ensino Fundamental na modalidade de EJA;
- Em 2007, dos 9.464.792 jovens de 15 a 17 anos (PNAD 2007), 1.584.365 não estudavam e 2.895.870 trabalhavam; e
- A PNAD 2007, registra que 24% dos adolescentes de 15 a 17 anos com renda familiar per capita menor que $\frac{1}{4}$ do salário mínimo não estão estudando e 4% dos adolescentes com renda familiar maior do que cinco salários mínimos. (BRASIL 2009, p.6).

O trecho acima aborda dados estatísticos que materializam a complexidade do processo de universalização do Ensino Médio no cenário nacional. Podemos dizer que, a expressão “*mundo do trabalho*” está inserida em um contexto que demonstra que os jovens estão começando a trabalhar muito cedo. Este fato, afeta a vida destes jovens a ponto de excluir parcela significativa de adolescentes entre 15 a 17 anos da vida escolar.

É possível observar neste documento a existência de elementos que considere a perspectiva de integração do estudante com o mundo do trabalho. No tópico: *dimensões de um currículo inovador*, o item “*Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do ensino médio*” (BRASIL 2009, p.9) corrobora com essa ideia. Ainda na perspectiva da formação do estudante para o mundo do trabalho, considerando uma formação profissional, o documento de 2009 transcorre:

Na perspectiva de conferir especificidades a estas dimensões constitutivas da prática social que devem organizar o ensino médio de forma integrada – trabalho, ciência e cultura –, entende-

se a necessidade de o ensino médio ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural (BRASIL 2009, p.8).

Entretanto, por mais que existam referências as possibilidades de ações, de cunho profissionalizante, que considerem a integração do jovem ao mundo do trabalho, o documento demonstra com clareza a concepção de trabalho e educação profissionalizante subjacente ao ProEMI:

[...] o trabalho é entendido como prática social, na concepção de produção, manutenção e transformação de bens e serviços necessários à existência humana, como um dos princípios educativos básicos do Ensino Médio, posto ser por meio deste que se pode compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento e a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (BRASIL 2009, p.7).

O trabalho é um princípio educativo no currículo do ensino médio também porque o processo social de produção coloca exigências específicas para a educação, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Porém, deve-se ter claro que essa perspectiva de formação que possibilita o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação estritamente profissionalizante. Ao contrário, essa participação, que deve ser ativa, consciente e crítica, exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral. Somente atendido a esse pressuposto é que o trabalho diretamente produtivo pode se constituir no contexto de uma formação específica para o exercício de profissões (BRASIL 2009, p.7).

O princípio educativo de trabalho - deriva desta sua especificidade de ser uma atividade necessária desde sempre a todos os seres humanos. O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de aprender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas é também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma de trabalho alienado sob o capitalismo, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a vida própria e, quando é o caso, dos filhos. (FRIGOTTO, 2001, p.74).

Para Lukács 1978 diferentemente do animal, que vem regulado, programado por sua natureza, e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho sua própria existência. Para Frigotto (2001), partindo dessa elementar constatação Marx destaca uma dupla centralidade do trabalho quando concebido como valor de uso: criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, desse aspecto, como princípio educativo:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 1996, 172).

Ainda para Marx: “A tecnologia revela a atitude ativa do homem para com a Natureza, o processo de produção direto de sua vida, e com isso também suas condições sociais de vida e as concepções espirituais decorrentes delas” (MARX, 1996, p.8).

Assim, a reflexão sobre as concepções educacionais do ProEMI, associadas as características do estudante que se pretende formar, no que

tange o trabalho, considera com muita cautela o caráter profissionalizante deste programa. Supõe-se que o programa prioriza uma participação ativa, consciente e crítica dos estudantes ao invés de uma formação profissionalizante acrítica exclusiva para o mercado de trabalho. Também se pode observar uma concepção progressista de trabalho contida no Documento Orientador do ProEMI.

Destaca-se que as ideias referentes ao “*mundo do trabalho*”, a qual está contida no documento orientador de 2009, se direciona predominantemente em compreender as relações entre desenvolvimento científico e tecnológico, trabalho e formação cultural, construídas socialmente através da história. Desta maneira, compreende-se o trabalho na sua dimensão ontológica, ou seja, trabalho na sua dimensão de construção do ser humano, compreendendo-o como um processo, sendo que a sua forma de organização em uma sociedade que traz transformações sociais específicas (SOARES; TRINDADE, 2008).

A compreensão do mundo do trabalho e o aprimoramento da capacidade produtiva e investigativa dos estudantes; explicitar a relação desses processos com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e formá-los culturalmente, tanto no sentido ético – pela apreensão crítica dos valores da sociedade em que vivem – quanto estético, potencializando capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e manifestação, são finalidades que devem estar presentes e organicamente integradas no ensino médio. (BRASIL 2009, p.8, grifo nosso)

No documento orientador de 2009 o termo “*mundo do trabalho*” encontra-se no tópico planos e metas referente a linha de ação: *Pesquisa e Estudos sobre o Ensino Médio e Juventude*. Esta linha de ação solicita:

Elaboração de um documento que trata de estudo sobre a relação entre a escolarização e a juventude, com indicativos das perspectivas dos jovens, a escola existente, a escola desejada, sua inserção no mundo do trabalho e a continuação dos estudos (BRASIL 2009, p.27, grifo nosso).

Neste caso, o trecho refere-se a uma orientação de se realizar pesquisa e estudos que considere os aspectos citados. O termo está sendo utilizado em um contexto que se mostra importante a realização de estudos que identifiquem indicativos que podem contribuir para o desenvolvimento do ProEMI.

3.4.1.3 Documentos orientadores do ProEMI 2011, 2013, 2014

As concepções educacionais associadas à inserção de alunos ao mundo do trabalho, na perspectiva da formação profissionalizante e técnica, são praticamente ausentes nestes documentos. A expressão “*mundo do trabalho*” se encontra nos documentos orientadores do ProEMI de 2011, 2013 e 2014 como descritas abaixo:

As atividades de cunho científico deverão **permitir** a interface com o **mundo do trabalho** na sociedade contemporânea, com as tecnologias sociais e sustentáveis, com a economia solidária e criativa, o meio ambiente e outras temáticas presentes no contexto do estudante. As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola (BRASIL 2011, p.15, grifo nosso).

As atividades de cunho científico deverão **buscar** a interface com **o mundo do trabalho** na sociedade contemporânea, com as tecnologias sociais e sustentáveis, com a economia solidária e criativa, com o meio ambiente, com a cultura e outras temáticas presentes no contexto dos estudantes. As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola (BRASIL 2013, p.17, grifo nosso).

As atividades de cunho científico deverão **buscar** a interface com o **mundo do trabalho** na sociedade contemporânea, com as tecnologias sociais e sustentáveis, com a economia solidária e criativa, com o meio ambiente, com a cultura e outras temáticas presentes no contexto dos estudantes. As atividades desenvolvidas neste macrocampo

poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola (BRASIL 2014, p.10, grifo nosso).

Observa-se uma pequena alteração na frase em que o termo “*mundo trabalho*” se encontra, não alterando de maneira significativa o contexto o qual está inserido. Também se destaca o fato deste não ser utilizado fazendo alusão a uma educação profissionalizante.

3.4.1.4 ProEMI, Reforma do Ensino Médio e a atividade política

Aqui, destaca-se que o termo “*mundo do trabalho*” contido no Documento Orientador do ProEMI de 2016, pode representar uma alteração significativa no que tange a inclusão de uma concepção de ensino profissionalizante associada a reforma do ensino médio. A Lei nº 13.1415 (que regulamentou a MP nº 746) contém em seu texto:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I - linguagens;

II - matemática;

III - ciências da natureza;

IV - ciências humanas; e

V - formação técnica e profissional

Acredita-se que a inclusão do Campo de Integração Curricular (CIC) “*Mundo do trabalho*”, no ultimo documento orientador do ProEMI, pode significar a possibilidade do fortalecimento de uma concepção educacional que fortalece práticas de formação profissionalizante. O trecho a seguir, retirado da Circular Conjunta de Brasília, fomenta a reflexão sobre as possibilidades existentes para o ProEMI.

O Programa Ensino Médio Inovador, a partir das alterações realizadas por meio da Medida Provisória – MP nº 746/2016, constitui-se em um instrumento que contribui tanto para o fortalecimento das escolas em tempo integral

quanto para a reflexão sobre as possibilidades de construção de propostas curriculares com diferentes ênfases (BRASÍLIA, 2016).

Vale lembrar que uma reconfiguração significativa no ProEMI está sujeita a diversos fatores, entretanto, não se pode desconsiderar a produção de documentos que sinalizam possibilidades.

A reconfiguração do ProEMI pode estar associada diretamente as transições de políticas públicas educacionais e/ou o fortalecimento de outras modalidades e programas de ensino que se fortalecem na atual conjuntura política. No Estado de Santa Catarina, a influência desta transição, no que tange a atenuação de características do ProEMI, já se fazia perceptível no ano de 2016, com a carga de hora atividade dos professores deste programa reduzida pela metade, não sendo mais contabilizadas como aulas titulares no vencimento salarial, situação que acarretou uma reconfiguração no cotidiano de diversos docentes, no sentido de uma intensificação do tempo em sala de aula, diminuição de tempo para planejamento, além de outras consequências. Além disso, o presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) em diversos discursos deixou claro que a prioridade da educação em nível nacional é a implementação da Reforma do Ensino Médio, tornando o Estado de Santa Catarina suscetível a tais alterações. A história recente demonstra que o ímpeto em se implementar a toque de caixa essas reformas, deu lugar a uma cautela, ao menos temporária, esta que pode estar associada a gradativa atenuação de credibilidade do atual governo Temer.

A análise destas transições deve considerar os diversos acontecimentos na esfera da atividade política que influenciam a ação política atual. Destaca-se também que, parte das reformas propostas pelo atual governo, passam por um enfrentamento de certos setores da sociedade, acarretando em uma incerteza nos rumos, principalmente no que se refere as políticas educacionais. Em um período de crise no sistema capitalista, o desemprego, consequência inequívoca desta crise, além de servir como justificativa para determinadas ações da burguesia, necessita ser analisado na perspectiva que o associa a educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aproximar-se do fim, ao menos parcial, desta pesquisa e considerando os aludidos, não se pretende afirmar que as inquietações iniciais foram sanadas, estas apenas serviram como inspiração para questionamentos, emergentes durante todo o processo, constituente de um desenvolvimento crítico o qual me direcionou na construção do ser pesquisador-docente. Ressalta-se que, esta pesquisa foi realizada concomitantemente com o exercício da docência. Considerando este fato em distintas perspectivas, pode-se alegar que a concomitância de atividades tenha influência direta no tempo destinado para a pesquisa. Em outro ângulo, o qual justifico sem almejar a neutralidade, considero imprescindível, principalmente no direcionamento e redirecionamento dos objetivos deste estudo, a vivência em campo como professor.

Não se desconsidera a existência de uma tênue linha entre a alienação – oriunda de um trabalho docente cada vez mais precarizado, no que tange suas condições, principalmente no que se refere a elevada carga horária de trabalho dos professores, fato que pode impossibilitar um olhar mais abrangente, do docente, sobre os fatores que incidem em sua prática e seu cotidiano – e as possibilidades de compreender durante o exercício docente, problemáticas não tão acessíveis para agentes externos, ressaltando assim uma práxis transformadora.

Ao se considerar os fatores incidentes na prática docente, ressaltamos sua diversidade. Não se desconsidera, porém, os aspectos subjetivos da personalidade docente oriundos da formação inicial. As experiências pessoais, as aprendizagens dentro e fora da instituição de ensino, o desenvolvimento de projetos e atividades em colaboração, a docência, os conhecimentos partilhados, a reflexão sobre o trabalho docente, entre outros, são algumas características do Desenvolvimento Profissional Docente, o qual acreditamos ser um processo contínuo, tornando-se de extrema importância compreendê-lo. Assim, a análise dos dados possibilitou identificar potencialidades do ProEMI no que tange o DP de docentes de Química entrevistados. Destacamos, porém que, estas potencialidades não isentam o programa de falhas ou insuficiências, sendo necessárias convergências de políticas e ações públicas para o fortalecimento deste programa. Constatamos que a diminuição das aulas destinadas para planejamento do ProEMI, juntamente com a implementação da Lei dos ACTs, influenciou de maneira significativa no cotidiano de docentes entrevistados, no sentido de uma precarização, o que fortalece a ideia de que o Desenvolvimento Profissional de

professores também se encontra fortemente condicionado por políticas públicas.

Esta pesquisa, sem desconsiderar a influência de agentes externos, tentou aclarar algumas relações entre as políticas públicas educacionais, estas condicionadas pela atividade política na principal arena do país, o Estado, e materializada através de um quadro normativo de ação (leis, propagandas, medidas provisórias, propostas de emenda à constituição, normativas, portarias, entre outros) e o contexto docente, a se considerar a agudização da precarização do trabalho deste profissional e a implementação gradativa da lógica neoliberal na educação.

Na categoria **“Desenvolvimento Profissional Docente no contexto do ProEMI”** identificamos através das subcategorias *“Tempo para planejamento e projetos”* e *“Professor orientador do laboratório de Química”* possíveis elementos contribuintes para as condições de atuação do professor e conseqüentemente para o DP de docentes entrevistados, oferecidas pelo ProEMI. Destacou-se o tempo disponibilizado pelo ProEMI como fator de qualificação do ensino de Química, este que pode contribuir para o planejamento das aulas e atividades e também para o desenvolvimento de projetos em colaboração. Também foi possível observar, a partir das falas dos entrevistados, a importância do professor orientador de laboratório de Química, na contribuição para a realização de práticas experimentais por meio da colaboração, o que possibilita o fortalecimento do DPD. A partir da subcategoria *“Permanência do professor na mesma instituição de ensino”*, o fato do professor trabalhar na mesma instituição de ensino destacou-se na fala de professores entrevistados como elemento fortalecedor do ensino. Assim, considera-se que a alta rotatividade de docentes nas escolas pode contribuir para a desmotivação deste profissional na participação efetiva no ProEMI. Ressalta-se ainda na fala de professores a necessidade de qualificação do tempo disponibilizado para a realização de atividades no programa.

Entendendo que os processos de precarização do trabalho docente não são recentes, analisamos a categoria *a priori* denominada **“Processos de agudização da precarização do trabalho docente”** Assim, podemos compreender tanto a categoria *“Aprovação da lei dos ACTs”* quanto a categoria *“Diminuição das aulas para planejamento destinadas aos professores do ProEMI”*, como agudização da precarização do trabalho dos professores da REESC. Essas subcategorias, refletem a concepção de professores entrevistados, associando estes dois fatores diretamente ao processo de agudização da precarização de seus trabalhos. Isto estaria associado ao elevado número de colégios e ao aumento do número de

turmas, ou seja, uma intensificação da carga horária de trabalho dos professores.

Elementos referentes a subcategoria emergente denominada “*Professor Online*”, se fez presente na fala de diversos entrevistados. Com a pretensão inicial de ser uma ferramenta de apoio, para alguns professores entrevistados, o sistema online está associado a um processo de intensificação do trabalho docente.

A categoria “**Transição de políticas públicas educacionais**”, reflete sobre as consequências para educação subjacentes a esta mudança, além de refletir sobre as concepções de professores a respeito da Reforma do Ensino Médio. Na subcategoria “*Resistência*” a análise dos dados mostrou que o processo de implementação da modalidade ofertada pela SED-SC, denominada “Ensino Médio em Tempo Integral”, encontrou oposição por parte de professores, como relatado por um dos entrevistados.

Referente a subcategoria “*Reforma do Ensino Médio e formação para o trabalho*”, para alguns docentes entrevistados, esta reforma traz a ela subjacente a ênfase na lógica da formação para o mercado de trabalho, além de uma alteração significativa no que tange a estrutura dos currículos e na inclusão das componentes curriculares. Destaca-se o fato da Lei nº 13.451 (regulamentação da MP nº746), colocar um excesso de importância na BNCC. Considerando também o itinerário de formação técnico profissional, a legislação amplia ainda mais a relação público-privada por meio das possibilidades de parceria (§ 8º), incluindo parcerias com “instituições de educação a distância” (§ 11º)” (SIMÕES, 2017, p.9). Entretanto, destacamos que na análise das entrevistas foi possível identificar opiniões a favor da Reforma do Ensino Médio.

A subcategoria denominada “*Reconfiguração do ProEMI no âmbito das transições de políticas públicas*”, buscou através da análise dos documentos orientadores do ProEMI, e de uma Circular Conjunta do Distrito Federal, identificar e caracterizar elementos que possibilitassem associar as concepções da Reforma do Ensino Médio a alterações do ProEMI. Identificou-se, que o último documento Orientador do ProEMI do ano de 2016, substituiu o termo “macrocampo” pelo termo “Campo de Integração Curricular”. Outra alteração se refere a inclusão do campo de integração curricular “Mundo do trabalho”, dando ênfase na formação para atuação em qualquer profissão. No documento orientador de 2016 também é dada prioridade de atendimento para escolas com nível socioeconômico baixo, elevação do valor destinado a escolas rurais, além da retirada do macrocampo (agora Campo de Integração Curricular) “Leitura e letramento”.

Qualquer análise que pretenda determinar possíveis consequências para o ProEMI, oriundas das alterações existentes no documento orientador de 2016, pode parecer pretensiosa. A inclusão destas alterações não significa necessariamente uma brusca mudança no programa. Entretanto, considerando uma ampla conjuntura política, social e econômica que sinaliza para uma transição significativa do modelo educacional, não apenas o que se refere ao ProEMI, mais a educação como um todo em nosso país, torna-se difícil não realizar considerações a respeito do tema.

Destacando novamente a perspectiva de (CAMARGO; JACOMINI, 2011), a qual entende que nos períodos em que prevalecem regimes democráticos, nas Constituições se estabelecem vinculações de percentuais de impostos para Educação do país na direção de sua manutenção e desenvolvimento, e considerando que no atual momento passamos por uma onda de ataques, não apenas no que diz respeito a educação mas a diversos direitos, não podemos desconsiderar que a atividade política não está imune a dinâmica social e que essa tende a influenciar, por sua vez, o desenvolvimento das políticas educacionais. Nesta análise, podemos considerar que além da resistência de parte da sociedade em relação a implementação da Reforma do Ensino Médio, resistência materializada, por exemplo, nas ocupações de escolas, a perda de credibilidade do atual presidente pode ter influenciado no discurso e na postura dos agentes responsáveis pela implementação destas políticas. Mesmo assim, vemos uma constante pretensão, via propagandas televisivas, na tentativa de retomada desta credibilidade por parte do governo federal. Assim, compreendemos que uma política pública educacional não é simplesmente implementada, sendo necessário considerarmos os diversos elementos que incidem sobre esta política e seu processo de efetivação.

No decorrer deste estudo, utilizamos elementos da pedagogia crítica de Michael Apple que nos forneceu suporte para analisarmos o atual contexto educacional. Inspirados em seus estudos, considera-se que as ações ocorridas na esfera educacional em nosso país, estejam diretamente associadas a ascensão de uma nova aliança conservadora. Para Apple, está aliança é liderada pelos neoliberais, os quais justificam as reformas, alegando a má gestão da educação por parte do Estado, no sentido de enfraquecê-lo, usando como argumentos o não alcance de resultados adequados. Neste contexto, técnicas de accountability, avaliação e gerenciamento ganham força, além da implementação de elementos referentes a meritocracia na educação. Destacamos que em relação a outros Estados, considerando a REESC, encontramos uma

resistência a implementação de políticas de meritocracia. A meritocracia foi fortemente rejeitada pelo sindicato na última greve de 2015, como relatado na dissertação de Faust (2015).

Outro ponto fortemente evidente no contexto educacional, porém não abordado de maneira profunda em nossas reflexões, é a influência dos neoconservadores e dos populistas autoritários. Respeitando a divisão conceitual realizada por Michael Apple, acreditamos que no Brasil, em alguns momentos estes grupos se difunde. Para Apple, os neoconservadores resgatam os valores do passado como superiores. Uma das ideias defendida por esse grupo se refere ao currículo nacional único e o patriotismo. Numa rápida associação, observamos que no Brasil ocorre o fortalecimento no decorrer dos anos da BNCC. Além disso, tais grupos vão na contramão do debate de questões progressistas, como por exemplo, a discussão referente a descriminalização do aborto, a questão de gênero nas escolas, entre outras. Destaca-se também que projetos de lei, como “Escola sem partido”, ganha força no cenário nacional.

Os populistas autoritários, através da moral cristã, determinam o direcionamento de muitas de suas políticas. Não é novidade também que grupos conservadores constituem o atual congresso, influenciando e determinando os rumos das políticas públicas. Desta maneira, se mostra totalmente didática, respeitando as diferenças dos contextos, os conceitos de Michael Apple em nossa análise. O autor também utiliza o termo nova classe média profissional como grupo constituinte desta nova aliança.

Neste ponto, acredita-se estar claro que a ascensão desta nova aliança conservadora se associa diretamente ao processo de impedimento da ex-presidenta, e que, isto acarretou em diversas consequências para as políticas públicas educacionais. Destaca-se o fato deste acontecimento incidir diretamente nas reflexões e nos redirecionamentos deste estudo. Ao se considerar o ProEMI uma política educacional do governo PT, seria muito difícil que esta política saísse totalmente isenta de tais ocorridos. Entretanto, destacamos a credibilidade do ProEMI, no sentido, de identificarmos na fala de um dos entrevistados a opção de um grupo de professores por manter o ProEMI em relação a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Outro aspecto a se destacar é que essa credibilidade, pode ser utilizada para a implementação gradativa de elementos referentes a Reforma do Ensino Médio, vide as alterações existentes no documento orientador do ProEMI de 2016 e a circular conjunta Nº 18/2017, do Distrito Federal.

Por fim, pretende-se aclarar que as reflexões realizadas neste estudo não possuem caráter permanente. Espera-se que o atual momento

de nosso país tenha caráter transitório, servindo de aprendizado para a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABICALIL, C. A. Piso Salarial: Constitucional, legítimo, fundamental. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 67-80, jan. /dez. 2008.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre 10 estudos de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 45-53, jan. /jun. 2011.

ALMEIDA, M.I. Desenvolvimento Profissional Docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: 2000. Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/trabtit1.htm#gt8>> Acesso em 28 abr. de 2016.

ALMEIDA, M.I. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar**, Curitiba, n.24, p.165-176, 2004.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.143, maio/ago. 2011.

AMARAL, N. PEC 241: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016.

AMORIM, M. M. T. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

ANPED. **Informe sobre Movimento Nacional pelo Ensino Médio**. 2014. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio>> Acesso em: 15 out. 2016.

- APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, M. W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M.W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora.
Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, p.55-78, jan./jun. 2002a.
- APPLE, M.W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.107-142, jul. 2002b.
- BALL, J. S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v.15, n.2, p. 03-23, 2002.
- BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 2011. 208 f. Tese (doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70:Lisboa, 229p.
- BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de história. 1994. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994.
- BOITO JUNIOR, A. Os atores e o enredo da crise política. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (orgs.) **Por que gritamos golpe**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 85-92.
- BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno brasileiro de ensino de física**, v.19, n.3, p.291-313, dez. 2002.
- BRANCALEON, B. B. et al. **Políticas públicas**: conceitos básicos. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2015.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 7420 de autoria de Raquel Teixeira. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 11 de 30 de junho de 2009. Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 25 ago. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n.2, de 30 de janeiro, 2012: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n.14 de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm> Acesso em: 10 de abr. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro 2006. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm> Acesso em: 10 de abr. 2017.

BRASIL. Constituição (1998). Emenda Constitucional 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 10 de abr. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 11.738 de 16 de julho 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm> Acesso em: jun. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 23 de out. 2016.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 23 set. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em: 4 de out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE deve presidir debate de Ensino Médio e BNCC.** 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40091:base-curricular-e-ensino-medio-sao-alvos-do-novo-presidente>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 971, 09 de outubro de 2011. Institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Ministro

de Estado da Educação Fernando Haddad. **Diário Oficial da União**, Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. MEC/SEB **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. MEC/SEB **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília: 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. MEC/SEB **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília: 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. MEC/SEB **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília: 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. MEC/SEB **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília: 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Investimento em educação atinge meta de 5% do PIB**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/16000-investimento-em-educacao-atinge-meta-de-5-do-pib-e-e-o-maior-da-historia>> Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília MEC, 1993.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.096/2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm> Acesso em: 4 ago. 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?cdteor=1200428> Acesso em: 10 de jul. 2016.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição 241**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?cdteor=1468431&filename=PEC241/2016> Acesso em: 01 de set. 2016.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade (med. liminar) nº 4.167-3, de 29 de outubro de 2008c. Relator: Ministro Joaquim Barbosa. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADIN&s1=4167&processo=4167>>. Acesso em: jun. 2016. de abr. 2017.

BRASÍLIA. Circular conjunta nº 18/2016. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/nov16/proemi_cir_conj_n18_suplav_subeb.pdf> Acesso em: 15 jul. 2017.

CAMARGO, R.B.; GOUVEIA, A.B.; GIL, J.; MINHOTO, M.A.P. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n.2, p.341-363, maio/ago. 2009.

CAMARGO, R.B.; JACOMINI, M.A. Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, n.17, p.129-167, jun. 2011.

CASTRO, M.H.G. Quem Vai Educar a Pátria Educadora? **Revista Interesse Nacional**, n.30, jun./set. 2015.

CAVALIERI, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v.22, n.80, p. 51-63, abr. 2009.

CLETO, M. O triunfo da antipolítica. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (orgs.) **Por que gritamos golpe:** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 85-92.

CODO, W.; SAMPAIO, J.; HITOMI, A. **Indivíduo, trabalho e sofrimento.** Petrópolis: Vozes, 1993.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2016. 165p.

DALLABRIDA, N.; RICCI, M. C. K. Ensino médio em transe. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.69, n.1, jan./mar. 2017.

DAVIS, C.L.F.; MORICONI, G.M.; CHRISTOV, L.H.S.; NUNES, M.M.R. *Ensino Médio:* Políticas Curriculares dos Estados brasileiros. Relatório final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. Disponível em: < http://fvc.org.br/pdf/FCC_Relatorio_Final_F.pdf> Acesso em: 10 de jul. 2016.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores.** Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto editora, 2001. 175p.

DEL PINO, M. A. B.; VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, Á. M. Controle e intensificação do trabalho docente: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **A Intensificação Trabalho docente: tecnologias e produtividade.** Campinas: Papirus, p. 113-133, 2009.

FAGNANI, E. Previdência social: reformar ou destruir. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (orgs.) **Por que gritamos golpe:** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 85-92.

FAUST, J. M. **Propostas internacionais para a carreira docente: repercussões nas políticas nacionais e resistências locais.** 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.

FERNANDES, C. S. O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de química na interação entre universidade e escola:

as potencialidades do programa institucional de bolsa de iniciação à docência. 2016. 310 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016.

FERNANDES, M. D. E.; RODRIGUEZ, M.V. O processo de elaboração da Lei n.11.738.2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para carreira e remuneração docente): trajetória disputas e tensões. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.41, p. 88-101, mar. 2011.

FERNÁNDEZ, M. E. **La jornada escolar. Proposta para el debate.** Barcelona: Ariel Socel, 2002.

FIDALGO, F., OLIVEIRA, M. A. M., FIDALGO, N. L. R. Trabalho docente, formação continuada e tecnologias. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **A Intensificação Trabalho docente: tecnologias e produtividade.** Campinas: Papirus, p. 113-133, 2009.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido á formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v.5, n.8, p.11-23, jan./jun. 2013.

FORTE, A. M.; FLORES, M. A. Aprendizagem e(m) Colaboração: Reflexões Sobre um Projeto de Intervenção/Formação numa EB 2/3. **Revista portuguesa de pedagogia**, v.45, n.2, p.93-131. 2011.

FORTE, A. M.; FLORES, M. A. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.900-919, set./dez. 2012.

FREITAS, L. C. Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil. **Revista Adusp**, São Paulo, n.53, p.6-15, out. 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógica na escola. **Educação & Sociedade**, v.35, n.129, p.1085-1114, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.46, jan./abr. 2011a.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de Final de Século. In: FRIGOTTO, G.; et al (orgs). 10. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011b.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, G. Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. *ANPED na Rede*, 22 set. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra> >. Acesso em: 10 mar. 2017.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que a vale a pena lutar?** O trabalho de equipe na escola. Porto: Porto editora, 2001. GADOTTI, M. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

GANDIN, L.A.; LIMA, I.G. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.3, p.651-664, jul./set. 2016.

GARCIA, P. S. **Inovações e mudanças**: porque elas não acontecem nas escolas. São Paulo: LTCE., 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 121.

GOUVEIA, A. B.; BASSI, M. E. Vencimento dos professores no contexto das finanças públicas do Paraná e de Santa Catarina, Brasil.

Revista Educação em Questão, Natal, v. 54, n. 40, p. 101-128, jan./abr. 2016.

GOUVEIA, A. B.; et al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.22, n.2, p.253-276, jul./dez. 2006.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução: Roberto Cataldo Costa, 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 488.

GUIMARÃES, N. A. Trajetórias inseguras, automatização incerta: os jovens e o trabalho em mercado sob intensas transições ocupacionais. In: CAMARGO, A. A. (org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, p.171-197, 2006.

HÖFLING, E, M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, vol. 21, n. 38, out./dez. 2011.

HYPOLITO, Á. M., VIEIRA, J. S., PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul./Dez. 2009.

KEINERT, F.C. Resenha de: SINGER, A. Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador. **Revista de Sociologia da USP**, v.24, n.2, p.257-260, nov. 2012.

KUENZER, A.Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M.; FIDALGO, N.L.R. (orgs.) **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. São Paulo: Papyrus, 2009. p. 19-48.

LIMA, M. Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATC, PNE E DCNEMs. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.2, p.73-91, maio/ago.2012.

LOURENCETTI, G. C. **O trabalho docente dos professores secundários na atualidade: intersecções, particularidades e perspectivas**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental**. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. São Paulo: EPU, 1986, p.11-24.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas, tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

MAAR, W.L. O eclipse da política na experiência social brasileira. **Margem Esquerda**, São Paulo, n.9, jun. 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho doente. **Educação & Sociedade**, v.28, n.99, p.466-482, maio/ago. 2007.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n.8, p.7-22, jan./abr. 2009.

MARIANO, M. S. S; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p.76-88, 2006.

MARINGONI, G. Rumo à direita na política externa. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (orgs.) **Por que gritamos golpe: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 77-83.

MARX, K. **O capital: Crítica da Economia Política**. São Paulo: Nova Cultural Ltda. 1996.

MIGUEL, L.F. Limites da transformação social no Brasil. Resenha de Os sentidos do lulismo, de André Singer. **Novos estudos**, São Paulo, n.95, p.157-62, 2013.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

MULLER, P. **A Análise das Políticas Públicas**. BAVARESCO, A.; FERRARO, A. R. (orgs). Pelotas: Educat, 2002. 156p.

NUNEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. O tempo como dimensão do profissionalismo docente: o caso de professores de química, física, biologia e matemática do ensino médio. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: Oliveira, A. F.; Pizzio, A.; França, G. (orgs). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Góias: PUC, p.93-99, 2010.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.25, n.2, p.197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, D. A. Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: da intenção às práticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012. **Anais...** Campinas: ENDIPE, 2012.

Organização internacional do trabalho. **A condição dos professores**: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT/ Unesco, 1984.

PAULANI, L.M. Uma ponte para o abismo. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (orgs.) **Por que gritamos golpe**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 85-92.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

QUARTEIRO, E. M. O trabalho docente nos núcleos de tecnologia educacional: entre a improvisação e a provisoriidade. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **A Intensificação Trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papyrus, p. 113-133, 2009.

REIS, B. M.; CECÍLIO, S. Precarização, trabalho docente intensificado e saúde de professores universitários. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.2, p.109-128, maio/ago. 2014.

RICARDO, A. J. F. A intensificação do trabalho docente dentro e fora da jornada remunerada de trabalho. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. 11, 2016, Curitiba – PR. **Anais...** Curitiba, 2016. Disponível em: < <http://www.a.pedsul2016.ufpr.br/trabalhos-completos-eixo-21-educacao-e-trabalho/>> Acesso em: 3 jun. 2017.

RIOS, T.A. **Compreender e ensinar**. Por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010, 158p.

ROLDÃO, M. C. Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho de professores. **Noesis**, n.71, p.24- 30, out./dez. 2007.

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

SAMPAIO, T.G. A luta por uma educação emancipadora e de qualidade. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (orgs.) **Por que gritamos golpe**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 85-92.

SANDRI, S. A formação dos jovens em disputa no contexto do Ensino Médio brasileiro: proposições do ProEMI versus proposições do PJJ do Instituto Unibanco. In: SILVA, M. R. (org.). **O ensino médio**: suas políticas, suas práticas: Estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: UFPR/, p.31- 47, 2016.

SANTA CATARINA. **Lei complementar nº 668 de 16 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. Estado de Santa Catarina: 2015b.

SANTA CATARINA. **Lei n.16.861 de 28 de dezembro de 2015.** Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição da República. Estado de Santa Catarina: 2015e.

SANTA CATARINA. **Medida Provisória nº 198, de 10 de fevereiro de 2015.** Fixa a remuneração básica do professor admitido em caráter temporário e estabelece outras providências. Florianópolis, 2015a.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. 2015d. **Resultados do Pisa 2015-SC.** Disponível:<
<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/censo-278/...1/.../5013-resultados-do-pisa-2015-sc> >Acesso em: 20 de ago. 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação - SED. **Extrato de Orientações**, 2015c.

SANTOS, T.K.M. **O Ensino Médio Inovador e as implicações para o Ensino de Ciências:** uma reflexão a partir da implementação do *PROEMI* em escolas da Grande Florianópolis. 2016. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Médio Integral.** 2017b. Disponível em:<<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16978-professor-on-line>> Acesso em: 29 maio de 2017.

SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Professor Online.** 2017a. Disponível em:< <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16978-professor-on-line>>Acesso em: 29 maio de 2017.

SILVA JÚNIOR, J. R.; ANELLI JÚNIOR, L.C.; MANCEBO, D. O. lulismo e a mudança da natureza do trabalho docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p.106-118, 2014.

SILVA, M. R. (org.). **O ensino médio: suas políticas, suas práticas: Estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba: UFPR/, p.31- 47, 2016.

SILVA, M. R. O Programa Ensino Médio Inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada à experiências relatadas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.2, p.91-110, abr./jun. 2016.

SILVA, M. R. Reformulação do Ensino Médio. *ANPED na Rede*, 19 set. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-professora-monica-ribeiro-da-silva-ufpr-sobre-reformulacao-do-ensino-medio>>. Acesso em: 20 maio 2017.

SILVA, V. Jovens no Brasil: sujeitos de tempos, espaços e expressões múltiplas. In: MATOS, K. S. L.; ADAD, S. J. H.; FERREIRA, M. D. M (orgs). **Jovens e Crianças: outras imagens**. Fortaleza:Edições UFC, p.83-96, 2006.

SIMÕES, W. **A Lei N. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017: elementos para debater a reformada do ensino médio e desdobramentos possíveis**. Chapecó, UFFS, 2017. (Nota técnica).

SINGER, A. O ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). **Novos Estudos**, v. 102, jul. 2015.

SINGER, A. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. 1 ed. São Paulo: Companhia de Letras, 2012. 21p.

SINGER, A. Por uma frente ampla, democrática e republicana. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (orgs.) **Por que gritamos golpe: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 85-92.

SINTE-SC. **Análise da Medida Provisória nº 746, que trata da reforma do Ensino Médio.** 2016. Disponível em:< <http://sinte-sc.org.br/educacao/analise-da-medida-provisoria-no-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio/>> Acesso em: 15 out. 2016.

SINTE-SC. **Deputados governistas destroem carreira do magistério.** Florianópolis, 16 de dez. 2015a. Disponível em:< <http://sinte-sc.org.br/mobilizacao/deputados-governistas-destroem-carreira-do-magisterio/>> Acesso em: 10 jul. 2016.

SINTE-SC. **SINTE recebe documento do governo.** Florianópolis, 13 de maio 2015b. Disponível em: < <http://sinte-sc.org.br/mobilizacao/sinte-recebe-documento-do-governo/>> Acesso em: 12 jul. 2016.

SOARES, S. T.; TRINDADE, J. G. O trabalho como princípio educativo e sua dupla dimensão no capitalismo. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO, 6, 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo, 2008. Disponível em:<<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/6seminariotrabalho.htm>> Acesso em: 23 de maio de 2016.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 97-108, set. 2002.

VIEIRA-FILHO, V. J. V.; EICHLER, M. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto da colaboração e do desenvolvimento profissional docente de professores de Química e demais disciplinas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 18, 2016. Florianópolis - SC. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, 2016. Disponível em:< <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/listaresumos.htm>> Acesso em: 28 de maio 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores.

- 01)** Quais alterações ocorreram no ano de 2016?
- 02)** Na sua opinião quais são os motivos dessas alterações?
- 03)** Como as alterações ocorridas no ano de 2016, influenciaram o seu cotidiano de trabalho?
- 04)** As alterações ocorridas em 2016, afetaram o tempo destinado para ações de planejamento?
- 05)** Na sua opinião, houve uma intensificação na sua carga horária de trabalho sem que houvesse um aumento equivalente em sua remuneração?
- 06)** É possível observar conflitos oriundos das alterações ocorridas no ano de 2016?
- 07)** Há algum tipo de resistência dos professores relacionada as alterações ocorridas no ano de 2016?
- 08)** Você considera ter havido possibilidade de discussão referentes a construção dessas alterações?
- 09)** Os textos os quais são expressas estas alterações são acessíveis, claros e de fácil compreensão?
- 10)** Na sua opinião houve uma precarização de seu trabalho docente associada a estas alterações do ano de 2016? Se sim, de que maneira ocorreram essas precarizações?
- 11)** No ano de 2016 os professores do ProEMI tiveram uma redução significativa na carga horária destinada para planejamento de ações pedagógicas. Essa redução alterou seu cotidiano escolar? Se sim, de que maneira ocorreu esta alteração?

- 12)** Na sua opinião, a alteração de carga horária destinada para planejamento de atividades do ProEMI, influenciou na colaboração entre os docentes?
- 13)** Você conhece a Medida Provisória 746 a qual versa sobre a Reforma do Ensino Médio?
- 14)** Qual sua opinião sobre esta reforma?
- 15)** Qual sua opinião sobre as consequências que esta reforma pode ter para a educação?
- 16)** Você acha que essa MP vai afetar o seu trabalho como professor de Química?
- 17)** Se afetar, como você acha que vai afetar?

ANEXOS

ANEXO 1: E-mail da SED SC com orientações para distribuição de aulas para o ano de 2016, para escolas do ProEMI.

PAE http://pae.sc.gov.br/direto/Direto/CorreioBusiness?direto_tarefa=m...

Assunto: Orientações Ensino Médio Inovador 📧

De: Sup de DH 18 <ssjperisr18@sed.sc.gov.br> [REDACTED] [REDACTED]

Enviada em: 26/01/16 01:14

EEB Alino Firme <alino@sed.sc.gov.br>
 EEB Bela Vista <belevista@sed.sc.gov.br>

Para: EEB Cecília Faria Lopes <ceclia@sed.sc.gov.br>
 EEB Dom Jaime de Barros Câmara <dorjama@sed.sc.gov.br>
 EEB Getúlio Vargas <getulio@sed.sc.gov.br>

Resposta para: Sup de DH 18 <ssjperisr18@sed.sc.gov.br>

Assunto: Orientações Ensino Médio Inovador

Senhores Diretores de escola e Equipe,

Comunicamos que a partir de 17/02/2016 as Unidades Escolares que atuam no Ensino Médio Inovador (EMI) não podem mais contabilizar as aulas de planejamento como titular. Informamos também que o sistema já foi parametrizado para não incluir estas aulas como titular. Portanto, a Gerência de Educação deve refazer a distribuição de aulas. O número de aulas do planejamento foi reduzido conforme quadro abaixo:

A matriz nº 7751, referente à carga horária para planejamento foi encerrada. A nova matriz vigente é a de nº 7752, que será associada nas escolas que ofertam o Pro EM, viabilizando a atribuição de nova carga horária para o planejamento, conforme segue:

CARGO	Número de Turma EM Inovador	Carga Horária Semanal
Professor da(s) Disciplina(s) da Base Nacional Comum	01	01 aula
	02	02 aulas
	03	03 aulas
	04	04 aulas
	Acima de 04	05 aulas

Atenciosamente,

Aurea Regina Cardoso

Supervisora de Gestão de Pessoas

Valdinei Kruger
 Diretor de Gestão de Pessoas

22/02

ANEXO 2: Medida Provisória 198 (MP 198)



ESTADO DE SANTA CATARINA
GABINETE DO GOVERNADOR



MENSAGEM Nº 079

COORDENADORIA DE EXPEDIENTE
MEDIDA PROVISÓRIA Nº 198/2015

EXCELENTÍSSIMO SENHOR PRESIDENTE, SENHORAS E
SENHORES DEPUTADOS DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO

Nos termos do art. 51 da Constituição do Estado, comunico a esse egrégio Poder Legislativo que adotei a Medida Provisória inclusa, ora submetida ao exame e deliberação de Vossas Excelências, acompanhada de exposição de motivos da Secretaria de Estado da Educação, que "Fixa a remuneração básica do professor admitido em caráter temporário e estabelece outras providências".

Florianópolis, 10 de fevereiro de 2015.


JOÃO RAIMUNDO COLOMBO
Governador do Estado

Incluído no Expediente
02 Sessão de 19/04/15
As Comissões de
OS - Finanças
Secretário

Ao Expediente da Mesa
Em 11/02/15
Deputado Valmir Comin
1º Secretário




ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria de Estado da Educação
Gabinete do Secretário
Rua Antônio Luz, 111 – Centro – Fpolis/SC – (48) 3664-0141



SEF 10/02/2015
2466/2015 14.31
06964.2015.00002469

Exposição de Motivos nº 007

Florianópolis, de fevereiro de 2015.

	<p>De acordo,</p> <p>Florianópolis, ____ / ____ / ____</p> <p>_____ João Raimundo Colombo Governador do Estado</p>
---	--

Submetemos à apreciação de Vossa Excelência minuta de Medida Provisória que fixa os valores do vencimento do professor admitido em caráter temporário (ACT) regido pela Lei Complementar nº 456/2009 e estabelece outras providências. A norma proposta corresponde à estratégia de adequação do valor do vencimento à Lei Federal nº 11.738/2008, assegurando que nenhum dos ocupantes do cargo de Professor ACT perceberá valor de vencimento básico inferior ao valor do Piso Nacional do Magistério.

Por intermédio desta Medida Provisória, a retribuição pecuniária (remuneração) dos professores admitidos em caráter temporário será composta pela soma do vencimento mais a hora-atividade mais o incentivo à produtividade em sala de aula. O regime de trabalho semanal passa a ser definido da seguinte forma:

- 25 (vinte e cinco) aulas por período (matutino, vespertino ou noturno), para os que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Área I) e Educação Especial (Área V);
- por horas-aula, com base de cálculo em 32 (trinta e duas) horas-aula, para os que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Área II), Ensino Médio (Área III) e Educação de Jovens e Adultos (Área VI).

Com a aplicação desta Medida Provisória, estima-se uma economia aos cofres públicos de aproximadamente R\$ 40.000.000,00 (quarenta milhões de reais) mensais.


Cabe destacar que esta Medida Provisória está atrelada à edição de nova lei que disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado, que, por sua vez, desvinculará o Professor ACT da carreira do Magistério Público Estadual. A admissão de pessoal por prazo determinado para atuação nas unidades escolares da rede estadual condiciona a existência do ACT desde que para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal. As admissões são realizadas justamente para atender situações temporárias e emergenciais, de caráter legal. Logo, entende-se que, em razão de sua transitoriedade, o ocupante do cargo de Professor ACT não pode estar vinculado ao plano de carreira de titular de cargo do magistério.

Além disso, esta medida contempla a intenção desta Pasta de prosseguir na valorização dos profissionais que atuam no âmbito do magistério, mas observando sempre o crescimento da receita pública, respeitando os limites da Lei de Responsabilidade Fiscal, cumprindo o dispositivo constitucional que determina a aplicação de 25% da receita estadual em educação e, principalmente, nos limites compreendidos pela estimativa do impacto orçamentário-financeiro.

Esta ação governamental não acarretará aumento da despesa, considerando a devida adequação orçamentária e financeira com a lei orçamentária anual, em compatibilidade com o plano plurianual e com a lei de diretrizes orçamentárias do Estado. Assim, procura-se compatibilizar o que está juridicamente imposto com o que é financeiramente realizável.

Tendo em vista os motivos expostos, e certos da compreensão de Vossa Excelência, aguardamos parecer favorável à proposição ora apresentada.

Respeitosamente,


Eduardo Deschamps
Secretário de Estado da Educação

ANEXO 3: Nota técnica referente ao cumprimento da hora-atividade de professores ACT's.



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO DE PESSOAS
DIRETORIA DE GESTÃO DA REDE ESTADUAL

Nota Técnica nº 001/2016/DIGP/DIGR/SED

Florianópolis, 10 de maio de 2016.

Referência: Hora Atividade.

OBJETIVO: orientar as Unidades Escolares da Rede Pública Estadual sobre a Jornada de Trabalho dos Professores e sobre a Hora Atividade.

I - PROFESSOR EM SALA DE AULA

Considera-se neste grupo os Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e os Professores do Ensino Médio, a saber:

- Professores Orientadores: de Atividade de Campo, de Leitura, de Laboratórios de Matemática/Biologia/Física/Química, da Casa da Cultura, de Língua Indígena e de Educação Indígena, de Educação Integral e do Mais Educação, de Laboratório de Tecnologia Educacional, de Curso, de Estágio e de Intercâmbio Brasil/Argentina.

Jornada de Trabalho/Hora Atividade:

JORNADA DE TRABALHO SEMANAL TOTAL CONTRATADA	Nº DE AULAS MINISTRADAS (HORA AULA DE 45 MINUTOS)	HORA-ATIVIDADE SEMANAL SEM INTERAÇÃO COM EDUCANDOS
10 horas (600 minutos)	8 Hora Aula (360 minutos)	4 Horas (240 minutos)
20 horas (1.200 minutos)	16 Hora Aula (720 minutos)	8 Horas (480 minutos)
30 horas (1.800 minutos)	24 Hora Aula (1.080 minutos)	12 Horas (720 minutos)
40 horas (2.400 minutos)	32 Hora Aula (1.440 minutos)	16 Horas (960 minutos)

O cálculo da Hora Atividade e da Jornadas de Trabalho segue o disposto no Anexo Único da Lei 16.861/15.

II- CUMPRIMENTO DA HORA ATIVIDADE SEM INTERAÇÃO COM OS EDUCANDOS

- 50% (cinquenta por cento) de Hora Atividade na Unidade Escolar: cabe ao Gestor Escolar orientar os Professores no desenvolvimento das atividades de: planejamento; avaliação da produção dos educandos; pesquisa; formação continuada; reuniões pedagógicas; confecção de material didático pedagógico; estabelecimento de estratégias para os alunos de menor rendimento escolar; atendimento aos alunos, aos pais ou aos responsáveis e à comunidade; bem como no preenchimento de registros, na elaboração de relatórios e demais atividades previstas no projeto político-pedagógico.

- 50% (cinquenta por cento) restante: o Professor poderá cumprir em local de sua livre escolha, desde que como complemento das atividades pedagógicas.

III - JORNADA DE TRABALHO DA EQUIPE GESTORA ESCOLAR

A Jornada de Trabalho dos Diretores, Assessores de Direção, Assistente Técnico Pedagógico, Especialistas em Assuntos Educacionais (Administrador Escolar, Supervisor Escolar e Orientador Educacional), Assistente de Educação e Professor Readaptado será cumprida em hora relógio.

Esta Nota Técnica passa a vigorar a partir de 11 de maio de 2016.


Marilene da Silva Pacheco
Diretora de Gestão da Rede Estadual


Valdenir Kruger
Diretor de Gestão de Pessoas

ANEXO 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar, de modo voluntário, da pesquisa de mestrado desenvolvida, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pelo acadêmico Vanderlei José Valim Vieira Filho. A pesquisa, entre outros aspectos, visa estudar o processo de transição de políticas públicas, na área educacional da esfera Estadual e Federal, investigando sua influência no âmbito das condições do trabalho docente, enquanto potencializadores ou inibidores do Desenvolvimento Profissional do professor de Química de programas que visem à escola de tempo integral.

Os responsáveis por esta pesquisa é o aluno de mestrado Vanderlei José Valim Vieira Filho, o qual você poderá contatar a qualquer momento pelo telefone (48) 998225399 e e-mail qosavalimvieira@gmail.com, e seu orientador, Marcelo Leandro Eichler, o qual você poderá contatar pelo e-mail exlerbr@gmail.com, e que atua como orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da UFSC além de ser docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A forma de coleta de dados se dará por meio de questionários e/ou entrevistas semiestruturadas. Para atender os objetivos da pesquisa, os dados coletados serão incorporados aos de outros professores e comparados entre si.

Essa pesquisa não oferece nenhum risco de ordem física aos participantes. Entretanto, pelo fato de solicitar informações pessoais e por ter a conversa gravada em áudio, poderão ocorrer constrangimentos. Por esse motivo, será garantida a liberdade do participante, de recusar a

participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização ou prejuízo algum. Após análise, o material coletado constituirá a dissertação de mestrado do pesquisador Vanderlei José Valim Vieira Filho, que se compromete a trazer nesse trabalho reflexões a respeito das condições de trabalho de docentes de Química. O encerramento da pesquisa se dará após análise final do material que será arquivado para possíveis análises futuras.

Para tanto, solicitamos sua colaboração, sendo garantido: (I) o seu anonimato; (II) a liberdade de deixar a pesquisa a qualquer momento sem constrangimento; (III) a possibilidade de ter seus dados desconsiderados, se pedido; (IV) seu acesso aos resultados da pesquisa; (V) o uso restrito dos resultados no âmbito da pesquisa para publicações (em periódicos, congressos, livros e dissertação); e (VI) seu acesso aos textos dessas publicações.

 Vanderlei José Valim Vieira
 Filho
Executor da pesquisa

 Profº Dr. Marcelo Leandro Eichler
Orientador da Pesquisa

Conforme as informações acima, eu
 _____, RG n. _____
 SSP/_____, considero-me devidamente esclarecido (a) e autorizo a
 utilização de minhas respostas em questionários ou entrevistas da
 pesquisa como fonte de dados, para fins científicos e culturais, ciente
 de que a qualquer momento posso solicitar novas informações ou
 mudar minha decisão.

Florianópolis, ____ de _____ de 2017.

Assinatura: _____

Telefone(s) para
 contato: _____

Email: _____