

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DE BARROS DA TRINDADE PADUA

**TRABALHO DOCENTE NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO
AMAPAENSE (2016-2019)**

MACAPÁ

2020

MARIA DE BARROS DA TRINDADE PADUA

**TRABALHO DOCENTE NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO
AMAPAENSE (2016-2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, políticas e culturas. Linha de Pesquisa: Políticas educacionais

Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães.

MACAPÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

Padua, Maria de Barros da Trindade.

Trabalho docente na reforma do ensino médio amapaense (2016-2019) /
Maria de Barros da Trindade Padua; orientador, André Rodrigues Guimarães.
– Macapá, 2020.
194 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Coordenação
do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Trabalho Docente. 2. Ensino Médio. 3. Educação em Tempo Integral.
4. Políticas Educacionais. I. Guimarães, André Rodrigues, orientador. II.
Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

371.1 P125t
CDD. 22 ed.

MARIA DE BARROS DA TRINDADE PADUA

**TRABALHO DOCENTE NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO
AMAPAENSE (2016-2019)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, políticas e culturas. Linha de Pesquisa: Políticas educacionais.

Aprovada em: 23 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães (PPGED/UNIFAP)
Presidente e Orientador

Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo (PPGED/UFPA)
Membro Externo

Profa. Dra. Leila Pio Mororó (PPGED/UESB)
Membro Externo

Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta (PPGED/UNIFAP)
Membro Interno

*A **Deus**, que sempre esteve comigo na realização desse sonho e mostrou-me o quão grande é! Desde o processo de seleção para o mestrado, Ele iluminou-me, concedeu-me sabedoria e forças para continuar quando o “mundo queria ver-me desistir”;*

*A minha **família**, que se fez presente em todos os momentos; e, ao recém chegado, meu neto Gael. Obrigada Deus pelo Pai que és!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que esteve comigo ao longo dessa jornada; nos momentos mais difíceis sempre foi meu refúgio. Além disso, concedeu-me saúde, sabedoria, determinação, entendimento e paciência ao longo de todo processo.

A minha família, minha mãe (Maria Jose), meu esposo (Jairo Penante), meu filho (Sávio Souza) e minha filha (Sandy Souza), que sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado. Sem o amor e a compreensão de cada um nada teria sentido.

Ao professor Dr. André Rodrigues Guimarães, meu querido orientador, pelo acolhimento, paciência, compreensão, cuidado, apoio e por acreditar no desenvolvimento da pesquisa, sendo para mim um exemplo como profissional e pessoa. Minha gratidão por todos os ensinamentos: das disciplinas ministradas, ao processo de orientação, que contribuíram para a minha formação, acadêmica, profissional e humana.

À professora Dra. Norma Iracema Barros Ferreira, minha primeira orientadora, que contribuiu com meu processo formativo.

Aos professores que compuseram a banca do exame de qualificação: Prof. Dr. André Guimarães, Profa. Dra. Arlete Camargo, Profa. Dra. Selma Gomes e Profa. Dra. Regina Nascimento (*In memoriam*), pelas valiosas contribuições.

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, que, com dedicação, compromisso e respeito, contribuíram de maneira excepcional com meu processo formativo, sobretudo, humano.

À Idanilde Rocha pelo profissionalismo, atenção, dedicação e respeito desprendido aos discentes e docentes do PPGED/UNIFA; é um grande ser humano, digno de toda admiração e respeito.

À UNIFAP, espaço público e gratuito, comprometido com a formação de qualidade de novos profissionais para o Estado do Amapá; espaço este responsável por esta e pelas minhas duas outras formações acadêmicas.

Aos colegas do PPGED/UNIFAP, pelas trocas de conhecimentos, pelas participações em eventos, momentos memoráveis e ricos em experiências; pelos nossos momentos de descontrações, em especial, nosso famoso *café com afeto* batizado pela querida Judy.

Aos amigos e às amigas de estudos da sala do NEC, Júlia, Cristiane, Almir Viana, Lidiane e Elioenai, por compartilharem de momentos enriquecedores e fraternos.

Aos colegas, carinhosamente chamados de irmãos e irmãs de orientação: Jaimerson (que esteve sempre disposto a me ajudar com ferramentas tecnológicas); Rosiani, Cristiane e Júlia (pelo incentivo, apoio, carinho e pelos risos que nos motivavam a continuar quando o cansaço se fazia presente).

À Elioenai, uma das pessoas que mais me ajudou, com indicações teóricas e diálogos sobre nossos objetos de estudos.

Ao Almir Viana, meu querido irmão da primeira orientação, por compartilharmos experiências, angústias e alegrias, sempre com uma palavra amiga e de incentivo.

Às mestrandas tops: Janaína, Judinete, Adriana, Lidiane e Marcela com quem dividi conhecimentos, carinho, incentivo, compreensão, café e amor; vocês tornaram a caminhada muito mais leve.

À minha amiga e irmã de coração Vanessa Assunção, que esteve comigo no processo de seleção do mestrado, hoje mestranda também pelo PPGED/UNIFAP; obrigada pela compreensão nos momentos de ausência e por me ouvir sempre que precisei compartilhar alegrias e tristeza.

Às colegas de mestrado da turma 2019 Elisangela e Nelcy, por dedicarem parte de seu tempo para contribuir com nossa pesquisa na fase de coleta de dados.

Aos docentes sujeitos da pesquisa; sem eles não teria como materializar a realização deste trabalho, de acordo com os objetivos propostos.

Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar as Condições de Trabalho Docente no contexto da Reforma do Ensino Médio na Educação Amapaense, a partir da Lei n. 13.415/2017. Particularmente, elegemos como categorias centrais a precarização, a intensificação e as condições de trabalho. Os fundamentos teórico-metodológicos desta investigação estão pautados no Materialismo Histórico-Dialético dos postulados de Marx, tendo como principais categorias de análise: historicidade, mediação, totalidade e a contradição. Seguindo as etapas metodológicas, o estudo de domínio da pesquisa social, direcionou-se a uma pesquisa de campo de natureza exploratória, dividida em cinco etapas: 1) levantamento e estudo bibliográfico; 2) coleta e análise documental; 3) aplicação do questionário aos docentes; 4) entrevistas aos docentes selecionados a partir das respostas dos questionários; 5) análise dos dados coletados. Os resultados indicam mudanças e implicações significativas que recaíram no trabalho docente, de forma geradora de diversos problemas. Concluímos que, o processo de implementação do novo Ensino Médio sem um debate democrático, implica para o trabalho docente em precarização, intensificação e insatisfação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Docente. Ensino Médio. Educação em Tempo Integral. Políticas Educacionais.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est d'analyser les conditions de travail des enseignants dans le contexte de la réforme de l'enseignement secondaire de l'Amapaense, à partir de la loi n. 13.415/2017. En particulier, nous choisissons comme catégories centrales la précarisation, l'intensification et les conditions de travail. Les fondements théorico-méthodologiques de cette recherche sont guidés par le matérialisme historico-dialectique des postulats de Marx, avec comme principales catégories d'analyse : historicité, médiation, totalité et contradiction. Suivant les étapes méthodologiques, l'étude de domaine de la recherche sociale s'est orientée vers une recherche de terrain de nature exploratoire, divisée en cinq étapes : 1) la recherche bibliographique et l'étude; 2) la collecte et l'analyse documentaire; 3) l'application du questionnaire aux enseignants; 4) des entretiens avec les enseignants sélectionnés à partir des réponses aux questionnaires; 5) l'analyse des données recueillies. Les résultats indiquent des changements et des implications considérables pour le travail enseignant, qui ont engendré plusieurs problèmes. Nous avons conclu que le processus de mise en œuvre du nouvel enseignement secondaire sans débat démocratique implique pour le travail enseignant dans la précarisation, l'intensification et l'insatisfaction professionnelle.

MOTS CLÉS: Travail Enseignant. Lycée. Éducation à plein temps. Politiques éducatives.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Índice do IDEB – anos 2005-2017 do Ensino Médio amapaense	98
Gráfico 2 — Satisfação da remuneração dos docentes do EMTI Amapá	121
Gráfico 3 — Formação dos Docentes e a relação com o EMTI.....	126
Gráfico 4 — Avaliação da infraestrutura dos Ambientes de Ensino.....	128
Gráfico 5 — Avaliação da infraestrutura dos Ambientes de Apoio Pedagógico	131
Gráfico 6 — Avaliação da infraestrutura dos Ambientes de Apoio à manutenção do trabalho na escola	131
Gráfico 7 — Carga horária semanal de trabalho em sala de aula e planejamento na escola ...	137
Gráfico 8 — Espaços de trabalho fora da escola que amplia a carga horária	139
Gráfico 9 — Horas trabalhadas além da carga horária regular de trabalho.....	140
Gráfico 10 — Supervisão do trabalho docente no EMTI.....	145
Gráfico 11 — Satisfação dos docentes em relação ao EMTI no Amapá	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Número de produções que versam sobre o trabalho docente – BDTD e Portal de Periódicos CAPES (2008-2018)	56
Quadro 2 — Eixos Temáticos das produções escritas sobre trabalho docente disponíveis na BDTD e no Portal de Periódicos CAPES (2008-2018)	57
Quadro 3 — Levantamento das produções sobre Trabalho Docente realizado na BDTD e no Portal de Periódicos CAPES (2008-2018).....	57
Quadro 4 — Governos e documentos federais (1995-2014)	65
Quadro 5 — Governos e documentos federais (2016-2019)	80
Quadro 6 — Alterações de acordo com a Lei n. 3.415/2017	86
Quadro 7 — Governos e documentos estaduais - Amapá (2009-2018).....	95
Quadro 8 — Governos e documentos que norteiam a Educação no Amapá	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Evolução das Matrículas de alunos do Ensino Médio no Amapá (2015-2019).....	96
Tabela 2 — Evolução de Matrículas de alunos do Ensino Médio da Zona Urbana no Amapá (2015-2019).....	97
Tabela 3 — Faixa Etária dos Docentes.....	111
Tabela 4 — Titulação dos Docentes	112
Tabela 5 — Experiência profissional do docente no Ensino Médio	112
Tabela 6 — Experiência do docente no Ensino Médio em Tempo Integral.....	113

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES-SN	Sindicato Nacional do Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOP	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AP	Amapá
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Câmara de Educação Básica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EE	Escola Estadual
EJA	Escola Estadual
EM	Escola Estadual
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
ETI	Ensino de Tempo Integral
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEA	Governo do Estado do Amapá
GESTRADO	Grupo de Estudo Sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GO	Goiás
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
ISG	Instituto Sonho Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação do Amapá
PEI	Programa de Educação Integral
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação [AP]
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRODEB	Programa de Equalização das Oportunidades da Educação Básica
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
REM	Reinventando o Ensino Médio
SEED	Secretaria de Estado da Educação [AP]
TCU	Tribunal de Contas da União
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 TRABALHO DOCENTE, NEOLIBERALISMO E CONTRARREFORMA DO ESTADO: PERSPECTIVAS E APONTAMENTOS	36
1.1 TRABALHO DOCENTE: FUNDAMENTOS DE ANÁLISE.....	37
1.2 CONTRARREFORMA DO ESTADO: DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO TRABALHO DOCENTE.....	42
1.3 CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	55
2 REFORMAS NO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL/AMAPÁ	64
2.1 REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	64
2.2 A LEI N. 13.415/2017 E O NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	79
2.3 O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO AMAPÁ.....	94
3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO AMAPÁ: PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO	106
3.1 DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS E PERFIL DOS DOCENTES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO AMAPÁ	107
3.2 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO EMTI AMAPAENSE	114
3.3 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO EMTI AMAPAENSE.....	135
3.4 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E A (IN)SATISFAÇÃO PROFISSIONAL NO EMTI AMAPAENSE.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES DAS ESCOLAS DO NOVO SABER EM MACAPÁ/AP E SANTANA/AP	178
APÊNDICE B — ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS DOCENTES DAS ESCOLAS DO NOVO SABER EM MACAPÁ/AP E SANTANA/AP ..	183

APÊNDICE C — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE). 184

ANEXO A — OFÍCIO ENCAMINHADO PARA A E.E. RAIMUNDA VIRGOLINO186

**ANEXO B — OFÍCIO ENCAMINHADO PARA A E.E. MARIA DO CARMO VIANA
DOS ANJOS.....187**

**ANEXO C — OFÍCIO ENCAMINHADO PARA A E.E ELIZABETH PICAÑO
ESTEVES188**

ANEXO D — OFÍCIO ENCAMINHADO PARA A E.E JOSÉ FIRMO.....189

ANEXO E — OFÍCIO ENCAMINHADO PARA O COLÉGIO AMAPAENSE190

ANEXO F — OFÍCIO ENCAMINHADO PARA A E.E TIRADENTES191

ANEXO G — OFÍCIO ENCAMINHADO PARA A E.E AUGUSTO ANTUNES192

ANEXO H — OFÍCIO ENCAMINHADO PARA A E.E ALBERTO SANTOS DUMONT 193

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como *temática* de pesquisa *O Trabalho Docente no Ensino Médio de Tempo Integral*, no Estado Amapá (EMTI/AP). Assim, o *objeto* de estudo é o Trabalho Docente, analisado a partir de três categorias centrais: Condições de Trabalho, Precarização e Intensificação. Trata-se do resultado de processo investigativo desenvolvido no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais.

Partindo de breves observações e problemáticas relacionadas ao Trabalho Docente e a educação no Brasil, que serão tratadas a seguir. A pesquisa que integra esta dissertação está direcionada ao Trabalho Docente no Amapá, o qual tem como localização geográfica, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o extremo Norte do território brasileiro e está dividido em 16 municípios que se interligam principalmente por vias terrestres. É um estado com uma população estimada de 861.773 de pessoas, com densidade demográfica de 4,69 hab/km². A distribuição populacional entre os municípios é bastante desigual, sendo que as cidades de Macapá, Santana, e o município de Mazagão, integram a única região metropolitana do Estado, concentra a maioria da população residente no Amapá somando 658.051 habitantes (IBGE, 2020).

Situado na Amazônia Oriental, o Amapá está limitado ao sul pelo Rio Amazonas e a oeste pelo Rio Jari com o Estado do Pará; a leste com o Oceano Atlântico, ao norte com a Guiana Francesa, pelo Rio Oiapoque e Serra do Tumucumaque e a noroeste com Suriname pela Serra do Tumucumaque (PORTO, 2007). Refere-se a um estado amazônico que possui 1.691 km de fronteira nacional e 707 km de estrangeira, sendo atravessado pela linha imaginária do Equador e ocupando uma área de 142.828,521 Km², que corresponde a 3,71% da Região Norte e 1,68% da área nacional; é o 18º maior Estado do Brasil.

Em relação à educação, desígnio relevante de nossa análise, salientamos que somando escolas públicas e privadas, no Amapá, conforme informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – (BRASIL, 2019a), há um total de 1.228 escolas de educação básica, que somam 220.269 matrículas de *educação básica* no estado do Amapá. Do total de alunos matriculados, 32.987 estão no Ensino Médio, distribuídos no primeiro, segundo e terceiro ano, sendo que 11,5 % estão matriculados no Ensino Médio de Tempo Integral.

Destarte, esse Nível de Ensino sofreu alterações pela aprovação da Lei n. 13.415/2017 que sobretudo, modificou inúmeras legislações de forma simultânea com a finalidade de

alcançar o que o governo aspirava. Em meio a essas legislações, estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e também o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Por meio da MP instituiu a Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Desse modo, as duas mudanças mais significativas geradas se referem à organização pedagógica e curricular e às regras dos usos dos recursos públicos para a educação. No tocante à primeira, pontuamos algumas mudanças: a ampliação “progressiva” da carga horária para 1.400 h/a, sem especificar um mínimo de dias letivos nem um prazo para a ampliação; o Inglês passa a ser a Língua Estrangeira obrigatória em todas as escolas, que podem oferecer um segundo idioma, preferencialmente o espanhol; fica permitido que as redes de ensino e as escolas contratem profissionais de notório saber para dar aulas afins a sua formação; A lei determina que o Conteúdo dos Vestibulares seja apenas as Competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de Conhecimento definidas na BNCC (BALD; FASSINI, 2017). Nessa direção, a ampliação da carga horária, bem como as mudanças na oferta dos componentes curriculares e as respectivas áreas do conhecimento, a partir da organização de itinerários, relegam, por exemplo, o lugar das Ciências humanas na atual reforma, já que esta contribui na formação de sujeitos e análises da sociedade.

Em consequência dessas ações, configuradas no âmbito das reformas do Estado na política educacional brasileira, Oliveira, A. (2017) acredita que o Ensino Médio passou a conter uma nova configuração que trouxe implicações diretas na matriz curricular, na gestão educacional, na metodologia, no currículo e no trabalho docente. Essa nova configuração é evidenciada nos documentos do Ministério da Educação que orientaram a implementação do Novo Ensino Médio estão explicitadas as intenções que orientam tal reforma. Esse é o caso do Guia de Implementação, lançado em 2017, o qual aponta quatro modificações visíveis: 1) (re)elaboração dos currículos, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja intenção é colocar em prática a proposta de flexibilização curricular; 2) a escolha por itinerários formativos; 3) formação técnica e profissional no ensino médio regular; 4) a ampliação da carga horária (BRASIL, 2018).

Em relação à (re)elaboração dos currículos, o guia dispõe da adequação de acordo com as áreas de conhecimento, sendo que as redes terão, na organização dos currículos, componentes da mesma área trabalhados de forma integrada. Apenas as disciplinas de Inglês, Língua Portuguesa e Matemática, com habilidades específicas, terão que ser trabalhadas com obrigatoriedade durante todo o EM. Trata-se de flexibilizar a formação para que esteja mais

subordinada aos interesses do mercado de trabalho, com ênfase em habilidades e competências empreendedoras.

Os itinerários são definidos como o "conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho" (BRASIL, 2017, p. 12). Sendo organizados por áreas do conhecimento e formação técnica profissional, ou até mesmo pela mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas ou da formação técnica profissional, "os estudantes podem cursar um ou mais itinerários formativos, de forma concomitante ou sequencial" (BRASIL, 2017, p. 12).

A mudança por meio dos itinerários formativos, indica que os currículos do Novo Ensino Médio terão uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica) e os itinerários formativos (que oferecem caminhos distintos aos estudantes). Conforme o governo, isso possibilitaria atender às preferências dos estudantes, de acordo com seus projetos de vida. Entretanto, tais itinerários são limitados às áreas de conhecimento pré-estabelecidas: Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias.

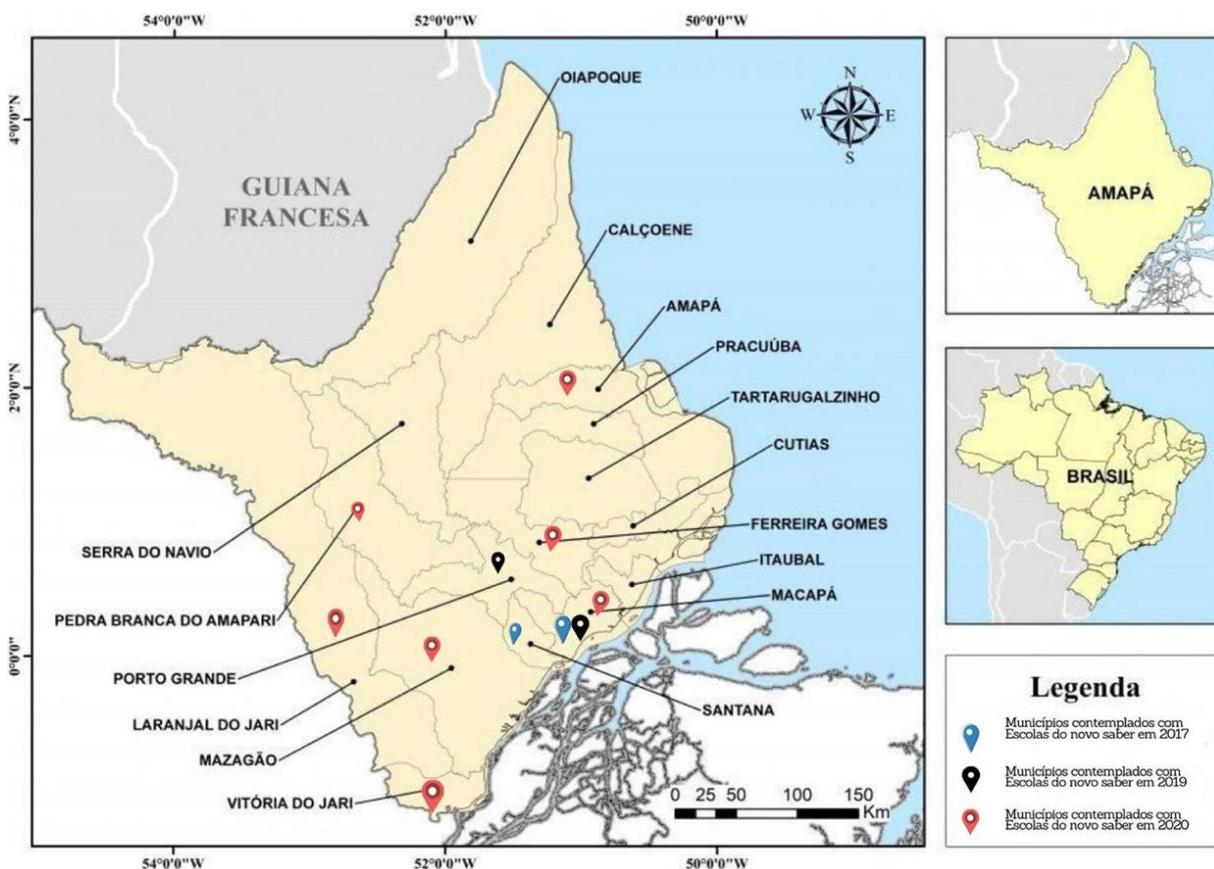
Também seria possível a escolha da formação técnica como itinerário formativo. A proposta é de que os estudantes possam cursar integralmente um itinerário técnico, fazer um curso técnico junto com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ou até mesmo um conjunto de FICs articuladas entre si, além do alcance dos jovens em cursarem itinerários voltados para uma ou mais áreas do conhecimento, complementados por cursos FIC. Concerne, em síntese, de retomar a dualidade histórica do Ensino Médio: para as camadas populares, segmentos da classe trabalhadora, destinava-se a formação instrumental para o mercado de trabalho, já para os filhos da classe dominante, era acentuada a diferença no modelo educacional brasileiro oferecido, posto que a educação propedêutica com ensino baseado na formação científica-tecnológico e sócio histórico avançado era privilégio da elite.

Nessa direção, o *novo* Ensino Médio, agora em Tempo Integral, (EMTI) é um modelo de ensino que ganhou força através da Lei n. 2.283/2017, que institui o programa como uma política de Estado, garantindo a permanência, a criação e a implementação de uma rede de escolas de tempo integral no Amapá. No ano de 2017, tivemos a implantação do programa em 8 (oito) escolas no Estado, sendo 5 (cinco) em Macapá e 3 (três) em Santana¹. No ano de 2019, foram contempladas mais 4 escolas, sendo 3 em de Macapá e 1 (uma) em Porto Grande,

¹ Cada estado brasileiro adota um nome específico para o programa de EMTI. Assim, as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Amapá são chamadas de *Escolas do Novo Saber*.

alcançando assim o primeiro município no interior do estado. Em 2020, tivemos a expansão de escolas contempladas pelo programa, passamos de 12 (doze) para 23 (vinte e três), atingindo assim, outros municípios no interior do estado, além da zona rural da capital. O mapa abaixo ilustra os municípios contemplados com as *Escolas do Novo Saber*:

Imagem 1 — Mapa da Implantação do Ensino Médio em Tempo Integral no estado do Amapá.



Fonte: autora, adaptado do Google.

A escolha pelo tema da pesquisa pauta-se na nova configuração assumida pelas escolas do Ensino Médio (EM), a começar pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que institui, dentre outras ações, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, passando a vigorar no Brasil uma nova proposta de trabalho, no caso, o *Ensino Médio em Tempo Integral* (EMTI). Para Ferreti (2018) a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio. Esta justifica-se a partir de duas premissas: a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país, que resulta em baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de reprovação e de abandono. Para esta última justificativa, Ferretti e Silva M. (2017) frisam que é equivocada, por atribuir o

abandono e a reprovação basicamente à organização curricular, sem considerar os demais aspectos envolvidos, como infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades culturais), além da carreira dos professores (incluindo salários, formação, formas de contratação e condições de trabalho).

De acordo com Krawczyk (2009) se observa a falta de qualidade a que está submetida uma grande parcela das escolas de Ensino Médio, que alcança em sua maioria, as comunidades mais pobres do Brasil. Conforme essa autora, as deficiências contemporâneas pelas quais passa o Ensino Médio no Brasil “são a expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX” (KRAWCZYK, 2009, p. 7). Estas modificações ocasionaram, de fato, transformações na ordem social, econômica e cultural, o que, por sua vez, trouxe fortes impactos à educação pública de maneira geral.

Quanto ao trabalho docente, este é citado apenas no Artigo 8º da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017). O texto flexibiliza o Artigo 318 da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), com a seguinte redação: “o professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição”. (BRASIL, 2017, p. 4). Nesse aspecto, Oliveira A. (2017, p. 115) destaca que “[...] ao retirar o limite de horas trabalhadas pelo professor no mesmo estabelecimento de ensino, a lei abre brechas para que as escolas e os sistemas de ensino possam coagir o docente a permanecer mais tempo na escola”. Assim, ao correlacionar tal determinação às ideias propostas pelos Organismos Internacionais (OI) sobre o tempo de trabalho dos docentes, a autora infere que as jornadas dos professores podem sofrer alterações, de modo a favorecer, neste caso, o processo de precarização e/ou intensificação do trabalho docente.

De outra maneira, Ferreti (2018) infere que a mudança no artigo 318 da CLT, proposta no art. 8º da Lei n. 13.415, é positiva ao trabalho docente, todavia negativa, por outro lado, pois permite ao professor lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno. Essa mudança visa, aparentemente, a possibilidade de instituição da escola de tempo integral e a alocação do professor a uma única escola, com tempo suficiente para atender os alunos dentro e fora da sala de aula e para reunir-se com colegas, a fim de promover a integração entre as diferentes disciplinas. No entanto, se tal procedimento se transformar, exclusivamente, na possibilidade de o docente dobrar seu tempo de atividade em sala de aula, as condições favoráveis se transformarão apenas em sobrecarga de trabalho.

Nesse cenário de mudanças, percebemos a possibilidade de acentuação dos processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho, que reforça ainda mais a exploração e a desvalorização observadas, de modo específico, o trabalho docente, a partir das reformas educacionais e políticas da década de 90, século XX, efetivadas no Brasil e na América Latina, ante a defesa dos princípios neoliberais. Dessa forma, as configurações pelas quais perpassam o Trabalho Docente acentuam a ideia de que esse trabalhador desenvolve suas atividades laborais alinhadas às exigências do trabalho produtivo, que tem por objetivo atender aos interesses do capital.

Nessa direção, Oliveira, D. (2004) aponta também para o que chamou de “fragmentação do processo pedagógico”. Sob esta lógica, o professor não determina o que ensinar. O conteúdo de sua aula é predeterminado por outros agentes. O docente perde a autonomia sobre seu ofício, com a instituição de medidas de flexibilização² e precarização de seu trabalho. De acordo com a autora, tais aspectos, da maneira como se apresentam, levam à desprofissionalização³.

No que concerne “as mudanças propostas a partir da Lei nº 13.415/2017 parecem se pautar no aprofundamento do processo de precarização e de intensificação do trabalho docente” (OLIVEIRA A., 2017, p. 117). Neste contexto, a ampliação da carga horária é um dos fatores que implica no processo de intensificação do trabalho docente, visto que suas funções e competências passaram a ir além da sala de aula, tais como: a correção de atividades e provas, a elaboração de atividades e trabalhos, dentre outras (GATTI; BARRETO, 2009). Em outras palavras, ainda que essas atividades sejam convencionais ao labor docente, tanto no Ensino Médio básico quanto no Ensino Médio em Tempo Integral, a diferença está no fato de que os docentes do EMTI além de ficarem as 40h na escola, também realizam o trabalho na residência, mas não computa como carga horária; ao contrário dos docentes do EM básico, que desenvolvem também atividades em suas residências, porém não permanecem na escola pelo regime de 40h.

No tocante ao aspecto intensificação do trabalho docente, Duarte (2010) explica que a própria noção sobre o assunto se origina no processo de trabalho, uma vez que faz referência ao ato de trabalhar. Esse ato está vinculado ao próprio nível de gasto de energias no momento de sua atividade concreta. Nessa perspectiva, a autora entende que a intensificação se reporta

² A Flexibilização, presente no Trabalho Docente principalmente a partir dos anos de 1990, é também característica particular do modelo de produção *toyotista* ou de acumulação flexível. Essa flexibilização se estende desde as formas de contratação dos professores, um dos fatores que pauperizam a categoria docente, até a exigência de uma polivalência docente (OLIVEIRA, A., 2017, p. 57).

³ Oliveira, D. (2004) defende a ideia da profissionalização como alternativa defensiva dos trabalhadores, neste caso os docentes, diante da ameaça de proletarização.

ao trabalhador individualizado ou ao coletivo de trabalhadores, portanto, aos sujeitos do trabalho (DUARTE, 2010). Esclarece, ainda, nesse ínterim, que é exigido dos trabalhadores alto grau de eficácia, seja em relação à manutenção e saúde de seu corpo físico e demais aspectos biológicos, seja para com o caráter intelectual e psicológico com os quais se orientam. De fato, exige-se uma conformidade positiva entre esses elementos.

Assim, ao se tratar da jornada extraescolar desempenhada pelos docentes, Duarte (2011) vem classificá-la como extensa e intensa. Para além da jornada extraclasse, Oliveira (2004) ressalta as variadas funções assumidas pelo professor na escola, que, para mais que regente da turma, passa a desempenhar o papel de psicólogo, assistente social e de outros profissionais especializados. Essa prática frequente provoca a falta de motivação pelo ato de ensinar, uma vez que o docente acaba considerando o ensino ineficaz quando comparado aos problemas encontrados no ambiente escolar.

Nesse contexto, o Trabalho Docente sofre com as novas configurações em torno de iniciativas que buscam, pelo menos a partir de suas ideias centrais, alavancar o Ensino Médio brasileiro. Acreditamos, por esse ângulo, que a própria instauração do EMTI surge como estratégia para a superação dos problemas relacionados à qualidade desta etapa de ensino. entretanto, esse processo não será acompanhado por mudanças efetivas nas condições do trabalho docente, de maneira a criar um ambiente propício não apenas ao bom desenvolvimento do trabalho pelo professor, como também de seu desenvolvimento humano enquanto trabalhador (DUARTE, 2010; OLIVEIRA, 2004).

Logo, ao implantar uma política educacional que visa ao Ensino Médio em funcionamento integral, não se criaram as condições para que esta ocorra de maneira efetiva. Procurou-se melhores resultados a partir de índices de pesquisas, sem, no entanto, ser levada em conta o ensino dado no cotidiano de alunos e professores (DUARTE, 2010; OLIVEIRA, 2004). Nesse segmento, pressupomos que o Trabalho Docente sofre impactos que se desdobram, possivelmente, para o processo de intensificação e precarização.

Desse modo, percebemos a implementação de uma política alinhada às premissas das recomendações dos Organismos Internacionais (OI), a exemplo o Banco Mundial (BM), especialmente no que tange à privatização ou terceirização do segmento, uma vez que os estados dificilmente terão condições estruturais para ampliar o tempo de permanência dos jovens nas escolas de tempo integral, bem como para desenvolver atividades de formação de professores, o que abrirá espaço para o aprofundamento da relação público x privado na perspectiva de atender os interesses do mercado. Por esse ângulo é possível perceber que o projeto de educação brasileira desenvolvido ao longo dos últimos anos tem se afirmado sob a lógica unidimensional do mercado,

explicitando-se tanto no âmbito organizativo quanto no do pensamento pedagógico. Nesse aspecto, as diferentes políticas sociais educacionais foram conduzidas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

A política educacional em questão, volta-se a mudar de forma significativa, toda a dinâmica educacional estabelecida no Ensino Médio do Brasil, com o discurso de possibilitar melhores rendimentos nos processos de avaliação que envolvem este nível educacional. Todavia, sem propor ações efetivas de como o projeto estará sendo implantado, desconsiderando, por exemplo, as condições de trabalho do professor que atua no EMTI. Nesse cenário, é notório a “presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

No tocante às políticas educacionais, Subtil (2016, p. 159) infere que estas “[...]decorrem, mesmo que em última instância, da forma como o Estado se constitui, sustentado nas relações de produção e na divisão de classes”. Assim, entendemos que [...] Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que *todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política* (MARX; ENGELS, 2007, p. 76, grifos nossos, *apud* ANTUNES, C. 2018, p. 54). Logo, consideramos visível o caráter reformista que esta política assume no campo educacional brasileiro.

É interessante citar, ainda, a Meta 6 (seis) do Plano Nacional de Educação (PNE), a qual objetiva que o Governo Federal ofereça educação em Tempo Integral até o final da vigência do respectivo Plano em 2024, no mínimo, 50% das escolas públicas, de maneira a atender pelo menos 25% dos estudantes da Educação Básica (BRASIL, 2014a). Observamos, portanto, o caráter expansivo dessa política, fundamentada no discurso de promoção da qualidade educacional. Destarte, consideramos que, para além do alcance dos resultados nas avaliações educacionais brasileiras como no caso do IDEB (BRASIL, 2016c), é importante que haja uma adequação concreta entre a política educacional e a realidade educativa de cada lugar a ser implantado.

Logo, é diante desta problemática que se situa a presente pesquisa, na qual as ações de Reforma do Estado foram implementadas no âmbito da política educacional brasileira e se consolidam como ações do Estado para atender às recomendações dos OI, assim como da necessidade estrutural de atendimento às crises do Capital no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo (BEHRING, 2008). Tais Reformas, convergidas nas políticas educacionais da

atualidade, atuam sobre a educação de maneira geral e, nesse caso, sobre o conjunto de atividades e ações que envolvem toda a conjuntura do Trabalho Docente.

Isto posto, inferimos que os estudos recentes no tocante ao trabalho docente, especialmente no ensino médio, apontam processos de mudanças na conjuntura deste nível de ensino que se desdobram para o trabalho docente. Todavia, entendemos que é preciso compreender se a nova configuração que assume o Ensino Médio atinge as condições de trabalho dos docentes envolvidos. Assim sendo, o *problema* norteador dessa pesquisa parte do seguinte questionamento: quais condições de trabalho docente, originadas pela reforma do ensino médio, as *Escolas do Novo Saber* no Estado do Amapá apresentam?

Desse modo, a presente investigação traz como *objetivo geral*: analisar as Condições de Trabalho Docente no contexto da Reforma do Ensino Médio na Educação Amapaense a partir da Lei 13.415/2017. Os *objetivos específicos* desdobram-se em: a) Situar o Trabalho Docente no contexto neoliberal e de Contrarreforma do Estado; b) Contextualizar a Reforma do *novo* Ensino Médio no Brasil estabelecendo relações com a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral no Amapá; c) Analisar como se dão as condições de trabalho docente, verificando possibilidades de processo de intensificação e/ou precarização nas *Escolas do Novo Saber* no Estado do Amapá.

A escolha pela temática justifica-se a partir de duas vertentes. A primeira trata da necessidade de compreensão acerca de como foi gerado o processo de implantação do *novo* Ensino Médio, instituído pela Lei 13.415/2017, configurada nas *Escolas do Novo Saber* no Estado do Amapá. Apesar de ser um contexto recente, tem despertado críticas por parte dos envolvidos (alunos e professores), de parte da sociedade e dos segmentos da educação. Embora não seja nosso foco abranger as críticas desses grupos em sua totalidade, é importante ressaltar que elas ocasionaram interesses em entender, analisar e verificar mais especificamente um grupo, que é o de docentes em tal contexto de implementação.

A segunda, para entender os reflexos da reforma sobre o trabalho do conjunto de docentes que atuam nas respectivas escolas do Estado do Amapá e que atendem à prerrogativa funcional do EMTI. Mas, sobretudo, entender um pouco mais sobre as políticas educacionais, pois, como professora da rede municipal há 15 anos, sempre busquei me qualificar, apesar das dificuldades impostas por este país à classe trabalhadora. De origem humilde, não tive oportunidade de me formar na idade “ideal”, entretanto, obtive formação no magistério (1999) aos 23 anos de idade e, no ano seguinte, mesmo com filho recém-nascido, consegui trabalhar e continuar os estudos. Assim, graduei em Pedagogia (2007), e em Geografia (2013), ambas as formações pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Em 2013, ingressei no quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Amapá como professora de Geografia e, cada vez mais envolvida na Educação Básica, sentia a necessidade de ampliar meu percurso formativo. Eu precisava compreender melhor as políticas educacionais, relacionando-as com a realidade na qual estava inserida. Além disso, como consequência de conhecer alguns colegas de profissão que atuavam nas escolas de EMTI, e a partir de alguns relatos de alunos e professores, surgiu a necessidade de ampliar as reflexões sobre o trabalho desenvolvido por esses docentes no contexto da política educacional de Reforma do Ensino Médio Amapaense. Isso foi fator preponderante para o interesse pessoal pela pesquisa, principalmente, em relação aos diálogos sobre a organicidade didático-pedagógica das respectivas escolas. Esses elementos motivaram-me a fazer o Mestrado em Educação, na linha de Políticas Educacionais, e a desenvolver esta pesquisa.

No que tange ao tema da pesquisa, apesar da inexistência de obras específicas locais que tratem da nova configuração da política educacional no Amapá, uma vez que é uma política atual recente, despertou o interesse em buscar leituras que discutissem a temática trabalho docente em artigos, livros, teses e dissertações, além dos documentos norteadores da implantação do *novo* Ensino Médio no Brasil; todas fundamentais para a inquietação que emergiu nesta pesquisa. Isso possibilita, por exemplo, uma reflexão para as atuais ações executadas pelo Estado que se direcionam, especialmente, ao Ensino Médio. Para tanto, registramos análises investigativas que tratam sobre a base teórica vinculada à temática a partir de autores como: Frigotto (2005); Behring (2008), Bianchetti (1996), Chesnais (1996), Coutinho (2012), Evangelista (2012), Maués (2006), Mészáros (2008) Adrião (2017); Bald e Fassini (2017); Saviani (2007); Oliveira D. (2004), dentre outros, nos quais encontramos alguns direcionamentos que problematizam as políticas reformistas no Brasil.

Dessa forma, tratar sobre essa temática é estimulante, ao considerar o uso de uma análise crítica que possibilite compreender as especificidades do objeto aqui discutida, bem como entender a política de implantação do Ensino Médio de Tempo Integral no Estado do Amapá e os seus desdobramentos sobre o Trabalho Docente. Então, acreditamos que os fatores de cunho didático-pedagógico e estrutural acarretam impactos profundos nas condições do trabalho de docentes desenvolvido nas referidas escolas, como no caso da intensificação e da precarização. Logo, desenvolver tal trabalho é duplamente *relevante*, tanto acadêmica quanto socialmente; isso em função de que, além dos objetivos a serem alcançados, pretendemos contribuir com estudos na área da temática abordada e despertar o interesse por novas investigações que envolvam o Trabalho Docente na Reforma do Ensino Médio no Amapá.

Vale mencionar que, como nossa discussão sobre Trabalho Docente está voltada para uma política educacional recente (o EMTD), uma vez que, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontramos somente duas pesquisas que tratam *do Trabalho Docente no Ensino Médio de Tempo Integral, a partir da Lei 13.415/2017* e de forma secundária. Ademais, são referentes a outra região brasileira, indicando a inexistência de produções locais nas bases de dados pesquisadas. Destacamos que, embora já exista uma ampla discussão acerca das Condições de Trabalho Docente, estas se dão em outros contextos, bem como amplo debate acerca da Reforma do Ensino Médio. Diante do exposto, desenvolver tal trabalho torna-se relevante e necessário, no intuito de contribuir com estudos na área abordada e, para além disso, despertar o interesse por novas investigações sobre as Condições de Trabalho Docente no Ensino Médio de Tempo Integral, em âmbito local e nacional. No que segue, buscamos cumprir esse propósito.

Os fundamentos *teórico-metodológicos* desta investigação estão pautados no Materialismo Histórico-Dialético, constituindo-se como paradigma, método e abordagem teórica, ou seja, como uma forma de analisar e escrever determinado fenômeno ou objeto de pesquisa, dos quais os estudiosos de diversas áreas das Ciências Sociais e Humanas têm apresentado uma diversidade de instrumentos teóricos para a observação de realidades. Não obstante, em um aprofundamento mais distante, é resultante de um longo e rígido processo de investigação, compendiados pelos textos de Karl Marx e Friedrich Engels, no século XIX.

Sob ideias centrais refere-se ao *Materialismo*, enquanto mudança na vida humana impulsionada a partir de sua base material, ou seja, das condições objetivas e concretas por meio das quais os seres humanos em sociedade reproduzem sua própria existência. E, por conseguinte, as transformações dão-se a partir do desenvolvimento de *contradições*, de inúmeras forças sociais e produtivas que terminam por se confrontar reciprocamente, gerando um movimento *dialético*, do qual tudo é *história* (MARX, 2008), permitiram emergir outras categorias, conceitos e ideias que tornaram o pensamento marxista como modelo de ação política, e primordialmente como método de pesquisa.

Pensando nessas afirmativas, o método em questão, do qual o trabalho é categoria relevante de análise da materialidade histórica dos homens, assim como é a forma mais simples, mais objetiva que eles desenvolveram para se organizarem em sociedade, cuja base das relações sociais são as relações sociais de produção e as formas organizativas do trabalho, cuja centralidade do trabalho nas relações sociais podem também ser apreciadas nas pesquisas voltadas à educação. Assim, as reflexões de tal método, deram suporte para o entendimento do

objeto pesquisado, objetivando o desenvolvimento de uma análise do Trabalho Docente à luz das categorias *Totalidade, Historicidade, Contradição e Mediação*, estabelecidas em suas múltiplas determinações sociais, que são intrínsecas ao método em questão. Isso com o intuito de alcançar a compreensão, para além da aparência, sobre as atuais Condições de Trabalho Docente desenvolvido no âmbito das *Escolas do Novo Saber* no Amapá, a partir da Reforma do Ensino Médio, expressando, assim, a essência vinculada a tal fenômeno, bem como percebendo e discutindo suas múltiplas determinações, historicidade, contradições e mediações presentes na totalidade social.

Diante de tais fundamentos, o método dialético tem como premissa primordial a precisão de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, no sentido de como eles são na prática, ou seja, é um método de interpretação da realidade, uma visão de mundo; um método científico que permite a apreensão radical da realidade e que busca a raiz dessa realidade, e a práxis, que procura inovações sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 1989).

Posto isso, há uma hipótese de análise a se pensar que não podemos deixar de ressaltar. De acordo com Netto (2011), é a dimensão epistemológica do conhecimento científico que permite a humanidade sistematizar um conjunto de postulados acerca de como é possível conhecer a realidade natural e social, isto é, relacionada à dimensão ontológica dessa realidade, aquela que admite especificar o que ela é verdadeiramente, constituindo-se histórica e socialmente por meio da própria atividade prática concretizada pelo conjunto homens. Assim, à luz do Materialismo Histórico Dialético, há que se ter sempre em vista que em todos os processos investigativos da realidade social, as categorias de análises expressam formas de ser do objeto ou fenômeno investigado, sendo, portanto, formas de existência, ontológicas e históricas. À vista disso, acreditamos que seja importante discutir sobre o trabalho docente no âmbito das políticas educacionais de Reforma do Ensino Médio na atualidade, por isso, é importante lembrar que a produção científica deve partir do compromisso com as demandas sociais. Por esse viés, “faz-se necessário que o pesquisador desenvolva seu trabalho na direção do exame das lógicas da ação e das lógicas de sentidos no processo de elaboração e implementação de políticas públicas” (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017, p. 55). O propósito é o de alcançar a transformação da realidade, tal como determinam os pressupostos da dialética, e que objetive mudanças sociais para o alcance de uma sociedade menos heterogênea. Mainardes (2009, p. 9) destaca a postura do investigador: “a maneira como um pesquisador encara a política educacional influencia o tipo de investigação que se propõe a realizar”. Assim, é importante entender que nesse processo não há neutralidade, ao contrário,

os participantes envolvidos e o pesquisador possuem posturas ideológicas que se conectam pela forma como percebem o mundo e os fenômenos.

Portanto, os pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, foram fundamentais para a pesquisa, particularmente, o que consta nas análises teóricas de Marx e Engels (2007). Acreditamos que o método escolhido possibilitou uma análise teórico-crítica do objeto em questão, pois, segundo Ciavatta (2001), só é possível compreender a realidade social por meio das categorias mediação e totalidade presentes no Materialismo Histórico Dialético. Diante da discussão ora empreendida, convém relacionar como principais categorias de análise do objeto de estudo: a) Condições de trabalho docente, b) Precarização do Trabalho Docente e c) Intensificação do Trabalho Docente.

- a) **Condições de Trabalho Docente:** refere-se a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego, formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade e locais de trabalho. De acordo com Castel (1999) as condições de emprego poderiam ser abordadas de forma complexa, relacionando-se à inserção social dos trabalhadores como condição salarial;
- b) **Precarização do Trabalho Docente:** sob análise de Pochmann (1999), refere-se às mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício docente;
- c) **Intensificação do Trabalho Docente:** diz respeito ao processo de trabalho, ou seja, refere-se ao fato de se

[...] trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, [...] supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa (DAL ROSSO, 2008, p. 22).

Nessa direção, Duarte (2010) adverte que essa complexificação pode se expressar no aumento do número de tarefas a serem realizadas, na mesma unidade temporal, por uma mesma pessoa ou equipe. Nesse caso, implicará em esforços a mais dos trabalhadores com o ato de trabalhar e essas implicações poderão ser percebidas no ambiente físico-estrutural e organizacional do trabalho.

Para tanto, o Método Dialético não pode se configurar em uma camisa-de-força fundamentado em categorias gerais não-historicizadas. Frigotto (1989, p. 73) acrescenta que “para ser materialista e histórica [a pesquisa] tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isso implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente”. Por esse viés, acreditamos que

o método deva ser o caminho e não deve constituir-se no aprisionamento político, social e ideológico acerca do objeto investigado.

Por essa lógica, a categoria analítica *Historicidade* ajudou-nos a entender o percurso histórico em que se situa a o Trabalho Docente no âmbito da política do *novo* Ensino Médio em Tempo Integral, que perpassou pela Medida Provisória, culminando com a materialização da Reforma do Ensino Médio. Tais aspectos estão relacionados desde a crise do capital na década de 70 do século XX, quando o trabalho passou a ser mais flexibilizado, intensificado e precarizado em todos os setores da sociedade, inclusive, no educacional.

Nessa acepção, as categorias conduziram-nos no percurso dessa caminhada, visto que para Marx (1982, p. 18) “as categorias exprimem formas de modos de ser, determinações de existência”, ou seja, elas são dialéticas e dinâmicas e realizam-se com os movimentos da sociedade, permitindo assim, a compreensão dos fenômenos concretos. A *Mediação*, pois, institui formas de acesso aos contextos, acontecimentos, atores, forças sociais, conforme Martinelli (1993). Tal característica levou-nos a interpretar a realidade calcada nas relações e conjunturas sociais. Desse modo, contribuiu para entender as relações que o Estado constitui com os Organismos Internacionais e com o direcionamento das Leis, a exemplo da Lei do Ensino Médio de Tempo Integral.

Já a respeito da *Contradição*, podemos dizer que, na sociedade capitalista, as contradições são reveladas nas lutas de classe, no movimento desenvolvido nas incongruências que existem na sociedade, pois:

É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança. Dessa forma, observamos que este movimento é permanente à medida que um não existe sem o outro, como no sistema capitalista, onde só se busca a riqueza, pois existe também a pobreza, um só existe pela também existência do outro. E sendo assim, é pelo desenrolar das relações sociais que é determinada a luta de classes, fundamental para ir além desta condição e atingir a transformação social (CURY, 1985, p. 33).

Nesse sentido, tal reflexão possibilitou entender o antagonismo da política de Reforma do Ensino Médio que almeja, em particular, a melhoria no índice de resultados do IDEB, no entanto, não assegura condições efetivas de Trabalho aos docentes. Tal condição é fundamental no processo de avanço na melhoria do desenvolvimento e na qualidade da educação brasileira. Com a categoria *Totalidade*, buscamos compreender o Trabalho Docente como parte da totalidade social e histórica de reprodução do modo de produção capitalista. O ângulo adotado é o das relações sociais dinâmicas, as quais são construídas nas relações de *mediações* entre Estado e os Organismos Internacionais:

Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada – e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como ‘unidade do diverso’ (NETTO, 2011, p. 57-58).

Como consequência, percebendo as raízes do Método Dialético, destacamos que “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, ao contrário, é o seu ser que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 49). Portanto, consideramos que os sujeitos é que determinam suas atitudes sociais e reproduzem sua vida material, condicionando todos os outros processos subsequentes. Desse modo, com o objetivo de articular a presente pesquisa com os pressupostos epistemológicos concernentes à dialética, enfatizamos que:

Nas pesquisas dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante. Numa outra versão, a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais (GAMBOA, 1989, p. 103-104).

A educação, na perspectiva dialética, representa um dos elos das contradições presentes em âmbito social e que atua não só na reprodução da ideologia dominante, como também reproduz espaços de contra-hegemonia. Nesse sentido, tomando como base a importância do presente método, Frigotto (1989, p. 75), ainda contribui no sentido de mencionar que:

A dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama das relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e a transformação dos fatos. [...] A concepção materialista funda-se no imperativo do modo humano de produção social de existência.

Acreditamos que a análise fundamentada no presente método e em suas categorias tenha sido crucial para o alcance dos objetivos propostos. A pesquisa, por conseguinte, contou com uma abordagem quali-quantitativa (GAMBOA, 1989). Sendo assim, do ponto de vista de seus objetivos foi uma pesquisa exploratória, pois buscou entender o Trabalho Docente em sua totalidade, relacionado ao conjunto de mediações estabelecidas em âmbito educacional amapaense.

Seguindo as etapas metodológicas, o estudo de domínio da pesquisa social, pautou-se em pesquisa de campo de natureza exploratória, que tem por finalidade e definição, coletar informações e/ou conhecimentos sobre um problema em que se procura uma resposta, ou também, uma hipótese que se queira confirmar, ou, até mesmo, encontrar novos fenômenos ou relações entre eles (GIL,

2010; MARCONI; LAKATOS, 2017). Assim, como técnicas de coletas de dados realizamos uma significativa pesquisa bibliográfica, documental e de campo com aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas, ambos aplicados aos docentes.

Na primeira fase, realizamos um levantamento de base teórica, seguido da revisão de literatura sobre a temática, calcado em buscas realizadas nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, como já dissemos anteriormente. Isso, com a finalidade de apreensão do objeto de estudo (que é uma etapa eficaz) e tendo em vista que é possível averiguar as diferentes perspectivas de análise, bem como a indicação de premissas em comparação ao avanço ou não do estudo do objeto investigado, além de revisitar concepções, categorias e conceitos, por meio de uma perspectiva crítica. Entendemos que esses procedimentos foram essenciais para a valorização da pesquisa.

Nessa direção, de maneira geral, as pesquisas apontam que as Condições de Trabalho Docente estão diretamente ligadas ao processo de interferências econômicas, políticas, sociais e culturais, delineados no modo de produção capitalista e apoiado na perspectiva do neoliberalismo, o que alcança o trabalhador docente, seja por meio da Reforma do Estado, das mudanças no mundo do trabalho, ou mesmo das políticas educacionais que, em tese, impactam nas condições de realização do trabalho docente. Destacamos, ainda, que os resultados deste levantamento nos portais mencionados, será tratado no primeiro capítulo e que a opção pelos portais se deu em função de serem repositórios de teses e dissertações na íntegra, bem como por constituírem-se com acesso livre à produção científica.

Essa etapa de investigação, portanto, foi o primeiro momento de esforço no sentido de desempenhar criticidade em relação à revisão de literatura e ao que já se produziu sobre o objeto de estudo (FRIGOTTO, 1989; MARCONI; LAKATOS, 2017). Posteriormente, realizamos uma análise de documentos relacionados à questão das condições de trabalho, como a legislação que trata da política educacional na atualidade e que se relaciona com a temática, além de assegurar a totalidade.

Assim, analisamos documentos como: Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014a), que aprova o PNE e dá outras providências; Medida Provisória n. 746/2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a qual altera a Lei n. 9.394/1996, e a Lei n. 11.494/2007; Portaria n. 1.145/2016 (BRASIL, 2016c), que institui o Programa Mais Educação, o qual visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental; Portaria n. 727/2017 (BRASIL, 2017), que

estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que altera as Leis n. 9.394/1996, n. 11.494/2007, revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Tais legislações traçam, de certo modo, o percurso até se chegar à temática desta investigação que é o Trabalho Docente no Ensino Médio de Tempo Integral. Por esse viés, consideramos importante o apontamento de Evangelista (2012), pois para ela a pesquisa documental propicia elementos fundamentais que auxiliam no entendimento do trabalho com documentos oficiais e não-oficiais na construção da política educacional. Trata-se de documentos basilares que subsidiaram a implantação da Reforma do Ensino Médio no Amapá, possibilitando o seguinte:

[...] construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (EVANGELISTA, 2012, p. 7).

Logo, percebemos a importância de trabalhar com documentos na pesquisa educacional, de maneira que esta ferramenta possibilita reconhecermos aspectos vinculados à história, à concepção de homem, em um dado momento histórico. Como já dissemos, na etapa inicial foi feita a revisão da literatura, nesse caso, contribuiu no sentido de mostrar as diversas problematizações existentes sobre o Trabalho Docente, objeto da pesquisa, sob a diferentes perspectivas. Realizamos estudos e análises das produções de pesquisadores que discutem direta e indiretamente a temática trabalho docente no ensino médio de tempo integral.

No intuito de alcançar os objetivos traçados, realizamos como terceira etapa de coleta de dados a aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas (ver Apêndice A), por considerar que este é “um instrumento de pesquisa social que permite a construção de informações de modo padronizado, sendo adequado às abordagens extensivas e objetivas da metodologia” (WEISHEIMER, 2013, p. 42). Além disso, o “questionário, seja ele concebido num modelo de observação direta ou de questionamento, contém uma lista de perguntas cuja temática corresponde, em princípio, a uma ‘tradução’ das hipóteses de pesquisa sob forma interrogativa” (THIOLLENT 1982, p. 32).

Como última etapa de coleta de dados realizamos entrevista semiestruturada (ver Apêndice B) com os docentes participantes da pesquisa, objetivando colher informações, a

partir do espontâneo discurso. Essa etapa possibilitou a escuta atenta e, simultaneamente, o diálogo com o entrevistado (THIOLLENT, 1982). Vale elucidar que, conforme o autor, é preciso fazer uma seleção criteriosa dos sujeitos, ou seja, não pode ser de ordem mecânica ou aleatória; precisamos considerar a disponibilidade das pessoas a serem entrevistadas, além de estabelecer critérios de representatividade social dos sujeitos. É nesse sentido que um dos critérios de inclusão se volta para a disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Nessa perspectiva, Severino (2016, p. 133), por sua vez, ao destacar a Entrevista como técnica de coleta de dados, enfatiza que se trata de uma

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. [...]. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Ressaltamos que a intenção na utilização da entrevista é apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam acerca do seu trabalho, como docente, nas *Escolas do Novo Saber*, nos municípios de Macapá/AP e Santana/AP. Acreditamos que a coleta de dados, por meio de entrevista semiestruturada, permite ao participante da pesquisa falar livremente sobre suas Condições de Trabalho no contexto da Reforma do Ensino Médio. Além disso, permite também ao pesquisador acrescentar outros questionamentos que sejam relevantes para o alcance dos objetivos.

Para a interpretação dos dados coletados na pesquisa foi utilizada a Análise do Discurso, fundamentada nos pressupostos de Bakhtin (2010). Essa concepção trata sobre elementos que envolvem o marxismo e a filosofia da linguagem em seus diferentes signos sociolinguísticos. As contribuições teóricas bakhtinianas, no que tange à Análise do Discurso e à composição do *universo dos signos*, foram importantes para a análise da entrevista, evidenciando a composição social formativa no discurso utilizado pelos professores, assim como aspectos vinculados à composição ideológica de cada questionamento a ser respondido.

Para Bakhtin (2010, p. 8), “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua”. Nesse sentido, há uma íntima relação entre a estrutura ideológica presente no âmbito do discurso existente na constituição de cada signo, por isso, é importante considerar que:

Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o

simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN, 2010, p. 26).

Com base na compreensão do que sejam os signos e sua relação com os componentes sociais e ideológicos, tais fundamentos expressam a materialização de um processo de relações sociais antagônicas e que se vinculam ao objeto em questão, no conjunto de mediações que se constituem sobre a questão e que se mostraram nas entrevistas aos docentes.

Em relação aos *loci* da pesquisa, estes estão divididos em dois grupos de Escolas Estaduais: 5 (cinco) em Macapá/AP e 3 (três) em Santana/AP, dentre o total de 23 (vinte e três) atualmente contempladas com a Reforma do Ensino Médio, denominadas *Escolas do Novo Saber* no Amapá. A inclusão das referidas escolas considerou, como critério, o fato de terem sido as primeiras instituições a implantarem o Ensino Médio em Tempo Integral no estado.

Os *sujeitos* da pesquisa foram todos os docentes das escolas investigadas que demonstraram disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Nossa meta era alcançar ao menos 50% de docentes por escola, na etapa de aplicação dos questionários, no entanto, em uma delas, alcançamos somente 21,05%, em função da dificuldade de acesso aos docentes ou indisponibilidade destes em função das demandas de trabalho de final de semestre e ano letivo (período que ocorreu a coleta de dados da pesquisa). Utilizamos como critérios de inclusão dos docentes: a) docência em sala de aula; b) vinculação ao Ensino Médio, c) interesse em participar da pesquisa. Como critérios de exclusão estabelecemos: a) docência em salas ambientes; b) vinculação somente ao Ensino Fundamental (este último por considerar que em algumas das escolas investigadas funcionam Ensino Fundamental regular e EMTI). Para etapa de entrevistas, selecionamos os sujeitos que demonstraram interesse em participar por meio dos questionários. Assim, optamos por selecionar para esta etapa, um sujeito de cada escola entre efetivos e horistas, levando em consideração: a) maior tempo de atuação como docente; b) maior tempo de atuação no Ensino Médio; c) maior tempo de atuação no EMTI.

É importante mencionar que os sujeitos os quais aceitaram participar voluntariamente deste estudo, o fizeram mediante autorização, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ver Apêndice C), com concordância de uso restrito dos dados para a realização deste trabalho. Somente após serem efetuados os esclarecimentos acerca da pesquisa, é que ocorreu a divulgação dos resultados para fins, exclusivamente, acadêmicos.

Diante de todo o estudo teórico e metodológico voltado à efetivação da pesquisa, a presente dissertação está estruturada da seguinte forma: introdução, três capítulos e considerações finais.

O primeiro capítulo versa sobre **O Trabalho Docente no contexto do Neoliberalismo e Contrarreforma do Estado**. Nesse sentido, primeiramente discutimos a categoria Trabalho sob uma perspectiva marxiana, tendo em vista o contexto do sistema capitalista e as transformações ocasionadas nas relações e modos como o trabalho se dá. Posteriormente, tratamos aspectos da crise estrutural do capital, Estado e sua contrarreforma a partir da década de 90, século XX, e os desdobramentos da política educacional no Trabalho Docente situado na lógica neoliberal, alinhado às ações do capital. Depois, finalizamos o capítulo discutindo, a partir da revisão de literatura, as Condições de Trabalho Docente segundo as análises de autores que vêm apresentando essa temática em suas pesquisas no âmbito de mestrado e doutorado.

O segundo capítulo, com título **Reformas no Ensino Médio e Educação em Tempo Integral no Brasil/Amapá**, contextualiza a Reforma do *novo* Ensino Médio no Brasil e, especificamente, o Ensino Médio em Tempo Integral no Amapá, diante das mudanças nacionais. Assim, primeiramente abordamos, a partir dos anos de 1990, as Reformas e normativas que evidenciaram mudanças na educação brasileira e, posteriormente, adentramos ao chamado Novo Ensino Médio, o qual possibilitou a implementação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Brasil e a implementação das *Escolas Novo Saber* no Amapá.

No último capítulo, intitulado **Condições de Trabalho Docente no Ensino Médio em Tempo Integral no Amapá: Precarização e Intensificação**, analisamos o Trabalho Docente nas *Escolas do Novo Saber*, política educacional amapaense no âmbito da Lei federal que implementa a educação em tempo integral no Brasil. Para tal entendimento, adotamos como base as categorias precarização, intensificação e condições de trabalho docente como primordiais para esse estudo. Por meio dessas categorias, ressaltamos o trabalho docente por muitos aspectos, os quais serão expostos e apontados nos principais resultados e discussões que o estudo apresenta.

1 TRABALHO DOCENTE, NEOLIBERALISMO E CONTRARREFORMA DO ESTADO: PERSPECTIVAS E APONTAMENTOS

As políticas públicas educacionais implementadas pelo Estado ao longo da história do Brasil representam a materialização de uma lógica de desenvolvimento político-social que prima por ações de caráter reformista, objetivando, em tese, melhorar as condições outrora percebidas no âmbito da política educacional brasileira. Todavia, a essência de tais políticas expressa um projeto hegemônico, classista e desigual sobre o campo educacional brasileiro. Atualmente, isso implica em processos que visam agregar a educação às atuais configurações mercadológicas globais.

Nesse processo, torna-se importante mencionar a figura dos agentes do Estado que agem em consonância aos anseios do mercado. Trata-se dos “arautos da pedagogia da hegemonia” (NEVES; MARTINS, 2010), representados pelos Organismos Internacionais (OI), como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Assim como, agentes internos consubstanciados, por exemplo o decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

No presente estudo consideramos que a análise sobre o trabalho docente hoje exige que se considere a conjuntura político-econômico-social (DUARTE, 2011), à qual o contexto do modelo produtivo atual está associado aos direcionamentos dos OI. Segundo Melo (2010), isso implica em políticas que direcionam projetos reformistas para a educação escolar brasileira e que tocam o trabalho docente em sua organicidade, função social e condições laborais na atualidade.

Refletindo sobre esses elementos, o objetivo desta seção é situar o Trabalho Docente na lógica neoliberal e de Contrarreforma do Estado. Nesse sentido, primeiramente discutimos a categoria Trabalho sob uma perspectiva marxiana, tendo em vista o contexto do sistema capitalista e as transformações ocasionadas nas relações e modos como o trabalho se dá. Posteriormente, tratamos aspectos da crise estrutural do capital, Estado e sua contrarreforma a partir da década de 90, século XX, e os desdobramentos da política educacional no Trabalho Docente situado na lógica neoliberal, alinhado às ações do capital.

Depois finalizamos o capítulo discutindo por meio da revisão de literatura, as Condições de Trabalho Docente segundo as análises de autores que vêm apresentando essa temática em suas pesquisas no âmbito de mestrado e doutorado.

1.1 TRABALHO DOCENTE: FUNDAMENTOS DE ANÁLISE

Sob uma perspectiva histórica o Trabalho configura-se como um elemento de diferenciação entre o ser humano e os demais animais (ENGELS, 1979). Além disso, mostra-se como objeto da materialização das condições que possibilitaram/possibilitam a existência humana em sociedade. Concordamos que o Trabalho possui uma dimensão ontológica de criação da vida na qual os seres humanos exercem suas relações sociais uns para com os outros, assim como realizam suas interferências no âmbito da natureza geográfica, transformando a matéria-prima em produtos, assim como transformando sua própria essência humana calcada no labor (MARX, 1989). Nessa lógica, o Trabalho é condição fundamental para vida humana, pois é por meio dele que o ser humano transforma a natureza e é transformado por ela.

A princípio é significativo considerar que o objetivo do Trabalho se tratava de constituí-lo como ferramenta essencial para a existência do conjunto de sujeitos presentes nas sociedades. Entretanto, ao longo do tempo e com o advento de novas tecnologias, as atividades laborais passaram a ser concebidas como sinônimo de sobrevivência, e sua garantia passou a ser exercida com a venda da força de trabalho pelo conjunto de trabalhadores no mundo.

Do ponto de vista de compreensão da realidade social, é importante destacar, conforme Marx (1989, p. 167), caracterizações da categoria trabalho: “como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem [...]”. Outrossim, o filósofo alemão acrescenta que, “independentemente de todas as formas de sociedade, [o trabalho se constitui ainda numa] eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana”. Notamos que os escritos marxianos conjugam para a afirmação de tal ideia, como especificam a relação de mediação entre a Humanidade e a Natureza, a fim de que possam exercer a concretização dos valores de uso social que o Trabalho assume nesse processo de existência humana em sociedade.

Prieb e Carcanholo (2011), ao analisarem alguns aspectos vinculados aos estudos e análises marxianas, consideram que a origem do trabalho se encontra na indispensabilidade de a humanidade satisfazer suas necessidades básicas. Este processo, com o tempo, mostrou aspectos evolutivos que o configuraram para outros tipos de utilidades, mesmo que supérfluas. Por esse ângulo, os referidos autores manifestam, ainda, que trabalhar é produzir riqueza, sendo basilar em todos os modos de produção já existentes no planeta, seja no comunal primitivo, no escravista, no feudal, no capitalista ou mesmo nas experiências socialistas vivenciadas até então.

Na contemporaneidade, o Trabalho ganhou novas formas e feições. Trata-se de novos elementos que foram inseridos no processo laboral, a fim de possibilitar melhores rendimentos

na produção de mercadorias. Sob este ângulo existencial de atividades laborais ressignificadas, novas configurações passaram a existir no mundo do trabalho, de modo que alguns processos foram ressurgindo como consequência dessa nova dinâmica, como por exemplo, a Intensificação, a Precarização, a Flexibilização, entre outros aspectos.

No âmbito das relações capitalistas que se desenvolvem na atual configuração da realidade social, é possível observar ações contraditórias nessas relações, pois, “na medida em que o trabalho se desenvolve socialmente e se torna, desse modo, fonte de riqueza e cultura, desenvolvem-se a pobreza e o abandono do lado do trabalhador, a riqueza e a cultura do lado do não trabalhador” (MARX, 2012, p. 26). Sob esta perspectiva, consideramos que o Trabalho na contemporaneidade é um elemento que representa a dualidade contraditória do exercício laboral, dado que ao mesmo tempo que possibilita o desenvolvimento social, tornando-se fonte de riqueza e desenvolvimento sociocultural, observamos que também pode representar a massificação da pobreza e de diversos problemas sociais conjugados a começar sua existência. De fato, o pensador alemão já apontava para a realidade da pauperização⁴ do trabalhador no contexto do capitalismo.

Ao contrário de parte do pensamento de sua época, que via no sistema capitalista a possibilidade da melhoria da qualidade de vida para todos, Marx (1989) percebeu, desde cedo, que o capitalismo tinha a capacidade de enriquecer uma pequena parte da população global e, como consequência, empobrecer a grande massa de pessoas, de trabalhadores. Nessa direção, o Trabalho se dá sob uma configuração social de relações capitalistas, a qual passou a considerá-lo como mercadoria social que se posta sobre as relações mercadológicas de oferta e procura, venda, extração de mais-valia⁵ e lucratividade econômica. Assim sendo, é possível observar que o Trabalho, no limiar desse processo, perdeu parte de sua essência social que o considerava como princípio educativo entre o conjunto de homens e mulheres.

Nessa conjuntura, Marx (1989, p. 39) destaca que “[...] a exploração da força de trabalho assalariada é a condição básica da acumulação do capital mediante relações de produção já de natureza capitalista”. Representa, portanto, a materialidade de relações que subjagam a necessidade existencial do trabalhador e fomentam o processo de acumulação do capital,

⁴ Marx (1989), colocou-se contra esta mistificação da realidade capitalista, própria do método dos economistas e criou a teoria do pauperismo – calcada na centralidade das categorias trabalho, alienação/fetichismo e exploração – capaz de dar conta das lutas dos trabalhadores, tanto contra a pobreza quanto contra a desigualdade. Esta teoria, assim, não perde de vista a dimensão da totalidade dos momentos da esfera econômica – produção, distribuição, troca e consumo –, o que a direciona para ideais revolucionários.

⁵ Marx (1989) considera que mais-valia é a designação utilizada para registrar a diferença entre o salário pago ao trabalhador e o valor do trabalho socialmente produzido pelo mesmo ao longo de uma jornada de labor. A mais-valia considera, ainda, o tempo de produção de determinada mercadoria.

mediante as relações produtivas com viés capitalista. Além disso, atualmente nota-se a reverberação de um processo alienante que busca dominar, por meio do processo de globalização sob prerrogativas neoliberais, os diversos espaços, a expansão de mercado e relações constituídas em sociedade. Evidenciamos nesse aspecto o que Santos, M. (1994, p. 23) infere:

A globalização constitui o estágio supremo da internacionalização, a amplificação em ‘sistema-mundo’ de todos os lugares e de todos os indivíduos, embora em graus diversos. Nesse sentido, com a unificação do planeta, a Terra torna-se um só e único ‘mundo’ e assiste-se a uma refundição da ‘totalidade-terra.’ Trata-se de nova fase da história humana. Cada época se caracteriza pelo aparecimento de um conjunto de novas possibilidades concretas, que modificam equilíbrios preexistentes e procuram impor sua lei. Esse conjunto é sistêmico: podemos, pois, admitir que a globalização constitui um paradigma para a compreensão dos diferentes aspectos da realidade contemporânea.

Nesse âmbito, é oportuno frisar o exercício de diversos agentes e organismos em inculcar a necessidade de “adaptação” do conjunto de trabalhadores do mundo, com o fito de que estes estejam alinhados à doutrina e aos ordenamentos propostos pelo capitalismo em seu atual estágio. Isto significa que a atividade laboral mudou com o tempo e com as novas demandas de mercado e, nesse processo, os trabalhadores e trabalhadoras deveriam alinhar-se a esta nova realidade, o que implica em sujeição social do ser humano ao mercado e aos seus ordenamentos, além da captação de subjetividade do trabalhador que, por vezes, desconhece a “cortina de ferro” que escamoteia esse processo perverso.

Assim, observamos em suma, que na sociedade capitalista, o trabalho, como atividade essencial e vital, é explorado, comprado por um preço sempre menor do que produz, deliberando, dessa maneira, um processo de alienação, desapropriação da atividade essencial em sua perfeição. Se o trabalho, como atividade essencial e vital ocasiona a possibilidade de realização plena do ser humano (nesse caso humanização), por outro lado, a exploração do trabalho causa um processo oposto (o de alienação). Isto é, na exploração do trabalho, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização.

Não obstante, a educação e o objeto de estudo dessa pesquisa (o trabalho docente), se inserem nesse contexto sobre o trabalho analisado por Marx, haja vista que a escola, enquanto espaço contraditório, de natureza diversa da produção, é um intermédio na sociedade capitalista e, deste modo, dada a forma da luta de classes, constitui maior ou menor funcionalidade ao capital e também a sua expressão essencial, a produção de mais-valia (FRIGOTO, 1989). Nesse segmento, enquanto transmissora de conhecimento produzido pela humanidade, a função social da escola pode estar a serviço do capital, no sentido de que possibilita o desenvolvimento das

forças produtivas e, hegemônica pelas relações capitalistas, traz a reprodução da força de trabalho, tal como se carece nos dias atuais, também, um saber fragmentado.

Acrescentamos ainda, o interesse do capital sobre a escola pela sua dimensão socializadora, de coesão e adaptabilidade social. Nessa perspectiva, Frigotto (1989) ressalta, esses e outros aspectos, que ele avocou de “produtividade da escola improdutiva”, os quais confirmam que, apesar da escola pública não gerar valor de troca no seu interior, por outro lado, corrobora com valor de uso e, como antivalor, para o procedimento de valorização do capital e meio de acumulação para determinadas partes da economia.

Diante disso, partimos do princípio que compreender o Trabalho Docente, é abranger também o lugar do seu trabalho, que é a escola, e que essa está vinculada à relação com a sociedade capitalista contemporânea, cuja compreensão da natureza do trabalho docente não é somente a relação professor-aluno, mas o conhecimento como fonte determinante do trabalho, bem como a apreciação densa de técnicas e procedimentos pedagógicos. Por esse ângulo, Basso (1998) conclui que o trabalho docente arquitetado como uma unidade é considerado em seu conjunto, o qual não se reduz a soma das partes, mas sim, considera suas relações essenciais em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento.

Nesse aspecto, a análise do trabalho docente assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula- até a remuneração do professor, jornada de trabalho, entre outros. Desse modo, quando comparamos a teorização e explicações de Marx (enquanto análises sobre trabalho, mais-valia, classes), com o trabalho docente em si, ou seja, o trabalho docente à luz das concepções de Marx, tal comparativo requer atenções e explicações plausíveis, no entendimento de como esse profissional da educação sofreu um processo de proletarização, assim como outros setores da classe média.

Braverman (1987) afirma que a classe média sofreu proletarização na medida em que foi perdendo suas qualificações e, por conseguinte, o comando sobre seu processo de trabalho, alocando todos na condição de vendedores da mercadoria força de trabalho e isso inclui os próprios professores, por pertencerem também a esta camada social. Conforme enfatizado, atualmente, carece de uma nova análise e, assim, uma definição de classe mais precisa. Isto é, a categoria que foi perdendo o prestígio social ao longo das últimas décadas era formada essencialmente pela classe média e as novas gerações que começariam a compor esta categoria, a qual tem sua origem, em geral, na classe trabalhadora mais explorada.

Os trabalhadores da educação são assalariados, em seu conjunto, não possuem a propriedade dos meios de produção, detêm parcial controle do processo de trabalho e enfrentam o processo de flexibilização nas formas de contratação – professor efetivo, temporário, horista. Nesse sentido, no que tange à esfera pública, percebemos que o Estado detém o monopólio na compra da força de trabalho dos professores numa relação conveniente, ao “impor o preço da compra do tempo de trabalho desta categoria” (CARNEIRO; FERNANDES, 2013, p. 5); e o professor que sobrevive desse trabalho é submetido à situação de exploração e precarização do trabalho docente. Ele realiza um trabalho de grande valor de uso, remunerado para seu exercício na divisão social do trabalho.

Sob essa perspectiva, é significativo destacar que também está inserido o Trabalho Docente nesse processo, quer seja em maior ou menor grau. Dessa maneira, objetivando compreendê-lo nesse contexto perverso, destacamos que a base conceitual para este estudo, está situada sob a seguinte compreensão:

O trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. Sendo entendido, como forma particular de trabalho sobre o humano, produzido e reproduzido por meio da tensão dialética entre as determinações estruturais da realidade social e suas próprias determinações específicas (DUARTE, 2011, p. 163-164).

Com base nessa ideia, o Trabalho Docente não está desassociado do processo de reprodução do capital e de extração da mais-valia, assim como representa parte da totalidade constituída pelo Trabalho, sob o prisma do capitalismo. Portanto, fica submetido às relações e determinantes oriundas do capital para tal exercício laboral.

Nesse processo, é importante considerar que nesse contexto de um capitalismo perverso e da existência de ações, no campo educacional, que se pautam na lógica mercadológica (cujo objetivo central é obter o lucro em suas relações e atividades), materializa-se a resignificação da essência do Trabalho Docente. Isso quer dizer que a perspectiva de mudança na cadeia produtiva tem provocado implicações nas condições objetivas que se vinculam às atividades laborais docentes existentes na conjuntura atual.

Diante desse contexto, os trabalhadores docentes vêm sendo pressionados a aumentar quantitativamente sua produção laboral objetivando atender às metas de produções definidas pelos órgãos e agentes do Estado. Por isso, assumem a materialidade existencial propiciadas pelas mudanças decorrentes do processo de mundialização do capital⁶ e que se associam diretamente à reestruturação produtiva em todos os níveis e setores sociais.

⁶ Conforme o que expressa Chesnais (1996) a mundialização deve ser entendida como uma fase do processo de internacionalização do capital e da sua valorização, que ocorre nas regiões em que há recursos ou mercados. É

Nessa tangente, é importante considerar que, no campo educacional, há consequências perversas desse processo que remodela objetivamente as atividades laborais desenvolvidas pelos docentes. Tal aspecto torna seu labor flexível, conjugado por relações de trabalho precarizadas, intensificadas e que propiciam a crescente desvalorização deste profissional, quer seja nos seus planos de cargos e carreiras, ou na falta de infraestrutura escolar de qualidade que implica nas condições objetivas ao pleno desenvolvimento das atividades docentes.

Não obstante, consideramos que os elementos que se agregam na atual conjuntura social são importantes, para que se compreendam os problemas associados ao mundo do trabalho e suas nuances que tratam de ressignificar o trabalho como categoria social. Nesse caso, implica nas condições do labor e, conforme discutido, na captura de subjetividade dos sujeitos, tanto para docente, quanto para o trabalhador informal.

Por fim, diante de tantas mudanças, podemos entender a partir da análise da década de 90, século XX, os desdobramentos da política educacional correlacionados à contrarreforma do Estado e dos organismos internacionais, e as discussões apontadas na subseção posterior, contribuíram para tal entendimento quanto à questão do acarretamento, para o Trabalho Docente de condições adversas atreladas a todas as mudanças advindas da mundialização e da sujeição social do ser humano ao mercado e aos seus ordenamentos, como discutido anteriormente.

1.2 CONTRARREFORMA DO ESTADO: DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO TRABALHO DOCENTE

Compreender as mudanças engendradas no mundo do trabalho, particularmente a partir das transformações ocorridas no capitalismo no século XX, com início nos anos de 1970, é fundamental para entendermos as reconfigurações que alcançam o trabalho docente. Após ter vivido uma fase de grande expansão do capital no pós Segunda-Guerra, a década de 70, século XX, é marcada pela inflação que ocasionou a redução nas taxas de lucros no mercado mundial, gerando desemprego e alto custo de vida em todos os países capitalistas, além da crise do petróleo, instaurando-se, assim, uma crise estrutural⁷ no modo de produção capitalista:

[...] vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta – pela primeira vez em toda

decorrente da fase de acumulação do capital e das políticas de liberalização, privatização, desregulamentação e desmantelamento das políticas sociais e democráticas.

⁷ Condição que afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada (MÉSZÁROS, 2002).

a história – o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado (MÉZSÁROS, 2011, p. 7).

Destarte, a crise estrutural do capital, inaugurou uma nova temporalidade, objetivando redirecionar o trabalho, a fim de agregar maior rentabilidade com o modelo de produção capitalista. Nesse processo, o padrão produtivo taylorista e fordista, no qual o modelo de produção era baseado na larga escala dos produtos e determinava um conjunto de trabalhadores que exerciam uma única função para concretização do produto final, vinha sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, quais sejam, a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo⁸ (ANTUNES, R. 2006).

Para Meirelles (2017) as novas propostas, pós-fordistas, apresentavam maior flexibilização nos contratos de trabalho, a incorporação de novas tecnologias, a modificação nas formas de intervenção estatal e a abertura global dos mercados. Materializando-se, assim, um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo, conforme o que expressa Chesnais (1996), deve ser entendido como uma fase do processo de internacionalização do capital e de sua valorização, que ocorre nas regiões em que há recursos ou mercados. Nesse sentido, o capital age meticulosamente deslocando suas bases produtivas para países subdesenvolvidos, com o intuito de explorar a força de trabalho a custos baixos, sem garantias e direitos sociais dos trabalhadores e sem reservas naturais, uma vez que as legislações ambientais e fiscalizações nesses países são mais “brandas”.

A respeito desse remodelamento político e econômico atual, Minto (2006, p. 219) destaca que:

[...] o processo de reconfiguração do capital – a reestruturação produtiva e a recomposição das taxas de lucro – se dá através desse processo histórico em que o capitalismo apropria-se, de forma crescente, dos setores ainda não dominados inteiramente por sua lógica reprodutiva, a saber, da esfera estatal de interesses públicos cujo veículo são as políticas sociais.

Assim, no Brasil, observamos que tal remodelamento foi melhor percebido com a crise estrutural do capital. Conforme Behring (2008), a década de 80, século XX, é marcada pelo endividamento externo, por conseqüentemente, pelas dificuldades em formular políticas econômicas de impacto nos investimentos e na redistribuição de renda. Além disso, tivemos nesse

⁸ O Sistema Toyota de Produção foi implantado por Toyoda e Taiichi Ohno, a partir da década de 1950, na Fábrica Toyota, no Japão. O modelo, dentre outras características, desenvolveu técnicas para a redução do tempo de produção e do seu custo, além do foco na qualidade da produção, que passou a ser focada em lotes menores de produção (SANDRONI 1999).

período a elevação dos juros, que acelerou a inflação no país, contribuindo para o desemprego, o empobrecimento generalizado, a crise nos serviços públicos e a informalização da economia.

Nesse cenário, tem-se uma crise que afeta “o sistema do capital global, não simplesmente sob um de seus aspectos, – o financeiro/monetário, por exemplo –, senão em todas suas dimensões fundamentais, questionando sua viabilidade como sistema reprodutivo social no todo” (MÉSZÁROS, 2011, p. 100). Destarte, resulta (para a classe trabalhadora) em precarização do trabalho, terceirização, superexploração, informalidade, aumento do desemprego e desigualdade social. Para esse autor, o que se vê é uma sociedade capitalista, desigual e desumana que transforma os indivíduos em objetos, desvinculados de fatores mais profundos, de caráter mais sensível e psicológico — o ser humano se transforma em mera ferramenta, ou engrenagem, para garantir a qualidade de vida das classes mais favorecidas, a classe dos organizadores.

Nesse contexto, evidenciamos o remodelamento das funções públicas do Estado, passando a atender aos ditames do capital a partir das relações estabelecidas entre o público e privado, visando à ascensão do capital financeiro. Evidenciamos, assim, o remodelamento das funções públicas do Estado, consubstanciado na reforma deste, o que, na concepção de Behring (2008), trata-se de contrarreforma, uma vez que está alinhada ao pensamento neoliberal. Para Gramsci o Estado é concebido

como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias ‘nacionais’, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, até o estreito interesse econômico-corporativo. (GRAMSCI, 2007, p. 41-42).

Dessa forma, o Estado mostra-se como uma estrutura caudatária do capitalismo, *consustanciada* em: “[...] um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (MARX E ENGELS, 2008, p.11-12). Nesse sentido, setores da sociedade civil conseguem se apropriar e se utilizar do poder estatal para os interesses particulares de sua classe, colocados para a população como interesse de todos. Dessa maneira, o Estado e o mercado agem mutuamente e definem as formas de provisão social nos países, definidas como políticas sociais. No Brasil, tais políticas estão relacionadas às condições vivenciadas em níveis econômico, político e social. Na concepção de Faleiros (1980, p.8),

[...] as políticas sociais são vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, em alguns momentos, em outros como conquistas dos trabalhadores, ou como doação das elites dominantes, e ainda como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão.

Nessa direção, Esping-Andersen (1995) destaca que a provisão de serviços sociais na maioria dos países é uma mistura de provisão social pública e privada, e que com a análise do mix público-privado tem-se o escopo das necessidades humanas que são dadas como direito social, por meio da iniciativa pública, a qual é relegada ao mercado, pela iniciativa privada. Dentre os direitos sociais, destacamos a educação, no entanto, esta coaduna a função social da escola às necessidades de mercado, objetivando formar sujeitos que estejam preparados para atuar em um mercado cada vez mais competitivo, dinâmico, flexível e explorador da força de trabalho.

Assim, nesse processo de reformulações do sistema produtivo no âmbito da mundialização do capital financeiro, situa-se o combate à crise com a reestruturação produtiva do capital, que altera as relações e os processos de trabalho. Nesse segmento, também é necessário ajustar a formação do trabalhador, para atender as novas demandas produtivas capitalistas, o que acentua a desregulamentação de trabalho e a precarização da classe trabalhadora e de serviços.

No campo educacional, Coraggio (2009, p.82), ao analisar as propostas do Banco Mundial (BM) para a educação, no âmbito dos processos de mediação consubstanciados na contrarreforma do Estado, destaca uma dualidade existencial nesse processo, ao mencionar o seguinte:

De um lado, as reformas institucionais são impostas politicamente por elites nacionais e internacionais, por meio de um discurso teórico-ideológico que as apresentam como a única possibilidade real de alcançar o crescimento econômico e a estabilidade sociopolítica, quando não simplesmente para sobreviver. Por outro lado, o mercado real está longe da utopia neoliberal, segundo a qual o livre mercado possui mecanismos de auto-regulação, mediante os quais a procura competitiva do benefício privado leva a um estado social perfeito.

Essas ações têm por objetivo ampliar o processo de contrarreforma do Estado e, assim, implementar políticas que evidenciem um reordenamento na política educacional brasileira, de modo a materializar os ordenamentos expressos pelos OI. O propósito de tais agências é fomentar as “reformas” no campo educacional brasileiro, bem como associar o processo educativo aos anseios e às necessidades que o mercado atual impõe sobre a estrutura social dos diversos países do globo.

Assim sendo, Coutinho (2012, p. 191) destaca que “[...] a contrarreforma⁹ não se define como tal, como um movimento restaurador, mas – tal como o faz o neoliberalismo de nossos dias – busca apresentar-se também como uma ‘reforma’”. Nessa perspectiva, as políticas implementadas atualmente pelo Estado ganham essa configuração, revelando-se como contrarreformas, cenário no qual se materializam tais ações do Estado. Daí é significativo ratificar que:

As várias políticas educacionais implementadas foram pensadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma ‘nação forte’: Tratava-se, também, de preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital que se consolidava no país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 12-13).

É possível observar um processo de remodelamento no âmbito da política educacional brasileira, visto que há um conjunto de ações ideológicas que objetivam camuflar o real sentido/interesses das políticas. Além disso, para Shiroma e Santos (2014) existe interesse em perpetuar um processo de alienação para com a população brasileira. Neste contexto emergem autores que analisam as estratégias hegemônicas para engendrar formas de aceitação dos remodelamentos e transformações decorrentes das políticas neoliberais de cunho reformista, assim como enveredar por caminhos das políticas públicas sociais para os interesses do capital (LIMA; MARTINS, 2010; BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Desse modo, tem-se um conjunto de ações presentes na atual configuração da política educacional brasileira que representam esse processo, particularmente as implementadas pelo Estado.

Por seu turno, Minto (2006) enfatiza a atuação dos OI no processo de contrarreforma do Estado e no âmbito das políticas públicas sociais brasileiras. O autor evidencia o seguinte:

Os organismos financeiros internacionais atuam como porta-vozes dos interesses do capital no campo educativo e na sociedade como um todo, de um lado, disseminando a ideia da necessidade de promover reformas tidas por ‘modernizadoras’ e ‘racionalizadoras,’ de outro lado, sendo eles próprios os impositores de tais medidas no campo político, formulando diretrizes e elaborando estratégias políticas, o que, nos anos de 1980 e 1990, passou a servir como importante moeda de troca no plano das relações internacionais (LIMA FILHO, 1999 *apud* MINTO, 2006, p. 221).

É importante mencionar que mesmo com o processo de redemocratização ocorrida em 1988, no Brasil, as ações hegemônicas imbuídas de uma lógica mercantilista suplantaram o ideário político-nacional da Constituinte. Para Minto (2006) trata-se da destruição sistemática de todos os princípios que garantiam a reconquista de direitos sociais. Deste jeito, tem-se um

⁹ Conforme o que sinaliza Behring (2008), contrarreforma são as alterações que retrocedem os direitos conquistados no mundo do trabalho e que alteram de modo geral, os marcos legais conquistados em determinado momento, pela luta de classe em um dado país.

excessivo número de Emendas Constitucionais, designando prerrogativas de atuação e regulação a outros agentes sociais e retirando do Estado a exclusividade da oferta de alguns serviços essenciais à população. Dessa maneira:

[..]o fundamento das reformas está em suprir a falta de um poder autoritário e ditatorial, tal como na Ditadura Militar. No que se refere à Constituição de 1988, trata-se da destruição sistemática de todos os princípios que garantiam a reconquista de direitos sociais. O Estado se subordina por completo às determinações da nova aliança entre as grandes burguesias internacionalizadas, tornando a Carta Magna mera ficção e recorrendo ao uso de formas, não menos ditatoriais, de exercício do controle sobre o poder estatal, com vistas a satisfazer as necessidades de acumulação do novo capital. Observe-se, de um lado, a edição descabida de Medidas Provisórias nos anos 90, caracterizando a supremacia do Poder Executivo sobre os demais poderes, e, de outro, o controle não menos dispensável do poder da mídia (LIMA FILHO, 1999 *apud* MINTO, 2006, p. 221).

Tais medidas podem ser evidenciadas no campo educacional brasileiro, como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) que impulsionou tal processo, possibilitando a atuação de agentes privados nos diferentes setores da educação brasileira. A finalidade era de ressignificar o que outrora era concebido como direito social, passando a constituir-se como um “serviço/mercadoria” (ADRIÃO, 2017; TEIXEIRA; DUARTE, 2017). Destarte, verificamos, atualmente, o crescimento do processo de mercantilização escolar, por meio da intensificação de parcerias entre os setores público e privado, os quais se voltam como possibilidade de política educacional, afirmando a supremacia das políticas neoliberais no campo educacional.

Assim, diante da prerrogativa conjuntural apresentada, passam a coexistir novas formas de regulação e gerência no campo educacional brasileiro. Importa destacar, nesse contexto, que tais mudanças são decorrentes das orientações dos OI e das determinações oriundas do modelo neoliberal¹⁰, que objetiva implantar um novo gerencialismo no campo educacional de diversos países do globo, assim como no Brasil. No tocante a isso, Gewirtz e Ball (2011) destacam que o discurso do novo gerencialismo na educação salienta os propósitos instrumentais de escolarização, aumentando padrões e desempenhos em concordância aos examinados pela

¹⁰ O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político econômicas que propõe que bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados (HARVEY, 2008, p. 13).

avaliação dos resultados, bem como o nível de frequência e destino dos egressos. Ademais, está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa (excelência, qualidade e eficiência).

Torna-se importante enfatizar que, no Brasil, esse processo agrega-se à totalidade educacional e diz respeito a diversos elementos, nesse caso, especialmente o Trabalho Docente, concebido como mola propulsora desse sistema, conforme destacado anteriormente. Assim, tal categoria mostra-se como elemento-chave para os novos reordenamentos da política educacional brasileira, de modo que a atuação do docente, em designar o ensino escolar aos ordenamentos do mercado, tende a consolidar as determinações neoliberais associadas ao anseio hegemônico do capital. (EVANGELISTA; TRICHES, 2014). À vista disso, a educação é inserida no contexto de reestruturação produtiva e passa a ser vista como um bem capaz de contribuir à solução dos problemas de mercado, estando o professor também inserido nesse cenário.

Nessa perspectiva, Duarte (2011, p. 176) analisa as tendências e as contradições associadas às políticas educacionais brasileiras com o Trabalho Docente desenvolvido. Em seus resultados, localizou a expressão de um reordenamento na organização educativa associada ao mundo do trabalho atual. Desse modo, a autora destaca que:

[...] as mudanças operadas no trabalho docente vêm acompanhando as metamorfoses do mundo do trabalho e respondendo ao processo de reformas e regulações/regulamentações educacionais implantadas principalmente nas últimas duas décadas do século.

Ao longo do processo histórico de consolidação da educação formal brasileira, diferentes políticas e ações foram implementadas, demonstrando em suas especificidades, a intenção de consolidar uma ideologia de classe dominante na esfera educativa, por vezes desagregada dos reais anseios e necessidades da realidade educacional e social brasileira. (TRAGTENBERG, 2012). Nesse processo, o contexto de implementação dessas políticas deve ser levado em consideração, já que sua materialidade também se apresenta sobre os diversos espaços da sociedade, ou seja, vive-se, por um longo período histórico, a proposição de um modelo social, político, econômico fundamentado nos moldes do modo de produção capitalista.

Destacamos que esse modelo apresenta como características principais a livre concorrência, o Estado mínimo (no que tange às intervenções na economia planetária), o processo de maximização da globalização planetária (em que diversos produtos estejam disponíveis a “todos” os que tenham condições de pagá-los e, assim, usufruí-los), a volatilidade do capital, e a supressão do tempo e do espaço (no que concerne aos processos de telecomunicações e de movimentos bancários, por exemplo), entre outros aspectos. É importante destacar que o objetivo máximo desse modelo é o lucro; em consequência, diversas

ações e até mesmo direitos sociais, com o tempo, passaram a ganhar *status* de mercadoria, tal como a educação, no âmbito da sociedade atual.

É também notório, nesse âmbito, a busca pelo desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, a fim de estarem “preparados” para o mercado de trabalho (cada vez mais exigente e competitivo), além da perpetuação da ideologia crítico-reprodutivista da escola, a qual advém do fato de, a despeito de perceberem a determinação social da educação - críticos, analisam que a educação mantém com a sociedade uma relação de dependência total, isto é, reprodutivista. Nesse sentido, para os críticos reprodutivistas, a educação corrobora a marginalização, reproduzindo a marginalidade social por meio da produção da marginalidade cultural, sucedido daí, o caráter seletivo da escola. Assim, não é plausível compreender a Educação, senão a partir dos seus determinantes sociais, por esse motivo, Saviani (2013, p. 397) entende que

A visão crítico-reprodutivista desempenhou, pois, um papel importante na década de 1970. Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes [...].

Observamos, portanto, os alinhamentos históricos associados à atual conjuntura percebida na política educacional brasileira, agregada a fatores que tocam o papel do Estado na contemporaneidade e que cruzam os reordenamentos políticos ao Trabalho Docente concebido.

Evidenciamos que esse remodelamento, a partir dos anos de 1990, marcou as alterações nas relações econômicas e sociais e refletiram diretamente nas políticas educacionais voltadas às exigências do capitalismo. Destarte, ao longo desse período, “propagou-se por meio da mídia falada e escrita e nos meios políticos e intelectuais brasileiros uma avassaladora campanha em torno de reformas” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 148). Sob a liderança de Fernando Henrique Cardoso (FHC), então presidente do Brasil, eleito por dois mandatos consecutivos (1995-2002), as reformas¹¹ estiveram voltadas para os interesses de mercado que se apropriaram do contexto de crise do Estado de Bem-Estar Social no qual estava inserido o Brasil nos anos de 1980, aprofundando as políticas neoliberais que já se faziam presentes no governo anterior.

Assim, em 1995, durante o primeiro ano de governo de FHC, partindo do princípio de que o Estado era o responsável pela crise na economia, foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), sob a responsabilidade do então ministro Bresser Pereira. A Reforma do Estado e, particularmente, a Reforma da Administração Pública tinham como

¹¹ Correspondem a de ajustes que visam “reformular” o Estado a partir dos princípios neoliberais: **“reformas” que desestruturam políticas sociais e atacam os direitos da classe trabalhadora, por isso trata-se de uma contrarreforma** (BEHRING, 2008 *apud* GUIMARÃES, 2014, p. 102-103, grifos do autor).

objetivo construir uma nova prática no campo da administração e adequar o aparelho estatal às novas demandas do capitalismo.

O neoliberalismo marcou o governo de FHC, presenciado na contrarreforma do Estado, nas relações política, econômica e social alinhadas aos princípios neoliberais, com destaque para a privatização de empresas estatais, abertura do mercado para a entrada de investimentos transnacionais, ações voltadas contra direitos sociais, elevados níveis de desemprego. Entre outras ações, ainda tivemos reformas trabalhistas, resultando na aprovação da Lei do Trabalho Temporário (1998), a qual permitiu a flexibilização dos contratos de trabalho e o processo de terceirização; dessa maneira, resultando na precarização das relações de trabalho, na perda dos direitos e num verdadeiro ataque à classe trabalhadora.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) manteve-se alinhado à lógica neoliberal adotada pelos seus antecessores. Destarte, foram “recuperadas ações em torno da Lei das Falências, reforma da Previdência Social, os transgênicos, entre outras ações, que atendem aos interesses dos prestamistas internacionais”. (ANDRADE, 2013, p. 18). Apesar do alinhamento com preceitos neoliberais apresentou avanços, no sentido de diminuir a pobreza e possibilitar a inserção social de setores que estiveram historicamente às margens da sociedade e do sistema escolar. No entanto, não significa que esteve preocupado com ascensão social do país.

O governo de Dilma Rousseff (2011-2016), conforme aponta Moura (2018), teve como base política o incentivo ao consumo e ao crédito, propiciando o endividamento do Estado e as exportações de petróleo, soja, minérios, entre outros. Com as mudanças no cenário econômico depois da crise financeira global, houve dificuldades na conciliação dos interesses de diferentes frações da burguesia e que as reviravoltas da política econômica do primeiro governo Dilma Rousseff contribuíram para reforçar tanto a desaceleração cíclica quanto o descontentamento empresarial.

Moura (2018) ainda pontua que a crise econômica se transformou também em crise política, acentuando-se na reeleição da Dilma, visto que foi contrária à vontade e ao esforço de poderosos interesses do capital financeiro internacional, amplamente articulado pelas forças do capital produtivo, pelos vários segmentos da classe média e pela mídia privada. Seu governo não atendia mais aos interesses da burguesia, logo, o Partido dos Trabalhadores (PT) perde a importância e deixa de ser útil, uma vez que perdeu sua capacidade de mediação, resultando no processo de destituição em 2016.

Após o impeachment de Dilma, o Brasil passa às mãos de um governo ilegítimo, o vice-presidente Michel Temer (2016-2018) que retoma a agenda neoliberal dos anos 1990 com discurso, principalmente, da privatização, o qual foi defendido por FHC que asseverava a

privatização do Estado, sob o discurso de que este, ao ser privatizado, poderia cuidar melhor da saúde, segurança e educação. Assim, ancorado nas diretrizes do documento “Ponte para o Futuro”, que foi renomeado “Para reconstruir o Brasil”, Temer retoma o projeto neoliberal, em resposta à crise estrutural. Nesse âmbito, a classe dos trabalhadores foi veemente atacada e, assim, vivemos a regressão dos direitos sociais, políticos e trabalhistas.

Para Antunes, R. (2016), refere-se a um projeto nefasto, uma verdadeira imposição dos interesses financeiros que comandam a economia do país. Dessa forma, atinge o conjunto de trabalhadores, inclusive professores, que não estão alheios a esse projeto, resultando no enfraquecimento dos direitos conquistados pela classe trabalhadora. No tocante à educação, tivemos a aprovação, no Congresso, de um ajuste fiscal por 20 (vinte) anos. Ou seja, o congelamento dos gastos públicos, a redução das verbas para educação e saúde por duas décadas, o que implicou na privatização desses setores e na diminuição dos gastos sociais.

Evidenciamos nesse governo reformas econômicas como a Lei da Terceirização n. 13.429/2017, a tramitação da Lei da Reforma Trabalhista n. 13.467/17. Eminentemente, com a aprovação da Lei das Terceirizações percebemos que, na prática, trata-se de um ataque aos direitos trabalhistas, pois a mesma revoga grande parte da CLT. Com a terceirização das atividades das empresas, ocorre a redução, por exemplo, de direitos, salários e garantias dos trabalhadores, incorrendo na precarização das condições de trabalho. No tocante às políticas educacionais, o Governo Federal aprovou a Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei n. 13.415/2017, uma ação no mínimo contraditória a nosso ver, uma vez que logo no início de seu mandato, Temer congela por 20 anos os gastos públicos para a Educação.

Após o golpe de 2016, que culminou com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e fez subir ao poder Michel Temer, temos a eleição de Jair Bolsonaro (2018), que acabou por ser eleito, principalmente com ajuda da classe burguesa. Logo, é evidente que seu governo estaria a serviço do capital.

Depois de 1 ano e 6 meses de governo, podemos dizer que Bolsonaro é a materialização de um (des)governo à população brasileira, “em razão de suas práticas, discursos e políticas, já se imortalizou como arauto do Estado autocrático, ultraneoliberal, fascista, obscurantista, nazista, autoritário, militarista, totalitarista [...]” (MOTRIVIVÊNCIA, 2019). Tais ações podem ser percebidas, nos ataques às universidades públicas, aos Institutos Federais, aos direitos trabalhistas materializados, sobretudo, na Reforma da Previdência, censura à mídia e aos dados científicos sobre o desmatamento da Amazônia (e incentivo à destruição da mesma), desprezo pela ciência frente à pandemia do novo coronavírus, dentre outras atrocidades. Conforme Motrivivência (2019) toda essa devastação no campo das políticas públicas e sociais fez do

Brasil um laboratório do neoliberalismo ultra-autoritário. No que toca ao processo de contrarreforma no Brasil, Behring (2008, p. 129), enfatiza que “o neoliberalismo em nível mundial configura-se como uma reação burguesa conservadora e monetarista, de natureza claramente regressiva, dentro da qual se situa a contrarreforma do Estado.” Nessa perspectiva, torna-se importante evidenciar que as políticas públicas sociais implementadas pelo Estado, na atual conjuntura político-social, dar-se-ão em caráter de contrarreforma. Isso representa a implementação de ações que, aparentemente, conjugam melhorar determinados setores da sociedade; na verdade, visam atender às recomendações do capital atrelados ao processo de reestruturação da cadeia produtiva vivenciados na atualidade.

No bojo desse processo ocorre a reforma da educacional, fortalecida principalmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990. Essa foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial (BM), com a participação de 155 países. Para o Brasil, um dos resultados foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

Nesse cenário de “mudanças”, de implementação de reformas no campo educacional, a figura do Estado ganha destaque por ser o agente modelador e propulsor das políticas educacionais, cujas ações, ao longo do tempo, configuram um cenário antagônico e desigual, na perspectiva educacional brasileira. Assim é que a educação vem ganhando cada vez mais *status* de mercadoria sob uma óptica de relação capitalista de compra e venda, conforme Maués (2006). Nesse contexto, os OI, como o Banco Mundial, estão cada vez mais inserindo políticas educacionais que buscam articular a educação às necessidades de mercado.

Igualmente, existem ainda outros agentes internos por trás de tais ações no país, como é o caso do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), implementado no Governo Lula, que se alinha diretamente ao incentivo às parcerias público-privadas, como evidenciado em seu Art. 2:

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas.
XXVIII – organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

Nesse sentido, inferimos que, com essa prerrogativa, o Estado legitima cada vez a inserção de empresários e associações no âmbito educacional brasileiro e abre espaço para a

iniciativa privada interferir no processo de formulação das políticas públicas para educação, conforme seus interesses.

Além disso, as orientações oriundas dos OI figuram, nesse século, um interesse cada vez maior por parte do Estado em consolidar essas idealizações, as quais representam a consolidação de um ideário hegemônico para as políticas públicas sociais, como é o caso, do Brasil. Em vista disso, é preciso mencionar que as políticas educacionais são direcionadas à lógica mercadológica tratada pela pedagogia dos resultados (SAVIANI, 2013). Tal pedagogia é sentida no aumento do poder/ação do Estado-Regulador¹², em relação aos previstos investimentos no ensino das escolas e a preparação de profissionais. Entretanto, acaba desenvolvendo uma política educacional desumana, pois, nesse âmbito, as relações humanas que se constroem representam ações de disputa, de lucratividade, de desigualdade, de “melhores” e “mais capacitados” do que outros – fato este que favorece, por exemplo, as ações de ranqueamento e disputas em exames classificatórios presentes no âmbito da atual política educacional brasileira.

Assim, a essência de tais políticas expressa um projeto hegemônico, classista e desigual sobre o campo educacional brasileiro, implicando em processos que visam agregar à educação as atuais configurações mercadológicas globais, materializadas pelas mediações estabelecidas entre o Estado e os OI. Dessa forma, no que se refere à Educação, observamos, o exemplo de uma hegemonia socioeducativa que tem por objetivo alinhar a função social da escola aos determinantes do mercado global e do capital, ressignificando o projeto escolar e direcionando a formação do educando prioritariamente para a atuação profissional, o que exclui, em alguns casos, o processo formativo crítico dos sujeitos e acarretando implicações diretas sobre o Trabalho Docente na atualidade.

Outra faceta dessa mesma questão, diz respeito ao que é esclarecido por Guimarães (2014, p. 23, 24), ao explicar que, “alicerçado nos preceitos neoliberais, o Estado induz à privatização educacional, seja através do incentivo direto ao mercado ou pela adoção de medidas mercantis na esfera pública”. Para Mota Neto e Maués (2014) as políticas de cunho neoliberal visam a maximizar a lógica do modelo de produção capitalista sobre o âmbito social, assim como perpetuar um modelo de educação baseado na Teoria do Capital Humano, visto

¹² O Estado passa a exercer a regulação, enquanto espécie de intervenção estatal, que se manifesta tanto por poderes e ações com objetivos declaradamente econômicos como por outros com justificativas diversas, mas efeitos econômicos inevitáveis. Dessa forma, o Estado passa a usar de mecanismos de intervenção para garantir que os direitos coletivos sejam desenvolvidos corretamente pelo setor privado, sem que a sociedade seja prejudicada, já que o Estado delegou suas funções ao particular (SILVA; NELSON, 2015, p. 167).

que, nessa lógica, o crescimento econômico deve ser o grande objetivo de um sistema educacional para o banco.

A esse respeito, Frigotto destaca em linhas gerais que o conceito de capital humano – ou mais, extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimentos que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros, com o seguinte mecanismo:

passando à ideia de que o subdesenvolvimento nada tem a ver com as relações de poder, mas de um problema de diferença ou modernização de alguns fatores, onde os recursos humanos qualificados - capital humano - se constituem no elemento fundamental. (FRIGOTTO, 2005).

Para esse autor, a Teoria do Capital Humano esconde a desigualdade e manifesta-se benéfica para escamotear a realidade e manter a consciência alienada. Nessa acepção, Bianchetti (1996, p. 94) destaca que “a teoria do capital humano incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da Escola se reduz à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura de produção”.

A política educacional atual é resultante de um conjunto de intenções macroeconômicas que perpetuam a consolidação de classes em diversas partes do Planeta. O objetivo é perpetuar esse processo, para consolidar estratégias e medidas propaladas pelos OI, que vinculam a educação às necessidades do mercado global. Perante esta lógica, atualmente, as ações hegemônicas são expressas sob a égide do modelo de produção capitalista,¹³ que contribui para a perpetuação de relações de classe em toda a esfera social, demonstrando ações de desigualdade na política social, cultural, econômica e educacional (MELO, 2010). Nessa conjuntura, as políticas educacionais são marcadas pelas transformações advindas do processo de globalização e da mundialização do capital.

Tais idealizações atingem diretamente a organicidade e efetividade das políticas públicas educacionais da atualidade e o Trabalho Docente mostra-se como âncora nesse processo, por ser o veículo propulsor do ensino e aprendizagem que agrega o aprendizado escolar às necessidades do mercado na atualidade. Nesse sentido, entendidos os aspectos supracitados, tornam-se necessárias considerações e apontamentos a respeito da política de contrarreforma no Ensino Médio brasileiro, com destaques para os impactos no Trabalho Docente.

¹³ “O capitalismo não é um sistema natural, autorregulador, mas ao contrário, um sistema repleto de exploração, de acumulação, de crescimento incessante e de conflito de classe” (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002, p. 32).

1.3 CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

No contexto capitalista de produção da vida muitas são as formas e configurações pelas quais passam o Trabalho, de maneira geral, e o Trabalho Docente, de maneira específica. A conjuntura macroeconômica, bem como as políticas educacionais atuais, nesse aspecto, influencia todas as condições e as relações de trabalho existentes. Desse modo, Oliveira D. e Assunção (2010) indicam que:

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego.

Dessa forma, percebemos, com o movimento do capital, as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho, alcançaram a classe trabalhadora e, ao percorrerem o campo educacional, atingiram o trabalhador docente que não está isento desse processo. Nessa lógica, ainda conforme Oliveira D. e Assunção (2010) as condições de trabalho estão associadas às relações, que dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego tais como: as formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade.

Nesse sentido, investigações que abarquem essa problemática, não apenas se fazem necessárias, como são mesmo uma tarefa complexa e abrangente. Por isso, com a finalidade de entender e apresentar o que os pesquisadores vêm discutindo sobre o Trabalho Docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação, realizamos como parte inicial desta pesquisa de mestrado, um levantamento num recorte temporal de 2008 a 2018, nas seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações/CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para realização da pesquisa foram utilizados alguns descritores: "condições de trabalho docente"; "trabalho docente" e "tempo integral"; "trabalho docente" e "ensino médio"; a fim de refinar as buscas da pesquisa usou-se os seguintes filtros: teses e dissertações; anos 2008 a 2018; área de conhecimento educação; grande área: ciências humanas; área de avaliação educação; área de concentração: educação; nome do programa educação; idioma português. A partir dos descritores mencionados foram obtidos 74 (setenta e quatro) trabalhos. Entretanto, na categorização dos respectivos trabalhos, consideramos somente aqueles mais relevantes, ou

seja, das várias produções que discutem trabalho docente, foi considerado somente aquelas que apresentaram relação com o trabalho docente na educação básica de modo geral e, especificamente, no ensino médio. Assim, obtivemos um total de 19 (dezenove) produções relacionadas ao que se pretendia pesquisar, isto é, condições de trabalho docente no ensino médio em tempo integral. Tal procedimento foi feito por meio da leitura do resumo e introdução dos estudos, em alguns casos foi necessário a leitura também das considerações finais.

O quadro 1 dispõe a quantidade de trabalhos encontrados no período proposto. É possível perceber um total de 19 (dezenove) pesquisas, sendo 10 (dez) encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações/CAPES e 6 (seis) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo 3 (três) teses e 16 (dezesesseis) dissertações. Destacamos a ausência de produção nos anos de 2009 a 2012. Encontramos maior número de produções entre os anos de 2016 e 2017.

Quadro 1 — Número de produções que versam sobre o trabalho docente – BDTD e Portal de Periódicos CAPES (2008-2018)

ANO	CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES/CAPES		BDTD		TOTAL
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	
2008	1			-	1
2009	-			-	-
2010	-			-	-
2011	-			-	-
2012	-			-	-
2013	-		2	-	2
2014	3		1	-	4
2015	1	1	-	-	2
2016	1	1	2	-	4
2017	4	1	-	-	5
2018	-		1	-	1
TOTAL	12		6		19

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação de acordo com dados da BDTD e CAPES.

No quadro 2 detalhamos a categorização em 3 eixos temáticos com base nas produções analisadas.

Quadro 2 — Eixos Temáticos das produções escritas sobre trabalho docente disponíveis na BDTD e no Portal de Periódicos CAPES (2008-2018)

Eixos Temáticos	Total
Escola de Tempo Integral	10
Condições de Trabalho Docente	07
Valorização e Formação Profissional	02
Total	19

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação de acordo com dados da BDTD e CAPES.

Podemos perceber que, no período mapeado, os autores trazem abordagens com eixos temáticos como: Escola de Tempo Integral, Condições de Trabalho Docente e Valorização e Formação Profissional. De maneira geral, percebemos o maior número de produções sobre Condições de Trabalho Docente e o menor número sobre valorização profissional e tempo de trabalho. Então, logo após a apresentação detalhada do levantamento das produções sobre Trabalho Docente realizado na BDTD e na CAPES, contendo a fonte, o ano e tipo, os autores e os títulos das pesquisas, faremos uma análise de todos os eixos temáticos expostos, por considerarmos relevantes para a pesquisa.

Quadro 3 — Levantamento das produções sobre Trabalho Docente realizado na BDTD e no Portal de Periódicos CAPES (2008-2018)

FONTE DE PESQUISA	TIPO/ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO
BDTD	Dissertação/2008	Silvia Maria Coelho Neto	Escola de tempo integral: da concepção à prática
BDTD	Dissertação/2013	Angelita da Rosa Farias	O ensino médio e as condições de trabalho docente em Santa Catarina: configurações, limites e perspectivas
BDTD	Dissertação/2013	Carlos Marcelo Martins Carvalho	Precarização das condições de trabalho dos professores do ensino fundamental da rede Estadual de Goiás Goiânia
CAPES	Dissertação/2013	Ana Maria Clementino Jesus de Silva	Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral
CAPES	Dissertação/2014	Claudinéia Feitosa	A formação contínua e o trabalho docente em escolas públicas de ensino médio em Jataí - Go.
CAPES	Dissertação/2014	Karine de Sousa Leandro	Programa educação integral: escolarização ou custódia?

BDTD	Dissertação/2014	Fabiana Erica de Brito	As condições do trabalho docente: um estudo em escolas da rede municipal de Currais Novos- RN (2009-2012)
CAPES	Dissertação/2015	Joseane Maria da Silva Santos	As condições de trabalho docente em escola-modelo da rede municipal de educação do Cabo de Santo Agostinho
CAPES	Tese/2015	Erivane Rocha Ribeiro	O programa reinventando o ensino médio no Estado de Minas Gerais: uma análise sobre as condições do trabalho docente
CAPES	Tese/2016	Andréa Giordanna Araújo da Silva	Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real
BDTD	Dissertação/2016	Mariane Bertonceli	O trabalho docente na educação infantil: entre a precarização e a valorização profissional
CAPES	Dissertação/2016	Derick H. Paranhos de Carvalho	A disciplina educação física no contexto do ensino médio integral na Escola Estadual Temístocles de Araújo
BDTD	Dissertação/2016	Fernanda Ribeiro de Souza	Mais tempo pra quê?; a organização do currículo em uma escola de tempo integral da rede municipal de educação de São João Paraná
CAPES	Dissertação/2017	Rafaela Campos Duarte Silva	O Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais (1996-2016): nova configuração da velha dualidade
CAPES	Dissertação/2017	Terita Michele da Silva Ferreira	Há algo de novo no ensino médio em Goiás? os sentidos do trabalho no programa novo futuro
CAPES	Tese/ 2017	Edmilson Antonio Pereira Junior	Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: Uma Análise Quantitativa
CAPES	Dissertação/ 2017	Aryanne Martins Oliveira	O tempo de trabalho dos professores do ensino médio na rede estadual de ensino de Minas Gerais
CAPES	Dissertação/ 2017	Milene do Amaral Ferreira Vicente	Ampliação do tempo escolar: o trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia
BDTD	Dissertação/2018	Adriano Carvalho Cabral da Silva	A relação entre o docente do ensino médio (em tempo) integral e seu trabalho no contexto da gestão por resultados

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação com base no banco de dados da BDTD e CAPES.

Percebemos um número significativo de pesquisas que tratam da temática “Trabalho Docente”, nas quais se fazem presentes discussões voltadas para as condições laborais docentes. Entretanto, ao tratarmos do objeto Trabalho Docente e a Reforma do Ensino Médio, a partir da Lei n. 13.415/17, percebemos que é um objeto de pesquisa relativamente novo, o que possibilitou somente encontrar pesquisas voltadas para o trabalho docente na educação básica de modo mais geral; especificamente no ensino médio e no ensino médio em tempo integral, a partir de programas como o Mais Educação, o PEI, o REM e o ProEMI. Além de uma pesquisa

que versou sobre a temática que investigamos, porém, com abordagem secundária. Consequentemente, carece de pesquisas científicas para compreender melhor esse objeto no campo das políticas educacionais, por isso, a pesquisa tem sua relevância científica na medida em que possibilita um pequeno avanço nessas discussões.

Com base no foco de análise, apresentaremos os trabalhos referentes a esta revisão de literatura a partir de três *grandes eixos*.

No tocante ao eixo *Escola de Tempo Integral* estão os textos dos autores: Silvia Neto (2008); Ana Silva (2013); Leandro (2014); Carvalho D. (2016); Souza (2016); Andréa Silva (2016); Rafaela Silva (2017); Ferreira (2017c); Aryane Oliveira (2017) e Adriano Silva (2018). Tais estudos de maneira geral, que buscaram tratar da implantação do ensino médio em tempo integral, apontam que com a reformulação o ensino médio, a ampliação da carga horária repercute na intensificação do trabalho docente, uma vez que tal ampliação não prevê a contratação de mais professores via concurso público. São as contradições históricas e sociais existentes nessas políticas educacionais que acabam por impactar a escola e o trabalho docente.

A autora Silva, A. (2013) sintetiza parte do que o conjunto desses textos expressam em sua dissertação intitulada “Trabalho Docente e Educação em Tempo Integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral”. A referida autora assevera que, com o surgimento de programas e projetos de educação em tempo integral nas redes de ensino no Brasil na última década, como exemplo o Programa Mais Educação oferecido pelo governo federal, a escola passa a ter a inserção de novos sujeitos docentes com perfis, formações e tarefas distintas daquelas promovidas tradicionalmente pelos professores. Para a autora

A educação em tempo integral constitui-se ainda hoje como importante instrumento das políticas sociais que visam combater a pobreza e diminuir as desigualdades sociais intensificadas nas últimas décadas com a assunção das políticas neoliberais no país. [...] No entanto, é necessário refletir sobre as demandas que estão sendo impostas à escola pela transição de sua organização em turnos para o atendimento em tempo integral. É preciso pensar se os regimes de turno e contraturno podem contribuir para a fragmentação da escola, à medida que as atividades parecem desconectadas ao Projeto Político-Pedagógico das instituições escolares. [...] Dentre as reflexões das propostas de educação em tempo integral, um dos principais pontos a ser considerado, ou talvez o maior deles, está relacionado aos sujeitos docentes que realizam as atividades junto aos alunos. A importância dada a esses sujeitos deve-se pela grande responsabilidade que têm em proporcionar a educação integral de fato aos educandos. Para isso, é indispensável que tenham boas condições de trabalho e formação adequada. (SILVA, A., 2013, p. 96).

Enfatizamos, nessa direção, que para ofertar uma educação de qualidade, a Escola de Tempo Integral precisa, sobretudo, oferecer condições de trabalho docente nos seus aspectos mais amplos. Nesse sentido, a pesquisa supracitada foi desenvolvida com base nas experiências

do trabalho docente na educação em tempo integral. Como resultado, Silva, A. (2013) conclui que embora os programas e projetos de educação em tempo integral sejam hoje importantes ferramentas de proteção e promoção social, posto que são direcionados primeiramente para crianças e adolescentes em maiores condições de vulnerabilidade social, apresentam muitos problemas e condições de trabalho pouco adequadas para o bom desempenho das atividades dos docentes e de acolhimento dos alunos.

O conjunto das produções se aproximam ao discutirem questões relacionadas ao trabalho docente frente à implantação do ensino médio em tempo integral; à organização do trabalho pedagógico no contexto do Ensino Médio integral; à organização dos tempos, espaços e currículo; à jornada ampliada, seus entraves e avanços para a construção de uma escola em tempo integral; às alterações implementadas e/ou propostas no Ensino Médio no Brasil e o potencial da atual reforma, aprovada pela Lei n. 13.415/2017; à produção de processos de qualificação e de desqualificação do trabalho docente.

De modo geral, a partir do eixo apresentado, destacamos que os estudos apontam que a educação vem sofrendo mudanças em sua configuração e função desde a década de 90, século XX, induzidas pela modificação do papel do Estado, em consonância com os requerimentos da reestruturação do capital e do setor produtivo. Por esse ângulo, a educação de tempo integral inserida nesse processo tem buscado ampliar as possibilidades formativas e melhorar a qualidade da educação pública, no entanto, são muitos os desafios a serem superados, dentre eles, a necessidade de formação continuada, investimentos na estrutura física e melhorias nas condições de trabalho dos docentes. A maioria dos textos destaca que, nos moldes em que a Educação Integral vem ocorrendo, presenciamos processos de precarização e desvalorização do trabalho docente, agravado pela inclusão da formação profissional ao currículo do Ensino Médio.

No que diz respeito ao eixo *Condições de Trabalho Docente* estão as pesquisas dos autores Farias (2013); Carvalho C. (2013); Brito (2014); Santos J. (2015); Ribeiro (2015); Pereira Junior (2017) e Vicente (2017). Em síntese, seus estudos revelam que o trabalho docente vem sofrendo a influência das mudanças no mundo do trabalho e das reformas educacionais e assumido características como a flexibilização e precarização, percebidos no contexto das reformas educacionais dos anos de 1990. Nesse âmbito, os autores destacam a configuração do trabalho docente, considerando as dimensões da infraestrutura, da formação inicial e continuada, da precarização do trabalho docente e da intensificação de suas funções e competências ampliadas para além da sala de aula.

O autor Carvalho (2013) sintetiza parte do que a totalidade das produções desse eixo revela. Sua dissertação intitulada “Precarização das Condições de Trabalho dos Professores do

Ensino Fundamental da Rede Estadual de Goiás,” expressa que houve um processo de precarização e intensificação do trabalho do professor do ensino fundamental e pressupõe que essa precarização e intensificação são oriundas da omissão do Estado e das políticas educacionais em oferecer educação de qualidade aliada à modernização dos sistemas educacionais públicos, através de reformas que são resultantes da modernização do sistema produtivo. O autor destaca como consequência a repercussão profunda no trabalho docente, tanto no trabalho de professores flexibilizados, quanto no trabalho de professores concursados. Carvalho (2013, p. 97) resume essa ideia ao esclarecer que “[...] as recentes mudanças nas políticas educacionais, no âmbito do Estado de Goiás, aumentaram o processo de precarização, flexibilização e intensificação do trabalho docente que estava em curso”.

Nesse sentido, essas mudanças materializam-se na concretização de um modelo de intervenção baseado na política neoliberal economicista de educação, o que diminui a proteção social que o Estado propicia. A flexibilização que está expressa nos contratos temporários de trabalho docente, na subcontratação de funcionários administrativos de apoio pedagógicos, como merendeiras, auxiliar administrativo, evidencia um processo de precarização do trabalho na escola pública, baseado na perspectiva das teorias administrativas das empresas privadas, com forte ênfase do modelo toyotista de flexibilização das formas contratuais. Após esta constatação, o autor conclui a análise afirmando que a modernização do sistema produtivo influenciou objetivamente o trabalho docente na sociedade contemporânea.

As pesquisas em sua totalidade, aproximam-se ao debaterem questões associadas as Condições de Trabalho Docente, tais como: influência das mudanças no mundo do trabalho e das reformas educacionais sobre o trabalho docente no contexto dos anos 1990; processo de precarização e intensificação do trabalho do professor; condições de trabalho docente no Ensino Médio e ampliação do tempo escolar.

Percebemos, portanto, nas pesquisas desse eixo, que os apontamentos sobre a precarização e a intensificação do trabalho docente são recorrentes em sua totalidade. Entretanto, cabe destacar que uma delas aponta boas condições de trabalho docente no tocante à infraestrutura, porém, nos aspectos mais gerais, incorre na intensificação e precarização.

De maneira ampla, os trabalhos destacam que esses processos são notados principalmente a partir da modernização do sistema produtivo, o qual influenciou as mudanças no trabalho docente.

Em relação ao eixo *Valorização e formação profissional* apresentamos apenas 2 (dois) textos, o de Feitosa (2014) e o de Bertoneceli (2016). No geral esses estudos buscam tratar da valorização e formação contínua do professor na conjuntura atual.

O texto de dissertação de Feitosa (2014) denominado “A formação contínua e o trabalho docente em escolas públicas de ensino médio em Jataí – Go,” expressa um pouco da discussão abordada pelos autores, ao analisar as políticas de formação contínua e o trabalho dos professores. Os resultados apontaram para um processo permanente de intensificação e precarização do trabalho docente, marcado pela sobrecarga de trabalho, culminado em sucessivas ausências dos profissionais do convívio social, familiar e participação nas atividades formativas propostas. Nesse aspecto, a autora destaca que:

[...] se compreendermos que é no contexto do trabalho dos professores que a formação contínua acontece, torna-se necessário viabilizar condições para que os docentes possam repensar sua prática pedagógica. Permitindo assim, a articulação entre formação contínua, vida e trabalho docente. Diante dessas considerações, percebe-se que a consolidação das reformas educacionais a partir da LDB, impulsionaram a implementação de reformas curriculares, de sistemas avaliativos de ensino e de modificações na gestão escolar. [...] No conjunto dessas reformas, encontra-se a retórica de melhoria da qualidade da educação básica, associada ao trabalho do professor e concomitantemente a melhoria de sua formação inicial e continuada. Para tanto, cabe destacar que a formação inicial de professores, muitas vezes tem recorrido a uma formação aligeirada, sendo complementada pela oferta de programas de formação contínua, tidas como mais rápidas e baratas. (FEITOSA 2014, p. 101).

Assim, baseada no discurso de melhoria da qualidade da educação básica e na lógica das reformas educacionais, a autora observa que as ações de formação contínua do sistema de ensino público investigado, por vezes, têm decorrido de iniciativas próprias dos professores. Após essas ponderações, entre outras, Feitosa (2014) conclui que é no contexto do trabalho dos professores que a formação contínua acontece, sendo necessário viabilizar condições para que os docentes possam repensar sua prática pedagógica, permitindo, dessa maneira, a articulação entre formação contínua, vida e trabalho docente, promovendo uma constante transformação do cotidiano escolar em sua totalidade.

As duas pesquisas aproximam-se ao discutirem questões ligadas a valorização e formação sob os seguintes pontos: precarização e a valorização profissional docente na conjuntura atual; e as políticas de formação contínua e o trabalho docente.

Evidenciamos na revisão de literatura realizada, vários fatores como sendo resultantes das condições de trabalho dos professores. É relevante mencionar, ainda, que das produções analisadas 7 (sete) apontaram a intensificação como uma das categorias resultantes das condições em que se insere o trabalho docente.

O conjunto das produções revela que as condições de trabalho docente estão intimamente ligadas ao processo de interferências econômicas, políticas, sociais e culturais, delineadas no modo de produção capitalista, calcado na perspectiva do neoliberalismo, e que alcançaram o trabalhador docente, seja por meio da Reforma do Estado, ou das mudanças no

mundo do trabalho e das políticas educacionais que, em tese, impactam nas condições de realização do trabalho docente.

Nessa seção procuramos estabelecer características gerais e centrais, no que diz respeito ao Trabalho Docente. De fato, conforme visto, muitas são as possibilidades e estruturas, que potencializam a degradação do Trabalho Docente em suas múltiplas facetas. Compreender tal complexidade é fundamental, à medida que se procurem alternativas políticas, sociais e econômicas viáveis para, pelo menos, a amenização do problema desse processo de Intensificação e Precarização do Trabalho Docente. No capítulo seguinte, buscamos contextualizar a Reforma do *novo* Ensino Médio no Brasil e, especificamente, o Ensino Médio em Tempo Integral no Amapá, enfatizando as condições laborais que materializam o processo de intensificação e precarização do trabalho e que estão intimamente associados à reforma processada na referida etapa do ensino. Ademais, a investigação com base empírica das condições de trabalho docente nas escolas a ser realizada nesta dissertação será explicitada no terceiro capítulo.

2 REFORMAS NO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL/AMAPÁ

Quando se aborda sobre a educação brasileira, percebemos o Ensino Médio (EM) como uma modalidade de ensino que provoca inúmeros debates, sendo bastante controversos, além de apresentarem persistentes problemas, desde o acesso e a permanência, passando pela qualidade da educação ofertada, até o debate acerca da identidade do EM. Nesse sentido, o EM traz dificuldades no momento de definir políticas para essa etapa da escolarização. Fala-se da perda da identidade, quando na verdade, o EM nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional (KRAWCZYK, 2011).

O objetivo do capítulo é contextualizar a Reforma do *novo* Ensino Médio no Brasil, especificamente retratar o Ensino Médio em Tempo Integral no Amapá, diante das mudanças nacionais. Assim, primeiramente, abordamos, a partir da década de 90 do século XX, as Reformas e normativas que evidenciaram mudanças na educação brasileira e, posteriormente, adentrando ao chamado *novo* Ensino Médio, o qual possibilitou a implementação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Brasil e a implementação das *Escolas do Novo Saber* no Amapá.

2.1 REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Abrimos a contextualização acerca do processo de transformações do atualmente chamado Ensino Médio, numa perspectiva histórica de mudanças na Educação, com as Reformas e a crítica à Nova Educação (proposta a partir da década de 90 do século XX), até as políticas educacionais de 2014, marco cronológico anterior a MP n. 746/2016 e a Lei n. 13.415/2017 que instituiu o Ensino Médio de Tempo Integral. Entendemos que não se pode abrir mão de tal abordagem, uma vez que uma análise nesse sentido é imprescindível para se compreender o cenário atual.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciado em 1995, a reforma educacional debatida é implementada. Lima, Silva, F. e Silva, L. (2017, p. 172) ressaltam as características político-econômicas desse governo e como elas se imprimiram na educação brasileira, passando a voltar-se para as políticas neoliberais. Para os autores, isso representou a implementação de “políticas de recuo da participação estatal nas atividades econômicas e em poucos investimentos nas escolas públicas”. Dentre os vários documentos legais para orientação e funcionamento da educação brasileira desse período, destaca-se a promulgação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, que estabelece as novas diretrizes e bases da educação nacional. Além da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), outras regulamentações também se voltaram para regulamentação do Ensino Médio: em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); e em 2001, a consolidação do Plano Nacional da Educação (PNE). Tais documentos representaram o grande marco normativo dessa reforma para essa etapa da Educação Básica, os quais serão analisados a seguir.

Quadro 4 — Governos e documentos federais (1995-2014)

GOVERNO	DOCUMENTOS	ANO
Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)	Lei n. 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação	1996
	Parecer 15/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)	1998
	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)	1999
	Lei n. 010172 – I Plano Nacional da Educação (PNE)	2001
Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)	Decreto n. 5.154 – Reorganização do Ensino Médio e revogação do Decreto 2.208/1997 que separava o ensino médio regular da educação profissional.	2004
	Programa de Equalização das Oportunidades da Educação Básica (PRODEB)	2005
	Emenda Constitucional n. 53 - Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)	2006
	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED)	2007
	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	2007
	Portaria n. 971 – Programa Ensino Médio Inovador	2009
Dilma Rousseff (2011- 2014)	Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)	2011-12
	Lei n. 13005 – II Plano Nacional de Educação (PNE)	2014

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação.

No contexto de redemocratização do País, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece, em seu Artigo 205, que a educação deve não apenas preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, mas também para a qualificação do trabalho. Assim está preconizado no referido dispositivo do texto constitucional: “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 trabalho¹⁴” (BASIL, 2016, p. 123).

¹⁴ Cabe mencionar, ainda, o Artigo 208, inciso II, que estabelece como dever do Estado garantir a “progressiva universalização do ensino médio gratuito”.

O dispositivo do texto da Constituição de 1988 retratando a Educação, é resultado de análises de um contexto histórico. Nessa perspectiva, cabe mencionar, segundo Coelho (1990) esse contexto histórico, político e social do período de redemocratização do País, uma vez que o fim da década de 80, século XX, é marcado pela expansão das novas forças produtivas decorrentes da intensificação da divisão social e técnica do trabalho, assim como, pelo alto nível de pobreza da população e a embrionária organização de vários segmentos sociais que até então estavam à margem da sociedade. Ainda de acordo com a autora, apesar desse contexto e a respeito do preconizado na Constituição de 1988, a educação continuou sendo vista, sobretudo, como investimento e preparação para o mercado de trabalho. Oliveira, D., (2004) em estudo posterior, também destacou o foco dado à educação então direcionada à formação para o trabalho, partindo da ideia que o acesso à cultura escrita, letrada e informatizada é requisito indispensável ao ingresso e à permanência no mercado de trabalho.

Nessa conjuntura, os motivos que se apresentavam plausíveis para reformas educacionais dos anos 1990, tiveram seu início em meados da década de 70, século XX, crescendo no Brasil um movimento crítico de reivindicação de mudanças no sistema educacional, que defendia a educação pública e gratuita como direito a ser garantido pelo Estado; também a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Acrescentamos a isso, o cenário da realidade educacional no país, com 22% da população analfabeta e 38% somente com o primeiro segmento do ensino fundamental (antiga 4ª série), ou seja, 60% da população era muito desqualificada. A evasão escolar também era bastante expressiva: das 22 milhões de matrículas feitas em 1982, pouco mais de 3 milhões chegaram ao Ensino Médio no ano de 1991 (SANTOS, S., 2010).

Dessa forma, evidenciamos que, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, buscou-se através da organização de todos os segmentos representativos da sociedade civil e do Estado, abrangidos com a questão da educação, a preparação coletiva de um novo projeto para a educação nacional, por meio de um amplo processo de debates, mobilizado através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (GUIMARÃES, E., 2006).

É válido reafirmar que a reforma educacional defendida e concretizada desse modo, não foi idealizada somente para atender às reivindicações acerca da universalização da educação escolar e da democratização das oportunidades educacionais, todavia, primordialmente, para adequar a educação ao cenário de mudanças das relações sociais, culturais e econômicas da nova conjuntura; nesse viés, ao neoliberalismo enquanto política liberal readequada para a era da globalização, a qual coloca o mundo em uma mesma agenda econômica (DALE, 2004; OLIVEIRA, A. 2017; SANTOS, S., 2010).

Nesse sentido, é notória a relação trabalho e educação na legislação dos anos 1990 nos projetos que tramitaram incidindo na Reforma do Ensino Médio e incluindo a Educação Profissional. Guimarães, E. (2006) ressalta duas concepções pedagógicas em conflito, que têm por influência interpretações diferenciadas sobre a relação trabalho e educação. Primeiro, de um lado, apresentava-se uma concepção pedagógica conservadora sugerindo para o Ensino Médio (EM) uma escolarização clássica; já para o Ensino Técnico (ET), esta corrente propunha a preparação vocacional para o trabalho, de forma instrumental e no ambiente do trabalho. Do outro lado, mostra-se uma concepção pedagógica ligada a uma perspectiva dialética gramsciana, em defesa prioritária da educação política das classes trabalhadoras, persistindo numa educação que surge com a organização popular, com os projetos educativos dos cidadãos.

A proposta de EM presente no texto preliminar da LDB no ano de 1988, demarcava uma ruptura com a concepção produtivista e mercadológica da qualificação humana, através da concepção unitária e tecnológica ou politécnica, a qual tinha como pressuposto e propósito a superação da dicotomia entre educação geral e formação profissional. Assim, podemos afirmar que a concepção de formação unitária e tecnológica ou politécnica, no contexto dos anos 80, tinha como horizonte a superação da dualidade existente no nível médio, que mantinha o ensino técnico num sistema à parte (GUIMARÃES, E., 2006).

No entanto, a LDB aprovada em 1996, apresentava uma orientação tecnicista, mesmo que de forma mais proporcional e sutil que a Lei n. 5692/71,¹⁵ a vinculação entre educação e economia capitalista. Para Zotti (2015, p. 175) a economia capitalista e o trabalho abstrato “são trazidos para dentro da esfera educacional e da escola como elementos centrais para dar sentido à educação e à instituição escola, bem como para o exercício da cidadania”. Indubitavelmente, no Brasil ao longo da História, a Educação Profissional foi estruturada visando atender às demandas de mercado, decorrentes principalmente da expansão industrial. O trecho a seguir é exemplificador à análise ora traçada:

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus Artigos 35 e 36. [...] na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que nas sociedades contemporâneas todos, independentemente de sua origem ou destino sócio-profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício da cidadania, enquanto processo

¹⁵ Cujo enfoque da educação era orientado para o “desenvolvimento”, presente durante a década de 70 no Brasil e que norteou a LDBEN 5.692/1971, Lei que fixa a Diretrizes do antigo 1º e 2º graus.

de produção de bens, serviços, conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias (BRASIL, 1998, p.33).

Observamos, nesse documento, portanto, um discurso que busca legitimar as orientações curriculares junto aos diferentes grupos sociais. Todavia, a principal finalidade é a inserção do indivíduo no mundo produtivo, como orientou-se parte da defesa nos debates em relação às reformas educacionais implementadas em contexto não adverso nas décadas de 70 e 80, século XX. Não se trata de críticas severas em relação a LDB, haja vista que foi um passo importante na reorganização da educação brasileira, como o engajamento de um movimento amplo em defesa da Educação, manifestado no período de redemocratização do país.

A nova LDB reorganiza a educação brasileira em dois níveis: primeiro, a Educação Básica, dividida nas etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental; e segundo, o Ensino Médio e a Educação Superior. De acordo com o inciso I do Artigo 21, o Ensino Médio configura-se como a “última etapa da educação básica” (BRASIL, 1996). Para além de reorganizar a educação brasileira, a referida Lei “detalha os encaminhamentos para a implementação das reformas educacionais, explicita as linhas gerais e metas ensejadas pela Constituição Federal de 1998” (LIMA; SILVA, F.; SILVA, L. 2017, p. 172).

Nessa concepção, a Lei n. 9.394/96 muda no cerne a identidade estabelecida para o EM contida na referência anterior, a Lei n. 5.692/71, cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º da Lei n. 9.394/96). Essa vinculação, segundo o documento, é orgânica e deve alcançar toda a prática educativa escolar (BRASIL, 2002a).

Para Krawczyk (2003) a reforma educacional, em seu início nos anos de 1990, assentou primordialmente ao ensino fundamental como núcleo de suas preocupações e o EM permaneceu de lado nas mudanças que viriam com a reforma. Contudo, a partir da segunda metade da década, no marco da tendência latino-americana, iniciou-se um processo de mudança do currículo e de definição de ações para o EM. O intuito consistia em atender a nova demanda, cada vez maior e viabilizar as inovações definidas na LDB.

Nessa acepção, a Lei n. 9.394/96 institui a LDB e no artigo 9º inciso IV, entre as delegações da União constituir, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar

formação básica comum.” Fica, então, previsto que o Conselho Nacional de Educação (CNE) tomar decisões sobre DCNEM (BRASIL, 1998, p. 03).

Conforme o documento – Parecer 15/98, a tarefa do CNE no tocante às DCNEM, se desempenha visando a três objetivos principais: 1) sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDB; 2) explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional; 3) dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada e a formação para o trabalho.

Nessa perspectiva, os princípios que nortearam as discussões da reforma educacional, subsidiando a LDB são referendados no Parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEBCN), estabelecendo as DCNEM, em 1998 e os PCNEM, no ano de 1999. Assim sendo, dois documentos relevantes que nortearam a Educação para o EM, perfazendo debates para a próxima reforma educacional evidenciada no século XXI.

O Parecer 15/98, documento tratando as Diretrizes, ainda expressa que a ampliação do acesso ao EM vem sendo perpetrada, assim como no resto do mundo, em decorrência da necessidade de se exercer a cidadania e o trabalho na nova lógica imposta pela globalização econômica e pela revolução tecnológica. Segundo Zotti (2015, p. 175) isso determina “a integração e adaptação dos indivíduos à sociedade e ao complexo e mutante mundo do trabalho, por meio de competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas”.

Durante esse período, em conformidade com tais Diretrizes, foram divulgadas três versões relativas ao PCNEM. A primeira versão, de 1999, buscando superar a lógica disciplinar presente nas escolas, propunha organizar o ensino médio em três áreas: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; e Ciências Humanas e suas tecnologias (BRASIL, 2002a). Tanto as Diretrizes como os Parâmetros foram organizados a partir das áreas de conhecimento e da definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O compromisso presente em ambos era com os quatro alicerces estruturadores da educação: 1) aprender a conhecer, 2) aprender a fazer, 3) aprender a viver; 4) aprender a ser. Esses alicerces são provenientes do Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da UNESCO e foram congregados à Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996; ROCHA; MAGALHÃES, 2014).

As Diretrizes e os PCNEM listam, principalmente, apenas as competências e habilidades a serem desenvolvidas, com a permanência da formação de professores em cursos de licenciatura e configuração disciplinar, isto é, Português, Matemática, História, entre outras. Não faz referência aos conteúdos a serem trabalhados nos anos que seguem o EM. Para Rocha

e Magalhães (2014, p. 455) sobre evidência em conteúdos factuais ou conceituais, “os professores, em sua grande maioria, não tiveram instrumentos para implementar as áreas de conhecimento, o que exigiria investir na construção de um ensino-aprendizagem fundamentado, sobretudo, no diálogo interdisciplinar”.

Quanto ao PNE aprovado pela Lei n. 010172, em 2001, fins do governo FHC, cuja aprovação com duração de dez anos – 2011, tem por base quatro objetivos: 1) a elevação global do nível de escolaridade da população; 2) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; 3) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; 4) a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

Em relação ao EM, o PNE mantém o pensamento norteando a concepção e o debate quanto à identidade e à finalidade dessa modalidade de ensino – Educação e Trabalho, que permaneceu como centro de discussões nos anos de 1990, possibilitando a aprovação tanto das Diretrizes quanto dos Parâmetros. Podemos observar, conforme explana o trecho do documento – PNE, a seguir:

Considerando o processo de modernização em curso no País, o ensino médio tem um importante papel a desempenhar. Tanto nos países desenvolvidos quanto nos que lutam para superar o subdesenvolvimento, a expansão do ensino médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional (BRASIL, 2001, p. 22).

Conforme o mencionado no documento sobre o EM, a preocupação traz, em seu bojo, a dualidade entre formação cidadã e a questão de qualificação profissional, concepção essa que permanece em todo o período dos anos 2000. Por ora, havia a preocupação não somente da expansão e da permanência do aluno nessa modalidade, mas também, que o EM enfrentava ausência de definição de rumos, por isso a organização das Diretrizes, Parâmetros e o próprio PNE, configuram no texto dos documentos, aspectos que possam superar os obstáculos dessa modalidade.

Para tanto, o PNE atribuiu objetivos e metas para esse alcance, tratando desde a expansão, universalização, melhorias de aproveitamento com o foco nos níveis satisfatórios nas avaliações nacionais, infraestrutura, até o estabelecimento de prazos para implantação e consolidação da nova concepção curricular elaborada pelo CNE, além de formação para todos os professores do ensino médio que possuam diploma de nível superior e formação nesse nível de ensino àqueles que não a possuem. Esses objetivos e metas, bem como toda a reforma, vão se alargar para os anos posteriores, a partir dos demais governos.

A partir de 2003 até antes da Medida Provisória n. 746/2016, ou seja, um recorte histórico de 2013-2016 (governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff), podemos averiguar rupturas, continuidades em alterações das políticas educacionais para o Ensino Médio manifestadas através de decretos, leis, programas, projetos, planos até alcançar o que culminaria, posteriormente, para a Medida Provisória n. 746/2016 e concretizada com a Lei da Reforma vigente para o Ensino Médio em Tempo Integral.

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, medidas foram tomadas visando a consolidar a reforma dos anos 1990 e melhorar a qualidade do EM. Conforme Oliveira D. (2009, p. 198) o primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, na educação, bem mais por permanências que rupturas em relação ao governo FHC. A autora afirma ainda, que sendo “herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior” e, nesse viés, havia dois caminhos distintos: “re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho”.

No governo Lula tem-se Decretos e Leis traçando mudanças, mesmo em continuidade à política educacional que já se fazia, no entanto, é somente no último ano do primeiro mandato é possível enxergar alterações mais significativas. Vemos, então, no decorrer dos seus dois mandatos, o Decreto n. 5.154/2004¹⁶, a Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, o Programa de Equalização das Oportunidades da Educação Básica (PRODEB) em 2005, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) criado também em 2007 e a Portaria n. 971 de 2009, que cria o Ensino Médio Inovador (ver quadro 4). Essas alterações na educação e, sobretudo, para EM serão tratadas a seguir, a fim de melhor entendimento.

De acordo com Sousa Junior (2012), a análise da proposta de ensino médio integrado remete como ato contínuo ao debate entre os Decretos Presidenciais n. 2.208/97 e n. 5.154/04. Em decorrência, a revogação do Decreto de FHC, que expressava a separação obrigatória entre ensino médio regular e profissional, promovendo a separação entre formação geral e formação para o trabalho, foi alvo de inúmeras críticas dos educadores, porque ia de encontro às melhores propostas de integração, porquanto representava a própria desintegração da formação.

Em 2004, no fim do primeiro mandato de Lula, entra em vigor o Decreto n. 5.154/2004, trazendo uma nova reorganização para o EM. Esse decreto deixou a opção para as redes de

¹⁶ Revogou o Decreto 2.208/1997 que separava o ensino médio regular da educação profissional.

ensino em manter a separação entre ensino médio regular e profissional, a integração, concomitância e subsequência como escrito no Art. 4, parágrafo 1º, incisos I, II e III do Decreto. Posteriormente, o Decreto foi transformado na Lei n. 11.741/2008, que, do mesmo modo, previu a parceria público-privada para oferta da educação profissional.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - **concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...].

III - **subseqüente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, p. 02-03, **grifos nossos**).

Conforme o exposto acima, no documento que traz o cerne do debate sobre EM, as três formas possíveis em relação ao profissional traduzem o esforço da relação, tanto debatida, sobre a importância do trabalho como uma das identidades para o EM. Os incisos I e II, quando analisados, são os mais evidenciados sobre essa possibilidade e propósito. Quanto ao inciso III, é a materialidade de extensão ao profissional.

Segundo Ramos (2008), a aprovação do Decreto n. 5.154/2004 foi uma das formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação, conquanto que a garantia do direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional, já que o EM, historicamente, permaneceu sob essa dualidade entre formação básica e formação profissional. Por outro lado, os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), afirmam que, ainda assim, não altera o desmonte produzido na educação profissional na década de 90, século XX e o texto do decreto manifesta a influência de forças privadas conservadoras na manutenção de seus interesses, já que em trâmite manteve as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo.

Já a Emenda Constitucional n. 53/2006 deu origem ao Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), com a finalidade de alargar a cobertura do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), isto é, envolveu todas as modalidades e etapas alusivas à educação básica. A referida Emenda instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional, acatado através da Lei n. 11.738/2008. Esta, por sua vez, definiu que a carga horária de um terço da jornada necessitava ser proposta a atividades realizadas fora da sala de aula e, ao mesmo tempo, o valor

mínimo que necessita ser pago ao docente, com formação de magistério-ensino médio e trabalho no regime de 40 horas semanais.

No segundo mandato do presidente Lula da Silva (2007-2010) incidiu uma propagação de programas, planos e projetos no campo educacional. Um deles, logo no ano de 2007, foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto n. 6.094/2007, constituindo-se no ajuntamento de dezenas de programas que abarcam da educação básica. Trazendo como discurso suas razões constitutivas para a melhoria da qualidade da Educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais; em outros termos, o direito de aprender. A atuação do PDE estava prevista no prazo de quinze anos, mas acabou descontinuado antes desse prazo.

De acordo com Saviani (2007, p. 1233-1235), o PDE lançado simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispendo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, afirma que este é, com efeito, o “carro-chefe do Plano”. Para o EM, o Plano contemplou a ação “Biblioteca na Escola”, com a finalidade de distribuir livros literários e a ação de “universalizar a distribuição de livros didáticos, cobrindo as sete disciplinas que integram o currículo do ensino médio”.

Em análise Oliveira D. (2009, p. 206) diz que o PDE, apesar de ser proporcionado como mensageiro de uma concepção de educação formal pública, cuja responsabilidade é do Estado, institui-se da reunião de inúmeros programas independentes desenvolvidos no domínio do MEC. Acrescenta-se a isso, as ações (em número chegando mais de 40) que o compõe, também expressando “a mesma orientação das políticas descentralizadas, focadas em público alvo específico e implementadas em nível local, tentam resgatar o protagonismo do Estado, mais especificamente do Ministério da Educação”.

Em visão mais crítica, Saviani (2007) discute se o PDE se constitui como plano de educação ou programa de metas, buscando entender, também, historicamente, em contexto de outras legislações educacionais.

[...] constata-se que o segundo [PDE] não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este (SAVIANI, 2007, p. 1239).

Dessa forma, Saviani (2007, p. 1240) contesta, ao mesmo tempo, a identidade do PDE, embora, deixe claro que não se trata apenas de programas de metas, além disso, verifica-se situação semelhante, ou seja, as ações contidas pelo PDE se incluem uma ou outra meta do PNE, contudo, deixando à margem a maioria delas: “a conclusão que se patenteia é que o PDE foi formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE”.

Em relação à questão docente tratada no PDE, no conjunto de 30 ações, apenas duas se referem “Formação e valorização”. Também o programa estratégico o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, constituindo como uma de suas diretrizes a instituição ou a até mesmo a adesão por meio do regime de colaboração de programas especiais de formação, cabendo à união, assumir o encargo pela formação inicial de professores da educação básica pública. Por esse viés, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) instituiu a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), a qual incide no desempenho da indução da formação inicial de professores da Educação Básica, com o preparo e o apoio na oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais e, ao mesmo tempo, no fomento a projetos de estudos, de inovação e pesquisa (MORORÓ, 2018).

Por meio do decreto n. 6. 755 de 2009 foi criada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo como desdobramento o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). Em conformidade com Mororó (2018) o Parfor teve a seguinte finalidade:

Como plano emergencial destinado a oferecer cursos de graduação de primeira ou segunda licenciaturas ou ainda cursos de formação pedagógica, o Parfor teve como finalidade inicial a de favorecer a formação de 330 (trezentos e trinta) mil professores que, a época de seu lançamento, estavam atuando nas escolas públicas das redes de educação básica sem a formação mínima adequada, a saber a graduação em cursos de licenciatura na área de atuação (MORORÓ, 2018, p. 122).

Para Camargo e Ribeiro (2014) é imprescindível o conhecimento do processo de formação docente conexo ao Plano de Ações Articuladas, tendo em vista a articulação com outros programas, como o FUNDEB e o Parfor. As autoras observam a tendência na ampliação da política educacional provendo a qualificação para os professores da educação básica, a formação em exercício, (a exemplo do Parfor), esta como requisito à elevação do IDEB da rede de ensino.

No primeiro PNE (2001-2010) para que todos os professores atuantes na Educação Básica obtivessem a formação inicial em curso de graduação, situou o prazo de 10 anos. Com isso, vários pareceres, resoluções, e diversos documentos regulatórios, consistiram em normatizar os

programas e projetos pedagógicos voltados à formação inicial pós-legislação consubstanciada no PNE (CAMARGO; RIBEIRO, 2014).

Em relação ao PRODEB (chamado de “Fundebinho” pelo Ministério da Educação), esse objetiva prestar apoio técnico e financeiro às demandas emergenciais dos estados para o desenvolvimento do Ensino Médio (BRASIL, 2006). Tal objetivo é reforçado pela contribuição com os Estados que recebiam um grande número de matrículas no Ensino Médio, garantindo acesso e permanência com qualidade na aprendizagem, por meio de aplicações de recursos para diversas ações implementadas nas escolas.

De acordo com relatório de gestão da Educação Básica, os recursos se designam à aplicação de determinadas ações, observadas as especificidades regionais: a) carências de professores no ensino médio/contratação de professores; b) formação continuada de docentes sem a graduação exigida; c) capacitação de docentes; d) implementação da modalidade de ensino médio integrado a educação profissional de nível médio; e) material de consumo; e transporte escolar (BRASIL, 2006).

No relatório consta um montante de R\$ 400.000.000,00 (Quatrocentos milhões) para o atendimento nacional em distribuição aos sistemas de ensino e que tal proposta se efetiva mediante a celebração de convênios, em caráter emergencial, para ações com foco na manutenção do ensino médio-Programa/Ação-Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Médio. Para o Ensino Médio no estado do Amapá contabilizou-se o valor de R\$ 5.157.723,72, mais de cinco milhões, conforme o atendimento de que precisassem os estabelecimentos de ensino nessa modalidade (BRASIL, 2006).

O PROMED, pela resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) n. 23, de 28 de maio de 2007, estabelece critérios e procedimentos para a assistência financeira em transferências para os estados na modalidade do Ensino Médio. Como objetivo principal desse programa o apoio à promoção da reforma e a expansão do EM, melhorando sua qualidade e grau de cobertura, alcançando, com isso, maior equidade, a fim de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do País, e estabelecidos os propósitos específicos: 1) aumentar a cobertura do Ensino Médio, atendendo, em particular, os jovens em idade escolar; 2) reduzir os índices de repetência e de evasão nas escolas de Ensino Médio; 3) aumentar o grau de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2007b).

Nessa resolução consta que os beneficiários são estados das regiões Norte e Nordeste, previsto para o orçamento de 2007. Tendo em consonância o alcance a que se propõe o Programa com a necessidade de promover ações destinadas ao financiamento das políticas de melhoria do atendimento e de expansão de vagas para o EM nos sistemas públicos estaduais dessas regiões,

com ações divididas em duas estruturas do PROMED, o de Financiamento de Projetos de Investimento das Unidades da Federação e o Subprograma de Políticas e Programas Nacionais.

É notório que tanto o PRODEB quanto o PROMED, enquanto programas, visam a consolidar os eixos principais da reforma educacional, já mencionada, ao fortalecimento do EM. Os fundos de manutenção da educação, de forma ampla, conduzem ao pensamento de que se afirmaria para o pensar na manutenção de um Ensino Médio Integrador.

Quanto à Portaria n. 971 de 2009, que institui e dá atribuições legais o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI):

Art. 1º - Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.

Art. 2º - O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. (BRASIL, 2009, p. 52).

Nos artigos acima, o ProEmi traz como objetivos o incentivo às redes estaduais para aplicarem ações adequando-as aos currículos diversificados, em diálogo com atividades integradoras, partindo de aspectos como cultura, trabalho, ciência e tecnologia, tendo em vista uma educação mais apreciativa no EM, bem como a melhoria da sua qualidade. Vemos, assim, que esse programa retorna à discussão sobre o EM e sua identidade. Nesse sentido, para o ProEmi, a identidade dessa modalidade de ensino se estabeleceria, com a superação da divisão entre EM propedêutico e profissionalizante, compondo uma identidade unitária, isto é, no sentido da superação da dualidade histórica, presente no EM.

No primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011- 2014), duas mudanças significativas para o EM ocorreram: em 2012, quanto à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) - Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012, e também o II PNE, aprovado por meio da Lei n. 13005 de 2014, o qual se encontra em vigência, pois, diante de tantas metas estabelecidas, estabelece um período abrangendo o período de 2014 até 2024, conforme consta no plano.

As Diretrizes de 2012 incorporam proposições que resultaram de pesquisas em torno das temáticas juventude e educação, currículo e ensino médio, gestão democrática, entre outras. Dessa forma, as DCNEM foram elaboradas com o significado de se colocar como eixo integrador do conhecimento a relação entre cultura, tecnologia, ciência e trabalho; nesse aspecto, fortalecendo a visão do trabalho como princípio educacional (FERREIRA, E., 2017a).

Essas diretrizes foram elaboradas com o fundamento na participação influente de pesquisadores brasileiros, por meio da presença em reuniões do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, ao mesmo tempo, na elaboração de um documento contendo os resultados de pesquisa a propósito desse tema, o qual foi entregue ao Conselho, tendo em vista que essas diretrizes foram discutidas pelos segmentos das organizações científicas e demais movimentos que militam pela educação secundária no Brasil (FERREIRA, E., 2017a ; SILVA, A., 2016).

Quanto ao II PNE, esse traz como uma de suas estratégias a institucionalização do programa nacional de renovação do Ensino Médio, com o desígnio de instigar práticas pedagógicas relacionadas com abordagens interdisciplinares, nas quais podem ser relacionadas teoria e prática, através de um currículo mais flexível, com conteúdos diferenciados e utilização de diferentes linguagens tecnológicas, inserindo a promoção de formação continuada para os educadores. Outras estratégias a considerar no Plano: a garantia de espaços de fruição de arte e esporte integrada ao currículo escolar; e a universalização do ENEM, baseado na matriz de referência curricular do Ensino Médio.

Ferreira E. (2017a) infere que é importante chamar atenção para o II PNE, um consenso no âmbito da sociedade brasileira, uma vez que uma ampla parte do texto é decorrência das conferências nacionais, estaduais e municipais de educação, nas quais os segmentos ligados à educação do país puderam debater e, posteriormente, mostrar diagnósticos e metas para a educação com vistas à solidificação do Sistema Nacional de Educação. Dentre as metas, destacam-se aquelas voltadas para a expansão e melhoria da qualidade do EM e, ainda, da educação profissional, todas com forte impacto no financiamento da educação. Tem-se como exemplo em relação ao plano, a meta 20, na qual foi posta a ampliação dos gastos públicos em educação para 10% do PIB, como cita abaixo:

META 20 - Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014a, p. 61).

A meta 20, citada acima, cerne no tema do financiamento da educação, assume centralidade quando o imperativo ainda é oferecer condições de acesso e de permanência de alunos na escola, no entendimento de que o alcance das metas contidas no atual plano, também depende de políticas de financiamento apropriadas e efetivamente implantadas. Desse modo, indubitavelmente, a meta 20 acaba sendo relacionada ao cumprimento das demais 19 metas, haja vista que ela trata designadamente de investimentos financeiros, que têm como finalidade o atendimento das diretrizes e metas constantes no II PNE.

Para o governo federal trata-se de um avanço significativo, principalmente ao considerar que, em 2012, o investimento público em educação alcançou 6,4% do PIB, de acordo com os dados do INEP. Nessa direção, cabe destacar a importância da participação de cada esfera de gestão no empenho de elevação dos investimentos, bem como, a precisão da articulação entre os entes federativos para que o aumento se concretize (BRASIL, 2014b).

Sendo assim, ao enfatizar essas recentes políticas para o ensino médio, criadas nos últimos governos analisados aqui, percebemos os difíceis problemas que permeiam o ensino médio e as iniciativas governamentais cercadas desses problemas, com as diversas normativas, planos e programas criados, tendo em vista objetivos claros, como o aumento de matrículas e alcance dos alunos ao estudo, o alcance de metas sobre índice da educação, e talvez, o mais incisivo quanto ao que se propõe: a inserção ao mundo do trabalho. E nesse sentido, é preciso, ao mesmo tempo, fazer críticas à postura antirrepublicana manifestada nas diversas parcerias público-privadas dirigidas pelos últimos governos, as quais consolidaram a perspectiva da educação como mercadoria, em todo esse momento.

Em suma, do contexto histórico que vai desde a década de 90, século XX, finalizando com o último ano de mandato da Presidenta Dilma, em 2016, o EM é percebido como a preparação para o mercado de trabalho. Nos anos de 1990, vimos como isso esteve presente sob o prisma das reformas nesse período, no atendimento à lógica dos interesses do capital, alicerçado na ideologia da globalização e das políticas neoliberais. Nessa perspectiva, como afirma Zotti (2015), a preparação para o mercado de trabalho se tornou a função central do EM, uma vez que é imperativo que os trabalhadores tenham conhecimentos e habilidades que permitam sua adaptação na estrutura vigente e em seus processos produtivos, agora pós-fordistas.

Tais ações são percebidas no conjunto de mudanças pelas quais o Ensino Médio passou ao longo de sua história. Ao tratarmos dessas mudanças manifestadas por meio das reformas, podemos inferir o que Saviani (2013) ressalta: as reformas sucedem-se de modo tendencioso, ou seja, são nomeadas e reformadas pelos seus proponentes, cada um que chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia que é com ele que o problema será resolvido. Incorrendo, assim, em mais uma reforma, que possivelmente não resolverá os problemas e mazelas históricas da educação brasileira.

Também, podemos dizer que a expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 90, século XX, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens permanecendo fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004, e à persistência de altos índices de evasão e reprovação, como analisado por Krawczyk (2011). Para além dos desafios da

universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, ainda continuam os desafios alusivos aos conteúdos, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos efetivados, entre outros.

Não podemos dizer, entretanto, que não se teve avanços. Houve a expansão do EM, tal como previsto, todavia, nosso pensamento é correlato ao que afirma Krawczyk (2003) de que a situação atual do ensino médio encerra diversas e complicadas questões, por exemplo: aspectos estruturais que ainda não foram assentados, a precariedade dessa modalidade de ensino público no Brasil, além de condicionamentos mais extensos relacionados às modificações que ocorrem em outros âmbitos (políticos, sociais e econômicos), diretrizes e ações compartilhadas com a política de gestão do ensino fundamental e disposições em construção, por meio de novas diretrizes para a expansão, com o intuito de melhoria desse nível de ensino.

Quanto à reforma do EM proposta no governo Temer, que será tratada a seguir, retoma a dualidade nessa modalidade de ensino, quando indica a educação profissional quanto a um eixo formativo e, ao mesmo tempo, há diminuição da carga horária das disciplinas, conforme a BNCC. Ao considerarmos o viés trabalho e educação enquanto vinculação, não se pode esquecer que é uma temática que produz disputa e polêmica em volta disso, as quais sempre rodeiam a história da educação brasileira. E, ao adentrarmos nas modificações ocorridas a partir de então ao EM, é notório afirmar que não parte de mudanças apenas para os alunos; a reforma político-educacional do ensino médio, em vigor, afeta sensivelmente o trabalho do professor e a dinâmica institucional da escola.

2.2 A LEI N. 13.415/2017 E O NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Em relação aos anos mais recentes de propostas e debates que conduziram à reforma do Novo Ensino Médio, passando a compor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9.394/1996, os estudos que mostram as explicitações ideológicas que fundamentaram as mudanças, ainda são insuficientes, sendo, por sua vez, aos poucos, nos meios acadêmicos debatidas e analisadas. Ademais, nos anos atuais, além do Ensino Médio de Tempo Integral, o segmento do Ensino Médio passa por algumas mudanças, com o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, como marca do governo Bolsonaro. Por esse ângulo, o estudo ampliado dos impactos, dos motivos que levaram a se fazer uma reforma na educação básica é relevante, haja vista que os sujeitos, em parte, impactados por mudanças educacionais que não refletem coerentemente com a realidade brasileira, confrontaram com as medidas tomadas pelo governo.

Quadro 5 — Governos e documentos federais (2016-2019)

GOVERNO	DOCUMENTO	ANO
Dilma Rousseff (2015-2016)	Medida Provisória n. 746 - Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	2016
Michel Temer (2017-2018)	Lei n. 13.415 - Institui a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	2017
Jair Bolsonaro (2019-atual)	Decreto n. 10.004 - Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.	2019
	Portaria n. 2.015 - Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares	2019

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação.

O Novo Ensino Médio se inicia no governo de Michel Temer e se estende para o governo Jair Bolsonaro, a partir de 2019, e segue em vigência. No governo Temer, quando o então vice-presidente elevou-se ao cargo de Presidente da República, ainda no primeiro semestre depois que a presidenta Dilma Rousseff sofreu o impeachment, em 2016, a reforma, que institui o Novo Ensino Médio, foi encaminhada ao Congresso Nacional, através da Medida Provisória – MP n. 746/2016, a qual, ao longo da tramitação, passou por algumas mudanças, sendo aprovada no Senado no dia 08 de fevereiro de 2017.

Observamos que, por meio da MP, não houve preocupação do governo em abrir um debate democrático e responsável que se direcionasse às mudanças apresentadas para, posteriormente, haver a promulgação da Lei n. 13.415/2017. Tampouco, um estudo aprofundado de dados, por exemplo, sobre a quantidade de jovens que ainda se encontravam no ensino fundamental, assim como taxa de abandono ou referente aos que não estavam estudando. Acrescentamos a isso, a verificação da infraestrutura inadequadas das escolas, deficit de professores e inúmeras situações que poderiam ser vistas nas bases de dados do INEP sobre o Censo Escolar, ou por através dos relatórios do TCU. Ao mesmo tempo, podemos afirmar que a aprovação da MP não levou em consideração, também, a consulta pública ocorrida em 2016, por meio do endereço eletrônico no site do Senado, com o resultado de favorecimento de 4.551 e 73.554 contrários à reforma.

Nesse contexto, observa-se que a MP n. 746/2016 e a própria Lei n. 13.415/ 2017, enfrentaram protestos por parte de alguns setores, sobretudo, dos sujeitos que abarcam resistência à reforma. Inclui-se parte de estudantes, principalmente secundaristas, tendo em vista que o país testemunhou um amplo movimento de ocupação de prédios públicos: aproximadamente 1.400 instituições educacionais estiveram ocupadas e sob gestão estudantil, no ápice do movimento. Nesse processo também se denunciava a Proposta de Emenda

Constitucional n. 241/55 – ainda no Governo Temer – que propunha o congelamento dos investimentos em políticas sociais por 20 anos (MOTTA; FRIGOTTO, 2017; FERREIRA E.; SILVA, M., 2017).

Acompanhando esse movimento, também de reação contrária, posicionaram-se, por meio de notas e manifestos, entidades acadêmicas e político-organizativas que fazem parte do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, quais sejam: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), dentre outras.

A reforma foi feita, sem contar com opinião e defesa da sociedade, contudo, as resistências permanecem, através de atos e repúdios de posições contrárias, como veremos com mais ênfase na subseção posterior, quando trataremos das mudanças advindas da reforma, através da Lei n. 13.415/17. Cabe destacar que essas notas e manifestos enfatizaram a defesa da educação pública de qualidade, particularmente no Ensino Médio. Denunciaram a ausência de diálogo e a forma autoritária de fazer política educacional, pois as mudanças apresentam “um conteúdo que banaliza a formação no Ensino Médio, rompendo com o prescrito na Lei de Diretrizes e Bases” (FERREIRA, E.; SILVA, M., 2017, p. 290). Em contraposição à tal perspectiva, as autoras destacam que esse nível de ensino deve “dar uma preparação básica para o trabalho e para a cidadania, com desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Em consonância com o entendimento dos motivos da urgência da Reforma, considerando o que foi exposto acima, Motta e Frigotto (2017) mostram que essa urgência por parte dos dirigentes do Ministério da Educação (MEC) é devido a defesa de que é indispensável destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. Pois afirmam que “a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357)

Essa visão, para o campo da educação, reforça a ideia de que são aspectos imprescindíveis para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: primeiro, através

do investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, incluindo ainda, o aumento da jornada escolar, com a justificativa de ver melhorias no alcance do desempenho escolar; e, depois, a reestruturação do currículo, por motivo de ajustamento às mudanças no mundo do trabalho, em consonância com o modelo suposto de educação que norteia o século XXI: o acréscimo do número de vagas, bem como a contenção da evasão escolar.

Motta e Frigotto (2017) aferindo críticas dessa reforma, a urgência e sua justificativa por parte dos dirigentes da Educação, com a síntese de investimento do capital humano como condicionante propulsor de desenvolvimento econômico, é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado, em que os estudantes adquirem conhecimentos úteis, que estimulam a produtividade para os setores econômicos com o intuito de potencializar a competitividade no mercado local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, ou seja, o desenvolvimento de habilidades e competências potencializando a admissão do indivíduo ao mercado de trabalho. Por outro lado, a ideia de que é necessário modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento e, por via de dúvida, melhorar os resultados do desempenho escolar, conjugam com ideias e justificativas de uma concepção predominante na história da educação brasileira.

Vimos, em nosso primeiro capítulo, como as políticas educacionais são marcadas pelas transformações advindas do processo de globalização e da mundialização do capital, em que a figura do Estado aufere evidência, no sentido de agente modelador e impulsionador de tais políticas, visto que essas ações, historicamente, conformam um cenário adverso e díspar na perspectiva educacional brasileira. De acordo com Motta e Frigotto (2017) não há dúvida, da existência de uma relação tão estreita entre Educação e Economia nos fundamentos das políticas educacionais, em que concerne o foco do capital humano, inerente ao ciclo da globalização neoliberal, no qual a política econômica está focada nas vantagens comparativas dos países como forma de potencializar a competitividade na nova divisão internacional do trabalho. O que, no Brasil, é potencialmente direcionado pelos fartos recursos naturais, além do que, o setor de serviços ainda é favorecido pelo baixo valor da mercadoria e da força de trabalho.

Ferreira E. (2017b) também faz críticas com relação à urgência e à finalidade da reforma, sem atender, de fato, a uma educação integral historicamente defendida por determinados setores da sociedade. Esses fatos avigoram a compreensão de como a reforma do ensino médio é parte complementar de uma agenda globalmente estruturada para a educação. Dessa forma, os exemplos empregados pelos defensores dessas mudanças são frágeis, entretanto, ratificam os padrões de governança internacional, cuja missão modernizadora é

reduzir a educação, nesse viés, o conhecimento e as funções mínimas, conforme as necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea.

Reforçando tal visão, os apontamentos de Motta e Frigotto (2017, p. 359) se referem ao documento do MEC sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) do qual afirmam que elas “expressam essa relação orgânica entre educação e economia”. Um trecho do documento predispõe a justificativa pelos anseios de que uma reforma era necessária para adequação do desenvolvimento econômico brasileiro, e de acordo, as políticas educacionais reforçariam essa concepção:

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro (BRASIL, 2013, p. 145).

O enunciado acima, expõe a coerência da defesa do governo quanto a necessidade do desenvolvimento econômico atrelada a concepção de educação implementada pelo governo. Nesse mesmo documento – descrito abaixo - tal esforço, se percebe, quanto aos comprovantes de mudança no Ensino Médio para avigorar, ainda mais, como uma reforma era necessária para alcançar o propósito. A começar pelo imperativo de que o Ensino Médio precisa adequar as necessidades dos alunos; em tempos, isso flui como um problema a ser sanado. Conquanto, a indagação é em que contexto isso se adequa, haja vista que a educação brasileira e seus ditames, ao longo processo de construção, continuamente, é conduzida, organizada e adequada aos desígnios dos dirigentes governamentais.

É nesse contexto que o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho (BRASIL, 2013, p. 145).

Diante disso, é notória a observação feita por Motta e Frigotto (2017) que isso reflete em contradição, quando afirmam que:

A tese de “alcançar o pleno desenvolvimento” investindo em “capacidade tecnológica” e na formação da força de trabalho com maior qualificação contradiz a longa história de baixo investimento na educação brasileira. Como também a predominância de políticas econômicas que reforçam o desenvolvimento dependente, subordinado aos mercados internacionais, que caracteriza a constituição do nosso tipo de capitalismo. Justificar que os setores econômicos não se expandem por se “ressentirem da falta” de profissionais qualificados não corresponde com a realidade,

pois nos curtos momentos de expansão do capital brasileiro a força de trabalho demandada foi para o trabalho simples. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 359).

Nesse sentido, Ferreira, E. e Silva, M. (2017, p. 287) compreendem que o Ensino Médio é a etapa da educação básica mais geradora de debates controvertidos, quando apontam que “seus problemas são relacionados à sua qualidade, às questões do acesso e da permanência, à discussão sobre a sua identidade e finalidades”. As autoras têm a visão crítica de que os debates sobre o Ensino Médio e suas mudanças não podem ser inerentes a Teoria do Capital Humano, pois os problemas vão bem mais além. Acrescentam, ainda, que “[...] a discussão sobre Ensino Médio pode ser traduzida pela disputa por um projeto societário. Grosso modo, os liberais-conservadores insistem em aplicar os princípios que lembram a Teoria do Capital Humano” (FERREIRA, E.; SILVA, M., 2017. p. 287). Ademais, reforçam que, em contraposição às ideias permeadas da reforma do Ensino Médio, seguiu-se por partes dos segmentos da sociedade acadêmica e educacional, a sugestão de um projeto com vistas à garantia de uma formação ampla, e também integrada, cuja finalidade abarque a perspectiva da emancipação política e social dos jovens, isto é, em síntese, “uma educação republicana que promova o ser humano acima de qualquer interesse mercantil” (FERREIRA, E.; SILVA, M., 2017. p. 287).

Mesmo com a implementação da reforma, os projetos continuam em disputa, no Brasil, e até mesmo em países desenvolvidos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pelo fato de que há uma investida neoliberal procurando sustentar o poder político e a riqueza econômica de forma cada vez mais centralizada nas tradicionais elites. Por isso, as reformas cultivadas em vários segmentos da sociedade globalizada, na qual o binômio economia de mercado e democracia surge como imperativo, ditam os rumos da política em várias partes do mundo (FERREIRA E.; SILVA, M., 2017).

Enfim, entendendo a reforma e as justificativas para implementação, comungamos da ideia de que a realidade concreta comprova “a difusão da necessidade de investir em capital humano como motor de desenvolvimento econômico e social é uma ideologia, parcial e artificiosa” como se referem Motta e Frigotto (2017, p. 361). Esta entra em contradição, quanto aos cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados que ofertam cursos aligeirados e de baixo valor tecnológico agregado. Por outro lado, o viés articulador de movimentos, repúdios e opiniões quanto à questão de compreender as razões da urgência de reformar o Ensino Médio e as mudanças já vivenciadas contribuem para entender o que mudou com a Lei n. 13.415/2017 para os sujeitos envolvidos entorno dessas mudanças, primordialmente, no trabalho docente, intuito dessa pesquisa.

Assim, diante de todas as justificativas de urgência da reforma do EM, surge a aprovação da Lei n. 13.415/2017, instituindo a Reforma do *novo* Ensino Médio brasileiro e, posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o currículo do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Vale mencionar que a BNCC só foi aprovada em dezembro de 2018, após um ano de aprovação da Lei n. 13.415/2017. Desse modo, as duas mudanças mais significativas geradas referem-se à organização pedagógica e curricular e às regras dos usos de recursos públicos para a educação, no sentido de estas ocasionarem retrocessos e impactos acerca do trabalho docente em nível nacional.

Sobre o dispositivo da Lei n. 13.415/2017, essa gerou alterações fundamentais no EM e, sobretudo, modificou inúmeras legislações de forma simultânea, com a finalidade de alcançar o que o governo aspirava. Em meio a essas legislações, estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e também o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Por meio da MP 746/2016 instituiu a Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Em consequência dessas ações, configuradas no âmbito das reformas do Estado na política educacional brasileira, Oliveira, A. (2017) acredita que o Ensino Médio passou a conter uma nova configuração que trouxe consigo implicações diretas na matriz curricular, na gestão educacional, na metodologia, no currículo e no Trabalho Docente. Bald e Fassini (2017) expressam a materialização da Reforma do Ensino Médio, destacando os principais pontos da Lei n. 9.394/1996 alterados pela Lei n. 13.415/2017. Entre as mudanças significativas, estão as seguintes alterações no Ensino Médio (BRASIL, 2017; BALD; FASSINI, 2017):

O quadro abaixo, retrata algumas mudanças advindas na Lei, no demonstrativo de como alterou a LDB dos anos de 1990, quanto à ampliação da carga horária, bem como às mudanças na oferta dos componentes curriculares e às respectivas áreas do conhecimento. A partir da organização de itinerários, relega, por exemplo, o lugar das Ciências Humanas na atual reforma, já que esta contribui para a formação de sujeitos e análises da sociedade. Também entra em coerência a questão dos profissionais da Educação, desconsiderando o estabelecido na Resolução n. 2/2015, determinando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.

Quadro 6 — Alterações de acordo com a Lei n. 3.415/2017

PONTOS	LEI 9.394 (ANTES)	LEI N. 13415/2017 (DEPOIS)
Carga Horária	Previa nos três anos do Ensino Médio, um mínimo 800 h/a, e que cada ano tivesse pelo menos 200 dias letivos.	Amplia “progressivamente” a carga horária para 1.400 h/a, sem especificar um mínimo de dias letivos nem um prazo para a ampliação.
Disciplinas Obrigatórias	O ensino de Artes e de Educação Física era obrigatório na Educação Básica, incluindo no ensino Médio e, desde 2008, aulas de Filosofia e Sociologia também eram obrigatórias nos três anos.	A decisão de incluir antes, Educação Física, Filosofia e Sociologia nas aulas do Ensino Médio dependerá do que será estipulado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
Ensino Técnico	A lei já previa a possibilidade de as escolas integrarem o Ensino Técnico e Profissionalizante ao Ensino Médio, em diversos modelos.	A formação técnica e profissional passa a ter peso semelhante às quatro áreas do conhecimento. A mudança também inclui a possibilidade de “experiência” prática de trabalho no setor produtivo,” ao aluno.
Língua Estrangeira	As escolas eram obrigadas a oferecer, a partir do 6º ano, aula de pelo menos uma Língua Estrangeira, mas tinham a liberdade de escolher qual seria o idioma.	O Inglês passa a ser a Língua Estrangeira Obrigatória em todas as escolas, que podem oferecer um segundo idioma, preferencialmente o espanhol.
Professores	A lei exigia que os professores fossem trabalhadores de educação com diploma técnico ou superior “em área pedagógica ou afim”.	Fica permitido que as redes de ensino e as escolas contratem ‘profissionais de notório saber’ para dar aulas “afins a sua formação”.
Vestibulares	As universidades são livres para definir que conteúdos que exigem das provas para selecionar os calouros, levando em consideração o impacto da exigência no ensino médio.	A lei determina que o Conteúdo dos Vestibulares seja apenas “as Competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de Conhecimento definidas na BNCC”

Fonte: Adaptado de Bald e Fassini (2017).

No guia de implementação do Novo Ensino Médio seguem as alterações previstas com a implantação do Ensino Médio de Tempo Integral. Esse guia é, basicamente, a Lei comentada, que explica as justificativas que propuseram as mudanças diante do novo ensino médio, bem como os caminhos que as escolas, os alunos e docentes terão que seguir na adequação a partir da implementação. Sobre a justificativa das mudanças de um novo modelo para o EM, o guia articula o que já se propunha no debate feito pelos elaboradores e governo, quanto à MP n. 746 de 2016 e, em seguida, a promulgação da Lei n. 13.415/2017. Nesse sentido, como justificativa no que toca à realização de mudanças e a articulação de um novo modelo para o EM, o guia enfatiza o seguinte discurso:

[...] Às transformações enfrentadas pelos próprios jovens, do ponto de vista social e emocional, somam-se as mudanças dos tempos atuais, potencializadas pela ampliação e disseminação de novas tecnologias. [...] O modelo atual não tem respondido de forma satisfatória a esses desafios. A desconexão entre os anseios da juventude e o que a

escola exige dela manifesta-se nos indicativos de frequência e desempenho da etapa: em 2016, 28% dos estudantes de Ensino Médio encontram-se com mais de 2 anos de atraso escolar e 26% dos estudantes abandonaram a escola ainda no 1º ano, quanto ao IDEB, a variação positiva foi de apenas 0,3 ponto entre 2005 e 2011, ficando estagnado desde então e abaixo das metas estabelecidas (BRASIL, 2017, p. 06).

O discurso visto acima, coloca o antigo modelo como o indicador do fracasso pelo qual os jovens passam no EM, isto é, por meio de indicativos e dados estabelecem relação com a estagnação dessa modalidade de ensino. Essa justificativa não constitui ligações com fatores sociais permeados na sociedade, no sentido de conduzir o atraso ou o abandono dos estudos; do mesmo modo, também não há um estudo mais aprofundado para explicar os índices dos quais tomam como referência. Julgam por si só o modelo de ensino médio, sem perceber que essa modalidade sempre esteve centrada como discussão sobre a identidade, trajetória e índices de aprendizagem.

No que diz respeito à mudança com a implementação do Novo Ensino Médio, o guia mostra quatro modificações visíveis: 1) (re)elaboração dos currículos, em conformidade com a BNCC, cuja intenção é colocar em prática a proposta de flexibilização curricular; 2) escolha por itinerários formativos; 3) formação técnica e profissional no ensino médio regular; 4) ampliação da carga horária.

Em relação à (re)elaboração dos currículos, o guia dispõe sobre a adequação de acordo com as áreas de conhecimento, sendo que, na organização dos currículos, as redes terão que considerar os componentes da mesma área trabalhados de forma integrada. Apenas as disciplinas de Inglês, Língua Portuguesa e Matemática, com habilidades específicas, terão que ser trabalhadas com obrigatoriedade durante todo o EM.

Os itinerários, definidos como o "conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho", deverão ser organizados por áreas do conhecimento e formação técnica profissional, ou até mesmo pela mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas ou da formação técnica profissional, uma vez que "os estudantes podem cursar um ou mais itinerários formativos, de forma concomitante ou sequencial" (BRASIL, 2017, p. 12).

A mudança, por meio dos itinerários formativos, indica que os currículos do Novo Ensino Médio terão uma parte referenciada na BNCC - formação geral básica - e os itinerários formativos, que oferecem caminhos distintos aos estudantes, os quais, de acordo com o governo, serão ajustados às suas preferências e ao seu projeto de vida, ou seja, referem-se aos caminhos de acordo com as áreas de conhecimento – Matemática e suas tecnologias; Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; e também a escolha da formação técnica.

E diante da formação técnica e profissional, a proposta é de que os estudantes podem cursar integralmente um itinerário técnico, fazer um curso técnico junto com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ou até mesmo um conjunto de FICs articuladas entre si. Além disso, o alcance dos jovens para cursarem itinerários voltados para uma ou mais áreas do conhecimento complementados por cursos FIC.

A última mudança refere-se à ampliação da carga horária, de 2.400 horas para, pelo menos, 3.000 horas totais, garantindo até 1.800 horas para a formação geral básica, com os conhecimentos previstos na BNCC, e o restante da jornada para os itinerários formativos. O prazo aponta que as escolas têm até março de 2022 para adaptarem-se a essa modificação.

Segundo Motta e Frigotto (2017) essa Lei é um engodo, na medida em que cria cinco itinerários estanques, cuja implantação será realizada pela decisão das redes públicas, conforme suas condições de infraestrutura física, material e de pessoal. Isto posto, as escolas podem escolher por ofertar mais de um itinerário, o que levará a um leque de não equivalência, atendendo à fragmentação que ocorrerá nesses percursos, como a diminuição da carga horária da formação geral e a maior facilidade da oferta da educação profissional, a qual, nesse sentido, poderá ser executada via parceria com o setor privado e, como isso, a contratação de profissionais com notório saber.

Em relação a esse ponto, a questão do notório saber refere-se ao Art. 6º da Lei n. 13.415/17, que altera o Art. 61 da Lei n. 9.394/96. Bald e Fassini (2017, p. 11) ao analisarem os informes do Senado sobre tal mudança, percebem que, inicialmente, o texto da MP n. 746 trazia a seguinte redação: “IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36”. Nessa lógica, conforme os especialistas, essa redação permite “que profissionais sem licenciatura possam lecionar disciplinas técnicas profissionalizantes”. Por outro lado, a Lei n. 13.415/17 apresenta redação distinta da originalmente proposta pela MP n. 746, pois a lei estabelece:

“IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação, ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais de rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente atender o disposto no inciso V do caput do 12 art. 36” (BRASIL, 2017).

Nesse âmbito, a mudança advinda com a Lei n. 13.415/17, reforça a desqualificação docente; é um desrespeito com os professores devidamente formados para atuarem na docência. De certo modo, um retrocesso a toda luta e discussão sobre a necessidade de se implantar políticas para que a profissão professor fosse exercida por profissionais qualificados.

Nessa direção, Mororó (2018, p.118) infere que a formação de professores em grau superior corresponde a uma luta antiga dos movimentos educacionais. A autora acrescenta que a expansão contemporânea “em função da necessidade de um cumprimento legal, fruto também da corrida nacional pela incorporação de padrões internacionais de qualidade”, diferencia-se da vontade permeada nas lutas sociais.

Observamos a implementação de uma política desvinculada da presente realidade educacional, ao condicionar práticas e atividades que envolvem o trabalho dos professores em turnos diferenciados, estes por sua vez, trabalharão em Regime de Dedicção Plena e Integral, sendo que, atuarão por 40 horas semanais, para atenderem às exigências do Programa. Nesse contexto, Bald e Fassini (2017) afirmam que, de acordo com as orientações do Governo Federal, a Lei n. 13.415/17 já previa como a carga horária seria dividida e recomendava que as escolas privadas e estaduais fizessem suas adaptações levando em consideração os currículos atuais, até que fosse definida a BNCC do Ensino Médio.

A Lei n. 13.415/2017 foi fundamentada a partir da Medida Provisória n. 746/2016, como qual ressaltamos antes, e apresentava a reforma de toda organização e estrutura do Ensino Médio, além de se caracterizar como um projeto reformista assumido pelo Ministério da Educação. Essa Lei subordina a proposta de implantação da política educacional do EMTI aos direcionamentos propostos pelos OI, conforme mencionado:

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (BRASIL, 2016, p. 2).

Nessa perspectiva, percebemos a implementação de uma política alinhada às premissas das recomendações dos OI, que se volta a mudar, de forma significativa, toda a dinâmica educacional estabelecida no Ensino Médio brasileiro, com o discurso de possibilitar melhores rendimentos nos processos de avaliação que envolvem tal nível educacional, mas sem propor ações efetivas de como o projeto estará sendo implantado, desconsiderando, por exemplo, as condições de trabalho do professor que atua no EMTI. Assim, consideramos visível o caráter reformista que esta política assume no campo educacional brasileiro.

Conforme Bald e Fassini (2017), determinadas modificações no tocante à Lei n. 13.415/17 trouxeram desconforto, tanto para diversos profissionais e estudiosos da área da Educação, como ainda entre os próprios estudantes, os quais foram os principais afetados pelas mudanças da reforma. As críticas baseavam-se no entendimento de que, na Lei, diversos pontos são considerados problemáticos, todavia, os opositores conduziam duas como principais polêmicas: primeiro a questão das disciplinas obrigatórias; segundo o item que fala do notório saber. Em relação às disciplinas obrigatórias, ficou entendido que não havia uma legislação que situasse visivelmente quais eram as matérias que careceriam, obrigatoriamente, compor o currículo escolar; ao contrário da LDB, que citava em distintas partes de seu texto Português, Matemática, Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio. Quanto a questão do notório saber, é tratado no Art. 6º da Lei n. 13.415/17, que altera o Art. 61 da Lei n. 9.394/96, e passa a permitir profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino a ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação, ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais de rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente.

A prerrogativa de implementação da Lei parte da perspectiva de melhora nos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e nas condicionantes estruturais que englobam o Ensino Médio no Brasil, ou seja, faz-se necessária à medida que se avaliam os principais problemas da educação brasileira atualmente, quais sejam: os resultados insatisfatórios marcados por baixas notas em avaliações nacionais e internacionais e a taxa de evasão escolar. Para esta última justificativa, conforme Ferretti e Silva M. (2017), é equivocada, por atribuir o abandono e a reprovação basicamente à organização curricular, sem considerar os demais aspectos envolvidos, como infraestrutura inadequada (das escolas, laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades culturais), além da carreira dos professores, incluindo salários, formação de professores, formas de contratação e condições de trabalho. Quanto ao trabalho docente, no sentido da formação, depreendemos que:

Uma formação aligeirada, centrada nos aspectos mais imediatos da ação pedagógica e sem aprofundamento teórico/metodológico, aliada a condições de trabalho desfavoráveis (excesso de carga horária, muitos alunos por turma, salários baixos, violência etc.) reduz o grau de autonomia docente no desenvolvimento de sua atividade submetendo-o às circunstâncias de alienação (MORORÓ, 2018, p. 120).

Ou seja, o docente deixa de lado o controle ou certa autonomia do trabalho, quando não confere mais o caráter de escolha dos procedimentos pedagógicos adequados, bem como as necessidades e dificuldades dos alunos, por motivos tanto de formação quanto de condições de

trabalho, o que, de acordo com Mororó (2018), constitui como condições desfavoráveis incididas na precarização e intensificação.

É inegável, porém, que existam objetivos mercadológicos subjacentes nessa reforma, visto que a formação profissional compulsória dos jovens brasileiros é pensada, meticulosamente, para atender à demanda de mercado que, pela atual conjuntura econômica, suscita profissionais com baixa escolarização, os quais em termos quantitativos recebem menores salários. Tais aspectos, perpassam historicamente em nossa sociedade, e como aponta (MANACORDA, 1989, p. 356):

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução ‘institucionalizada’ como institutio oratoria, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o ‘dizer’, ao qual se associa a arte das armas, que é o ‘fazer’ dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um ‘charlatão demagogo,’ um meduti. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas ‘sátiras dos ofícios’ Logo esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma ‘escola,’ destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica.

Silva e Boutin (2018, p. 523) após analisarem a situação de surgimento da reforma, diante da Lei n. 13.415/17, pelo caráter de urgência em que tramitou seguindo a proposta e os interesses do setor privado em sua aprovação, afirmam que “fica evidente que a educação integral do jovem brasileiro não é a única, nem sequer a principal, intenção do Novo Ensino Médio”. Seguindo essa ideia, as autoras ainda questionam a importância, a partir disso, de se problematizar o conceito de educação integral defendido nessa proposta. Elas refletem sobre a contemporaneidade, mais designadamente no contexto brasileiro, em que a educação integral está diretamente ligada à ideia de tempo escolar estendido, à quantidade de dias letivos e, sobretudo, ao aumento da carga horária diária que o mesmo aluno passa na escola.

A Portaria n. 1.145 de 10 de outubro de 2016, nesse sentido, estabeleceu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral, criado por meio da Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016, como exposto anteriormente. Conforme esta Portaria, apresenta-se:

§ 1o A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (BRASIL, 2016c, p. 23).

Concordamos com o pensamento de Silva e Boutin (2018) quando observam que a proposta atual da reforma em relação ao Ensino Médio, aborda, aparentemente, mais uma

política na agenda da educação integral, a qual aponta muito mais a necessidade de ampliar o tempo do que ampliar as possibilidades educativas, interligadas ao compromisso com a formação mais completa do educando, corroborando com a intenção de que, em fato, espera-se um aluno por mais tempo na escola. De acordo com essa afirmação, as autoras concordam com a visão de Moll (2012, p.129) ao afirmar que, no Brasil, a educação integral é “compreendida como educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas”. Todavia, essas “significativas possibilidades formativas” não se constituem enquanto a essência dessas políticas.

A história mostra que o Ensino Médio recorrentemente vem passando por reformas, com o objetivo de responder às necessidades mercadológicas, visto que a Escola é uma unidade ideológica do Estado e, para tanto, precisa cumprir seu papel de dominação e reprodução do sistema capitalista. A Lei n. 13.415/2017, em pleno século XXI, apresenta características similares à Lei n. 5692/71, que vigorou durante a ditadura militar, instituindo a profissionalização compulsória no Ensino Profissional nos 1970, século XX que, por sua vez, já repetia a tendência do modelo educacional brasileiro vigente no século XIX.

Nesse caso, de um lado, o ensino oferecido para os filhos da classe dominante (posto que a educação propedêutica com ensino baseado na formação científica-tecnológico avançado, era privilégio da elite); do outro, havia o ensino para os filhos da classe periférica (voltado para uma formação mais genérica e aligeirada, marcada pela preparação para o mercado de trabalho). Estava marcada, assim, a dualidade na estrutura organizacional do ensino de nível médio brasileiro.

Quanto à Lei n. 13. 415/2017 e os demais documentos, a exemplo o guia, em comparação ao citado acima, no contexto de outras leis, Saviani (2013) enfatiza que é uma proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes; ou seja, uma escola para ricos e outra para pobres.

Assim, diante da discussão apresentada, acreditamos que os fatores e as implicações de cunho didático-pedagógico e estrutural que englobam essa nova conjuntura do *novo* Ensino Médio, agora em Tempo Integral (EMTI) acarretam impactos nas condições do trabalho de docentes, como a precarização e a intensificação do labor. Tais medidas mostram-se como impactos presentes no que tange às consequências dessa política, que reconfigura o Ensino Médio no Brasil. Percebemos que há uma contradição nesse processo, pois o que se almeja é melhorar os resultados dos estudantes sem, contudo, dar as condições fidedignas ao pleno desenvolvimento do trabalho do professor, o que acaba intensificando e precarizando as condições de seu trabalho.

Esses pontos suscitados apresentam observações frente às mudanças pré-estabelecidas e, posteriormente, estabelecidas de fato. É válido ressaltar, que há diversos pontos que geraram desconfortos e que também provocaram mudanças significativas, particularmente ao Trabalho Docente, tal como conferem alguns trabalhos voltados para as mudanças a partir de 2017, quando a Lei n. 13.415/17 foi aprovada.

Com as referidas alterações, a partir da Lei, entra em vigor o EMTI, para o qual as escolas tiveram que se adequar. Nessa perspectiva, muitas falhas são perceptíveis: primeiro, pela concepção que norteia uma escola integral; segundo, pela falta de infraestrutura adequada; e terceiro, a questão de “tempo” que pesa sobre os sujeitos que se encontram nessa nova proposta para o EM. Em termos práticos da Lei, nossas constatações sobre essas perceptíveis falhas, com ênfase ao trabalho docente, serão apresentadas no capítulo posterior.

Antes de adentrarmos especificamente ao EMTI no governo Bolsonaro, iniciado em 2019, é válido enfatizar sobre a política educacional desse governo, nesse pequeno período de mandato. Para tanto, são notórios dois elementos visíveis em relação à política educacional manifestada, de caráter conservador e, também, mercantil privatizante, como afirmam Taffarel e Neves (2019), Dourado (2019) e Lobo (2020).

Para Dourado (2019) o conservadorismo na educação brasileira efetivado no país, no governo Bolsonaro, faz jus de estudo particular, no intuito de identificar as imbricações do mercado, da religião e também dos novos padrões societários. Nesse viés, o referido governo tem sinalizado várias situações como: julgamentos ao papel e aos desígnios das universidades públicas, no que pese a eficiência e restrições a sua autonomia; ainda, críticas sobre conhecimento científico e o papel/intuítos da educação escolar; questionamentos e busca de controle em relação aos profissionais da educação – explícitos nos movimentos como lei da mordaza/Escola sem Partido, progredindo nos poderes legislativos e executivos do Brasil; por fim, a redução de recursos para a educação básica e superior.

Em concordância com Lobo (2020), o conservadorismo sob o Governo Bolsonaro incide, como exemplo, na implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, aprovado por meio de resolução e também às políticas voltadas à formação de professores encaminhada, ainda, ao congresso. Acrescentamos a isso, o projeto Future-se (possuindo quatro versões), enviado ao Congresso como PL n. 3076/2020, incluindo novas alterações; e, ao mesmo tempo, o projeto Novos Caminhos para o Ensino Médio, o qual espera para ser regularizado.

Dourado (2019) também expõe os retrocessos no campo das políticas sociais no governo atual, diferentemente do que propõe o PNE:

Aprofundando o cenário de retrocessos no campo das políticas sociais, o governo Bolsonaro, além de propor a manutenção da Emenda Constitucional nº 95/2016, que inviabiliza a materialização do PNE, retrocede ainda mais na agenda para a educação, com uma retomada conservadora e sem precedentes nas políticas, mediante um discurso de intolerância ao marxismo, a Paulo Freire e à diversidade; pela ênfase na educação a distância na educação básica; pela defesa das escolas militares, entre outros (DOURADO, 2019, p. 12).

Nessa continuidade, o autor deixa visível que as metas propostas no PNE não se concretizariam, resultando no atraso na educação brasileira e consolidando uma política conservadora no campo educacional, baseada na intolerância.

Quanto à Reforma do Ensino Médio, em relação aos aspectos concernentes à formação dos estudantes, bem como aos valores da composição do processo formativo, da vinculação desta oferta a uma lógica empresarial pautada na competitividade, articulados ao movimento do capital em sua versão neoliberal, a reforma do EM admitiu novas feições no Governo Temer e vem se radicalizando no domínio do mandato do atual presidente (OLIVEIRA R., 2020).

Uma questão também relacionada ao Novo Ensino Médio refere-se ao financiamento, pois este foi tomado com a discussão da possibilidade de financiar a mudança em relação à última etapa do ensino básico. Para Oliveira R. (2020, p. 11) o atual governo precisaria articular financiamento e qualidade da educação. Para tanto, afirma inexistir, “por parte do poder público, a vontade real de fazer da escola pública algo diferente.” O autor, enfatiza, ainda, que há encandeamento quanto a isso, “o descompromisso em relação à educação acentuado no governo Temer, e agora no Bolsonaro, que tende a manter os níveis extremamente diferenciados do financiamento da educação básica no Brasil, quando comparamos a realidade de outras nações”.

Para Krawczyk e Ferretti (2017, p. 38) as mudanças ocorridas no Ensino Médio não podem ignorar “que as escolas não possuem as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições dignas de aprendizagem”. Atualmente, temos um conjunto de ações presentes na configuração da política educacional brasileira que representa esse processo e reflete diretamente no Trabalho Docente. Tais ações, particularmente as implementadas pelo Estado, agem em caráter reformista no âmbito educacional, aspectos esses a serem analisados no âmbito do Estado do Amapá, palco da pesquisa, a seguir expressos.

2.3 O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO AMAPÁ

Apresentaremos aqui uma contextualização da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no Amapá, a partir dos dispositivos das reformas e leis nacionais, bem como, as

diretrizes encaminhadas pela Secretaria Estadual que idealizaram as mudanças e a organização do ensino amapaense. Averiguando, a princípio, a educação no Amapá em seu contexto histórico recente e os dados educacionais frente à política educacional nacional. Posteriormente, analisaremos a implementação do Novo Ensino Médio, com as *Escolas Novo Saber*, contextualizando o processo de criação, organização e funcionamento nas escolas inseridas.

Quadro 7 — Governos e documentos estaduais - Amapá (2009-2018)

GOVERNO	DOCUMENTO	ANO
Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010)	Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) - Portaria n. 971 - Institui no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com a finalidade de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional	2009
Dilma Rousseff (2011-2014)	Plano Estadual de Educação (2014-2025) - plano de metas na educação básica	2014
Michel Temer (2016-2018)	Decreto n. 4.446/2016 - cria o Programa Estadual de Educação em Tempo Integral	2016
	Lei n. 2.283/2017 - inicia-se com o objetivo de planejamento, a execução e a avaliação de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo	2017
	Portaria n. 1.023/2018 MEC - prevê a participação do estado do Amapá no Programa de Fomento à Implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)	2018

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação.

A educação amapaense, nas últimas décadas, atrelada à própria mudança de território à estado do Amapá¹⁷, acompanha mudanças significativas, quer sejam relacionadas ao desenvolvimento das infraestruturas necessárias, devido o crescimento populacional que o espaço amapaense presenciou, bem como as políticas educacionais articuladas por seus governantes, as quais também estão vinculadas às pretensões legislativas, aos fundamentos legais e às normativas nacionais – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Plano Nacional da Educação, Novo Ensino Médio.

Nos últimos anos, a presença de mudanças a partir da reforma que implementou o Novo Ensino Médio, com a alteração pela Lei n. 13.415/17, configurou modificações refletindo diretamente no trabalho docente, tanto em nível nacional como também local. Diante de tais mudanças, podemos afirmar que o Ensino Médio amapaense se apresenta conjugado com os propósitos da política educacional nacional.

¹⁷ Em 1943 foi criado o Território Federal do Amapá e extinto em 1988.

De acordo com os dados do IBGE (2018) o estado do Amapá conta com 141 escolas de Ensino Médio. O qual está estruturado atualmente da seguinte forma: Ensino Médio de formação básica, em tempo parcial, com estabelecimentos de ensino que ainda atuam com os três anos básicos; o Ensino Médio, denominado de Ensino Médio Inovador – implementado pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria n. 971 de 9/10/2009 do Ministério da Educação (MEC), com escolas que atendem um período de 4 (quatro) anos¹⁸; a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); e o Ensino Médio em Tempo Integral, com um total de 23 (vinte e três) estabelecimentos de ensino, distribuídos em alguns municípios do Estado.

Na pesquisa realizada nas páginas institucionais da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED) e também no canal virtual - *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) foi possível analisar os últimos 5 (cinco) anos em relação ao Ensino Médio, isto é, entre os anos de mudança do Ensino Médio e a implementação do Ensino Médio em tempo integral.

Tabela 1 — Evolução das Matrículas de alunos do Ensino Médio no Amapá (2015-2019)

<i>ANO</i>	<i>Alunos no regime Parcial</i>	<i>Alunos no regime Integral</i>	<i>Alunos na EJA</i>	<i>Total de alunos nos regimes Parcial e Integral</i>
2015	34.787	128	7.360	42.275
2016	34.109	166	8.176	42.451
2017	31.116	1.274	8.465	40.855
2018	28.904	1.629	8.056	38.589
2019	25.714	2.374	7.398	35.486

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação de acordo com os dados do INEP.

A tabela acima refere-se aos alunos efetivamente matriculados no Ensino Médio na Zona Urbana e Rural do estado. Observamos, no período analisado, um declínio de matrículas na modalidade regular, bem como no quantitativo total, dados expressivos ao comparativo do ano 2015 e 2019; por outro lado, há uma mudança com um acréscimo de alunos no regime integral, conforme as modificações proporcionadas pela Lei n. 13.415/2017, que amplia a oferta de matrículas em estabelecimentos direcionados à Educação em Tempo Integral. Há, também, um aumento de matrículas na EJA no ano de 2017, entretanto, há uma diminuição no ano de 2019. Nesse sentido, isso reflete às políticas implementadas de cunho nacional, a partir das quais se articula o local, coadunando, inclusive, com as críticas, os debates e as opiniões que se voltam para o Ensino Médio.

¹⁸ Pelos dados do site da SEED, em 2009, oito escolas da rede estadual do Amapá foram escolhidas para iniciar a experiência curricular Inovadora proposta pelo (ProEMI).

Quanto aos dados das matrículas somente na Zona Urbana do estado, lócus da pesquisa, os índices mostram variação, como indicado na tabela abaixo:

Tabela 2 — Evolução de Matrículas de alunos do Ensino Médio da Zona Urbana no Amapá (2015-2019)

<i>ANO</i>	<i>Alunos Matriculados Parcial</i>	<i>Alunos Matriculados Integral</i>	<i>Alunos Matriculados EJA</i>	<i>Total de alunos matriculados</i>
2015	30.494	43	4.174	34.711
2016	29.505	157	4.892	34.551
2017	26.748	1.167	4.879	32.794
2018	24.665	1.457	4.710	30.832
2019	21.651	2.166	4.272	28.089

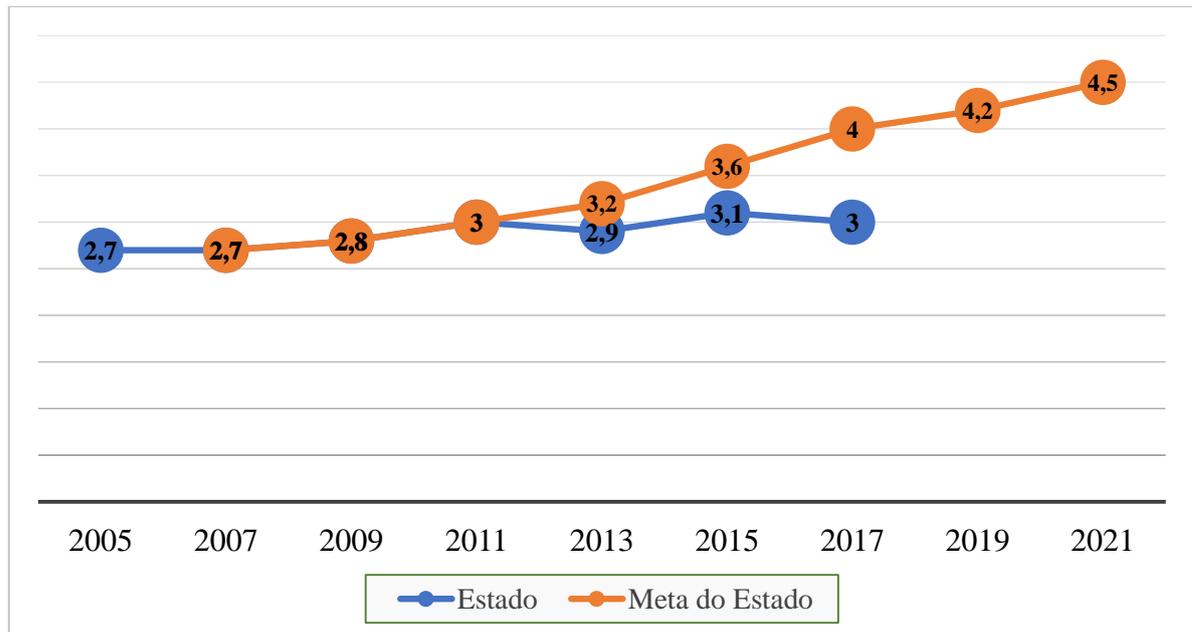
Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação de acordo com os dados do INEP

Em observação aos dados de matrículas da zona urbana, visto na tabela acima, os números são mais expressivos, quanto à efetivação de matrículas. Há um declínio de matrículas em duas especificidades do EM – regime parcial e EJA. Sendo as matrículas no regime integral acrescidas, consideravelmente, a partir do ano 2017, motivadas pela implementação do EMTI. E, se relacionarmos o total de alunos matriculados, isso corresponde a um maior declínio, se comparados os anos de 2015 e 2019, fatores esses não compreendidos efetivamente. Podemos entender, também, que o quantitativo de matrículas se concentra na Zona Urbana em detrimento da Zona Rural, quando comparamos com o total da tabela anterior.

Quanto ao quadro docente, em relação ao EM da educação básica amapaense, o censo aponta que em 2018 eram 2.396 docentes em todo o estado. Os docentes apresentam-se em sua formação acadêmica as titulações em maioria de graduação e especialização, com menor quantidade mestrado e doutorado. Acreditamos que a rede estadual é a que concentra o maior número de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, se compararmos às redes privada e federal.

Em relação aos resultados do Índice da Educação Básica (IDEB)¹⁹ os resultados do 3º ano do Ensino Médio amapaense não são nada apreciáveis (conforme gráfico 1). Conforme os dados do INEP, em 2017 o Amapá não atingiu a média (que era de 4,0), ficando com o índice de 3,0, sendo que a meta nacional previa para esse ano 4,7. No entanto, houve um crescimento de 0,1, pois a média nacional alcançou 3,8, já que ficou estagnado por três divulgações seguidas, ou seja, média 3,7.

¹⁹ O Inep distribui o aprendizado dos alunos em níveis, utilizando a Escala Saeb. O indicador de aprendizado varia de 0 até 10 e quanto maior, melhor. A nota máxima significaria que todos alunos obtiveram rendimento esperado.

Gráfico 1 — Índice do IDEB – anos 2005-2017 do Ensino Médio amapaense

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação de acordo com os dados do INEP.

Em anos anteriores, ou seja, de 2005 a 2009, Melo e Barleta [2010?] ao analisarem tais dados, apontaram também resultados não favoráveis, retratando que em 2005 o Amapá ficou com um índice de 2,7 quando o índice nacional era de 3,4. No ano de 2007, manteve os 2,7 sendo que o índice nacional foi de 3,5, como mostra o gráfico 1. Quando se analisa 2009 percebemos a tímida mudança, já que o IDEB do estado passou para 2,8 contra 3,6 da média nacional. Para os autores, essa diferença entre os resultados do estado e os do índice nacional, mostram que este último igualmente tem apresentado um crescimento tímido, o que comprova que o Ensino Médio ainda é um problema a ser encarado quando relacionado à melhoria da qualidade da educação básica.

Do mesmo modo, a educação amapaense não apresentou bons resultados. Contudo, não é um caso isolado, à parte, já que, de uma forma geral, o Ensino Médio no Brasil, apesar dos aparentes avanços, também tem um longo trajeto a desempenhar para aproximar-se de uma educação de qualidade para todos. Assim, compartilhamos da mesma ideia, ao constataremos os índices analisados entre os anos 2015 e 2017 para o estado do Amapá.

Quanto aos dados do INEP, eles revelam que a educação no Amapá ainda apresenta indicadores baixos de qualidade de ensino. A interpretação desses dados intenciona uma má qualidade do ensino, justificando os discursos governamentais para introduzir um novo modelo para o EM. Não há menção a outros fatores, tais como relacionados às questões sociais e políticas educacionais que não atendem às melhorias dessa modalidade de ensino.

Diante do exposto, destacamos que há um documento o qual delinea um minucioso diagnóstico da educação amapaense, o Plano Estadual de Educação 2014-2025 (PEE/AP), que trata das 35 metas a serem alcançadas, nesse período. É válido ressaltar que esse Plano acompanha o Plano Nacional de Educação brasileiro (PNE), o qual foi aprovado em 2014, acatando o disposto na Lei n. 13.005. Nesse Plano, as primeiras metas, 01, 02 e 03 são referentes ao ensino fundamental.

No que se refere, especificamente, ao Ensino Médio, a partir da meta 04 a proposta é:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos de idade, e até o final do período de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (AMAPÁ, 2015b, p. 05).

A citação acima é análoga aos preceitos das argumentações constantes no Plano Nacional, em se tratando do alcance de todos os jovens ao ensino médio, porém, a vigência do Plano Estadual de até 2016 foi encerrada e, ao que consta, em comparação à tabela 5, vem diminuindo as matrículas para essa modalidade. Claro que para entendermos essa diminuição, só seria possível com uma pesquisa mais aprofundada relacionada a essa questão.

O PEE/AP, em sua meta 04, constitui as próprias estratégias da meta 03 do PNE, quais sejam: o compromisso com a universalização do ensino para as pessoas de 15 a 17 anos até 2016 (a qual tanto em nível nacional quanto local, ainda não foram alcançadas); o aumento da taxa líquida de matrículas em 85% compreendida até a conclusão da validade do plano (cuja intenção era a garantia de espaços para o desempenho das artes e esporte e da cultura, essas integradas ao currículo; bem como o que vem ocorrendo, o aumento da oferta de ensino médio em tempo integral. O PEE/AP também se correlaciona com as propostas de mudanças fundamentadas no próprio Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, proposto pelo governo federal.

No que concerne à educação de tempo integral, a proposta encontra-se na meta 06: “oferecer educação em tempo integral até o final da vigência deste Plano, em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da Educação Básica.” (AMAPÁ, 2015b, p. 08) Uma das estratégias para reafirmar a meta é “adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos educandos na Escola, combinando o efetivo trabalho escolar com atividades recreativas, esportivas, culturais e comunitárias, de modo a promover a expansão da jornada escolar diária” (AMAPÁ, 2015b, p. 08-09). Isso demonstra a preocupação quanto ao tempo que os discentes

permanecerão na escola, tendo em vista a ampliação da jornada estudantil e as próprias modificações na base curricular.

No que tange aos profissionais do ambiente escolar em tempo integral, uma das estratégias da meta 06 é “garantir aos profissionais da educação, docentes e não docentes, formação inicial e continuada específica para a execução de projetos pedagógicos característicos da educação de tempo integral” (AMAPÁ, 2015b, p. 09), o que predispõe mudanças, primordialmente, no trabalho docente, como ampliação e relação com outras competências do saber, diferenciadas da área de formação e antiga atuação.

Em relação às 35 (trinta e cinco) metas sugeridas no PEE/AP, é fato admitir que muitas estratégias proporcionadas no texto escrito constituem como assombrosos desafios na tentativa de uma educação de qualidade para os amapaenses. Nesse ponto, tanto as metas do plano nacional quanto ao do local, não levam em consideração outros aspectos, ou seja, ao invés de trazer melhorias realísticas, contribuem para intensificar falhas tão presentes nos estabelecimentos de ensino, sendo uma delas o condicionante que agrava o trabalho docente, aspecto que afeta ambos (alunos e professores), cujos índices, em parte, são notados quando verificamos os índices apresentados pelo IDEB. Todavia, é válido ressaltar, que há inúmeros eventos que contribuem para que os índices não sejam considerados positivos, como políticas educacionais não efetivas e nem compromissadas, má administração da verba pública, falta de investimentos necessários a uma educação de qualidade, enfim, diversos descasos.

Quanto ao processo de tramitação da Medida Provisória n. 746/2016, e a agora Lei n.13.415/2017, o Estado do Amapá esteve no cenário das discussões para o processo de implementação de Escolas de Tempo integral (ETI). Em setembro de 2016 a Secretaria Estadual de Educação (SEED) participou de reunião com o Ministério da Educação (MEC), para discussão da política de fomento à ETI no Estado (AMAPÁ, 2016a).

Nesse sentido, no Estado do Amapá, a referida prerrogativa ganha materialização por meio do Decreto n. 4.446/2016, o qual cria o Programa Estadual de Educação em Tempo Integral, em consonância com a Portaria MEC n. 1.145/2016. Inicialmente, no ano de 2017, foram implementadas 8 (oito) escolas de Tempo Integral na rede estadual de ensino do Amapá, sendo 5 (cinco) em Macapá: Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos; Colégio Amapaense; Escola Estadual Tiradentes; Escola Estadual José Firmo do Nascimento e Escola Estadual Prof^a Raimunda Virgolino. E outras três em Santana: Escola Estadual Alberto Santos Dumont; Escola Estadual Augusto Antunes e Escola Estadual Prof^a Elizabeth Picanço Esteves (AMAPÁ, 2016a).

Para compor o corpo técnico e docente das escolas, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) lançou o Edital n. 12/2016 – SEED (AMAPÁ, 2017) de seleção para gestores (diretor, diretor adjunto e secretário), professores e coordenadores pedagógicos. O certame para o cargo de coordenador pedagógico e docente, foi realizado por análise documental, prova objetiva e curso de formação, todos de caráter eliminatório.

Conforme o que dispõe a Lei n. 2.283/2017, que institui o Programa de *Escolas do Novo Saber* no âmbito do Estado do Amapá, é exposto como as escolas, o corpo profissional e os discentes terão que se adequar às mudanças, a partir do que dispõe o modelo de EMTI. Nessa Lei consta a instituição, os objetivos, as disposições sobre o quadro do magistério, bem como a carga horária, a organização das escolas, o entendimento desse modelo, a operacionalização e implementação, a gerência dentro da SEED, a supervisão, a seleção e atribuição da equipe gestora, a composição da equipe escolar, as atribuições específicas dos coordenadores pedagógicos e de áreas. Outrossim, estão as condições de servidores para os processos seletivos, avaliação e desempenho das equipes gestoras, o critério de seleção de alunos sobre a definição de aprendizagem de acordo com a BNCC, a carga horária e a matriz curricular e, por fim, as metas a serem alcançadas.

Nesses aspectos de mudança que dispõe a Lei n. 2.283/2017, inicia-se com o objetivo de organizar as etapas de planejamento, execução e avaliação de um conjunto de ações que proporcionem inovações ao conteúdo, método e gestão, para direcionar em melhorias de oferta e de qualidade do EM na rede pública amapaense, assegurando a criação e a implementação de uma rede de *Escolas do Novo Saber*; além de um objetivo específico, que envolve outros dispositivos, no sentido de executar a Política Estadual de Ensino Médio, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais fixadas pela SEED, bem como com o Plano Estadual de Educação do Amapá – PEE/AP e a Lei Federal n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (AMAPÁ, 2017). Assim, os objetivos retratados na Lei estadual seguem os determinantes da Lei que instituiu o Novo Ensino Médio, sob o mesmo discurso de que era necessário alavancar a qualidade do ensino, contudo, não deixando isso claro; bem como o viés da questão da preparação para o “trabalho”, tão enfática no projeto político educacional instituído.

Quanto aos objetivos específicos do programa (AMAPÁ, 2017, p. 01), dois nos chamam a atenção pela incoerência com a realidade das escolas:

III – ampliar o tempo de permanência dos estudantes para um período de 9:30 (nove horas e trinta minutos) diárias;

IV – prover as Escolas do Novo Saber de infraestrutura física, de equipamentos e de recursos tecnológicos necessários à proficiência pedagógica, à eficiência da gestão, à inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento

e altas habilidades/superdotação, bem como recursos materiais e financeiros para atender à parte diversificada do currículo;

Os dois objetivos são incoerentes porque incidem no despreparo de imediato das escolas a fim de atender a isso. Por esse viés, são escolas mantidas com estruturas antigas, no atendimento de ensino para formação básica, inadequadas, portanto, para atender o alcance proposto a esses objetivos. Cabe afirmar que, para alcançar os objetivos, o estado teria que realizar todas as modificações necessárias, para, só então, fazer com que, tanto os alunos quanto os profissionais educacionais permanecessem em tempo integral. Por outro lado, o art. 29 diz que:

[...] a implantação do Programa, bem como a ampliação do número de Escolas Estaduais de Ensino Médio participantes poderá ser realizada em escolas já existentes na rede pública estadual de ensino e/ou em novas unidades escolares criadas, especificamente, para esse fim (AMAPÁ, 2017).

O artigo acima citado, esbarra na não concretização do referido, tendo em vista que passados esses anos, não consta nenhuma escola em construção somente para esse fim. A implementação ocorreu apenas em escolas que já atendiam o EM de formação básica, com estrutura que não atende aos objetivos encontrados na Lei de regulamentação das Escolas do Novo Saber no estado do Amapá.

No tocante ao entendimento de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a Lei expõe a afirmação abaixo:

I – Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral: as unidades de Ensino Médio com funcionamento em tempo integral, orientadas por conteúdos pedagógicos, métodos didáticos, gestão curricular e administrativa próprios, vinculadas à Secretaria Estadual de Educação, com regulamentação prevista em normas específicas, as quais têm por finalidade, ampliar o tempo de permanência dos estudantes na Instituição de Ensino, garantindo-lhe formação integral (AMAPÁ, 2017, p. 02).

Nesse sentido, o foco da atenção é em relação ao funcionamento e ampliação do tempo do aluno na escola. Embora ressalte a garantia na formação integral, não pode ser entendida como oferta de maior tempo de permanência na escola, descaracterizando a concepção de uma luta histórica dos que defendem a qualidade da educação por meio da educação integral, ou seja, aquela que reconhece o desenvolvimento pleno do aluno por diversas dimensões (física, afetiva, socioambiental, cognitiva), o que ultrapassa a ideia do aumento do número de horas das disciplinas e áreas do conhecimento.

Quanto à equipe gestora, a Lei possui vários artigos atribuindo a essa questão. O Art. 9 dispõe sobre a seguinte composição: Gestor Escolar/Diretor (profissional do magistério responsável por todo o Projeto); Diretor Adjunto (corresponsável pela Gestão, substituto do Diretor, em suas ausências); Secretário Escolar (técnico educacional responsável por cumprir a

legislação em vigor e as instruções normativas que regem o Registro Escolar do aluno e a vida legal do estabelecimento de ensino) (AMAPÁ, 2017).

Sobre a seleção dos profissionais, o Art. 23 afirma que apenas servidores efetivos do quadro do Magistério Público Estadual e/ou do Quadro do ex-Território Federal do Amapá podem integrar a equipe gestora das Escolas Estaduais de Ensino Médio que participam do Programa de *Escolas do Novo Saber*. Porém, no decorrer dos anos, a falta de professores e pedagogos efetivos contribuiu para que esse dispositivo não se firmasse, sendo lançados apenas dois editais para servidores efetivos e, a partir disso, passou-se a editais de contratação temporária.

É interessante destacar que, no decurso desse segmento, percebemos a presença de grupos empresariais como: o Instituto Natura, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Vetor Brasil e o Instituto Sonho Grande (ISG), envolvidos na implantação, formação de docentes, gestores, coordenadores pedagógicos e nos monitoramentos e consultorias dos envolvidos no Programa (AMAPÁ, 2019b).

Por esse viés, notamos que há forte presença de relações privatistas no setor público. Nessa acepção, as políticas educacionais buscam articular a educação às necessidades de mercado; como consequência, a educação vem ganhando *status* de mercadoria sob uma ótica de relação capitalista de compra e venda (MAUÉS, 2006). Isso significa que a educação está perdendo o caráter público e que, pelas ações do Estado, do Capital e dos Organismos Internacionais, torna-se um serviço privado.

Para Adrião (2017), as estratégias que vigoram neste século e compõem os programas de governos de diversos Estados e Municípios brasileiros têm como objetivo a transferência da gestão da educação pública para o setor privado, seja por meio de parcerias público-privadas, seja por meio do estabelecimento do contratos de gestão.²⁰ Nesse contexto, percebemos a transferência de responsabilidade do Estado para setores privados, fortalecendo assim, a relação público-privada e evidenciando a educação como mercadoria, por meio de uma política neoliberal.

No que diz respeito ao trabalho docente nas *Escolas do Novo Saber no Amapá*, a Lei n. 2.283/2017, contempla em seu Artigo 5º inciso IV que a

carga horária de trabalho multidisciplinar do professor: conjunto de horas em atividade com os alunos e de horas em trabalho pedagógico na escola, cumpridas, exclusivamente, em Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, no período diurno, com a integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular e

²⁰ “As Organizações Sociais (OS) foram disciplinadas pela Lei Federal 9.367 de 1998, pela qual o contrato de gestão com tais entidades se constituiu em um instrumento de fomento para incentivar a iniciativa privada, e não uma forma de descentralização da Administração Pública” (PIETRO, 2007, *apud* ADRIÃO, 2017, p. 20-21).

da parte diversificada específica, conforme matriz curricular estabelecida. (AMAPÁ, 2017).

Em conformidade a Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), esses processos de reformas educativas e curriculares e a implantação de novas políticas para a organização do sistema educacional trazem modificações para gestão escolar e para o Trabalho Docente, em termos de maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia do professorado sobre o seu fazer pedagógico, uma vez que, por vezes, passa a ser monitorado por setores privados (como no caso das ETI no Amapá) e em termos de aumento do grau de intensificação do trabalho realizado. Isso faz com que os efeitos sobre o trabalho docente tenham repercussão direta sobre as práticas curriculares, o que torna inseparável a ação docente e o currículo. Em outras palavras, os processos de controle de um são inseparáveis das formas de controle sobre o outro, como fica evidente nas políticas de avaliação.

No que tange às *Escolas do Novo Saber*, outra mudança referente ao trabalho docente é a carga horária de trabalho, como vemos na Lei 2.283/2017 (AMAPÁ, 2017):

Art. 3º Aos integrantes do Quadro do Magistério selecionados para exercício no Programa de Escolas do Novo Saber será aplicada a carga horária de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período diurno, totalmente cumprida no interior das respectivas escolas, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada, nos casos especificados no inciso III, do art. 4º, desta Lei. § 1º Os profissionais docentes terão esta carga horária de 40h (quarenta horas) semanais distribuídas da seguinte forma: 24h (vinte e quatro horas) de atividade docente/regência, sendo 50m (50 minutos) por módulo aula, totalizando 28 (vinte e oito) módulos aula, e 16h (dezesseis horas) destinadas às atividades multidisciplinares, que deverão ser desenvolvidas integralmente nestas unidades escolares.

É importante considerar em relação à carga horária, que antes o docente executava 24h/aula na escola e as 16h restantes (para contabilizar um total de 40 horas semanais) eram destinadas à planejamentos e reuniões, dentre outras atividades pedagógicas, porém, sem a obrigatoriedade de cumpri-las no interior da escola onde desenvolve suas atividades laborais. Tal fato constitui uma preocupação para estudiosos e para a pesquisa em questão. Isso porque, de modo geral, sabemos que as leis que amparam a reforma pouco fazem menção às condições em que o Trabalho Docente será executado. Além disso, pelo próprio texto da lei, que faz referência à mudança na jornada do trabalho docente, há tendência para o processo de Intensificação, como será visto no próximo capítulo.

Ainda que o estado do Amapá apresente implicações no que toca, principalmente, a aspectos como infraestrutura das escolas e implicações para o trabalho docente, o Governo do Estado do Amapá, por meio da SEED, ampliou, em 2019, de 8 (oito) para 12 (doze) as escolas de tempo integral. O GEA aderiu à Portaria n. 1.023-/2018 MEC, que prevê a participação do

Estado no Programa de Fomento à Implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Assim, passaram a fazer parte as seguintes escolas: Escola Estadual Jesus de Nazaré, Escola Estadual Prof. Lucimar Del Castillo e Escola Estadual Prof^a. Maria Carmelita do Carmo, em Macapá; e Escola Estadual Elias Trajano, em Porto Grande; alcançando, assim, o primeiro município no interior do Estado (AMAPÁ, 2018).

Em 2020 já são 23 (vinte e três) estabelecimentos de ensino ofertando o modelo de ETI para o Ensino Médio, conforme a determinação governamental de ampliação, no que consta a meta 6 do PEE. Durante a vigência deste Plano, a oferta da educação em tempo integral prevista é de no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos estudantes da Educação Básica. Assim, o que temos presenciado é o cumprimento dessa meta, haja vista a expansão das ETI implementadas em um período de três anos no Amapá.

Diante do que foi exposto, no próximo capítulo discutiremos o Trabalho Docente nas *Escolas do Novo Saber* no Amapá, por meio da investigação com base empírica, apresentando elementos que validem os desdobramentos do processo de Reforma do Ensino Médio no Trabalho Docente, a partir dos dados coletados e, posteriormente, analisados.

3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO AMAPÁ: PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO

O presente capítulo analisa o Trabalho Docente nas escolas chamadas *Escolas do Novo Saber no Amapá*. Para tal entendimento, adotamos como base as categorias Precarização, Intensificação e Condições de Trabalho Docente como primordiais para esse estudo. Por meio dessas categorias, ressaltamos o trabalho docente por muitos aspectos, os quais serão expostos e apontados nos principais resultados e discussões do estudo apresentado.

Os dados foram obtidos com a aplicação de questionário para 88 (oitenta e oito) docentes da rede estadual de ensino. Esse total compõe mais da metade dos docentes atuantes, no ano 2019, nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Também realizamos 8 (oito) entrevistas com docentes das distintas escolas pesquisadas.

Para a leitura, interpretação e inferências utilizamos os pressupostos da Análise do Discurso. De acordo com Bakhtin (2010, p. 09) “a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior.” Ela é de natureza social, portanto ideológica. Considerando que ela não existe fora de um contexto social, haja vista, que cada locutor tem um “horizonte social”. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido.

Uma questão também analisada se refere ao silêncio, presenciado em entrevistas com os docentes. Nesse sentido, também é possível averiguar o silêncio, como análise, pois produzem, ao mesmo tempo, respostas e confirmações a certas situações que serão vistas no estudo, o que ajuda a delinear o processo de análise e interpretação dos discursos, por conseguinte, os comparativos dos depoimentos e respostas entre horistas e efetivos, quanto à aproximação ou o distanciamento dos seus pensamentos. Contudo, é válido ressaltar, que não queremos avaliar o pensamento entre horistas e efetivos quanto aos seus enunciados, mas fica claro, que há uma certa diferenciação, dada ao fato, da sua condição de contratação.

Sendo assim, neste capítulo procuramos, primeiramente, expor uma breve descrição das escolas (*loci* da pesquisa) e o perfil dos docentes (em relação ao gênero, idade, titulação e experiência profissional) como parte integrante do estudo. Posteriormente, apresentamos o trabalho docente e a precarização, com ênfase na discussão sobre a implementação do EMTI, as contratações, a remuneração e as situações de precarização do espaço e do trabalho docente. Em seguida, analisamos os fatores de intensificação do trabalho docente. E, por fim, apresentamos as condições de trabalho docente, com questões pautadas na (in)satisfação e realização profissional, no trabalho docente e no tempo para aperfeiçoamento e qualificação do

seu trabalho, bem como no tempo para a realização de outras tarefas que permeiam a vida dos docentes.

3.1 DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS E PERFIL DOS DOCENTES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO AMAPÁ

Neste subcapítulo apresentamos uma sucinta descrição²¹ dos aspectos físicos das oito escolas nos municípios de Macapá/AP e Santana/AP e uma breve análise do perfil dos docentes a partir da pesquisa empírica realizada por meio de questionários junto aos sujeitos selecionados.

A *Escola Estadual Profa. Raimunda Virgolino*²² foi criada em 17 de março de 2000, por meio do Decreto n. 1013/00-SEED/AP, e fica localizada na Vila dos Oliveiras, n. 837, Bairro das Pedrinhas, Município de Macapá/AP. Sua implantação foi orientada devido à alta demanda de estudantes pleiteantes de ingresso no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA- 1ª e 2ª etapa).

Seu funcionamento inicial deu-se com ofertas de matrículas para os três turnos, inclusive, com atendimento de algumas turmas de Ensino Fundamental. No ano de 2016, considerando o cenário nacional e local, ancorados no PNE, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 e o PEE, Lei n. 1.907, de 24 de junho de 2015, que contemplam, na meta 6, a implantação das escolas de tempo integral, a Secretaria Estadual de Educação implantou em tempo célere, a partir do ano de 2017, o ensino em tempo integral. Dessa forma, no ano da pesquisa a escola contava com 15 (quinze) docentes efetivos e 1 (uma) docente horista atuantes em sala de aula e 2 (dois) coordenadores pedagógicos; e atendia o total 189 (cento e oitenta e nove) alunos no ensino médio em tempo integral.

A *Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos*²³, situada na Av. Francisco Alves Corrêa nº 2557, Bairro Jardim Felicidade II, Município de Macapá/AP, foi criada pelo Decreto n. 0594/GAB de 02/04/1993. Foi inaugurada no dia 07 de maio de 1993. Em 2017, foi implantado na escola o Ensino Médio em Tempo Integral, e para atender os alunos desse segmento, esta teve que passar por uma pequena reforma e ampliação. No ano letivo de 2019, a escola atendia 144 (cento e quarenta e quatro) estudantes de EMTI, e contava com 19 (dezenove) docentes de sala de aula, além de 1 (uma) coordenadora pedagógica.

²¹ No tocante às descrições das escolas, as informações apresentadas foram obtidas por meio de ofício.

²² Ofício n. 012/2021 – E.E. Profa. Raimunda Virgolino.

²³ Ofício n. 174/2019 – E.E. Maria do Carmo Viana dos Anjos

A *Escola Estadual Elizabeth Picanço Esteves*²⁴, surgiu em 15 de maio de 1976. Inicialmente atendia crianças de 1ª a 4ª série do ensino fundamental e recebeu o nome de Escola de 1º Grau anexo I ao Barroso Tostes. Em 1978, a escola foi transferida de suas antigas instalações para o prédio próprio, situado na Avenida das Nações nº 687 em Vila Dr. Hidelmar Maia – Distrito de Santana e passou a denominar-se Escola de 1º Grau Professora Elizabeth Picanço Esteves²⁵. Em 1992 começa a implantação gradativa do ensino de primeiro grau (5ª a 8ª série). No ano de 1998, a escola passa ofertar o ensino do 2º grau de curso básico. Nesse período, o número de alunos atendidos passa de 1.250 para 1.502 alunos matriculados.

Entre os anos de 2012 e 2015, a escola integrou o Ensino Médio Inovador como modalidade de ensino, com matriz curricular específica e carga horária de 3.860 horas nos três anos de Ensino Médio. Após esse período, devido à falta de financiamento para o Programa, houve a cessão do mesmo nas escolas do Amapá, retornando a matriz curricular do Ensino Médio Regular. Em 2017, a SEED implantou na escola o Ensino Médio em Tempo Integral. No ano letivo de 2019, a escola atendia 193 (cento e noventa e três) alunos de EMTI, contava com 2 (dois) coordenadores pedagógicos, 19 (dezenove) professores efetivos e 4 (quatro) professores horistas. Vale mencionar que a escola ainda atende alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

A *Escola Estadual Prof. José Firmo*²⁶ localizada à Av. Clodóvio Coelho, nº 145 – Bairro: Trem, foi criada pelo Decreto n. 065/1969, sob o nome “Marechal Castelo Branco” em homenagem ao eminente brasileiro Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, que ficou sendo seu patrono. Em 2010 teve mudança na nomenclatura, por meio do projeto de Lei n. 006/2010, a escola passou a se chamar José Firmo do Nascimento. Vale destacar que o ato de Reconhecimento n. 122/2017 – Conselho Estadual de Educação do Amapá se deu de forma tardia, apenas no ano de 2017. No ano letivo de 2019, a escola atendia 124 (cento e vinte e quatro) alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Integral, contava com 12 (doze) professores efetivos e 4 (quatro) professores horistas.

O *Colégio Amapaense*²⁷ foi criado pelo Decreto n. 49/1947, com o nome de Ginásio Amapaense, situado à Av. Iracema Carvão Nunes, nº419, Bairro Central, Macapá/AP. Iniciou suas atividades em abril do mesmo ano, sob autorização concedida pela portaria n. 367/1947 expedida pela Seccional do Ensino Secundário do Ministério de Educação e Saúde, sediada em

²⁴ Ofício n. 031/2020 – E. E. Elizabeth Picanço Esteves

²⁵ Atualmente a escola é denominada Escola Estadual Elizabeth Picanço, o que indica mais uma mudança na nomenclatura, entretanto, não tivemos acesso à documentação que consta o processo de mudança.

²⁶ Ofício n. 12/2021 – E.E. Prof. José Firmo do Nascimento

²⁷ Ofício n. 063/2021- Colégio Amapaense.

Belém do Pará. Inicialmente, a matrícula ficou restrita às 1ª e 2ª séries ginasiais, tendo como sede o Grupo Escolar Barão do Rio Branco.

Em 12 de julho de 1950, o Ministério de Educação e Saúde, expediu a portaria n. 244/50, reconhecendo o ensino ministrado no Colégio Amapaense, com validade nacional. Em 25 de janeiro de 1952, por meio do Decreto n. 125/1952, passa a atender o 2º Ciclo do Ensino Secundário, mudando sua denominação para Colégio Amapaense. No ano de 1973, passou a ofertar cursos profissionalizantes no Ensino de 2º Grau e iniciou com o Curso de Técnico de Enfermagem, além de expandir para outros, gradativamente.

Em 2017 foi implantado o modelo de tempo integral. No ano letivo de 2019, a *Escola do Novo Saber* Colégio Amapaense atendia 176 (cento e setenta e seis) alunos; contava com 2 (dois) coordenadores pedagógicos; 15 (quinze) professores efetivos e 4 (quatro) professores horistas.

A *Escola Estadual Tiradentes*²⁸, fica localizada na Rua Santos Dumont n. 28, Bairro Santa Rita, Município de Macapá/AP. Funciona desde 1973; sendo sua denominação inicial, Ginásio Polivalente Tiradentes, criado através da Portaria n. 183/1971-GAB, de 26 de junho de 1971 e inaugurada no dia 31 de março de 1973, com Regimento aprovado.

A Escola iniciou suas atividades apenas com o ato de criação, sendo reconhecido o ensino ministrado de 5ª a 8ª Séries, pelo Parecer n. 044/1976, do Conselho de Educação do então Território Federal do Amapá, datado de 13 de setembro de 1976. Em 1978, foi iniciado o Ensino de 2º Grau na Escola, autorizado pela Portaria n. 205/1978-GAB/SEED, de 25 de abril de 1978, observando-se o que estabelecem as Resoluções 01 a 03/1974 do Conselho Territorial de Educação. Em 26 de Abril de 1994, em virtude da transformação do Território em Estado, através do Decreto n.1249/1994, recebeu uma nova denominação, ou seja, a mudança de nomenclatura de Escola Polivalente Tiradentes para Escola Estadual Tiradentes.

No segundo semestre de 2016, o Estado do Amapá, através da Secretaria de Estado da Educação, aderiu ao Programa Nacional de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Assim, a partir do ano de 2017 a Escola Estadual Tiradentes passou a integrar o grupo de *Escolas do Novo Saber*. No ano letivo de 2019, a escola atendia 365 (trezentos e sessenta e cinco) alunos matriculados; contava com 1 (um) coordenador pedagógico; 15 (quinze) docentes efetivos e 13 (treze) docentes horistas.

A *Escola Estadual Augusto Antunes*²⁹ fica localizada na Rua Salvador Diniz nº 1631, Bairro Nova Brasília, Município de Santana/AP. Criada pelo Decreto n. 04/1966 GA/ PMM no dia 10 de fevereiro de 1966, sob o nome Ginásio Municipal de Santana. Mediante a Ordem

²⁸ Ofício n. 201/2019 – E.E. Tiradentes

²⁹ Ofício n. 004/2021 – E.E. Augusto Antunes.

de Serviço, n. 16/66, expedida pela Inspeção Seccional de Belém do Pará e Território Federal do Amapá, o Ginásio de Santana começou a funcionar, em caráter provisório, no grupo Escolar Amazonas, no Distrito de Santana.

No ano seguinte a sua criação, passa a funcionar em sede própria no endereço atual e passou a denominar-se *Ginásio Municipal Augusto Antunes*, de acordo com o Decreto n. 35/1967 GAB, PMM. Já no ano 1977 novamente há uma alteração na nomenclatura, passando a chamar-se, então, *Escola Municipal de 1º Grau Augusto Antunes*, de acordo com o Decreto n. 113/1977, de 21 de junho de 1977 e ofício n. 88/CETA, da mesma data. No ano seguinte houve uma nova alteração, desta vez passou a *Escola Municipal Augusto Antunes*, oferecendo o 2º grau, com o curso de Agropecuária e de Saúde, de acordo com a Portaria nº 73/78-SEEC.

No ano de 2008, a escola foi contemplada com uma grande reforma. No ano letivo de 2019, a escola atendia 336 (trezentos e trinta e seis) alunos; contava com 1 (um) coordenador pedagógico; 19 (doze) docentes efetivos e 7 (sete) docentes horistas.

*Escola Estadual Alberto Santos Dumont*³⁰, no ano letivo de 2019, atendia 205 (duzentos e cinco) alunos, contava com 1 (um) coordenador pedagógico; 12 (doze) docentes efetivos e 8 (oito) docentes horistas.

De maneira geral, podemos perceber algumas limitações nas escolas *loci* de pesquisa, uma vez que estas são de estruturas antigas e passaram apenas por reformas para implantar o EMTI. Por isso, apresentam alguns espaços inadequados ou inexistentes para contribuir na formação integral do aluno, bem como para ofertar boas condições ao trabalho docente. Destacamos que apenas uma das escolas *loci*, é de construção mais recente, porém, ainda assim, precisa de adequações e ampliações de espaços para atender às características físicas estruturais de uma escola de tempo integral.

Quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, para conhecê-los, em suma, descrevemos o perfil dos docentes em relação ao quantitativo distribuídos em gênero e idade, titulação e as experiências profissionais no Ensino Médio, sobretudo, ao EMTI. A partir do perfil descrito foi possível relacionar, posteriormente, de acordo com as respostas dos sujeitos, a questão da Precarização, da Intensificação e também das Condições de Trabalho Docente.

Os sujeitos da pesquisa são docentes, definidos em dois grupos, através do tipo de contratação em relação ao trabalho que desenvolvem (os efetivos e os horistas). O grupo dos efetivos são professores que atuam de acordo com a vaga pleiteada, por meio de concurso público, com carreira e estabilidade no funcionalismo público. Os docentes horistas são de

³⁰ Ofício n. 256/2019 – E.E. Alberto Santos Dumont. Vale ressaltar que a equipe gestora da escola não forneceu todas as informações solicitadas em tempo hábil, daí a breve descrição da referida escola.

designação temporária, através de processo seletivo, contratado pelo regime da CLT, nesse caso, o professor contratado em regime horista tem os rendimentos calculados de acordo com o valor da hora-aula na função que exerce.

No ano de 2019, as escolas pesquisadas de EMTI contavam no total 167 (cento e sessenta e sete) docentes, conforme informações dos gestores escolares. Participaram da presente pesquisa 88 (oitenta) docentes, sendo 33 (trinta e três) horistas e 55 (cinquenta e cinco) efetivos, os quais responderam voluntariamente ao questionário (Apêndice A).

A maioria dos participantes é do gênero feminino, correspondendo a 48 (quarenta e oito) docentes e do gênero masculino o quantitativo é de 40 (quarenta). Os docentes apresentam-se distribuídos na faixa etária mínima de 26 anos e máxima de 65, como mostra a tabela 3.

Tabela 3 — Faixa Etária dos Docentes

<i>Idade</i>	<i>Efetivos</i>	<i>Horistas</i>	<i>Total Docentes</i>
26-35	10	19	29
36-45	30	11	41
46-55	10	1	11
56-65	4	1	5
Total	54	32	86

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação com base em pesquisa de campo.

O quantitativo maior é entre 36 e 45 anos, somando 41 (quarenta e um) docentes entre efetivos e horistas. Com idade entre 26 e 35 o quantitativo é 29 (vinte e nove) no total dos docentes. Os que têm entre 46 e 55 contabilizam 11 (onze), e apenas 5 (cinco) com idade entre 56 e 65. Vale ressaltar que 1 (um) efetivo e 1 (um) horista não responderam. Observamos, assim, que os docentes efetivos se encontram, em sua maioria, entre a faixa etária de 36 e 45 anos. Os horistas, por sua vez, em maioria apresentam-se entre 26 e 35 anos. Sobre esse aspecto, os docentes afirmam, ao se tratar da diferença de idade entre os efetivos e os horistas, que também é possível associar aos fatores de atuação de tempo no EM, conforme mostram as tabelas 5 e 6, posteriormente descritas.

Em relação à titulação identificamos que todos possuem curso superior. A Tabela 4 apresenta os dados com maior detalhamento.

Do total de docentes pesquisados, 16 (dezesesseis) possuem apenas a Graduação. A maioria, 60 (sessenta) sujeitos, tem Especialização. Outros 10 (dez) possuem Mestrado. Há, ainda, 2 (dois) docentes com Doutorado. É necessário destacarmos que há diferenças significativas quando se considera a titulação em articulação com o regime de trabalho:

docentes efetivos são os que apresentam maiores titulações – apenas 1 docente horista tem titulação *stricto sensu*, com Mestrado.

Tabela 4 — Titulação dos Docentes

<i>Titulação</i>	<i>Efetivos</i>	<i>Horistas</i>	<i>Total Docentes</i>
<i>Graduação</i>	8	8	16
<i>Especialização</i>	36	24	60
<i>Mestrado</i>	9	1	10
<i>Doutorado</i>	2	0	2
<i>Total</i>	55	33	88

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação com base em pesquisa de campo.

A Tabela 5 apresenta dados referentes à experiência profissional no magistério.

Tabela 5 — Experiência profissional do docente no Ensino Médio

<i>Experiência em anos</i>	<i>Efetivos</i>	<i>Horistas</i>	<i>Total de Docentes</i>
<i>0-5</i>	8	21	29
<i>6-10</i>	21	9	30
<i>11-15</i>	10	1	11
<i>Mais de 15</i>	16	2	18
<i>Total</i>	55	33	88

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação com base em pesquisa de campo.

A experiência profissional no Ensino Médio dos docentes, mostra maior quantitativo entre 6 e 10 anos de trabalho, totalizando 30 (trinta) sujeitos. Com quantitativo também elevado de 29 (vinte e nove), para o tempo de 0-5 anos; com menor quantitativo, isto é, 11 (onze) têm entre 11 e 15 anos; e em um total de 18 (dezoito), os que têm experiência por mais de 15 anos. Fazendo um comparativo entre horistas e efetivos, aqueles apresentam um quantitativo maior para a experiência entre 0-5, estes apresentam um quantitativo maior entre 6-10 anos, e muitos apresentam por mais de 15 anos, chegando até mesmo, para alguns, mais de 20 anos de trabalho efetivo em sala de aula. Os dados mostram que os efetivos possuem mais tempo de trabalho docente, contudo, é válido ressaltar, também, que isso pode ocorrer por se tratar de formação acadêmica mais recente dos horistas em relação aos efetivos e também devido à realização do último edital para seleção de professores efetivos, ocorrido em 2012.

Em continuidade, a tabela 6, a seguir, apresenta dados sobre a experiência profissional no EMTI, constituindo-se os três primeiros anos de implementação desse modelo de Educação em Tempo Integral (ETI) para o Ensino Médio.

Tabela 6 — Experiência do docente no Ensino Médio em Tempo Integral

<i>Tempo/anos</i>	<i>Efetivos</i>	<i>Horistas</i>	<i>Total de Docentes</i>
<i>0-1</i>	10	15	25
<i>2</i>	10	7	17
<i>3</i>	35	11	46
<i>Total</i>	55	33	88

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação com base em pesquisa de campo.

Conforme mostram os dados, pouco mais da metade dos sujeitos da pesquisa atuam desde a implantação do EMTI, no Amapá. Muitos desses, já atuaram há bastante tempo no Ensino Médio básico, sendo que destes 46 (quarenta e seis) docentes, 35 (trinta e cinco) são efetivos. Com a menor experiência, ou seja, apresentam-se entre meses a um ano (0-1), são em sua maioria, horistas, de contratação mais recente. Em quantitativo menor, os que têm 2 anos de experiência, com 17 (dezessete) docentes no total. Esses dados nos remetem a duas questões: primeiro, um quantitativo elevado de horistas, mais do que efetivos de experiência de até 1 ano, isto é, recentemente tem-se mais ingressos de horistas do que efetivos; segundo, pelo quantitativo de ingresso de horistas logo no primeiro ano de EMTI.

Quanto à experiência, como algo qualitativo e avaliativo em relação ao EMTI, percebemos na fala dos docentes, que os mesmos não procuram ingressar em uma escola de ETI para adquirir experiência em uma proposta de modelo de ensino; o ingresso é, muitas vezes, pela proximidade ao local de trabalho, ou seja, as escolas estão próximas ao local de moradia dos docentes. No entanto, apesar de não haver interesse, ressaltam que o modelo proposto tem aspectos positivos, um deles é em relação a autonomia dos estudantes.

Assim, diante dessa breve descrição do perfil dos sujeitos da pesquisa e alguns pontos de análises, partiremos para as discussões principais, voltadas, primeiramente, à precarização do trabalho (quando apontamos sobre a forma de contratação e a admissão) e acrescenta-se ainda, o salário desses docentes, como fatores primários para tal condição, bem como, a implantação desse modelo que não oferece uma base estrutural adequada. Na maioria das escolas, tais apontamentos nos trazem discussões precisas ao estudo, as quais veremos a seguir.

3.2 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO EMTI AMAPAENSE

Nesse tópico do capítulo enfatizamos a Precarização do Trabalho Docente, por meio de quatro fatores: a flexibilização e a contratação dos docentes, inseridos também os modos distintos de contratação para executar trabalho similar e a admissão no local de trabalho; a questão da remuneração; a formação docente; e as condições de infraestrutura do ambiente escolar, as quais contribuem tanto para a precarização quanto para a intensificação do trabalho docente.

Nas discussões anteriores, tratamos das relações de trabalho docente estabelecidas com a produção capitalista, e como esse processo, também, determinou a organização do seu trabalho. Junto a isso, estão as formas de contratação, muitas vezes flexibilizadas para atenderem determinadas situações e interesses governamentais. A nosso ver, essas formas de contratação são, prioritariamente, o primeiro fator de precarização do trabalho docente na análise desse estudo.

No Brasil, a partir dos anos de 1990, a política educacional é orientada pelo exemplo mundialmente vivenciado, no qual as reformas educacionais implementadas atreladas pela lógica neoliberal, proporcionaram mudanças significativas que atingiram de forma perceptível o trabalho docente. Tal condição insere a função social da Escola às necessidades de mercado, com o intuito de formar sujeitos que estejam preparados para atuarem em um mercado cada vez mais competitivo, dinâmico, flexível e explorador da força de trabalho na atual conjuntura, o que integra reestruturação produtiva à lógica política, social e educacional. De acordo com isso, tal aspecto insurgiu a partir do processo de mundialização do capital, fomentando a reestruturação na escala produtiva, flexibilizando e reconfigurando o mundo do trabalho. Destacamos que tal processo advém da última grande crise do modelo capitalista de produção, que se desenvolveu a partir dos anos de 1970 (BIANCHETTI, 1996; CHESNAIS, 1996; FRIGOTTO, 2005; MAUÉS, 2006).

Partindo desse entendimento, e reforçando ainda, os modos de produção, *fordista* e *taylorista*, podemos afirmar que a flexibilização evidenciada, presente no trabalho docente, sobretudo a partir dos anos de 1990, é, também, particularidade desses modelos de produção. Entendendo que essa flexibilização se desdobra desde as formas de contratação dos docentes, via de regra, em muitos estados brasileiros, bem como, atrelada à flexibilização a cobrança de uma polivalência docente, como vimos anteriormente.

Oliveira D. (2004, p. 1140) quando ressalta sobre flexibilização e precarização afirma que assim como o trabalho em geral, o trabalho docente também tem sofrido relativa

precarização nos aspectos relativos às relações de emprego. A autora enfatiza sobre o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, afirmando que, em alguns estados, alcança o número igualado ao de trabalhos efetivos, além do arrocho salarial. Nesse aspecto, a desmoralização a um piso salarial nacional, o desajuste ou até carência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, o prejuízo de garantias trabalhistas e também previdenciárias, proveniente dos processos de reforma do Aparelho de Estado tem tornado, cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e, sobretudo, de precariedade do emprego do magistério público.

Em conformidade a esse pensamento, Alves (2007, p. 111) avalia sobre a situação no Brasil ligando-a a relações mais amplas, quando enfatiza que “o processo de precarização do trabalho e a constituição do precário mundo do trabalho são traços do novo sócio-metabolismo do capital nas condições da mundialização financeira”, sendo atingida tanto em países capitalistas centrais, como em países capitalistas periféricos, como o Brasil. A precarização do trabalho de que trata Alves (2007) e Oliveira D. (2004) também alcança os docentes enquanto parte dessas situações ligadas às desestabilidades, de forma geral, por que passam os trabalhadores num contexto mundial.

Nesse sentido, ao retratarmos as formas de contratação, estas são, muitas vezes, flexibilizadas em muitos estados do Brasil, por exemplo: nas redes de ensino coexistem modalidades diferentes de contratação de professores, como efetivos, contratados via CLT e contratos precarizados. É notório, no caso brasileiro, o contrato temporário na administração pública. Na educação esse fato é evidente quando visualizamos a imensa quantidade de editais disponíveis, nos estados brasileiros (ARAÚJO; JANN, 2018). De acordo com os estudos de Gatti, Barreto e André (2011) a realização de concurso público não tem garantido a permanência dos profissionais nas redes públicas educacionais. Os autores reforçam, ainda, a decaída na aprovação dos candidatos em concursos, bem como, o afastamento de professores da rede de ensino em período letivo, além das aposentadorias; a convocação de docentes concursados para outras funções tem inviabilizado a cobertura total de vagas nas redes.

Na tentativa de suprir essa demanda, os municípios e estados lançam mão dos editais para contratação de professores temporários. Para Gatti, Barreto e André (2011), além disso, os professores aparecem como sujeitos de uma racionalidade de servidores públicos imbricados à racionalidade burocrática, característica dessa organização institucional. É nesse entrelaçamento que se legitima a empregabilidade do docente. Quando vinculamos isso ao Amapá, essa situação não é diferente ao verificarmos a rede estadual de ensino, pois, o último concurso para professor efetivo ocorreu no ano de 2012. Passados dois anos, dessa data, em diante, o vínculo empregatício se dá através de contratos temporários.

No Amapá, as formas atuais de contratação dos profissionais da educação são realizadas a partir de duas formas: uma, através de contratos temporários; e outra, por meio de concurso público. Para as duas formas são realizados processos seletivos, de caráter diferenciado nas etapas. Enquanto nos contratos temporários ocorre apenas a comprovação de *curriculum* de caráter eliminatório; no concurso público a seleção se dá por mais etapas, como prova de conhecimentos gerais e específicos, e a comprovação do *curriculum*. Sobre o regime contratual, tanto os profissionais temporários quanto efetivos dispõem de carga horária para cumprimento correspondentes, também, a remuneração, tratadas a seguir.

Os contratos temporários no Amapá são inseridos de duas formas possíveis de contratação, relacionando-a à remuneração mensal: uma é de salário fixo, correspondente a 40h ou 20h; e a outra forma é o pagamento por hora aula - h/a (nesse caso, para os horistas, em que o salário é o total das horas aulas ministradas no mês). Ao que tudo indica, conforme editais disponíveis na plataforma do governo, percebemos que a contratação desses docentes se dá de forma precária, com a ausência de direitos trabalhistas assegurados, reforçando a instabilidade funcional e a falta de um plano de carreira, além de todas as situações ressaltadas por Oliveira D. (2004) sobre precarização do trabalho docente em nível nacional.

O estado do Amapá tomou como prática o estabelecimento de contratos precários de trabalho, sob a justificativa de ausência de professores e de servidores para compor o quadro geral das escolas. Isso coaduna-se com o cenário nacional, conforme evidenciam os estudos realizados por Araújo e Jann (2018) e Gatti, Barreto e André (2011). Se formos mais além da contratação de profissionais da educação amapaense, os contratos fazem parte, de maneira geral, dos diversos profissionais atrelados ou não à área da educação. Nesse sentido, a aprovação de contratos temporários não são uma exceção, e sim, uma regra para tal fundamento.

No Amapá, há duas formas de contratação para o EM, correlata, ao mesmo tempo, ao EMTI: ou através de concurso público, ou por meio de contratação temporária. Na primeira, são professores que passaram em processo seletivo em caráter de concurso público para o provimento de vagas à Educação Básica, visando à seleção de candidatos ao Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado da Educação (SEED), com especialidades definidas, em regime de jornada de 40 horas semanais, para o cargo de professor (AMAPÁ, 2012). Na segunda, são professores que passaram por processo seletivo simplificado (horistas), objetivando a contratação temporária de profissionais, também, para a Educação Básica, destinada a contratação por tempo determinado pelo período de 12 meses, podendo ser prorrogado por igual período, cuja a remuneração do seu trabalho é paga por hora trabalhada, de acordo com a carga horária efetivada (AMAPÁ, 2017).

No caso dos efetivos, quanto à seleção para o EMTI, os docentes apontam que de início abria-se edital para seleção de professores integrantes da rede estadual de ensino. Ao analisarmos essas informações ditas pelos docentes identificamos, por meio do endereço eletrônico da Secretaria de Educação, a publicação de 2 (dois) editais para o ano letivo de 2017: o primeiro aberto no ano de 2016, para vagas de docentes no primeiro semestre; e o outro em 2017, para suprir a carência do segundo semestre. Em relação a isso, a maioria dos docentes afirmam não haver mais abertura de edital, o que confirmamos ao averiguarmos no portal do estado. Não havendo mais editais para seleção específica, observamos outras situações advogando à inclusão do efetivo para sua admissão. Uma delas é a permanência do professor que já atuava na escola, anterior à implementação do EMTI; e por outro, a articulação da SEED proferindo para admissão de docente, quando um professor já não deseja mais atuar na escola ou não se adapta às condições de uma Escola em Tempo Integral (ETI).

Ainda assim, em relação à resistência desses profissionais efetivos quando são abertos editais para admissão ao EMTI, o conjunto dos docentes relata que muitos não têm interesse devido a carga horária diferenciada, bem como aos ajustes metodológicos das aulas em função das áreas de ensino. Em uma fala, o docente 06 explana os motivos, também relatados pelos demais entrevistados, pelo qual há resistência ao ensino de tempo integral e a maneira como, em muitos casos, ingressam tais docentes.

No Amapá tem um diferencial, porque o sistema de ensino integral, a proposta de ensino integral seria selecionar quem identificasse com o projeto, que mostrasse interesse pelo projeto, uma dedicação e que dali eles selecionariam em entrevista, processo seletivo a partir de uma avaliação. Desta avaliação, iriam para a entrevista e assim, selecionariam o grupo de professores que realmente se dispusessem a fazer um trabalho coerente né, entro do processo que é justamente essa disposição de uma carga horária com alguns fatores diferenciados do regular. Essa seria a proposta do ensino integral. No entanto, aqui no Amapá, não ocorreu a coisa como deveria, porque não houve um quantitativo de professores que aceitasse a proposta do ensino integral. Então, foram poucos os professores que participaram do processo seletivo inicial e aí acabou que eles foram empurrando professores que estavam fora de sala de aula, professores que não queriam ir para o ensino integral, para o programa do ensino integral, e tiveram que ficar na escola a todo custo. E aí vem o grande problema que é justamente muitos professores ainda hoje reclamam, não querem aquilo, não querem isso, e aí o programa entra em crise (Docente 06).

Em fala semelhante ao relato do docente 06, acima, e também análogo aos demais, tanto efetivos quanto horistas, sobre a resistência de admissão em uma escola de EMTI, o docente 02 expõe:

A inserção é feita através de abertura de edital, onde os professores efetivos concorrem à vaga pra determinada especialidade. Mas com a falta de professores para ocuparem as vagas nas escolas de tempo integral, já que essa procura para atuar nas escolas de tempo integral é bem escassa, eu creio que seja por conta do período né, que você

passa o dia inteiro na escola né, praticamente. Aí houve uma flexibilidade no edital e abriram alguns contratos pra que fosse suprida essa carência (Docente 02).

Em relação aos horistas não há seleção específica para o EMTI. O ingresso é feito através de processos seletivos para a Educação Básica da Rede Estadual de Ensino. Nessa mesma plataforma do governo do Amapá, os demais editais aparecem sob a forma de contratação temporária entre 40h e 20h. Contudo, não indica se vão ser admitidos em uma escola de tempo integral, pois o edital determina a educação básica como um todo. Ressaltamos, também, que há editais específicos para a docência nas escolas de modalidade profissional.

Os horistas relataram que a entrada se dá por processo seletivo e, além disso, por meio de convite da secretaria. É o que afirma o conjunto dos docentes quando são encaminhados para uma escola de EMTI, de acordo com a admissão via contratos. A fala, a seguir, de um horista, retrata o que diz ser o convite:

Olha no começo, quando iniciou, é, foi tudo muito indeciso, não foi algo espontâneo. Muitos professores foram convidados a participar, muitos não, foi por interesse mesmo, outros foram por curiosidade, é, no meu caso, como eu era horista eu fui chamada, e eu queria continuar trabalhando lá então como eu tinha interesse em trabalhar lá eu fui convidada a participar do curso (Docente 07).

Diante dessas afirmações, existem situações adversas, durante os três anos letivos de EMTI amapaense. Nos enunciados dos docentes, de início, a entrada seria somente para professores efetivos, todavia, a falta de quantitativo de inscritos no segundo processo seletivo de 2017, fez com que a Secretaria de Educação lançasse editais em substituição de efetivos, possibilitando, assim, a entrada de horistas em quantidades expressivas para a atuação no ensino de tempo integral, que no total são 47 (quarenta e sete) distribuídos nas 8 (oito) escolas. Quanto à quantidade de professores efetivos, a rede estadual não supre a necessidade, por isso, a efetivação para uma escola de ETI também é comprometida. Por outro lado, é notória a prática de contratos temporários para suprir a demanda da rede estadual como um todo, pelo Estado, basta observar a quantidade de editais abertos no *site* do Governo.

É perceptível, quando se lançam esses editais, a quantidade expressiva de candidatos a ocuparem as vagas oferecidas. Daí a ausência ou o silêncio por parte de muitos professores horistas, quando nos referimos sobre jornada de trabalho ou o trabalho em uma ETI. O comprometimento das respostas, corrobora para identificarmos situações controversas na educação amapaense, pois em muitas falas, ou até mesmo em respostas ao questionário, os horistas apresentam-se timidamente, quanto se trata de jornada, de salário e de outras situações concernentes ao trabalho no EMTI. Alguns chegam a afirmar, inclusive, que devido à condição de contratação, o silêncio se faz necessário.

Basilio e Almeida (2018) ao retratarem os contratos de trabalho dos professores no Brasil, enfatizam que os tipos de contrato celebrados entre a administração estadual e os professores sinalizam diversas situações, como: a maior ou menor estabilidade no emprego e no local de trabalho; a maior ou menor possibilidade de participar da decisão sobre a escola onde se vai trabalhar; a maior ou menor possibilidade de desenvolver uma carreira docente e fazer jus aos incrementos salariais que acompanham as mudanças de nível na carreira; o maior ou menor acesso a posições de trabalho que correspondem à formação do professor; e, não menos importante, o maior ou menor acesso à rede de proteção social disponível ao serviço público estadual, ou seja, às licenças em caso de adoecimento, à rede de atendimento médico e hospitalar estadual, à aposentadoria especial garantida ao servidor público. De acordo com nossas análises, as situações apontadas pelos autores não divergem do caso amapaense, em relação ao contrato temporário/horistas, o que reforça tanto o entendimento do silêncio quanto a confirmação da precarização do trabalho docente.

Alguns professores eles fazem processo seletivo. Em 2016 foi feito um processo seletivo. No entanto, nem todos os professores eles entram dessa forma, alguns são direcionados pelo setor de lotação e o professor ele nem é informado que ele está indo pra uma ETI, ele descobre que é ETI quando ele chega lá (Docente 01).

A fala acima é concernente, também, aos relatos dos outros docentes, quanto à forma de admissão, ou seja, o ingresso do docente em uma escola de EMTI, bem como a relação que fazem sobre a seleção para uma escola de ETI. Nesse mesmo sentido a fala do Docente 01, ainda aponta para os horistas a mesma condição “[...] existe também a contratação de forma horista, onde da mesma forma os professores também muitas vezes são designados para a escola sem saber que estão indo para uma Escola de Tempo Integral”. Nesse entendimento, tanto efetivos quanto horistas se encontraram em tal situação, ao analisarmos a fala de horistas e efetivos nas entrevistas.

Além dessas situações, as formas de entrada seguem em virtude do próprio modelo de ETI, principalmente em relação à carga horária de trabalho e à remuneração diferenciada em relação ao EM básico. Para efetivos, a ausência de interesse em ingressar é a permanência de 40h na escola. Já para os horistas, quando são admitidos na rede estadual de ensino, por meio de processo seletivo, são encaminhados sem escolha entre EM básico e EMTI.

Quanto aos motivos para atuação no programa pelos docentes, há diversos pontos em conflito. O motivo principal do docente efetivo é a proximidade da escola com o local de residência dos professores, ou seja, preferem atuar no EMTI em contrapartida, ao invés de serem direcionados para outra escola distante, na qual não estão habituados à rotina de trabalho.

Um outro meio que poderia ser motivo de atuação, é a bolsa de incentivo no valor de R\$500,00, todavia, os docentes afirmam não compensar o trabalho assumido em uma ETI. Além disso, a questão financeira também é pontuada, pois afirmam que esse valor é inferior a outros trabalhos na docência, na rede pública municipal ou no ensino privado, também fora da docência, em trabalhos administrativos ou não.

Nessa direção, os motivos de atuação ou não recaem por questões analisadas pelos docentes efetivos, quando, ainda, não sabem que determinada escola é uma ETI; quando sabem, as situações apontadas passam a ser refletidas no sentido de sua viabilidade. Na falta do docente efetivo (pertencente ao quadro do Estado) para atuar no programa, cabe, então, o ingresso de horistas. Contudo, é válido observar, que a falta desse profissional alcança toda a rede pública estadual, então, não se trata apenas de falta de interesse por parte do docente efetivo como fator principal para uma maior presença na ETI.

Ao analisarmos as falas dos docentes em relação à contratação e admissão, percebemos que os mesmos mostram, nos discursos produzidos, que há muitos problemas ligados a essa problemática administrativa. A contratação e a admissão são enxergadas pelos professores como um problema que se arrastará por tempo indeterminado, haja vista, a concepção de que, cada vez mais, os professores efetivos sentem-se prejudicados pelas falhas que o modelo apresenta em função da gestão administrativa e do próprio modelo em questão, diferindo bastante do modelo básico de EM. Os horistas, por sua vez, alegam a falta de escolha no ato da contratação, pois, sem opção, são encaminhados para escola desta natureza (ainda que não queiram) e lá permanecem (mesmo que não se adequem).

Em relação à remuneração, os baixos valores salariais são um fator relativo à precarização do trabalho docente e, por isso, outro caso a ser analisado nesse estudo, especialmente sobre as condições correspondentes ao trabalho, visto que isso significa também a pauperização da vida pessoal, carência de meios para obter a satisfação das necessidades elementares, no que concerne as relações entre vida e trabalho do docente, principalmente, no que se refere ao acesso a bens culturais. Nesse sentido, é inegável que o Brasil está entre os países com pior remuneração docente, sobretudo no tocante aos professores que atuam nos primeiros anos de escolarização. Por isso, é importante ressaltar, que a remuneração no início da atividade profissional é um fator relevante na escolha de carreiras (SAMPAIO; MARIN, 2004; PINTO, 2009).

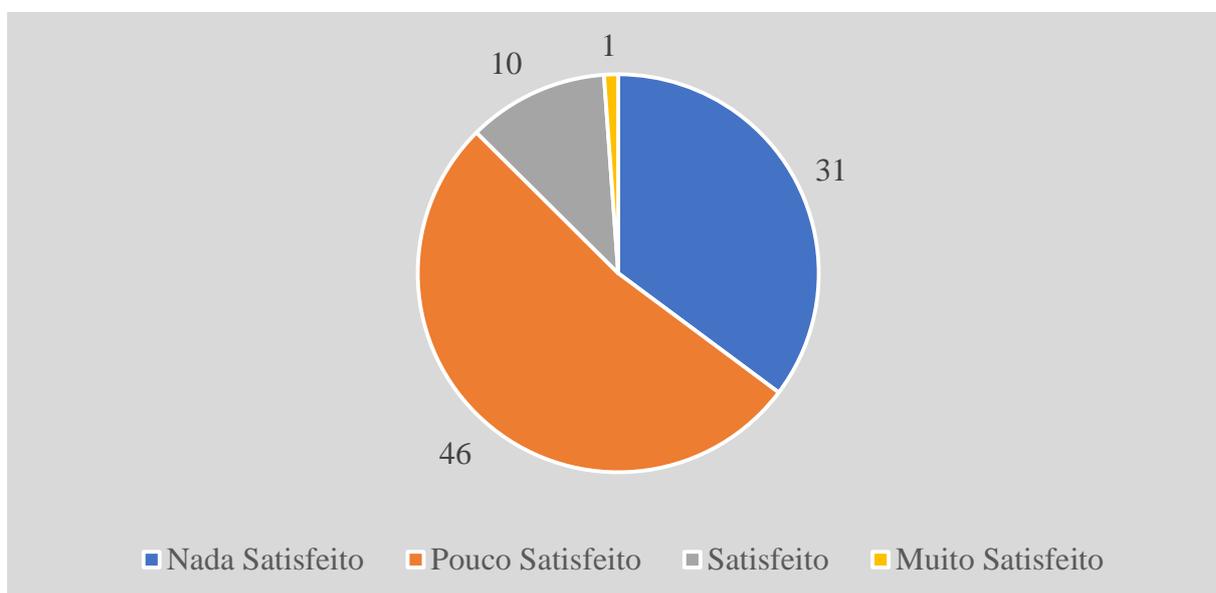
No tocante à remuneração, apenas 66 (sessenta e seis) dos docentes responderam sobre seus pagamentos salariais, mas observamos que a questão salarial dos docentes é bem diversificada, oscilando entre o valor de R\$ 2.000,00 a R\$ 8.500,00. Quando o estudo abarca

apenas a remuneração equivalente à jornada de trabalho no EMTI há uma discrepância entre horistas e efetivos. Os horistas recebem um valor entre R\$2.000,00 até R\$3.200,00, já os efetivos entre R\$3.200,00 até R\$8.500,00. Os valores menores referem-se aos horistas e maiores aos efetivos (que recebem a bolsa, possuem titulação maior e também maior tempo de trabalho).

Destarte, os horistas enfatizam que os valores mudam, tendo em vista receberem por hora aula, ou seja, na medida em que os bimestres vão mudando, a própria carga horária de trabalho pode ser reduzida ou aumentada, conseqüentemente, há mudanças em suas remunerações. Sobre isso, fica claro o depoimento de um docente, por meio do questionário, afirmando que *“a remuneração do horista é tão baixa que o professor não vive, ele tenta sobreviver com R\$ 17,08, tendo que muitas das vezes passar o dia na escola para aumentar sua carga horária que já é alta”*. Assim, percebemos nos discursos da maioria dos docentes, uma insatisfação em relação às remunerações.

O **gráfico 2**, a seguir, mostra os dados dos questionários, quanto à avaliação da remuneração por esses docentes.

Gráfico 2 — Satisfação da remuneração dos docentes do EMTI Amapá



Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação com base em pesquisa de campo.

É notável, pelos dados apresentados no **gráfico 2**, que 77 (setenta e sete) dos docentes indicam um quantitativo expressivo de insatisfação com suas remunerações. Apenas 11 (onze) no total avaliam como positivo e sentem satisfação em relação a essa questão. É um quantitativo inferior, mas representa certo significado, pois advogam, o tempo de trabalho e a titulação que

contribuíram para que a remuneração fosse considerada satisfatória; por outro lado, é fator de comparação quanto aos que estão no início de carreira e ainda não conseguiram se aperfeiçoar.

Para os 8 (oito) entrevistados docentes a remuneração é avaliada negativamente. Apontam em seus discursos várias críticas e comparações com outros lugares brasileiros e de outros países. Ressaltam que o modelo ETI exige mais, e concretiza ao que reforçamos sobre o trabalho moderno, isto é, polivalente. Esses professores pensam que a proposta de ensino e jornada de trabalho se diferem de um ensino médio regular. Além disso, o acréscimo da bolsa no valor de 500,00 reais somente para efetivos selecionados, via edital, é insuficiente para sanar o trabalho proposto. Em comparação com os horistas, os entrevistados ressaltam que em pior condição estão esses de contrato temporário, os quais, em sua maioria, realizam o mesmo trabalho, mas sua remuneração é precária. O docente 05 faz uma crítica severa em sua comparação, relatando que, ao que tudo indica, com o quantitativo de escolas que futuramente serão implementadas ao modelo ETI no Ensino Médio, a remuneração não será quesito para o docente, pois terá que atuar apenas por vocação.

Todos os docentes entrevistados ressaltam sobre a discrepância da remuneração. O docente 02 ainda trata do valor da bolsa ao efetivo e a comparação entre horistas e efetivos relatando que:

O salário que o professor de escola de tempo integral recebe, eu creio que não é o suficiente pelo período que ele passa na escola. Também acredito que essa bolsa de R\$ 500,00 não é o suficiente, acredito que se aumentasse o valor da bolsa [...]. Creio que essa reparação salarial entre horistas e efetivos precisa ser feita urgente [...]. Isso implica na valorização docente, eu creio que os professores horistas que ficam, que atuam no modelo ETI, eles ficam por necessidade (Docente 02).

Sobre os relatos dos docentes, também é possível constatar que eles reconhecem as perdas que os horistas têm diante dos direitos dos efetivos, ou do trabalhador que tem seu vínculo funcional com o Estado (como os direitos trabalhistas ligados às férias e ao décimo terceiro salário). Alguns docentes se solidarizam, como percebido, tanto na questão da bolsa e desses direitos trabalhistas, ao relatarem que, muitas vezes, reclamam quanto a isso em reuniões realizadas na escola, ou com representantes da Secretaria de Educação.

Pelos valores apresentados e o que relatam os docentes, fica evidente o apontamento de alguns estudiosos, quando apresentam que um dos pontos bem aparentes em relação à precarização do trabalho do docente “refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1210). E, nesse sentido, percebemos quão pouco valorizada, do ponto de vista da remuneração, é a carreira dos docentes da educação

básica (PINTO, 2009). Nessa continuidade, Oliveira D. (2004, 1140-1141) ressalta que é possível verificar as questões salariais, sendo que as de caráter profissional, aquelas concernentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais incisivas nas lutas e também em manifestações dos trabalhadores docentes. “Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos”.

No Amapá, em relação à remuneração no cerne de conquistas, via legal, as lutas em defesa dos direitos trabalhistas pautam-se nos documentos tratados a seguir.

Quadro 8 — Governos e documentos que norteiam a Educação no Amapá

GOVERNO	DOCUMENTO	ANO
Antônio Waldez Góes da Silva (2003-2006)	LEI N. 0949 - dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica.	2005
Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)	LEI N. 11.738 - institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.	2008
Antônio Waldez Góes da Silva (2015-Atual)	LEI N. 2.394 - altera dispositivos da Lei n. 0949, de 23 de dezembro de 2005, que dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica.	2019

Fonte: elaborado pela autora da Dissertação.

O Plano de Cargos e Salários dos trabalhadores do Amapá, por meio da Lei n. 0949/2005, é resultado das reivindicações da classe do magistério estadual pautadas na profissionalização e valorização do servidor público. A Lei estabelece a questão da formação, desempenho, remuneração compatíveis ao trabalho exercido no magistério. O dispositivo da Lei é organizado em função do trabalho e da remuneração do servidor do magistério público estadual, assim, constam as devidas classes, progressões e jornada de trabalho.

No ano de 2008, no segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, é sancionada a Lei n. 11.738, conhecida como a Lei do Piso Salarial Nacional para os profissionais da educação básica, o que obrigou os entes federativos ao cumprimento determinado. A Lei do Piso não trata somente da remuneração, portanto, abarca três pilares da carreira profissional do magistério: o salário, a formação e a jornada de trabalho. A sua aprovação ocorre em um contexto de controvérsias, com a substituição de outros Projetos de Leis, como a PL n. 7.431/06 o apenso PL n. 619/07 em que regulamenta o Art. 60, inciso III,

álnea “e” versando as disposições constitucionais indicativas ao Piso Salarial Nacional dos Docentes da Educação Básica.

Nesse sentido, o alcance das reivindicações dos trabalhadores docentes amapaenses contidas na Lei n. 0949/2005 é anterior à Lei do Piso, demonstrando que o Amapá já havia conseguido incluir o Piso Salarial, como resultado do avanço na luta dos trabalhadores do magistério. Contudo, longe de terminar a questão da remuneração e outras pautas de reivindicação pela classe, que perpassam em nível local e nacional, concernentes às políticas educacionais implementadas pelos governos.

Em 2019, o Plano de Cargos e Salários dos trabalhadores é alterado pela Lei n. 2.394, sobretudo relacionado às formações, progressões e níveis de classe que estabelecem critérios organizacionais mais definidos e conjugam com a Lei do Piso Nacional n. 11.738/2008. Todavia, apesar dos avanços, a alteração da Lei n. 0949/2005, em 2019, não atentou para o trabalho docente com a implementação do EMTI, e esse é o centro das discussões levantadas pelos docentes, posto que o documento que norteia o Plano de cargos e Salários traz em seu bojo, justamente a valorização profissional e as especificidades dos salários através de classes, níveis e titulações concernentes também ao desempenho profissional. No modelo de ETI, as questões retratadas no documento se diferem, abrangidas pelas condições do trabalho docente vivenciadas. Assim, é notória a reflexão de como as lutas trabalhistas, que desencadearam as Leis retratadas, alcançariam os docentes do EMTI.

Os docentes, de forma geral, mostram, também nos discursos, que a questão da remuneração e as lutas específicas de interesse da categoria deixam clara a ausência de unicidade no conjunto da classe trabalhadora. Nesse aspecto, o fator remuneração, enquanto temática analisada, segundo os docentes, afetam mais os horistas, pois avigoram a discrepância em relação aos ganhos salariais que incidem entre horistas e efetivos, mesmo fazendo parte de uma mesma classe. Do mesmo modo, as lutas tendo como pauta de reivindicações a melhoria salarial, ainda que seja a mesma para ambos, confirmam que os horistas estão mais distantes do alcance dessa conquista.

Diante dessas análises, podemos concluir, nesse contexto, que o vínculo laboral constituído sob sua jornada (seja na condição de horista ou na condição do docente efetivo) e a questão salarial precarizam o trabalho docente e contribuem para a fragmentação da categoria. Os sujeitos retratam, ainda, que tal situação, coloca a categoria dos docentes em aproximação ao proletariado, quando analisamos e comparamos ao estudo teórico sobre o capitalismo (e as reformas educacionais do Estado), fenômeno que traz efeitos sobre a qualidade da educação oferecida, entre outras consequências. Além desses fatores vistos, contratação e admissão, remuneração, outras formas

são adquiridas para ampliar as condições do trabalho docente, o que contribui, ainda mais, para a precarização, como a formação do docente, a qual será tratado a seguir.

Uma de nossas discussões diz respeito à formação acadêmica, bem como à formação para atuar no Ensino Médio em Tempo Integral, posto que é relacionada ao desprestígio social do docente, que o mesmo enfrenta, como exemplo, os discursos depreciativos que se promovem em relação ao trabalho do docente, ao tempo e salário do mesmo. Não há como não relacionar com a formação dos docentes do Brasil, bem como às falhas das políticas educacionais brasileiras. Consideramos, assim, que há problemas e controvérsias no que se refere ao debate da formação do docente, atreladas ao enraizamento da história da educação; ao mesmo tempo, a percepção e o pensamento dos professores, sujeitos dessa pesquisa, quanto as suas próprias formações, de modo geral.

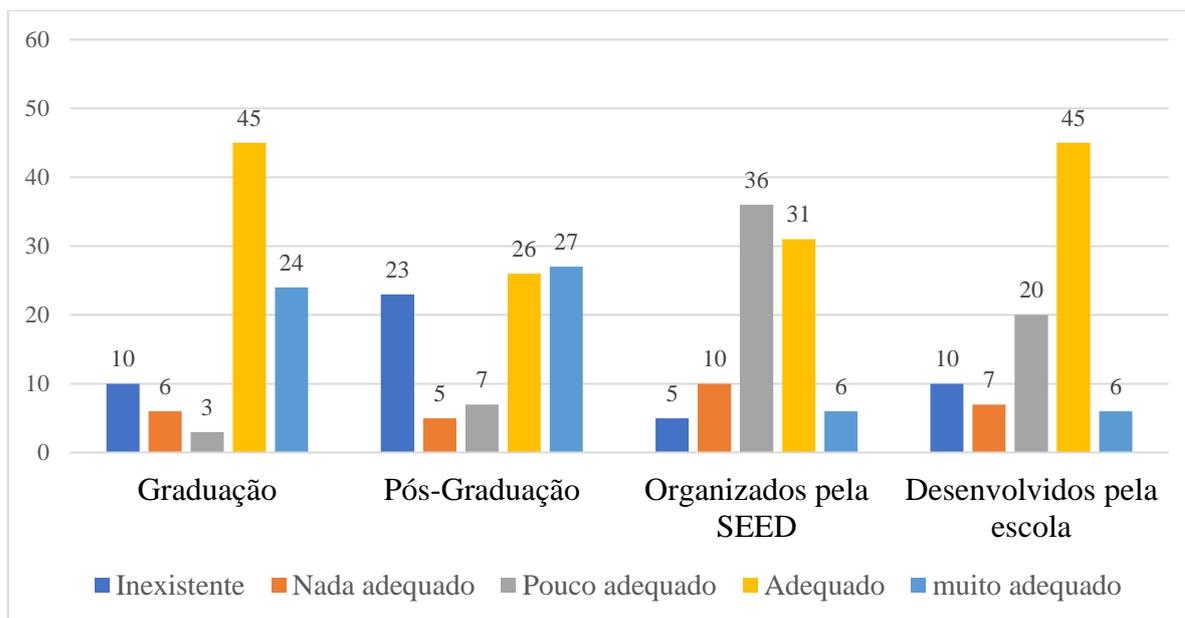
Quando tratamos os dados sobre a titulação no perfil dos docentes, tais aspectos nos mostram que, apesar dos apontamentos que se baseiam no excesso de carga horária de trabalho, os docentes tentam se qualificar, na medida que é possível. Outro fator, são os cursos de Pós-Graduação a título de Mestrado³¹ e Doutorado, os quais no estado Amapá são incipientes, em relação à Educação e às especificidades das disciplinas. Assim, o fator tempo e acesso à qualificação são os principais fatores que dificultam a qualificação profissional desses docentes, conforme as informações apontadas por muitos deles.

Ao atribuímos o comparativo entre horistas e efetivos em seus processos formativos, os efetivos possuem mais formações. Isso deve-se, por um lado, a certa estabilidade, esta em relação às possíveis licenças para qualificação que os efetivos podem adquirir, sem ônus ao seu trabalho³²; ou até mesmo, pelo fato da experiência profissional que os efetivos apresentam, o que contribui para tal obtenção. Todavia, isso não é fator primordial para tal entendimento, haja vista que, se compararmos, há um percentual de efetivos com apenas a Graduação, dado ao fato, de que o tempo disponibilizado para o trabalho, resulta no desânimo do docente em buscar outras formações.

Em continuidade a esse ponto, o **gráfico 3** apresenta a contribuição da formação dos docentes tanto acadêmica quanto outras formações específicas voltadas ao EMTI.

³¹ O Mestrado em Educação na Universidade Federal do Amapá é relativamente novo, com início em 2017 da primeira turma. É o único mestrado público em educação no Estado do Amapá, os outros Mestrados mais antigos, dificilmente atendem a área da Educação, e Programas de Doutorado inexistem na área da Educação, Ciências Sociais e Humanas.

³² Passasse por um processo administrativo para obtenção. É válido ressaltar, geralmente, quando se busca a qualificação em outro estado do país.

Gráfico 3 — Formação dos Docentes e a relação com o EMTI

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação com base em pesquisa de campo.

Conforme os dados do **gráfico 3**, notamos que quando perguntamos sobre a avaliação dos docentes quanto à adequação de sua formação para atuar no EMTI, os mesmos consideram em maioria adequada e muito adequada, no total de 69 (sessenta e nove) em relação apenas à Graduação. Quanto à Pós-Graduação, estes somam 53 (cinquenta e três). Contudo, é notório observar que os cursos de Graduação e Pós-Graduação não preparam professores para atuarem em escolas de ensino integral (ETI); apesar disso, os informantes referem-se ao ensino na docência como suas respostas.

Mesmo conscientes da falta de tempo e da relativa falta de programas de Mestrado e Doutorado, os professores entrevistados consideram suficientes as formações acadêmicas adquiridas. No entanto, é válido ressaltar, que isso não significa que a competência das titulações seja fator de experiência de atuação no EMTI, haja vista que os docentes avaliam também as formações de competência da Secretaria de Educação do Amapá (SEED), bem como aquelas desenvolvidas pela escola de atuação.

Sobre a formação dos docentes voltada à atuação específica para o EMTI, por meio de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e pela escola de desempenho dos docentes, as respostas são diferentes daquelas relacionadas à formação acadêmica. A maioria, 51 (cinquenta e um) dos docentes não estão satisfeitos com os cursos que são organizados pela SEED. Somente 37 (trinta e sete) avaliam como positiva a execução da formação pela Secretaria. Quando comparamos esses dados com os dos cursos desenvolvidos pelas escolas de atuação

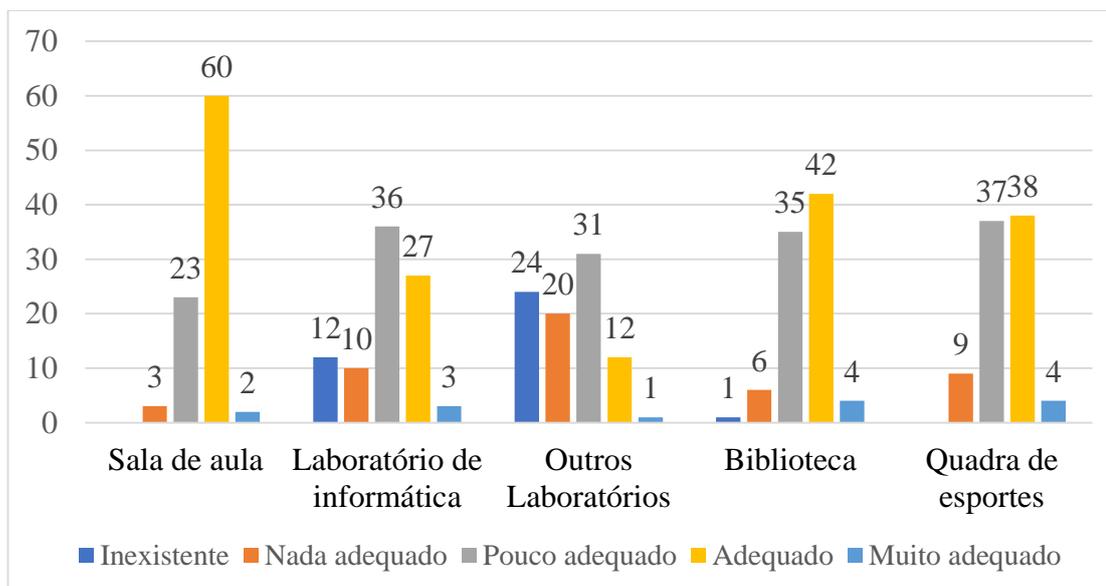
desses docentes, consideram em melhor avaliação, pois são no total 51 (cinquenta e um) satisfeitos, e no total de 37 (trinta e sete) os que afirmaram de inexistir até pouco adequado em suas ponderações.

Portanto, ao destacarmos os dois primeiros eixos – Graduação e Pós-Graduação, estes apresentam-se com avaliações mais positivas que os cursos realizados pela SEED e Escola, visto que os sujeitos consideram as suas formações acadêmicas com melhores resultados em relação à atuação na docência, mesmo não sendo específicas ao modelo de ETI. Assim, a formação desses docentes, sobretudo aquelas direcionadas pela SEED e Escola, contribuem para uma análise mais contundente sobre a Precarização, na medida em que não alcançam os resultados esperados pelos docentes, confirmados pela quantidade das respostas.

Em relação a essa questão, o nosso pensamento é análogo ao que afirmam os autores Camargo e Ribeiro (2014), Libâneo (2004), Mororó (2018) e Nóvoa (1992), requerendo teorias e práticas que influenciam o trabalho docente como práticas pedagógicas significativas, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. No entanto, as concretizações das políticas educacionais voltadas à formação de resultados imediatos de ação pedagógica, formações aligeiradas que não levam em consideração os aprofundamentos teórico-metodológicos, divergem da formação docente para a qualidade.

Reforçando, ainda, os fatores da precarização, analisaremos, a partir de então, o espaço físico do trabalho docente do EMTI do Amapá. Nesses espaços, contam a escola como um todo, as salas de aulas, salas de ensino de maneira geral, laboratórios, salas de apoio pedagógico, espaços de descanso, entre outros, os quais competem ao modelo proposto a ETI. Para tanto, dividimos esses espaços em três pontos de análises a partir de gráficos: aos que se mencionam ao ambiente de ensino, como salas de aula regular, laboratórios, biblioteca, quadra de esporte; ao que se referem ao ambiente de apoio pedagógico, como a sala de direção, sala da secretaria, sala dos professores, sala da coordenação pedagógica; e, por último, tão essencial, haja vista a permanência de docentes e discentes na escola, o ambiente de apoio e repouso, como copa, refeitório, banheiros, espaço de descansos.

O **gráfico 4**, abaixo, mostra os dados referentes ao ambiente de ensino, isto é, como os docentes avaliam esses espaços específicos para ministrar aulas, ou até mesmo de apoio e planejamento das aulas, por meio de cinco eixos de análises apontados pelos docentes: a sala de aula, o laboratório de informática, os outros laboratórios, a biblioteca e a quadra de esportes. Seguiremos, nesse sentido, a análise pela ordem dos eixos, considerando que são espaços importantes para os docentes em seu trabalho mais preciso na docência.

Gráfico 4 — Avaliação da infraestrutura dos Ambientes de Ensino

Fonte: Elaborado pela autora com base em pesquisa de campo.

Em relação à **sala de aula**, espaço principal de atuação docente, a maioria dos docentes estão satisfeitos com esse ambiente. Ao considerarmos esses dados, o quantitativo que expressa insatisfação, constitui um número razoável, mas relevante, para que o lugar prioritário do trabalho docente garantisse condições necessárias, ainda que seja para além de uma escola de EMTI. Não obstante, as salas de aulas devem ter estrutura adequada para toda a rede de ensino, não diferenciando se é uma escola de atendimento básico ou ETI, como afirma uma parte considerável dos docentes.

Sobre o **laboratório de informática**, os dados apontam que a maioria dos docentes se sente insatisfeita, com um quantitativo relevante para a inexistência e ou a inadequação desse ambiente. Nesse sentido, o número correspondente a insatisfação com esse ambiente é maior, com 46 (quarenta e seis) docentes, no total. Esse espaço, do qual o docente também pode realizar sua aula, ou até mesmo apoio em suas aulas com os planejamentos, traz dados bem diferentes em relação à sala de aula de trabalho regular. Nesse aspecto, o eixo em avaliação é gerador de críticas pelos docentes, por não consistir em um espaço adequado para elaboração de outras práticas externas à sala de aula, bem como o auxílio para a elaboração de planejamento.

Para as informações relativas a **outros laboratórios**, como de práticas experimentais, por exemplo, o quantitativo aumenta quanto à inexistência dos mesmos, e quando existem, não são satisfatórios para os docentes; para aqueles que avaliam com satisfação, o número é razoável. Se analisarmos os dados de “inexistentes” a “poucos adequados” isso confere o total de 75 (setenta e cinco) dos professores avaliando negativamente esse ambiente. Podemos

entender, que esse ambiente é um suporte pedagógico importante para a prática profissional do docente e de aprendizagem dos discentes. Nesse sentido, as práticas voltadas às melhorias da metodologia do docente são comprometidas, seguindo a avaliação negativa das mesmas, por meio dos laboratórios.

No conjunto de respostas dos docentes, há diversas críticas, sobretudo, aos espaços que poderiam ser aproveitados para as práticas fora da sala de aula, principalmente em relação aos outros laboratórios. Sobre isso, a fala do docente 01 é coerente com tal questão:

Com relação à estrutura física, a principal dificuldade, eu penso que os professores que mais sentem assim os prejuízos da implantação da ETI são os professores da área de ciências da natureza, porque eles precisam, eles necessitam de espaço pra fazer um laboratório, de material pra fazer as práticas experimentais, eles não têm (Docente 01).

Outro docente também evidencia essa mesma questão e aponta o motivo pelo qual não funciona a realização de outras práticas na escola:

Precisa de laboratório de práticas experimentais, esse laboratório está sendo construído há 10 anos [...], foi construído e foi paralisado a obra, aí esse mesmo espaço foi readequado pra ser o laboratório e até hoje não foi concluído porque não foi concluída a cozinha, aí a cozinha está sendo utilizado o espaço desse laboratório (Docente 04).

Quanto à **biblioteca**, as avaliações desfavoráveis são mais brandas. Em relação a isso, menos da metade avaliam negativamente e mais da metade avaliam como positivo o ambiente da biblioteca. Cabe ressaltar, que esse espaço condiz com estrutura já existente na escola, antes da implementação do EMTI. Após, a biblioteca sofreu poucas alterações para atendimento e melhorias das aulas.

Em relação à **quadra de esporte**, foi observado que todas as escolas possuem esse espaço, mas, a avaliação feita pelos sujeitos da pesquisa, indica que a maioria dos docentes não estão satisfeitos com o mesmo. Já aqueles que afirmam satisfação, correspondem menos da metade. Podemos observar, desse modo, que o espaço voltado às práticas esportivas, apesar de existir em todas as escolas, não é um espaço com avaliação positiva, já que mais da metade afirma ser entre nada adequado e pouco adequado.

Desse modo, ao analisarmos as informações dos cinco eixos do **gráfico 4**, percebemos que a **sala de aula** é o ambiente mais bem avaliado por esses docentes; também a biblioteca é avaliada com a estrutura adequada para mais da metade dos sujeitos da pesquisa. Por outro lado, o eixo **outros laboratórios** é considerado com a avaliação mais negativa entre os ambientes. Nesse sentido, a relevância de adentrar nesses aspectos avaliativos, é devido ao fato de que, pela implementação do EMTI no Brasil, as escolas deveriam ser estruturadas para atenderem

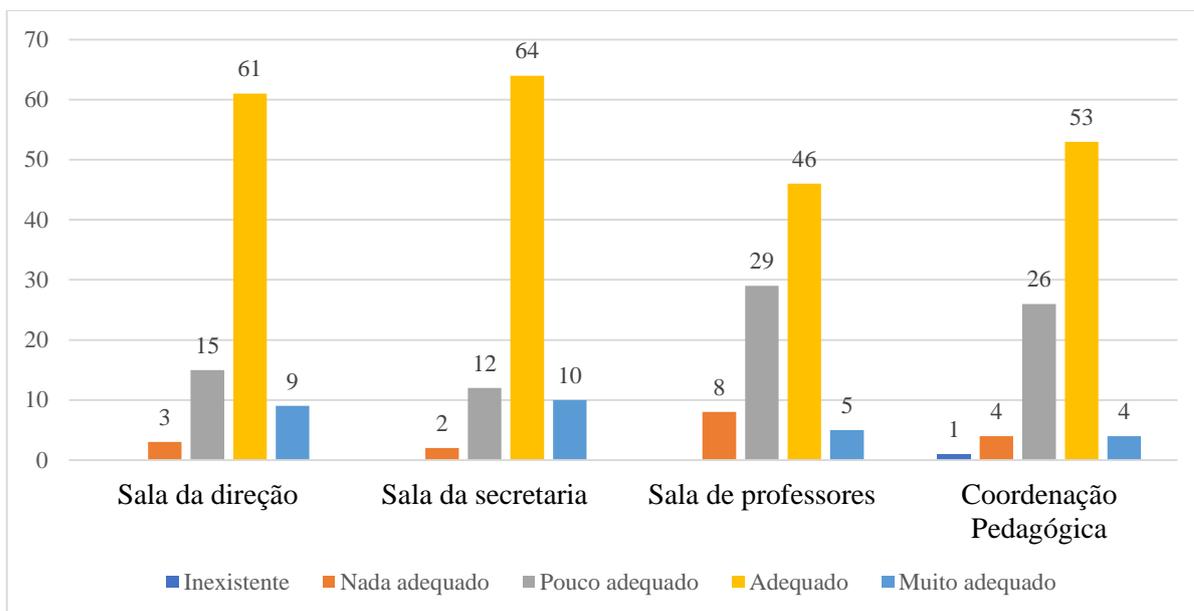
uma ETI, como dispõem as diretrizes pontuadas em documentos sobre a implementação. Contudo, as respostas positivas correspondem às escolas que atenderam, em parte, essa organização na implementação, como afirmaram os participantes da pesquisa.

Não obstante, também devemos considerar os ambientes que não possuem adequações para o trabalho do professor, o que induz a precarização dos recursos tecnológicos e pedagógicos, contribuindo à intensificação do trabalho docente, uma vez que as condições não adequadas geram a necessidade de desenvolver atividades laborais em outros espaços, como em casa, por exemplo, situação ratificada nas falas dos sujeitos da pesquisa. Muitos deles, retratam a falta de equipamentos básicos, como projetores e computadores, dos quais são, muitas das vezes, essenciais, para a aula cotidiana. Outros, ao dimensionar as aulas práticas, afirmam que em pior situação estão os docentes das áreas das Ciências da Natureza, da Matemática e suas tecnologias. Equipamentos e suportes pedagógicos específicos dessas áreas não são suficientes, quando não, inexistem. Em maioria, os próprios docentes arcam com essas ferramentas, como indica o docente 04: *“Já virou praticamente assim rotina o professor ele ter que comprar os produtos pra fazer os experimentos, os alunos trazem [...]”* Em outra fala, percebemos também a aquisição de materiais pedagógicos pelo docente 03: *[...] materiais que a gente precisa, a gente tem que providenciar, eu no meu caso, eu providencio. O professor de Química providencia os materiais de reação dele, [...]*.

Em continuidade, o **gráfico 5** dispõe de dados sobre a avaliação da infraestrutura da escola, concernentes ao que os docentes responderam sobre os ambientes de apoio pedagógico das escolas, essenciais para o suporte do funcionamento, da organização e arquivamento de informações relativas ao ensino.

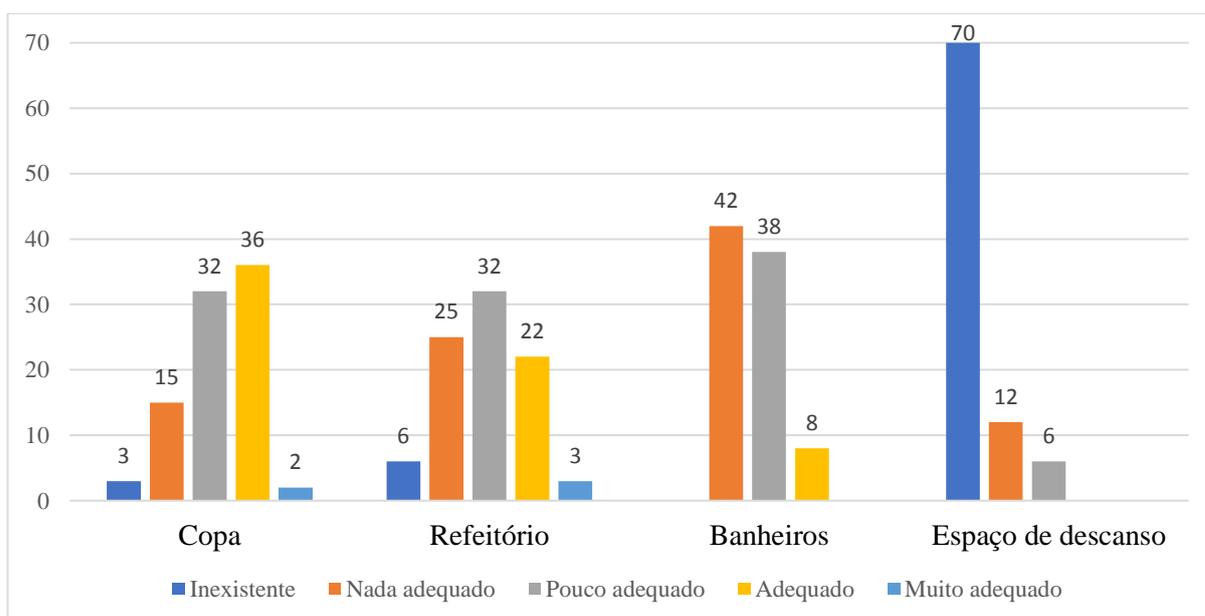
Os dados do **gráfico 5**, cujos eixos são **sala da direção, sala da secretaria, sala dos professores e coordenação pedagógica**, mostram que mais da metade dos docentes estão satisfeitos nesses espaços de apoio pedagógico. Somente um quantitativo menor em relação aos quatro eixos dos ambientes avaliam como insatisfeito.

Ainda em relação ao **gráfico 5**, sobre os espaços de importância para o planejamento específico do docente, isto é, a **sala dos professores** e a **coordenação pedagógica**, a avaliação é mais negativa quando comparados aos outros ambientes avaliados. Docentes chegam a declarar, muitas vezes, que é impossível planejar nesse ambiente e a permanência na escola, devido à falta de estrutura adequada, poucos recursos para planejamento, tendo que periodicamente utilizar outras salas e quando não conseguem, a alternativa é levar o trabalho que deveria ser realizado na escola para casa. Essa afirmação condiz para aqueles que avaliaram negativamente esses espaços.

Gráfico 5 — Avaliação da infraestrutura dos Ambientes de Apoio Pedagógico

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação com base em pesquisa de campo.

Em continuidade, sobre as informações relacionadas à infraestrutura escolar, o último **gráfico 6** versa sobre os ambientes, dispõem de dados indicativos aos espaços de apoio à manutenção dos docentes e discentes, por meio de quatro eixos específicos: a copa, o refeitório, os banheiros e o espaço de descanso.

Gráfico 6 — Avaliação da infraestrutura dos Ambientes de Apoio à manutenção do trabalho na escola

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação com base em pesquisa de campo

Prosseguindo sobre as informações relacionadas à infraestrutura escolar, o **gráfico 6** mostra que em relação ao eixo **copa**, as informações dispõem um número mínimo de docentes afirmando inexistir esse ambiente na escola. A maioria se sente insatisfeita e, menos da metade, avaliou como positivo esse espaço. Quanto ao **refeitório**, esse quantitativo aumenta para aqueles que afirmaram não existir, e um quantitativo alto se sente insatisfeito; somente 25 (vinte e cinco) docentes avaliam positivamente. Em relação aos **banheiros**, as informações obtidas afirmam que em todas as escolas há banheiros, mas a maior parte dos docentes não está satisfeita. Apenas 8 (oito) avaliaram satisfeito. Para o **espaço de descanso**, as respostas foram bastante aversivas, indicando que um quantitativo elevado afirmam não existir esse ambiente no espaço escolar. Quando há, são espaços avaliados negativamente pelos docentes.

Ainda, em relação ao **gráfico 6**, é importante atentar para as situações de respostas que retratam a inexistência de ambientes importantes, visto que, tanto docentes quanto discentes passam uma quantidade de horas expressiva na escola. Nesse sentido, esses espaços para as escolas de ETI são primordialmente necessários.

Aqueles docentes que evidenciaram uma avaliação negativa dos ambientes das escolas retratam, também, que o percurso é desde o início da implementação, o que poderia ter mudado no decorrer. Algumas escolas aos poucos conseguem alcançar as mudanças estruturais, outras estão enclausuradas na inércia de melhorias, não conseguindo alcançar o que dispõe os dispositivos que implementam o modelo de ensino. Os docentes entrevistados ressaltam essas questões, principalmente quando retratam que passados alguns anos, pouco havia mudado. Uma das falas dos docentes evidencia essa concepção:

No início era caótico, completamente, a escola estava um caos, a escola não tinha banheiro, a escola não tinha água, a escola não tinha bebedouro, a escola não tinha um lugar pras meninas trocarem de roupas [...] Não tinha um banheiro pras meninas usarem, ela saía de casa antes das sete e chegava em casa lá pras sete, então essas doze horas fora de casa sem ter um banheiro adequado, sem ter um lugar pra tomar banho e assim por diante. Lentamente foi mudando, não tinha um refeitório pra comer, a galera ficava imprensada numa sala depois fica num rall lá, aos poucos a escola que eu trabalho, depois de 4 anos finalmente fizeram um refeitório, mas que pega fogo, fizeram um grande refeitório, [...], mas não tem um ventilador no bendito refeitório, mas a estrutura deu uma melhorada significativa (Docente 05).

A fala acima, além de retratar o que o conjunto dos docentes afirmaram, mostra que apesar de haver mudanças estruturais, estas ocorreram de forma inadequada. Lentamente foram sendo construídos esses espaços de apoio e permanência na escola, mas suas estruturas não correspondem satisfatoriamente. Ainda assim, o docente 05 considera significativas as mudanças em prol de melhorias. Isso, no entanto, não é o que pensam os demais docentes:

[...] na Escola de Tempo Integral tem as salas temáticas, então cada professor deveria ter sua sala, não tem sala suficiente pra todos os professores, os professores têm que adaptar os horários pra dividir sala. E tem sala que tá com a central danificada, tu tem que tá procurando uma sala pra ti poder dá tua aula, sala quente, quadro manchado, carteira inapropriada. Com relação aos recursos pedagógicos, a gente percebe ainda não tem como ofertar os materiais que os professores solicitam né? (Docente 01).

No mesmo sentido, sobre a fala do docente acima, outro relato também faz menções sobre as estruturas inadequadas:

A questão do espaço físico ela é importante, é importante que seja melhorado esse espaço físico, nosso laboratório está quase pronto, mas a gente precisa, eu creio que pedir mais ao nosso gestor que se apresse mais com o espaço pra que seja utilizado. A questão do pedagógico, eu creio que melhoraria se colocasse datashow a cada sala, as salas elas são confortáveis assim, elas são climatizadas, mas climatizar não é o suficiente, a gente precisa desse suporte da mídia, da multimídia [...] (Docente 02).

Assim, as escolas pesquisadas apresentam infraestrutura inadequada para o que deveriam ser escolas de tempo integral, ratificado por meio da coleta de dados. Em todas elas, foi possível comprovar, também em observação pela pesquisadora, que as salas dos professores por exemplo, dispõem apenas de mesa grande e isso é comum em todas elas. Algumas possuem sofá, mas que não comporta todos os professores nos horários de intervalo, apenas uma escola possui na sala dos professores duas camas de solteiro e uma rede, isso, de maneira improvisada para descanso dos docentes nos horários de intervalo.

Ademais, a maioria das escolas não possui computadores para que os professores desenvolvam tarefas essenciais como lançamento de notas no sistema e o planejamento de aula; as que dispõem é em número incipiente para o quantitativo de professores, não chega a alcançar 8 (oito) professores por vez. Uma das escolas possui apenas um banheiro na sala dos professores, tanto para homens quanto para mulheres.

Embora na avaliação de muitos docentes, essa estrutura seja considerada adequada, acreditamos que para uma escola de ETI, é necessário ir além. Assim como os docentes, fica evidente que os discentes também não desfrutam de espaço para descanso, banheiros adequados, entre outros espaços adequados para o bom desenvolvimento do ensino aprendizagem, acarretando consequências também sobre o trabalho docente.

Um dos pontos centrais da temática infraestrutura é a crítica apontada pelos professores quanto ao distanciamento entre o modelo de EMTI proposto (por meio de dispositivos de leis e decretos que o fundamentam) e a realidade vivenciada no ambiente. Os docentes compreendem a existência dos aparatos legais, inclusive de fomento à sustentação do modelo, contudo, esbarra na real situação de precariedade da infraestrutura, principalmente os espaços para os docentes

permanecerem no local de trabalho com comodidade; além da lentidão de algumas adequações e a ausência da melhoria que indica o modelo ETI para infraestrutura escolar, já que umas das principais mudanças desse modelo em relação ao trabalho docente, diz respeito à permanência do coletivo dos professores no ambiente de docência, em tempo integral.

A relação do trabalho docente ao processo de ensino-aprendizagem é intrincada e demanda a interação de diversos fatores para o cumprimento de forma adequada. Além de um corpo docente qualificado, inclui as condições de infraestrutura escolar favorável, o que abarca materiais didáticos, equipamentos e estruturas físicas apropriadas. Nesse sentido, sem o suporte aceitável para o desenvolvimento do seu trabalho, o desempenho do professor fica prejudicado, isto é, o sustentáculo institucional é primordial para que o professor desenvolva um bom trabalho educacional (SOARES NETO et al., 2013b).

No estudo realizado por Soares Neto et al. (2013a) sobre as escolas públicas, privadas, rurais e urbanas no Brasil, mais de 44% das escolas da educação básica do país conta com uma infraestrutura escolar com apenas água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. Em outra situação há apenas 0,6% das escolas de educação básica avaliadas como adequadas, ou seja, que proporcionavam ao corpo educacional infraestrutura capaz de alcançar os propósitos de uma educação de qualidade.

É válido ressaltar que as escolas como instituições são consideradas complexas e o modelo de uma ETI é ainda mais complexo. Atentamos à condição apontada por Soares Neto et al (2013a; 2013b) e enfatizamos que a maioria das escolas brasileiras não têm edificações escolares dispostas para a rotina em tempo integral; e no Amapá essa condição é evidente. Os docentes afirmam que arquitetar e reformar escolas é condição primordial da política educacional levada a um projeto de médio e longo prazo para a implantação das ETI, mas não visível nas *Escolas do Novo Saber*.

Assim, os dados da pesquisa mostram a existência de fatores visíveis da precarização do trabalho docente por meio do EMTI, com as mudanças que evidenciam esse modelo, não dialogando entre as bases teóricas e as práticas. A contratação e a remuneração dos docentes, bem como a infraestrutura dos estabelecimentos básicos de ensino condicionam como fatores primordiais para confirmar o trabalho precário com que os docentes vivenciam.

Diante dos fatores de precarização, partiremos para as discussões voltadas à condição do trabalho docente, primordialmente, a intensificação do trabalho docente, considerando como base a carga horária e a jornada de trabalho dos sujeitos, incluindo dentro e fora do espaço escolar. Em seguida, tratamos de analisar a jornada de trabalho e a intensificação do trabalho docente, quanto ao planejamento, atividades, aula e qualificação, afirmando o diálogo entre os

dados apresentados na pesquisa e a discussão teórica proposta para esse trabalho. E, por fim, a relação de trabalho diante da intensificação, direcionado à relação entre os trabalhadores da escola (coordenadores) e o planejamento, com o intuito de averiguar o sentido da intensificação do trabalho docente, enquanto parte dos sujeitos que fazem o EMTI em funcionamento no âmbito educacional amapaense.

3.3 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO EMTI AMAPAENSE

Antes de analisar propriamente as discussões que envolvem a intensificação do trabalho docente, nas quais a jornada de trabalho envolvendo as atividades laborais dos docentes é fator central para o entendimento, cabe adentrar as tarefas e atribuições que são designadas aos professores enquanto profissionais da Educação, bem como, o contexto do trabalho docente e o próprio docente em questão.

Planejar e executar é tarefa essencial de um professor, nela inclui organizar atividades, rever conteúdos, elaborar planos, ministrar aulas, avaliar; além de adquirir conhecimento, através de qualificação, por exemplo. Isso se refere à execução do trabalho docente, definida pelo tempo de trabalho, do qual Souza A. (2010) explica dividindo em dois eixos, a seguir. Primeiro, o tempo de ensino em horas, é mais perceptível, uma vez que se mencionam as atividades frente à classe, com a realização de tarefas específicas, frequentemente verificadas pela coordenação, como: reuniões, aplicação de provas e orientação aos alunos. O segundo, o tempo de trabalho docente, que não consente mensuração em horas/aula; nesse caso, é de difícil percepção, ou seja, porque é pouco visível, compondo-se por atividades não materiais, como: correções, estudo e planejamento. Souza A. (2010) acrescenta, ainda, a existência de um grande número de medidas, sem alteração das jornadas de trabalho, prolongando o tempo de ensino, tais como a redução dos períodos de recesso escolar, o avanço sucessivo nas datas de entrada referente ao ano letivo, a formação de professores e, enfim, uma gama de medidas que intensifica o tempo de ensino.

Todavia, é importante ressaltar a trajetória da mudança permeando o trabalho docente (enquanto essência na sociedade capitalista), de maneira mais ampla a escola, espaço de atuação dos professores. Conforme Santos O. (1997), no sistema capitalista, a escola compõe um espaço de relações intrincadas ao capital, uma vez que ela se insere no processo de produção de mercadorias, em que os trabalhadores reproduzem e, ao mesmo tempo, formam novas gerações de trabalhadores, por conseguinte, mais força de trabalho a serviço da lógica do sistema. Além disso, acrescenta-se a forma de organização da sociedade capitalista atribuindo outras

peculiaridades ao trabalho docente. Isso porque o modo de produção, em cada etapa do capitalismo, implementou, igualmente, características no processo de organização do trabalho docente, endossando, também, como parte da reprodução da força de trabalho que se conforma como um processo de produção de mais-valia (BERNARDO, 1985).

Tais peculiaridades, acima apontadas em relação ao trabalho docente, são entendidas, ainda, pela perda do controle dos processos de trabalho, haja vista que é atributo fundamental do sistema capitalista, sobretudo, nos modos de produção fordista e taylorista, com a finalidade de agilizar e ampliar a produção, determinando as etapas produtivas. Essas explanações fizeram parte do primeiro capítulo dessa pesquisa, contudo, cabe entender, em suma, a relação que isso consolida na esfera educacional, pois o processo pedagógico do mesmo modo fragmentou-se nas escolas. De acordo com Oliveira D. (2004) o professor não decide o que ensinar e, portanto, é retirado dos docentes o domínio do processo de trabalho como um todo, restando-lhes apenas uma influência parcial, pois o próprio formato e a organização da Educação são frequentemente constituídos por outros. Segundo a autora, essa fragmentação do processo pedagógico, ocasiona diversos prejuízos ao docente que inclui a perda da autonomia do seu ofício.

Posto algumas observações, objetivamos enfatizar, a partir disso, os aspectos que tratam da carga horária de participação desses docentes relacionadas ao tempo de ensino e de trabalho docente. A análise se justifica por considerar, além do percentual quantitativo de carga horária regular, as intervenções e implicações que tratam do concernente registro de atividades fora desse tempo regular, fazendo entender como um dos fatores determinantes da intensificação do trabalho docente.

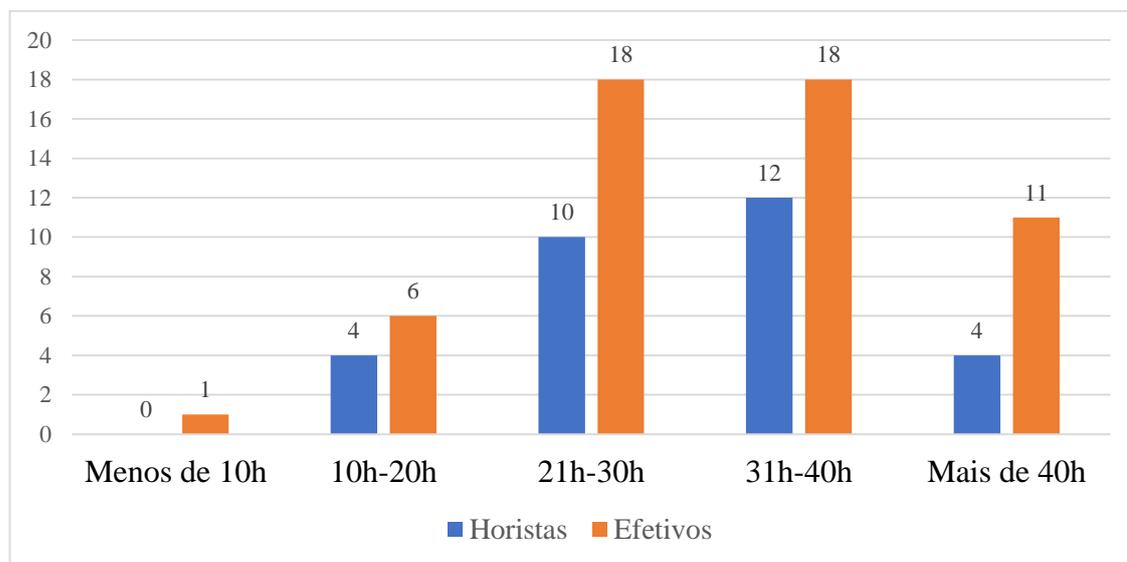
O regime contratual em relação à carga horária para quase totalidade dos docentes (tanto efetivos quanto horistas), é de 40h semanais, pois apenas 1 (um) horista afirmou que sua contratação é de 30h e mais 2 efetivos marcaram mais de 40h. Todavia, quando analisamos como a jornada de trabalho efetiva é distribuída entre as várias competências do docente, é muito variável. Isso porque, a formação dos professores para ministrar os componentes curriculares e a carga horária dos mesmos, não são definidas em igualdade, o que reflete também no próprio planejamento. Muitos atuam, na proporção de aulas, no quantitativo maior que outros, devido em parte, à área de atuação da ciência – Linguagem, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Ciências Exatas. Isso é determinante para definir que uns trabalham mais que outros, pois estamos nos referindo a aulas ministradas.

Nesse sentido, ao retratarmos a carga horária regular, e também a ultrapassagem das horas de trabalho dentro da escola, percebemos que a carga horária de trabalho afirmada em contrato é inferior ao exercício delegado aos docentes, ao considerarmos a organização do

EMTI e a descrição que os mesmos fazem sobre a divisão de horas trabalhadas no conjunto das atribuições de suas atividades, o que acaba ultrapassando a carga horária regular.

Quando observamos os dados referentes à carga horária somente de sala de aula e de planejamento na escola, essa variação também é percebida. Nesse aspecto, **o gráfico 7** apresenta os dados relativos à carga horária semanal dos docentes participantes da pesquisa no cumprimento entre sala de aula e planejamento das aulas na escola.

Gráfico 7 — Carga horária semanal de trabalho em sala de aula e planejamento na escola



Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação com base em pesquisa de campo.

Com base nos dados apresentados no gráfico acima, referentes às aulas ministradas e ao planejamento das mesmas na escola, apenas 2 (dois) dos docentes confirmaram carga horária menor que 10h. Entre 10h e 20h se apresentam um total de 10 (dez), já acima de 20h até 30h esse quantitativo se eleva para 28 (vinte e oito) docentes. E com um quantitativo maior, 30 (trinta) docentes afirmaram que efetivam um trabalho de 31h a 40h na escola. Contudo, 15 (quinze) docentes responderam que o cumprimento é por mais de 40h. Ainda, houve aqueles que não responderam, que no total somaram-se 4 (quatro). Assim, vimos que a maioria dos docentes cumpre um horário entre o mínimo de 30h e o máximo de mais de 40h.

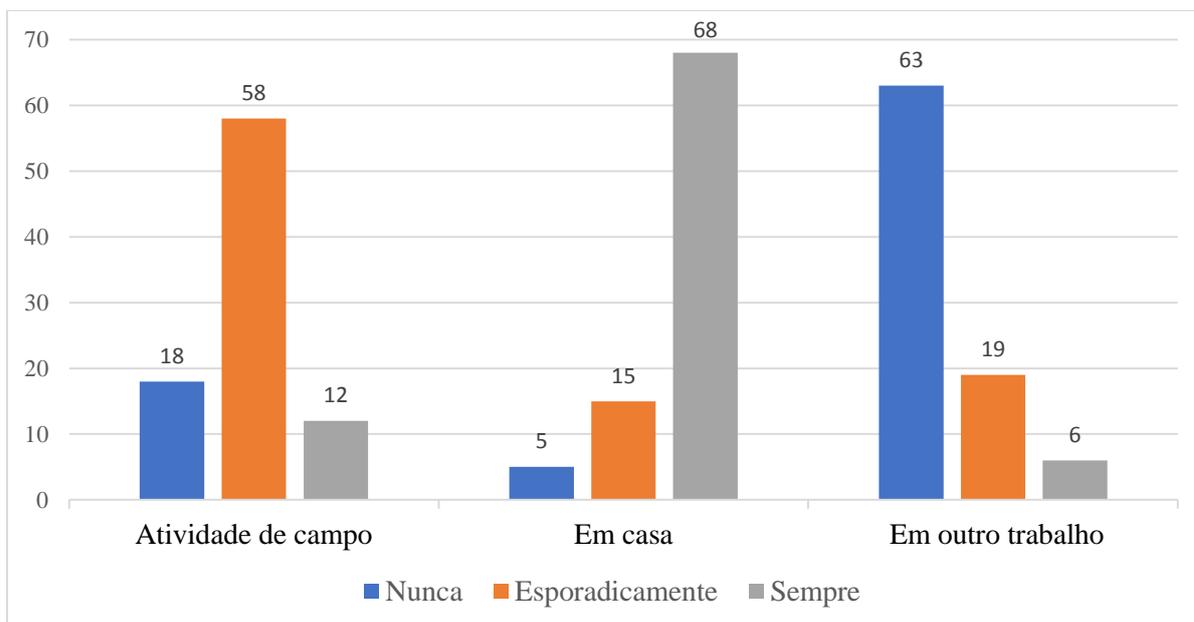
Em relação aos dados apresentados, chama-nos a atenção duas situações: na primeira, os docentes em efetivo trabalho dentro da escola, devem efetuar uma carga horária de 40h, de acordo com a implementação do EMTI; a segunda, é um quantitativo significativo de trabalho acima dessa carga horária apenas na escola. A primeira situação, é dada ao fato de algumas disciplinas terem carga horária não relativa as horas destinada à docência em sala de aula (as

24h/a), porém, a situação precária de algumas escolas, não oferece uma condição adequada para a permanência desses docentes atuarem, de acordo com o que dispõem as escolas de tempo integral (ETI), como afirmam os relatos de professores entrevistados. A segunda, pelo fato de a carga horária regular ser de 40h máxima, ultrapassando somente na escola, excluída a carga horária que os docentes ainda relatam, quando a realização de todas as atividades do trabalho, para serem concluídas, exigem que se estendam para fora da escola, em outros ambientes.

Quanto às horas-aulas trabalhadas, vemos que se difere bastante em relação ao dispositivo prescrito na Lei n. 0949/2005 que define 60% da carga horária do docente serão destinados à regência de classe e/ou atividade docente e os 40% restantes reservados às atividades complementares, que abarcam as reuniões, as reflexões pedagógicas, o planejamento coletivo e atividades com a comunidade. Nesse sentido, não há compatibilidade entre o que é destinado ao trabalho docente na realidade das escolas e o que diz o documento regulador dos trabalhadores da Educação. Essa observação é também relatada por vários docentes que, em seus depoimentos, citam as formas irregulares em que são inseridos, mediante o não alinhamento ao que dispõe o documento e o EMTI.

No que concerne ao trabalho efetivo em dois turnos na escola, fica evidente o aspecto do dispêndio do tempo de trabalho. Nesse sentido, as alterações que se apresentam ao trabalho docente na EMTI mostram analogia com os aspectos da intensificação do trabalho, que por meio do aumento de dispêndio da força produtiva dos operários [docentes] em um mesmo espaço de tempo de trabalho, referidos por Marx (1982) como estratégia do acréscimo da mais valia. Ou seja, a relação entre tempo de trabalho para produção de capital privado e tempo de não trabalho - tempo livre, é apresentado por Marx, referindo à crítica da qual a qualidade da atividade laboral recai como duplo movimento do trabalho: a realização e a negação da humanização.

O **gráfico 8** apresenta dados concernentes ao trabalho realizado fora da escola, em três eixos: **atividades de campo**, conferidas como aulas também, o que, para alguns, ocorrem com mais frequências do que para outros, principalmente devido à distribuição dos docentes em áreas da ciência; **em casa** quando elevam a extensão da carga horária, ou completam essa carga horária; e em **outro trabalho**, pois alguns afirmam ter outros meios de trabalho, relacionados ou não à docência, isso sendo horistas e até mesmo efetivos.

Gráfico 8 — Espaços de trabalho fora da escola que amplia a carga horária

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação com base em pesquisa de campo.

Conforme vemos, o **gráfico 8** apresenta atividades fora do ambiente de trabalho, ou seja, do ambiente escolar, compondo como carga horária de trabalho, além daquelas que são efetivamente ligadas à carga horária de trabalho regular. Em relação ao eixo **atividade de campo** mais da metade, isto é, 58 (cinquenta e oito) dos docentes, fazem periodicamente esta prática, 18 (dezoito) nunca realizaram e 12 (doze) sempre realizam. Ao considerarmos isso, tudo indica que, quando não estão em docência na sala de aula, esta é substituída pelas atividades de campo, realizadas pelos docentes. Sobre esse aspecto, a atividade de campo também é aula, mesmo que não ocorra em uma sala de aula convencional.

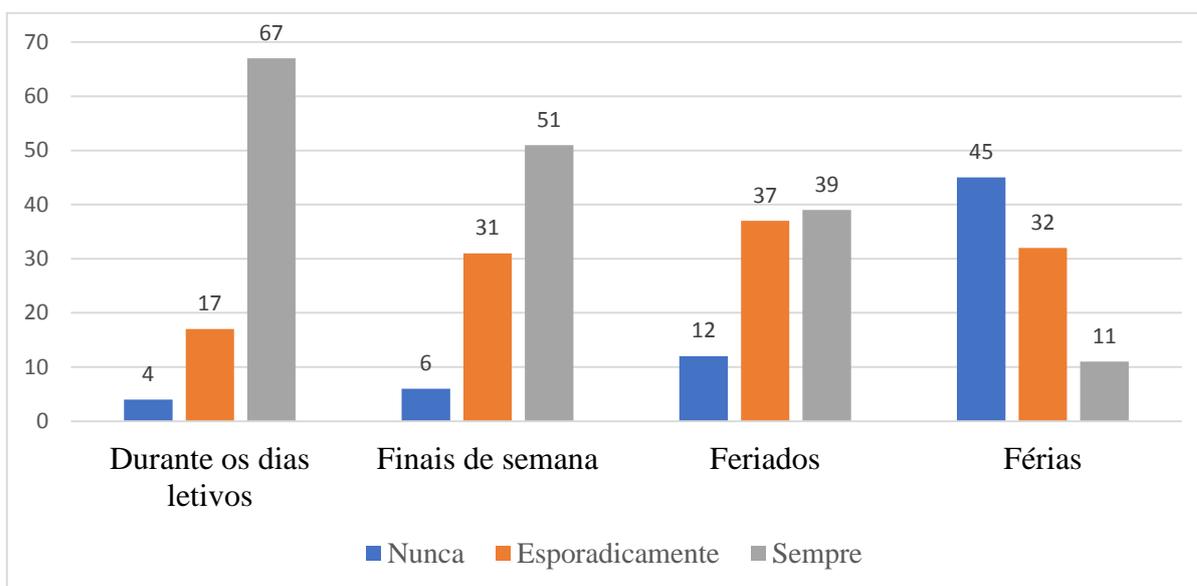
Em continuidade ao **gráfico 8**, aqueles que executam trabalho **em casa**, uma quantidade significativa, com 68 (sessenta e oito) dos pesquisados, mostra que a maioria cumpre horas de trabalho fora da escola. Com menor proporção os que eventualmente (ou nunca) executam. Os dados mostram, mesmo diante das modificações do modelo de ETI para o Ensino Médio propostas, não houve mudanças efetivas quanto ao trabalho realizado no domicílio dos docentes, isto é, não é perceptível a mudança entre o EM básico e o EMTI sobre o eixo **trabalho em casa**. No entanto, a diferença está no fato de que os docentes, além de ficarem as 40h na escola, também realizam o trabalho na residência, isso contrário dos docentes do EM básico, que não permanecem na escola pelo regime de 40h.

Ainda sobre o **gráfico 8**, vemos em relação às respostas do eixo **em outro trabalho**, que a maioria, como 63 (sessenta e três) do total, nunca realiza atividades em outro ambiente

de trabalho, contudo, ainda assim, temos 19 (dezenove) docentes que fazem esporadicamente e 6 (seis) realizam sempre. Como citamos, muitos afirmam exercerem outras atividades de trabalho, seja na docência ou fora dela, por isso o eixo em questão pode explicar a extensão da carga horária para além da carga horária regular de trabalho.

O **gráfico 9**, a seguir, apresenta informações relativas à carga horária direcionada às outras horas, não conferidas dentro da escola do conjunto de docentes participantes da pesquisa.

Gráfico 9 — Horas trabalhadas além da carga horária regular de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação com base em pesquisa de campo.

A partir dos dados do gráfico acima, notamos que **durante os dias letivos**, um quantitativo elevado de docentes afirmou sempre utilizar as horas fora da jornada de trabalho regular para conseguir realizar todo o processo de trabalho; e um quantitativo menor assegura nunca ultrapassar o tempo, ou seja, a jornada de trabalho regular. Assim, podemos relacionar esses dados com o eixo do **gráfico 8**, correspondendo a um tempo elevado de trabalho realizado por esses docentes.

Quanto ao trabalho realizado **aos finais de semana**, os dados do eixo mostram que mais da metade o realizam; e um número menor entre os que nunca ou até mesmo esporadicamente. A avaliação desse eixo mostra que há, ainda mais, a ampliação da carga horária, consequentemente da jornada de trabalho, quando um quantitativo elevado respondeu entre sempre e esporadicamente, com um total de 82 (oitenta e dois) dos sujeitos da pesquisa.

Sobre o eixo **aos feriados**, essa quantidade baixa. Para aqueles que afirmaram sempre ultrapassar a jornada regular, com 39 (trinta e nove) dos docentes, o quantitativo é maior para

os sujeitos que responderam entre esporadicamente com 37 (trinta e sete) e os que marcaram nunca com 12 (doze) desses participantes. Nesse viés, apesar de ser mais baixo o quantitativo em relação aos eixos anteriores, não deixa de ser um número expressivo se somado os respondidos entre sempre e esporadicamente com a totalidade de 76 (setenta e seis) docentes. Isto é, para a maioria, os feriados são utilizados para as tarefas não cumpridas na escola.

As respostas modificam, ainda mais, quando relacionada ao eixo **férias**. A maioria afirmou não utilizar o período de férias. Aqueles que afirmaram utilizar, ainda que seja eventualmente, é um quantitativo menor, porém, questionável. Sobre essa questão, é relevante ressaltar que mesmo em período de férias, o trabalho ainda é realizado para muitos docentes, se considerarmos entre esporadicamente e sempre com o total de 43 (quarenta e três), quase metade dos sujeitos pesquisados.

Analisamos, a partir de então, a jornada de trabalho e por que ela se amplia estritamente ligada ao EMTI, reforçando o que representam os dados dos gráficos, ao afirmarem a existência das mudanças visíveis quando refletem todos os eixos avaliados, pontuando em respostas posteriores todo o trabalho realizado pelos docentes e as diferenças de um EM básico, para que consequentemente sua jornada de trabalho se elevasse.

Vimos que os dados dos **gráficos 8 e 9** confirmam que a carga horária de trabalho regular é insuficiente ao conjunto das atividades realizadas pelo docente, ou seja, a jornada de trabalho, para ser cumprida de acordo com as demandadas pelo EMTI no Amapá, é necessário ampliar para além da escola. Ao realizar em outros espaços fora do ambiente escolar, o quantitativo de horas trabalhadas sobrecarrega um número elevado do conjunto dos docentes da pesquisa. O eixo **em casa**, quanto ao levar ainda trabalho para serem realizados no ambiente doméstico, é suficiente para entendermos essa situação, já que envolve 68 (sessenta e oito) dos participantes.

Nesse sentido, analisamos o que leva a essa extensão da carga horária a partir das mudanças do modelo de ETI para o Ensino Médio para que a jornada de trabalho do docente seja intensificada. Essa extensão refere-se ao conjunto das atividades distribuídas da seguinte forma: a) Docência em sala de aula; b) Planejamento das aulas; c) Reuniões; d) Coordenação de área; e) Orientação, tutoria e monitoramento de estudantes; f) Projetos desenvolvidos pela escola; g) Eletivas³³; h) Práticas experimentais; i) Atividades voltadas a correções e preenchimento. As atividades de docência e planejamento das aulas ocorrem em toda a semana; são atividades de frequência não interrompida, do conjunto de docentes em resposta à pesquisa.

³³ De acordo com alguns docentes, a disciplina chamada eletiva é um projeto desenvolvido para que o aluno associe sua aptidão a uma profissão, ou seja, desenvolva alguma prática na área que ele queira seguir (Relatos dos docentes).

As demais atividades, podem ocorrer semanalmente, quinzenalmente, mensalmente, bimestralmente ou semestralmente.

Os docentes entrevistados retratam o conjunto das atividades acima exposto, como fatores da sobrecarga de trabalho referente ao EMTI. O relato do docente, abaixo, deixa claro o quanto a carga horária de 40h na escola é estendida e, nesse sentido, a intensificação da jornada de trabalho dos docentes:

Olha o que mais influencia no trabalho do professor é porque ele tem as vezes 6 (seis) planejamentos, antes o professor tinha que planejar sua aula de História, sua aula de Geografia, agora ele tem que planejar eletiva, planejar prática experimental, organizar agenda do estudante de estudo orientado, o coordenador de área é praticamente substituto do coordenador pedagógico, ele tem fazer monitoramento de nota, planilha de resultado, divulgação, tutoria, acompanhar cada aluno, então é uma jornada que ela ultrapassa o tempo na escola, por mais que seja de 7:30h às 5h da tarde [...] (Docente 01).

Como visto, as diversas atividades implementadas pelo EMTI no Amapá condicionam para que a carga horária de trabalho do docente seja ampliada, mesmo irregularmente. Isso, também é visto no final da fala do docente acima, a contribuição para ultrapassar a carga horária além do período dentro da escola, porquanto corresponde a 40h de trabalho efetivado. A fala do docente 01 é consenso aos demais docentes nos discursos que preconizam a valorização do profissional e o respeito dos direitos ao trabalho digno à classe dos docentes. Nas falas dos docentes, percebemos o sentido dado a certa indignação quanto à ampliação da carga horária, a qual os mesmos comparam aos demais modelos de ensino.

Notamos um quantitativo significativo de horas trabalhadas, para que todo o processo do trabalho docente seja realizado. A sua jornada de trabalho, nesse sentido, é ampliada. Quando comparamos no **gráfico 9** os quatro eixos – durante os dias letivos, finais de semana, feriados e férias – é notório que as horas de trabalho efetivo são expressivas, colaborando para sobrecarregar o docente. A média de trabalho seguindo os três primeiros eixos, dos que afirmam sempre executar, corresponde a mais da metade dos participantes da pesquisa, isto é, 52 (cinquenta e dois). Quando comparamos, o que mais nos chama atenção, é o trabalho realizado no período de férias, ainda que em menor proporção, para aqueles que enfatizam sempre realizar. Todavia, juntando esporadicamente e sempre no total são 43 (quarenta e três). Isso representa um quantitativo alto, ainda que seja menos da metade, pois é um momento em que o trabalhador predispõe de tempo para o descanso.

Em continuidade, quando analisamos os **gráficos 7, 8 e 9** quanto ao tempo de trabalho do docente, ao tratarmos da jornada regular e também fora dela, percebemos que a designação do EMTI, bem como a determinação das mudanças concernentes ao Novo Ensino Médio não

correspondem ao trabalho docente realizado, determinados por 40h de trabalho efetivo dentro da escola (sendo 24h para aula e 16h para planejamento). Em relação a isso e também ao conflito, citado no parágrafo anterior, percebemos que das 8 (oito) entrevistas realizadas, 7 (sete) docentes afirmaram que a jornada de trabalho ultrapassa a carga horária de 40h semanais. A intensificação do trabalho, nesse sentido, fica evidente, quando em meio às falas, os docentes citam os fatores das evidências dessa intensificação.

Dentre os fatores da intensificação, a própria (des)organização do modelo em escola de tempo integral, as diversas tipologias de atividades executadas pelos mesmos, como ministrar aulas, planejar aula eletiva³⁴, a prática experimental. Acrescenta-se ainda a organização da agenda do estudante de estudo orientado, a função de coordenador de área, (escolhida pelos docentes de cada área), o que na percepção dos mesmos é praticamente substituto do coordenador pedagógico, pois ele realiza todo um trabalho voltado ao monitoramento de nota, planilha de resultado, divulgação, tutoria, acompanhamento de cada aluno. Concluindo, então, é uma jornada que ultrapassa o tempo na escola de 40h.

Essa (des)organização traz consigo ações de conteúdo e de forma, determinantes aos docentes na reelaboração do seu trabalho. Isto é, essas alterações, cursam caminhos para tentarmos alcançar o movimento do real (MARX, 1989) sobre as implicações que a organização do EMTI vem acendendo na reedição dos sentidos e significados do trabalho docente. Assim, os sentidos constituídos pelos docentes a propósito do EMTI estão rechaçados de elementos que permitem avistar os conflitos e contradições sociais que compuseram e expressaram esse modelo na Educação brasileira.

Frente a isso, observamos que para todos os docentes entrevistados a carga horária de trabalho é extensa, referindo-se ao modelo de ETI e a organização. Um docente traz uma discussão muito próxima a essas informações dos dados, da afirmação sobre a extensiva jornada de trabalho dentro e fora da escola e críticas quanto ao modelo de tempo integral comparando com ensino médio básico:

Olha a gente, quando eu trabalhava no ensino médio e no fundamental que ainda não era ensino em tempo integral, o trabalho ele, a gente conseguia desenvolver um trabalho em tempo hábil, os horários eram organizados, conseguia se adaptar e desenvolver o trabalho em 40 horas. Mas no ensino integral a gente não consegue, a gente acaba trabalhando muito mais do que aquele horário que é estipulado pra gente de 40 horas, porque são muitos planejamentos, são de vários projetos, eletivas, então precisa desenvolver um projeto que contemple os estudantes de acordo com o que eles desejam desenvolver, tem as práticas experimentais, tem projeto de vida, e se for analisar no contexto geral, a gente trabalha muito mais do que 44 horas, 50 horas, porque a gente trabalha nos finais de semana em casa, a gente trabalha muito pra

³⁴ Disciplinas eletivas para os alunos, que duram entorno de 2h, segundo informações dos docentes.

planejar, pra organizar uma reunião, pra fazer um cronograma, pra fazer um projeto, a gente lança nota pra analisar em gráfico né? (Docente 07).

Outro docente remete ao que leva essa extensão da carga horária e conseqüentemente a intensificação de sua jornada de trabalho:

Já os professores que são coordenadores, eles têm uma carga de trabalho bem maior, eles têm que atender todos os professores, toda a parte burocrática, vê se ele tá cumprindo a parte burocrática, tá seguindo o modelo, se ele está fazendo todas as atividades dele voltadas pra esse modelo, pensando no século XXI, pensando em tudo mais a redor e não somente na disciplina dele. Então o professor coordenador ele tem um trabalho bem maior porque ele tanto observa os colegas como ele tem que fazer as aulas dele também (Docente 04).

Logo, a partir dos discursos dos docentes 07 e 04, é perceptível entender a jornada de trabalho de um professor exercendo apenas a função de docência e o professor, para além da docência atua como coordenador de áreas da ciência, assim estabelecidas pelo programa. Podemos entender que o exercício apenas da docência já inclui ultrapassar a carga horária de trabalho regular, sendo coordenador é mais complicado quando pensamos nessa carga horária. Essas mudanças quanto à jornada de trabalho do docente incidem no fato do modelo de EMTI diferenciado do Ensino Médio básico, diante das regulamentações previstas em documentos do Governo Federal, como a própria Lei n.13415/17, percebendo-o também no guia de implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017). Não obstante, o próprio documento estadual instituindo as *Escolas do Novo Saber* como são designadas as ETI amapaenses. Esses documentos citados conduzem o processo de implementação, organização e gestão do EMTI, em nível nacional e local, conforme traçamos no segundo capítulo desse estudo.

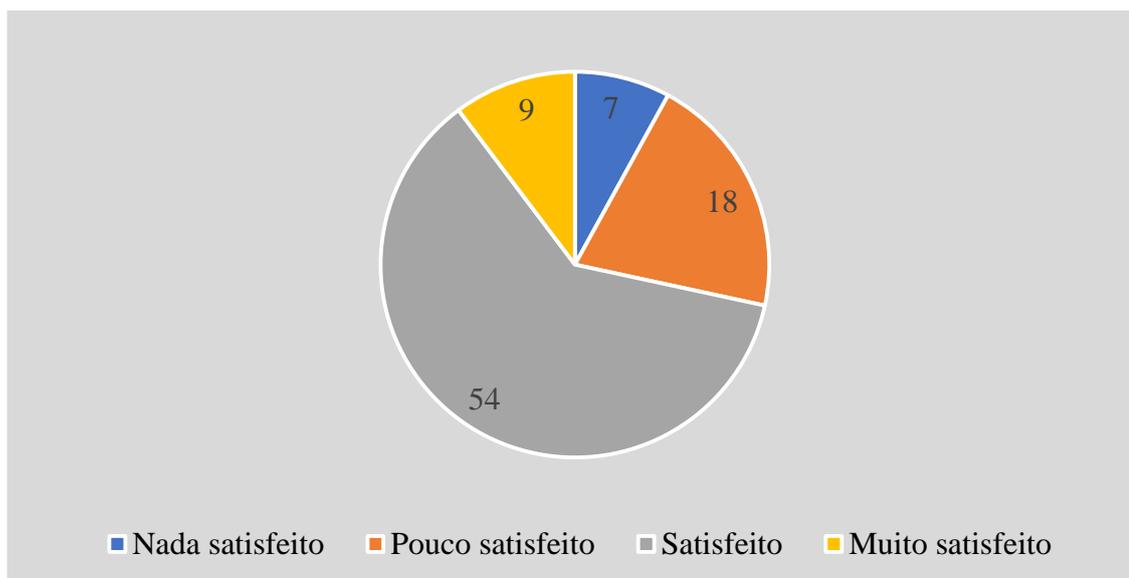
Cabe aqui entender, o que dispõe o guia de implementação do Novo Ensino Médio, documento norteador junto com documento estadual que implementa as ETI no Amapá e institui as *Escolas Novo Saber*, para que sejam visíveis as mudanças voltadas à organização e à supervisão do trabalho docente incidindo na intensificação. Percebemos, em suma, sobre o primeiro documento, a (re)elaboração dos currículos em conformidade com a BNCC: formação geral básica, os itinerários formativos, de acordo com as áreas de conhecimento – Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; e também a escolha da formação técnica (MEC, 2017). Em relação ao segundo documento, a formação, a seleção e as atribuições das equipes gestoras e funcionários do magistério para atuarem em ETI.

Em conformidade com o exposto acima, atrelado à supervisão e execução do trabalho no EMTI, corroborando para intensificar a jornada de trabalho, o conjunto dos docentes aborda que esse trabalho se dá através do acompanhamento do currículo, do acompanhamento do

coordenador de área, em reuniões de fluxo contínuo, monitoramento da SEED pelo coordenador de ETI, atribuída a tarefa de organizar planilhas de resultados, relatórios e controle de frequência.

O **gráfico 10** avalia a supervisão do trabalho docente para o funcionamento do modelo de EMTI no Amapá, que difere de um EM básico.

Gráfico 10 — Supervisão do trabalho docente no EMTI



Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação com base em pesquisa de campo.

Ao verificarmos os dados do **gráfico 10**, percebemos que há uma quantidade expressiva de docentes satisfeitos quanto à supervisão do trabalho. E apenas 25 (vinte e cinco) avaliam negativamente a execução. Nesse aspecto, pontuamos que, todavia, mais da metade considera importante supervisionar o trabalho do docente ligado ao funcionamento do EMTI, entendendo-o como necessário, haja vista, que os docentes afirmam que somente será possível, no âmbito educacional, avaliar a implementação e os resultados referentes (se propiciou acertos ou não) a esse novo modelo através da supervisão, mesmo que isso incida na intensificação desse trabalho. Em termos mais concisos, criticam a intensificação do trabalho, mas não a supervisão desse trabalho.

Assim, ao analisarmos a carga horária e as diversas atividades da jornada de trabalho pelo docente, bem como toda organização desse trabalho entendemos conforme Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), os quais enfatizam, quanto aos processos de intensificação, como não homogêneos e perceptíveis de maneira uniforme para todas as categorias docentes, sendo assim, ressaltam duas maneiras, conforme a conjuntura que se apresentam. Nesse sentido, em um contexto considerado mais conservador, a intensificação é vista por meio da ampliação de

trabalho em sala de aula, da presença de práticas pedagógicas menos ou não criativas, da obrigação de muitas tarefas efetivadas fora da escola, também, de piores condições de trabalho.

Nos dias de hoje, ainda segundo Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), a intensificação exibe-se de modo mais sutil, com a exigência de professores desenvolvendo atividades inovadoras e criativas, incluídas fora da sala de aula ou até mesmo da escola; caso não ocorram, o docente é responsável pelo insucesso e, mais ainda, pelo fracasso escolar dos alunos. Essas considerações, já retratadas no primeiro capítulo, confirmam-se em muitas falas dos docentes analisadas para esse momento, quando entendem que o EMTI os colocou em meios mais difíceis na realização de suas tarefas.

Isso permite afirmar, também, que há um trabalho intenso, análogo ao que Dal Rosso (2008) descreve sobre a definição da categoria intensidade como um componente do trabalho no capitalismo, contudo explica que o trabalho sendo capitalista ou não, governamental ou familiar, cooperativo ou autônomo, é atingido segundo um certo grau de intensidade. Para esse autor, a categoria intensidade do trabalho é reservada para delinear o fenômeno que reúne diversas formas e maneiras de fazer com que o trabalhador produza resultados quantitativa ou qualitativamente superiores, mantidas constantes as condições técnicas, a jornada e o número de funcionários. Assim, a intensidade faz referência à maneira como é alcançado o ato de trabalhar.

Quando o capitalismo se reconfigura a partir do toyotismo, o trabalhador é forçado a se tornar flexível e polivalente. O que Dal Rosso (2008, p. 14), ressalta:

A polivalência faz com que o trabalhador se desdobre em várias tarefas sucessivamente, de tal forma que lhe seja praticamente impossível trabalhar de maneira a usufruir pequenos intervalos de descanso. Em outros termos, ela seria o meio pelo qual o trabalho passaria a ganhar em intensidade, a exigir maior empenho, a consumir mais energias pessoais, físicas e emocionais e cognitivas.

Esse modelo empresarial, atrelado ao próprio conceito de flexível e polivalente, também fez com que a instituição escolar recebesse influências significativas, colocando como meio para preparação ao mercado de trabalho, o que também podemos enfatizar ao docente como um trabalhador moderno. E, por conseguinte, é perceptível características disto na atuação do professor, quando nos deparamos com a realidade da jornada de trabalho do docente quanto ao modelo de educação de tempo integral (ETI), aqui estudado.

No discurso dos docentes é possível perceber a condição de trabalho enfrentada por eles, dentro e fora da escola. Muitos professores enfatizaram ultrapassar mais de 50h semanais, contrariando a carga horária regular de trabalho proposto teoricamente nos documentos norteadores do EMTI.

Santos, O. (2004), ao enfatizar sobre o trabalho capitalista, explica que as formas de exploração e de controle da força de trabalho são modificadas de acordo com as mudanças que o capitalismo sofreu ao longo das décadas. Nesse sentido, como a constituição de novas questões, passa a ser estabelecido um novo tipo de trabalhador suportando os acréscimos da intensidade do trabalho e acrescenta, ainda, o aumento de sua qualificação, já que a produtividade se baseia, cada vez mais, na utilização do trabalho complexo. Assim, podemos dialogar com os depoimentos dos sujeitos da pesquisa quando retrataram a extensão da carga horária e a polivalência do trabalho vistas no modelo de EMTI.

Diante dessas afirmações, devemos considerar que a forma como o Estado se organiza e, conseqüentemente, estabelece a educação estatal, sucede absolutamente na organização do trabalho, contribuindo para o seu processo de intensificação. Em nosso caso, a implementação e a sistematização do EMTI, sentida diretamente no trabalho docente, produz não somente a intensificação, mas também a (in)satisfação diante das condições de trabalho docente.

3.4 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E A (IN)SATISFAÇÃO PROFISSIONAL NO EMTI AMAPAENSE

As análises sobre o trabalho dos docentes, além da Intensificação e da Precarização, representam outros aspectos. Dentre esses aspectos, destacamos sucintamente outra categoria empírica que é a saúde do docente, relacionada às concepções de suas avaliações sobre a satisfação profissional e pessoal diante das condições de trabalho docente. Assim sendo, inicialmente, trataremos das condições do trabalho docente através da precarização e intensificação, de como isso afeta os docentes em relação à vida profissional, pessoal e à saúde. De tal modo, isso implica na relação que dispõem os docentes para as demais vivências de suas vidas, resultando ausência dessas outras vivências e a insatisfação da vida profissional e pessoal, conduzindo-os, muitas vezes, ao adoecimento e sofrimento.³⁵

As Condições de Trabalho Docente relacionadas à satisfação profissional, pessoal e à saúde são bastante conflituosas. Ao analisarmos os fatores incidentes da precarização e da intensificação – formas de contratação, admissão, remuneração, formação, infraestrutura escolar, carga horária e jornada de trabalho, a organização e supervisão do trabalho docente – compreendemos um conjunto de condições adversas para a satisfação profissional e pessoal de

³⁵ Analisaremos a categoria saúde docente, e os demais fatores como adoecimento e sofrimento brevemente, apenas para citar algumas questões apontadas pelos sujeitos da pesquisa.

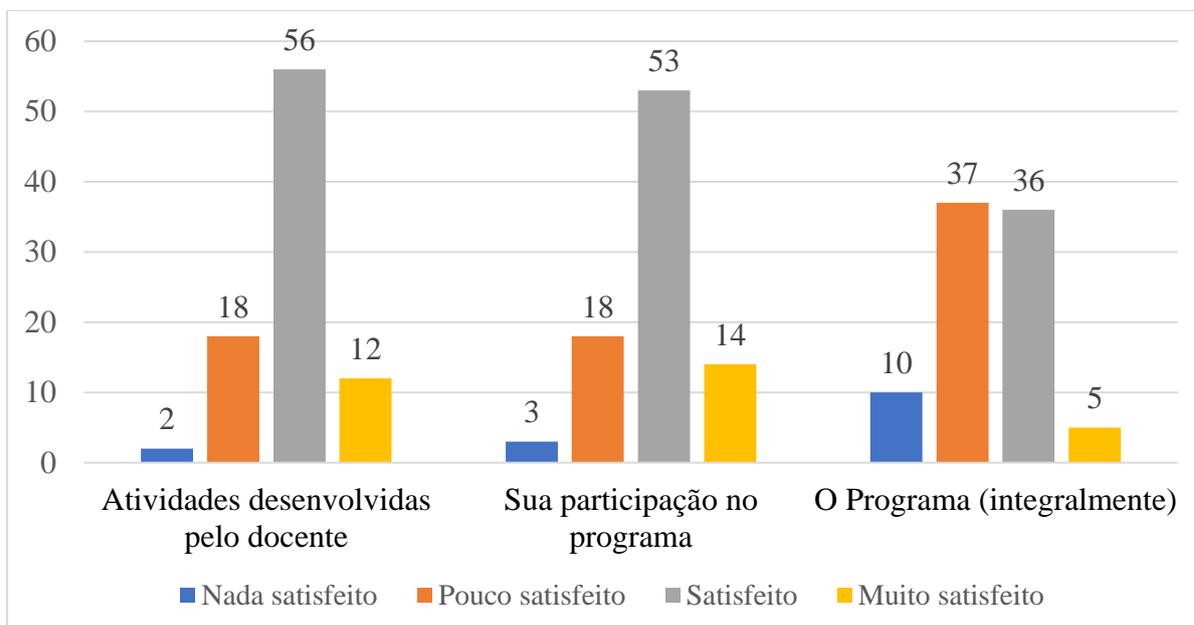
grande parte dos docentes. Todos esses fatores, em maior ou menor grau, provocam insatisfação para uma quantidade considerável dos sujeitos das pesquisas.

Em prosseguimento, as condições de trabalho averiguadas a partir dos fatores da precarização e intensificação, inclusive, percebemos em muitas respostas dos docentes, que são relatadas por meio da queixas e, por vezes, desabafos quando falam de suas remunerações, da quantidade extensa de horas de trabalho, do tempo gasto para efetivação de todo o trabalho executado, das péssimas condições estruturais das escolas, causando transtornos. Os docentes afirmam que, na medida em que a escola vai sendo estruturada, as aulas vão sendo comprometidas, isso quando algumas escolas estão em processo de adaptação, outras permanecendo sem estrutura alguma. Citam que a permanência na escola por um período longo, afeta, inclusive, o bem-estar tanto dos docentes, quanto dos próprios discentes. Não há espaços condizentes para uma higiene do corpo. Alegam que as escolas precisam se adequar ao novo modelo, pois não condizem com o planejamento e, muitas vezes, com o que é executado em suas aulas, logo, isso se torna um problema de difícil solução para os docentes em trabalho.

Os sujeitos da pesquisa, em resposta ao grau de satisfação em relação ao EMTI, por meio dos elementos: infraestrutura, remuneração, tempo de trabalho, formação docente, supervisão do trabalho docente, já pontuados quando retratamos a precarização e a intensificação do trabalho docente, nos trouxeram evidências para ressaltar que em maioria o grau de satisfação em relação a esses elementos, para a maioria dos docentes é uma avaliação que representa insatisfação.

O **gráfico 11** mostra os dados concernentes a três eixos – atividades desenvolvidas pelo docente, participação no programa e o programa integralmente, compreendidos como os elementos necessários ao entendimento do grau de satisfação avaliados pelos mesmos.

Os dados do eixo **atividades desenvolvidas pelo docente** é o mais avaliado positivamente. A maioria dos docentes avaliam como positiva a execução com 68 (sessenta e oito) e somente 20 (vinte) avaliam negativamente. Apesar de evidenciarem que o planejamento, em alguns casos, não é executado, não por não estarem disponíveis, mas, em relação, principalmente, aos espaços inadequados e a falta de recursos pedagógicos para suas práticas pedagógicas, ainda assim, sentem-se satisfeitos com o esforço que fazem nas atividades desenvolvidas. Por outro lado, aquele quantitativo menor de docentes insatisfeitos decorre, sobretudo, quando suas práticas metodológicas não são atendidas em função dos problemas já citados. Os que tentam executar um trabalho condizente acabam arcando com as despesas propostas para ação de suas aulas.

Gráfico 11 — Satisfação dos docentes em relação ao EMTI no Amapá

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação com base em pesquisa de campo.

Em relação ao eixo **participação no programa** a maioria com 67 (sessenta e sete) estão satisfeitos a participação no programa. Somente 21 (vinte e um) avaliam como negativa a execução da participação dos docentes. Do mesmo modo que o eixo anterior, diante dos problemas apresentados, destacam que se sentem, em maioria, satisfeitos com a participação, pois, tentam de todas as formas se adequarem ao modelo exigente do programa. Em contrapartida, os insatisfeitos se sentem adversos com o trabalho pouco aproveitado em função do esforço realizado para atender ao novo modelo de ensino.

Sobre esses dois eixos, avaliados positivamente pelos docentes, compreendemos um quantitativo elevado no conjunto de docentes, de certa significação, apreendida pelos dados da pesquisa de campo quanto aos sentidos acerca do trabalho docente no que diz respeito ao ensino. Trata-se de um quantitativo expressando não só os sentidos atribuídos ao ensino como o esforço coletivo de funcionamento ao modelo de ETI. Esse quantitativo elevado expressa as questões do trabalho docente no âmbito pedagógico-didático e as suas possibilidades de efetivação, consideram diretamente a ação de ensino, por isso, ao menos no discurso do docente essas questões são consideradas relevantes e a avaliação feita por eles, diferente de outros aspectos negativos ao modelo.

Do mesmo modo, as entrevistas indicam sentidos que vão ao encontro da perspectiva positiva determinada nos questionários, quanto às atividades desenvolvidas pelos docentes, considerando o ensino, bem como a participação desses docentes ao programa integralmente.

O sentido dado aos aspectos de alcance metodológico e as diversas tarefas executadas em tempo ampliado de escola, representam o desígnio de dar outra acepção ao ensino, ao menos no âmbito de um ensino mais próximo ao aluno, ainda que com uma concepção de modelo de ETI para o Ensino Médio com pontos de fragilidade e ausência de um modelo efetivo de educação, com limites impostos pela hegemonia da lógica neoliberal e os impactos na vida do docente, quanto à intensificação do trabalho, com a ampliação da jornada efetiva de trabalho.

Acrescenta-se a isso, ao tratar da jornada de trabalho, o sentido quanto ao ensino é apreendido ao enfatizarem que mesmo sobrecarregada, ainda assim, os eixos atividades e participação no programa corroboram para afirmarem uma avaliação positiva, para a maioria. Percebem que a jornada de trabalho é ampliada, e isso leva para discernir a avaliação fazendo parte de um modelo, que os colocam como um dos atores principais para seu funcionamento. Nesse sentido, pontuam como satisfatório suas atuações, ainda que façam críticas em relação a extensão da carga horária, sua jornada regular e, por via das dúvidas, a extensão dela.

Percebemos, nesse sentido, que o trabalho docente é inserido na totalidade do trabalho, que para a Teoria Marxista produz e é reproduzido através da tensão dialética entre as decisões estruturais da realidade social e as determinações específicas. A contradição vista provoca ao trabalho docente tanto alienação quanto satisfação, expressando assim o duplo sentido do trabalho, suscitando, respectivamente, realização e desrealização, bem como afirmação e negação. Assim, por meio dos discursos dos docentes foi possível compreender a contradição presente sobre avaliação do EMTI assinalada pelos docentes conforme dados empíricos, isto é, o movimento do real revelado manifesta o afastamento entre capital e trabalho erigido no interior do sistema capitalista. Assim, esse movimento determina o trabalho alienado pelo o qual a coisificação da objetivação humana e a humanização das coisas geram a desvalorização do mundo dos homens (MARX, 2007).

Quanto ao último eixo o **programa (integralmente)**, a maioria dos docentes não estão satisfeitos, com 47 (quarenta e sete) respostas. Somente 41 (quarenta e um) avaliam como positiva a sua execução. Isso indica que mais da metade se sente insatisfeito com o modelo de Escolas de Tempo Integral (ETI) para o Ensino Médio (EM). Essa insatisfação recai por todos os fatores da precarização e intensificação do trabalho docente diante das mudanças advindas com a implementação da Lei n. 13.415/2017 e os ajustes estaduais que norteiam o EMTI.

Em algumas falas dos docentes, fica claro que a implementação foi feita abruptamente. O relato abaixo indica, além disso, a própria questão de como foi implementada mesmo sem estrutura adequada.

Olha a implantação foi feita de forma muito abrupta, a gente soube, ouviu falar de tempo integral em outubro de 2016, quando foi em março de 2017 a gente já tava fazendo curso pra ingressar dentro de um modelo totalmente novo que a gente nunca tinha ouvido falar na educação. Nove horas dentro de uma escola, ampliação do currículo, parte diversificada, uma linguagem, uma metodologia, conceitos totalmente novos numa escola sem estrutura pra receber aquele contingente de alunos que o modelo exigia, então, foi uma implantação feita de forma abrupta, rápida, precipitada [...] (Docente 01).

Do mesmo modo, outro docente relata a falta de esclarecimento, contribuindo até mesmo para a resistência tanto de docentes, como também discentes e seus responsáveis.

De início, houve muita resistência, ninguém sabia como era, as informações foram repassadas erroneamente, então foi complicado. Se houvesse um trabalho de conscientização de como deveria ser, não por força como foi assim de início, teria sido bem mais fácil (Docente 04).

Em outra fala, percebemos a ausência de participação da sociedade quanto ao entendimento do modelo em relação a sua implementação, o que contribuiu para muitas reclamações nas escolas: *“Houve muitas reclamações de pais que disseram que não foram consultados, a população não estava ciente de como funcionava o modelo, vejo muita resistência de estudantes reclamando de cansaço”* (Docente 02).

Por outro lado, aqueles que se sentiam satisfeitos, recolocam essa satisfação perante todo o esforço para que o modelo fosse alcançado, à custa do que não funciona. Avaliam suas participações e as colocam como fator determinante, executam seu trabalho, porque devem executar, como alguns pensam e afirmam, desconsiderando que as condições do trabalho docente conduzem ao fracasso do modelo.

Por esse ângulo, ao tratarem sobre o grau de satisfação ao modelo de EMTI e os aspectos que contribuem para as condições do trabalho docente, analisamos, a partir de então, como isso afeta a relação da satisfação profissional e pessoal dos docentes, corroborando para a limitação de outras vivências. Para o alcance da percepção do conjunto de respostas que se associam ao labor docente e suas prováveis implicações no tempo de lazer dos professores, na sua relação, inclusive, com o adoecimento, os conflitos e o estresse, retratamos as entrevistas como principal entendimento para análise.

A partir do conjunto de relatos apresentados, observamos que a jornada de trabalho, atrelada à carga horária é a principal causa da implicação do trabalho no tempo de lazer expressado pelos docentes. Desse modo, pela necessidade de expandir a jornada de trabalho para serem suficientes às crescentes demandas laborais, os professores reduzem ou até mesmo revogam seu tempo de lazer, com a justificativa de que é necessário para conduzir o trabalho. O depoimento abaixo retrata que o tempo de lazer é atropelado pelas atividades conduzidas no trabalho.

Com certeza, porque assim, particularmente o meu caso, às vezes eu vou pra um terreno, aí eu tenho que levar prova pra corrigir, as vezes eu tenho que elaborar atividade, porque assim, veja bem, dentro desse período que você fica dentro da escola, eu sou professor 28 aulas de sala de aula, 28 aulas de sala de aula! Agora você imagina né, qual é o tempo que eu tenho, eu não tenho tempo, eu tenho aí acho que 3 aulas de folga durante a semana, porque pela lei eu tenho 16 de planejamento, e olha eu já tenho 28 horas aulas, eu teria que pegar 24 né? Só que aí eu acabo levando [...] (Docente 03).

Em algumas falas dos sujeitos da pesquisa, é associado o tempo à outras tarefas que não competem à docência, mas chega a ser recorrente quando se evidencia o profissional professor:

Sim, já aconteceu comigo e com outros professores de fazer planejamento no domingo, no sábado, que sábado tem aula, sábado tem reunião, tem conselho de classe, sábado tem tutoria, então o professor tá o tempo todo envolvido com alguma atividade, até no horário de almoço o professor que fica na escola, que almoça na escola, as vezes ele tá almoçando e o aluno tá lá tirando dúvida com o professor, tá desabafando, o professor ainda tem esse problema, os alunos do tempo integral, eles veem o professor como um psicólogo, um amigo, o papel do tutor é interpretado de uma outra forma, o professor ainda fica com esse peso de lidar com os problemas emocionais dos alunos (Docente 04).

Em um relato, o docente deixa claro, a dificuldade em romper a vida social, por considerar que também tem que ter adaptação ao trabalho no EMTI, pois é cansativo e afirma a impossibilidade de desenvolver todo o planejamento realizado, como observado abaixo em seu relato:

Muitas vezes sim, a gente conseguiu se adaptar ao longo do tempo, ao longo do tempo muitas coisas a gente não conseguiu desenvolver, porque se torna até desumano, eu posso te falar porque a gente deixa de fazer algumas coisas pra poder ter a nossa vida social né? Familiar, porque se for fazer tudo ao pé da letra, infelizmente não consegue desenvolver tudo, e aí a gente cansa também né? Chegar da escola e ter que adiantar um monte de coisa cansa. Aí tem a nossa vida social, família, filhos, casa, enfim. E aí a gente nem sempre consegue, infelizmente (Docente 07).

Guimarães, A. (2014, p. 227) ao retratar o tempo de lazer e o sofrimento referente à educação superior, pontua que é possível entender que a categoria dos professores, em todos níveis, isto é, da educação básica ao ensino superior, sofre com a ampliação das atividades docentes, o que, conseqüentemente, exige a ampliação do tempo de trabalho. Isso porque os professores também passam por processos de deterioração das suas condições de trabalho, cerceamento de direitos sociais e trabalhistas, e ainda a desvalorização social e salarial, em virtude das transformações político-econômicas do capitalismo em crise estrutural, e ao mesmo tempo, dos “sortilégios das políticas neoliberais”.

Nesse sentido, quando Guimarães, A. (2014, p. 229) afirma que “não é apenas no tempo oficial de trabalho que os docentes sofrem com a intensificação do trabalho, o tempo livre também se consubstancia em momentos do trabalho precário e intensificado”, vemos que

mesmo que isso seja identificado para a análise dos docentes do nível superior, não é tão diferente para a análise aqui apontada em relação à educação básica, mais precisamente ao EMTI. Confirmamos também a afirmação de que os sujeitos dessa pesquisa se encontram na mesma situação tratada pelo autor: “entretanto, no contexto da crise estrutural, para os docentes universitários, mesmo o tempo ‘falsamente’ livre, ou seja, o tempo a priori do não-trabalho, torna-se também na ‘aparência’ o tempo do trabalho”.

No que toca ao adoecimento, ligado aos conflitos e estresse, três fatores são observados: a jornada de trabalho ampliada, a infraestrutura escolar e o controle sobre o trabalho docente. Esses aspectos apontados constituem como determinantes para agravamento da saúde, bem como, as condições de trabalho consideradas negativas.

A esse respeito, ao tratar da jornada de trabalho e o controle da execução dessa jornada como fatores decisivos para o adoecimento, quando não causam isso, causam sofrimento. Isso porque todos os docentes entrevistados relatam sobre os diversos problemas de cansaço, de doenças agravadas pelo tempo de trabalho, em maior ou menor grau. Os docentes responderam que isso acontece com uma certa frequência; são diálogos que os mesmos fazem em conversa entre si, em pequenos intervalos pelos corredores da escola, em reuniões, ou conversa pessoais de um colega de trabalho ao outro.

Quanto à jornada de trabalho, o depoimento abaixo deixa visível o que pensam o conjunto dos depoentes sobre o trabalho (que precisam ser hábeis), bem como dos problemas de cansaço, dentre os quais está o mental.

Olha pra alguns sim, pra alguns que, porque precisa ter um jogo de cintura, precisa ter uma certa habilidade pra trabalhar né? E ser ágil também, porque de certa forma é cansativo [...] foi apresentado alguns problemas de cansaço mesmo mental. Mas é o que a gente fala, comenta [...] (Docente 07).

Em outra fala, observamos, que não somente percebem que não há nem tempo para buscar um diagnóstico, como também, quando o trabalho não causa adoecimento, causa sofrimento e insatisfação, como afirma o docente 08, no relato abaixo:

[...] a gente que conversa por lá, porque geralmente a gente não tem tempo de ir ao médico, só mesmo quando tá alguma coisa física, mas emocional é muito difícil a gente ir. Mas a gente sente as pessoas tristes, obrigadas por ali, você vê, você percebe, a gente não é médico pra dizer ah, tá deprimido e tal, mas o comportamento das pessoas é que leva a gente a ter esse tipo de opinião na realidade, não é um diagnóstico (Docente 08).

Quando indagamos sobre o controle relativo ao trabalho, os docentes responderam que é rígido, bem diferente em relação ao EM regular. Essa afirmação é dita principalmente por aqueles que têm experiências nos dois modelos da rede estadual de ensino. Mas, de uma forma

geral, todos os docentes entrevistados retratam que esse controle é rígido e, para alguns deles, além disso, causa certos transtornos, muitas vezes em reuniões, bem como a pressão sofrida em vários aspectos do trabalho docente, principalmente direcionada à jornada de trabalho, o que conduz ao adoecimento.

Em um depoimento é ressaltada a pressão sofrida ao atendimento dos estabelecimentos de prazos que os docentes enfrentam, como visto no relato a seguir:

[...] a gente precisa atender os prazos, e tudo tem prazo, finalizar tudo dentro dos prazos, nem sempre a gente consegue dentro dos prazos, é muita coisa, além desses prazos, além desses projetos [...] qual foi a metodologia que foi trabalhada, a estratégia que foi desenvolvida, como que tá o aluno em si, comportamento, atitudes, valores, então eles vêm avaliar como que tá a escola no contexto geral, se o estudante está sendo atendido como um todo, se estão sendo bem atendidos, se tão tendo um bom desempenho, então é feita essa avaliação. A SEED também vem fazer a fiscalização das escolas, assim como a coordenação, com relação a nossa gestão, o diretor e o vice diretor, eles são bem tranquilos e flexíveis com relação a muitas coisas em relação a nossa escola, mas a nossa coordenação mesmo, a coordenação pedagógica ela é bem rígida em muitas coisas, ela é bem burocrática, então ela tá sempre observando a questão de carga horária, os trabalhos que estão sendo desenvolvidos, reuniões, então é bem (Docente 07).

Diante do enunciado acima, é notório que o docente sinta anseio e preocupação quanto aos prazos estabelecidos para o cumprimento do seu trabalho. Fica coerente, ainda, que nem sempre é possível, porque entende que as tarefas estabelecidas são inúmeras e esse controle não é somente interno, mas também externo em relação ao trabalho realizado, quando afirma que a Secretaria Estadual de Educação (SEED) faz suas cobranças, entendidas como “fiscalização”.

Em um outro depoimento são ressaltados os conflitos e como isso afeta-os:

[...] alguns professores têm sentido o baque, posso lhe garantir, entendeu? Porque é essa exposição, as vezes próprio estudante por tá passando o dia todinho ali com o professor cria uma espécie de sabe? Dependendo do professor, cria uma espécie de aversão, e aí há aqueles embates sabe, aquela coisa que vê nas escolas embate entre estudante e professor entre professor com professor, entre professor e corpo técnico... essas coisas, elas se multiplicam e muito na escola em tempo integral. O estresse ele é grande, né, porque não é fácil ficar o dia todo, não é um mar de rosa o tempo todo, então é complicado, a escola em tempo integral, ela requer muito dessa parte psicológica da gente, porque passar o dia todo na escola com inúmeros problemas, inúmeras abrolhas ali que tem e você ter que lidar com aquilo todo dia, o dia todo, não é fácil... tem gente que não segura o pepino e vai caindo mesmo (Docente 08).

No depoimento acima é evidente, tanto as causas relacionadas à questão do adoecimento quanto ao próprio sofrimento. Induzem a pensar no estresse, até mesmo nas relações de trabalho e ensino, que tende a aumentar no EMTI; mais ainda em muitas respostas, quando relacionam ao EM regular comparando-o ao novo modelo. Muitos desses docentes relatam sobre as diversas situações vivenciadas e se veem em meio à permanência ou não nessas escolas.

Informam que muitos colegas de trabalho, não acostumados ou não aguentando o trabalho em ETI, acabam saindo das escolas, por isso, ressaltam a rotatividade que há nas *Escolas do Novo Saber* do Amapá. Aqueles que ficam, se veem em situação desconfortável, mas permanecem sem a satisfação no trabalho de docente. Alguns professores, em depoimento, falam da tristeza que é vista nos rostos de muitos colegas docentes, no entanto, continuam realizando seu trabalho cotidiano, já não mais importando, para alguns, os resultados esperados.

Portanto, consideramos que as Condições de Trabalho Docente, em seus diversos fatores, produzem mais insatisfação do que um grau de satisfação positivo em relação ao novo modelo de EM, dos qual as escolas da rede estadual de ensino do Amapá estão experimentando, percebido isso, por meio dos dados obtidos nessa pesquisa. Essa insatisfação, como vimos, recai nos fatores analisados, desde o primeiro ato de entrada nesse modelo, pois muitos são direcionados para escolas sem informação de que se trata de uma EMTI; mas também: a própria discrepância da remuneração de docentes horistas em comparação aos efetivos; a ausência de direitos trabalhistas; a ampliação da carga horária de trabalho e, conseqüentemente, a extensão da jornada de trabalho; o lugar prioritário do trabalho, a escola, sem estruturada adequada. Isso, sem contar o pensamento desses docentes em relação ao aluno em seu contexto escolar, assunto esse que não nos cabe analisar aqui, mas, relevante em sua dimensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação brasileira é em demasia estudada por muitos pesquisadores, incluindo-se os próprios docentes, nos mais variados objetos e objetivos de estudo, na tentativa de apreender, discutir e analisar a história e o cenário educacional atual. São estudos abrangentes que atribuem significados relevantes para a sociedade, mas, sobretudo, indicam quão falhos são os projetos educacionais que os dirigentes políticos conduzem em nosso país; na maioria das vezes, sem qualquer consulta à sociedade ou até mesmo aqueles que fazem a Educação de fato, isto é, docentes, discentes e corpo técnico que compõem o conjunto do funcionamento da educação nos estabelecimentos de ensino.

Essa pesquisa também abarca o estudo sobre a educação brasileira, de uma contribuição pessoal significativa obtida com o conhecimento a respeito da educação amapaense. Particularmente, é um esforço relevante para atuação de pesquisa e obtenção de qualificação enquanto docente da educação básica. Assim, também faço parte enquanto docente pesquisadora, no estudo a propósito do ensino e o trabalho na docência.

Nesse sentido, o estudo proporcionou-me melhor entendimento da política educacional em nível abrangente e local - Brasil-Amapá - e da realidade educacional pela qual o país se apresenta. De certo, esperamos que essa pesquisa contribua, do mesmo modo, para estudos acadêmicos e para a sociedade de forma geral. Principalmente para o nosso estado, na perspectiva de melhor entendimento do Ensino Médio de Tempo Integral amapaense.

Além disso, não poderíamos deixar de enfatizar os obstáculos impostos pela pandemia do novo coronavírus que desafiaram a conclusão desse estudo. O processo de escrita foi conturbado, com modificações no decorrer das etapas; sem contar as adversidades geradas no período de quarentena e as diversas notícias amplamente divulgadas quanto às incertezas do período vivenciado.

Por algum momento, concluir a pesquisa surgiu como indagação, principalmente, em relação às últimas coletas de dados, sanadas em seguida, por meio da alteração do modo de coletar as informações necessárias; nessa lógica, a tecnologia foi fundamental. Ademais, como professora da educação básica, ter o trabalho remoto invadindo o espaço de minha casa em horários não comuns, finais de semana e feriados, pesou para a conclusão deste estudo. Dessa maneira, escrever nesse período pandêmico demandou um esforço para além do comum.

Ainda que em meio aos desafios impostos pela pandemia e, conseqüentemente, o isolamento social, enquanto pesquisadores e seres humanos históricos que somos, não podíamos deixar de resistir e continuar com a pesquisa. Pois, esta também é uma forma de resistência em

tempos de (des)governo. Nessa continuidade, ao despontar o estudo para uma Lei sancionada no ano de 2017, que atribui mudanças no Ensino Médio (EM) brasileiro, incluindo Escolas em Tempo Integral (ETI), modelo esse já inserido nas escolas de Ensino Fundamental, percebemos que há por parte dos dirigentes o desconhecimento da realidade educacional de muitos estados brasileiros, mesmo que se utilizando como parâmetro os baixos índices de aprendizagem dos discentes, como justificativa para implementação de ETI para o segmento do EM. Todavia, devemos pensar que isso não é fator determinante para um processo de mudança, tão precipitado, desorganizado e incoerente, entre outras observações depreciativas. Como em muitos estados essas mudanças ocorreram por determinações de cunho federal e que os governos estaduais, em contrapartida, abraçaram fazendo suas alterações cabíveis.

A Lei n. 13.415/2017 consubstanciada é um projeto idealizador para o EM, apesar de recente, já estudado com lucidez por estudiosos da Educação, sobre a qual existem ideias contrárias e em defesa, por diversos segmentos da sociedade. Foi nesse aspecto que também surgiu o interesse em realizar o estudo voltado à referida Lei, mas direcionada aos impactos que os três primeiros anos de implementação causaram no trabalho docente que atuam nas 8 (oito) escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) do Estado do Amapá. Vale ressaltar que esse estudo, como vimos, foi possível mediante o estudo teórico, documental e, sobretudo, a importância das respostas obtidas nos questionários e entrevistas dos sujeitos, atores principais da pesquisa.

Com o intuito de tratar o trabalho docente, a partir das condições de trabalho no EMTI no Amapá, percebemos, através das oito escolas inseridas nesse programa, chamadas pela educação do estado de *Escolas do Novo Saber*, um quadro análogo de situações adversas quando comparadas entre si, em função de algumas semelhanças e diferenças, ou até mesmo, em comparação as situações de cunho nacional, em estudos já realizados e publicados sobre ETI, quer sejam situações voltadas ao funcionamento, quer sejam sobre o trabalho docente, em específico.

Sobre o nosso estudo, tratamos primeiro de situar o Trabalho Docente no contexto neoliberal e de contrarreforma do Estado, apontando, de início, a questão teórica do trabalho em Marx e como analogia ao trabalho docente (ou ao trabalhador docente), que apesar de considerar suas análises a um momento distante do atual, ainda assim, há um comparativo relevante quanto à aproximação do pensar marxiano, no sentido de que o Trabalho se dá sob uma configuração social de relações capitalistas que passam a considerá-lo como mercadoria social que se posta sobre as relações mercadológicas. Desse modo, seguimos sobre a política educacional através das reformas, as quais aludem diante de resultados de um conjunto de intenções macroeconômicas que se perpetuam. Nesse processo, torna-se importante mencionar

a figura dos agentes do Estado agindo em consonância aos anseios do mercado. São reformas que se apresentam como essência de tais políticas revelando-as como um projeto hegemônico, classista e desigual na educação do Brasil.

Depois, contextualizamos a Reforma do Novo Ensino Médio no Brasil e, especificamente, o Ensino Médio em Tempo Integral no Amapá, retratando como a Lei n. 13.415/2017 é mais uma, entre tantas, no contexto histórico da política educacional brasileira em perpetuação ao pensamento de crescimento econômico atrelado ao capital humano e à produtividade. Pesquisadores, que dispõem de um olhar crítico, ao analisar a reforma a partir da MP n. 746/2016 expõem que essa urgência por parte dos dirigentes do Ministério da Educação (MEC) está em consonância com a defesa indispensável de destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico e que essa visão, para o campo da educação, reforça a ideia de que são aspectos imprescindíveis para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional por meio do aumento da jornada escolar. Isso com a justificativa de visar a melhorias no alcance do desempenho escolar, para a qual a reestruturação do currículo, por motivo de ajustamento às mudanças no mundo do trabalho, é posta em conformidade com o modelo suposto de educação que norteia o século XXI. Percebemos, então, como isso relaciona-se ao trabalho docente no contexto neoliberal e de contrarreforma do Estado.

Notamos, destarte, que a Lei e o que advém em seu projeto, é mais um exemplo de uma hegemonia socioeducativa que tem por finalidade direcionar a função social da Escola aos desígnios do mercado global, bem como do capital, trazendo outros significados ao projeto escolar e alinhando a formação do educando, sobretudo, para a atuação profissional, afastando, em determinados casos, o processo formativo crítico dos sujeitos e oferecendo junto diversos efeitos diretos ao trabalho docente no contexto atual. Esse conjunto de mudanças e alinhamentos na função da Escola e na formação do educando e, por consequência, no trabalho do docente, é refletido, inclusive, nos índices de aprendizagem que os dirigentes reforçam como um fator de mudanças pleiteadas para o reforço de alavancar esses índices.

Em relação à implementação das *Escolas do Novo Saber* no Amapá e aos documentos de orientação, o governo estadual além de se ater à Lei n. 13.415/2017, também orientou-se através de documentos feitos pela política governamental estadual, a qual inseriu o processo que vai desde a política de fomento, organização e contratação dos docentes, como Decreto n. 4.446/2016 que cria o Programa Estadual de Educação em Tempo Integral, até o Edital n. 12/2016 – SEED de seleção para gestores (diretor, diretor adjunto e secretário), professores e coordenadores pedagógicos, para comporem os servidores para atuarem nessas escolas.

Discutimos as condições de trabalho docente nas *Escolas do Novo Saber* no Amapá, a partir de duas categorias: precarização e intensificação. Nosso primeiro olhar recaiu sobre o entendimento de que a condição de trabalho analisada tenderia a se manifestar adversa quando a implementação da Lei n. 13.415/2017 alcançasse os termos práticos do trabalho docente. Conduziria, ao mesmo tempo, para produzir discursos antagônicos e críticos relacionadas à Lei e aos documentos que compõem todo o processo de mudança, organização e desenvolvimento, estes em conjunto aos governos federal e estadual.

Ao iniciarmos pelos fatores indicativos da precarização foi possível confirmar que, em princípio, de acordo com a Lei primária, a seleção de todos aqueles que iriam compor as escolas de tempo integral para o Ensino Médio, teriam que ser funcionários efetivos. Contudo, a prática de contratos temporários, no Amapá, a exemplo também de muitos estados brasileiros, abriu brechas para ludibriar, em função da contratação de docentes horistas. Isso confirma o primeiro fator de precarização do trabalho docente, incidindo assim, as discrepâncias da remuneração, da ausência de direitos trabalhistas, bem como, a diferença que incide entre horistas e efetivos quanto ao “agrado” de vínculo a uma escola de EMTI, uma bolsa no valor de quinhentos reais (R\$ 500,00) que esses recebem, enquanto aqueles é conferido o engodo do salário que incide no total de horas trabalhadas no valor de R\$ 17,08 por hora de trabalho efetuada.

Outrossim, uns dos fatores da precarização mais mencionados pelos docentes são os ambientes que permeiam todo o trabalho na escola. Retratam, em meio a avaliação, a inadequação dos espaços apresentados, a forma como são estruturados (isso quando há), sem qualquer expectativa de prazos para finalização. Confirmam muitos dos sujeitos da pesquisa, os péssimos espaços que tentam trabalhar, por isso, não era de se esperar que as escolas alcançariam a adequação para o modelo de ensino proposto, devido ao fato óbvio: muitas das escolas são de construções antigas e o tempo de três anos é insuficiente para uma mudança tão brusca de um modelo a outro, sem um planejamento adequado, contribuindo para a falta de estrutura das escolas, isto é, primeiro, induz-se um projeto e depois, caso possível, estrutura-se, muitas vezes, a longo prazo. Em vista disso, os docentes sofrem, e isso vai além, porque causa transtornos que dificultam o ensino e as relações de trabalho e, conseqüentemente, a não realização do que é planejado e previsto na organização do trabalho que deveria ser executado na carga horária de 40h dentro da escola.

Quanto à análise sobre os fatores da intensificação, o binômio carga horária regular e acrescentada/jornada de trabalho regular e a extensão dela, já era possível prever a partir do guia de implementação do EMTI que causariam mudanças significativas ao trabalho docente, o que foi confirmado, em termos práticos, quando as respostas dos docentes foram eficazes para

a constatação. Nelas obtivemos duas situações: a primeira de que é ampliada a carga horária, o que não condiz aos preceitos relativos a contratação; a segunda ratifica que a própria mudança relacionada à organização do ensino nas escolas contribui para a extensão da jornada de trabalho, porque requer que os docentes assumam outras tarefas, além daquelas que lhes são de atributo, entre elas estão a de coordenador de área, de organização de eletivas, de itinerários, as quais contribuem para intensificar o trabalho docente.

Outro ponto que devemos ressaltar é a intensificação, que se dá, também, devido os docentes não conseguirem adequar carga horária e jornada de trabalho com as excessivas demandas, confirmando que o total do trabalho realizado pelo docente extrapola para outros lugares, além da escola. Fora dela, há, ainda, uma sobrecarga que para alguns ultrapassam e muito as 40h admitidas em atos de contratação. Do mesmo modo, o tempo que absorvem tudo isso, se dá em toda a semana, incluídos os finais de semana, e para alguns, até mesmo o período de férias.

Com base nisso, para finalizar a discussão, procuramos apresentar os desdobramentos da condição de trabalho docente, por meio da precarização e da intensificação sentidas pelos docentes, o que causa insatisfação em relação ao EMTI por conta das situações já apresentadas. Essa insatisfação recai, desde o início, quando, muitos professores foram surpreendidos ao lecionar em uma escola que não sabiam ser de modelo ETI, além da remuneração não condizente ao trabalho efetuado e da estrutura inadequada, fazendo com que o trabalho docente fosse realizado sob qualquer forma. Entretanto, em maioria, os docentes admitiram-se como protagonistas desse modelo de educação, quando ressaltam, positivamente, as atividades elaboradas pelos mesmos; quando a sua própria custa, muitas vezes, financia a execução de suas aulas práticas e, assim, mostraram-se satisfeitos com o trabalho que tentam realizar, conforme os planejamentos. Nessa direção, a insatisfação profissional se dá pelos fatores da precarização e da intensificação, mas não pelo que fazem.

A condição de trabalho docente apresentada, incidida, principalmente, às crescentes demandas laborais dos docentes, impacta o tempo de lazer, pois os mesmos relataram situações em que deixam de realizar outras vivências não relativas ao trabalho para que o tempo desse trabalho seja absorvido. Isso, também causa conflitos, transtornos devido ao estresse adquirido e à falta de tempo para cuidados e conservação da saúde causados, principalmente, pela extensão da jornada de trabalho e demais fatores. Os docentes, nas entrevistas, ressaltaram, inclusive, que essas questões não causam adoecimento, causam sofrimento. Isso é atribuído, ainda, pelo controle exercido, mudança visível no entendimento de mudança do Ensino Médio básico para o modelo de ETI. Esse controle, também, contribui, muitas vezes, para piorar situações já consideradas, por eles, difíceis.

Diante de toda a análise, aqui apresentada, recorre uma observação relevante quanto aos discursos. Os sujeitos da pesquisa, como fica evidente, são todos docentes, mas apresentam concepções, por vezes, diferenciadas, quer seja horista, quer seja efetivo. Há, contudo, os depoimentos daqueles que se sentem satisfeitos com o modelo, quando comparam o ensino para o aluno, considerando-o enquanto protagonista do processo; há outros, uma minoria, que se sentem satisfeitos, apesar das condições: uns que não tratam no coletivo, e sim, individualmente; outros, cujo discurso é envolto no coletivo, daí entendermos tantos questionamentos e críticas feitas por eles, inclusive, acrescentam-se em seus discursos questões debatidas no campo político educacional, no campo acadêmico, perfazendo questões teóricas amplas. Outros docentes admitem o silêncio, sobretudo, os horistas, por não quererem se comprometer, mas admitiram que é difícil, em se tratando das condições vividas por eles; uns questionam, até mesmo, em comparação aos efetivos, pois sentem as diferenciações sobre os direitos trabalhistas. Desse modo, só o silêncio, em nosso entendimento, é suficiente para averiguar o objetivo da pesquisa.

Nessa perspectiva, com o intuito de alcançar resposta ao problema de pesquisa desse trabalho, norteado sobre a questão das modificações instituídas pela Reforma do Ensino Médio nas *Escolas do Novo Saber* diante da condição de trabalho docente em oito escolas de Macapá e Santana, no estado do Amapá, o estudo apontou, em suma, que tiveram mudanças e implicações significativas. A partir da análise dos fatores de precarização e intensificação recaídas ao trabalho docente de forma geradora de diversos problemas. A maioria dos docentes sofrem com as novas configurações e desdobramentos das ideias políticas de alavancar o Ensino Médio, as quais buscam superar os problemas relacionados à qualidade nessa etapa de ensino sem, contudo, proporem mudanças ao trabalho docente que gerem satisfação profissional. Nesse processo de implementação e execução, então, confirmamos que o trabalho docente sofre impactos que se desdobram para o processo de precarização, intensificação e insatisfação profissional nos anos analisados.

Nosso olhar para discutir o estudo sobre o trabalho docente, ao tratar sobre políticas educacionais, esteve na precisão de que há muito o que ser tratado sobre a Reforma do Ensino Médio, consubstanciada a partir da MP n. 746/2016 e implementada pela Lei n. 13.415/2017. Sobre essa (seus desdobramentos e impactos na educação), há muito o que ser estudado e analisado, haja vista, que os estudos mostrando as explicitações ideológicas de fundamentação das mudanças e de como foram implementadas no Ensino Médio em cada estado, ainda são insuficientes, sendo, aos poucos, analisadas e debatidas nos meios acadêmicos. Complementamos, até então, que fazem parte de toda essa mudança, os outros diversos sujeitos

nela inseridos, impactados ou não por esse modelo e projeto educacional, pois o nosso estudo analisou somente o sujeito docente e o seu trabalho no Amapá.

Igualmente, o estudo realizado não é etapa de conclusão sobre a Lei que implementou o EMTI, bem como, as condições de trabalho docente no Amapá, tendo em vista que nosso estudo incidiu por meio de três categorias – precarização, intensificação e condições de trabalho – relevantes para alcançar uma resposta ao problema de pesquisa, bem como os resultados previstos aos objetivos propostos. Possui, ainda, muitas lacunas, voltadas às outras condições de trabalho docente, não tratadas aqui, por motivo de delimitação.

De tal modo, até agora, existe uma quantidade de informações relatadas pelos sujeitos da pesquisa, que vão para além das categorias do objeto de estudo, mas que são valiosas para entender outros aspectos sobre o EMTI e que conferem indagações relevantes sobre o que desponta o **futuro** desse modelo. Além dos outros sujeitos inseridos, sobre o que refletem a respeito de seus alunos, jovens que tiveram que se adequar, e a evasão dos mesmos, acrescida ou não a partir da implementação; também, a qualidade do ensino para o aluno, ou até mesmo a contradição ou não da autonomia enfatizada pelo modelo. Não obstante, o valor disso, será visto nas novas produções acadêmicas que, provavelmente, serão realizadas e apreciadas.

Ainda em que pese ao futuro desse modelo para o EM e as condições de trabalho docente, há duas situações de reflexão, a ampliação de escolas de EMTI e a ausência de editais para seleção de docentes. Em notícia no *site* da Secretaria de Educação, portal do governo do estado, o objetivo é ampliar para outras escolas, no alcance de 23 (vinte e três), estendendo-as, inclusive, para outras regiões interioranas do Amapá, o que já vem sendo feito desde o final do ano de 2019. Contudo, fica a imprecisão se realmente o objetivo de alavancar os índices de aprendizagem esteja sendo alcançado. Por outro lado, em observação a uma fala de um docente, que nos chamou atenção, haja, vista, que não se lançou mais editais para a seleção de docentes ao novo modelo de EM, isto indica que a observação da docente é coerente quando afirma que futuramente o professor não terá escolha, será admitido em EMTI, o que na verdade já ocorria, isso sem a opção de que a escolha recairia pela afinidade ao modelo e permanência da bolsa de incentivo. Essa fala indica que o direcionamento do docente ao novo modelo representará não uma exceção, e sim, uma regra para tal questão.

Para finalizar, cabe indagarmos, nesse sentido, sobre a autonomia do professor e a que implicações se estenderia as suas condições de trabalho, tendo em vista que nossa pesquisa se realizou em um marco cronológico dos 3 (três) primeiros anos, já com relevantes observações sobre o trabalho docente, entretanto, não o suficiente para avaliar de fato o modelo de EMTI em si, o que compete, então, para estudos posteriores que, certamente, serão realizados.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria F. A privatização da educação no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, Luiz; MARCELINO, José (orgs.). **Público x privado em tempos de Golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017, p. 16-37.

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de P. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. In: RISTOFF, D.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.) **Avaliação democrática**. Florianópolis, SC: Insular, 2001, p. 27- 33.

AMAPÁ. **Lei n. 0949 de 23 de dezembro de 2005**. Normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação **de 23 de dezembro de 2005**. Disponível em: <https://http://www.al.ap.gov.br/>

AMAPÁ. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá. **Edital nº 21/2012/SEED** Disponível em: <http://www.seed.ap.gov.br>. 2012.

AMAPÁ. GEA. SEED. **Educação**. 2015. Disponível em: <http://www.seed.ap.gov.br>.

AMAPÁ. GEA. SEED. **Educação**. 2016a. Disponível em: <http://www.seed.ap.gov.br>.

AMAPÁ. GEA. SEED. **Educação**. 2018. Disponível em: <http://www.seed.ap.gov.br>.

AMAPÁ. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá. **Edital n. 001-2017/SEED** Disponível em: <http://www.seed.ap.gov.br>.

AMAPÁ. Lei n. 1.907, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015-2025. **Diário Oficial [do] Estado**, n. 5.982, Macapá/AP, 24 jun. 2015.

AMAPÁ. Decreto 4.446, de 19 dez. 2016. Cria o programa de Educação em Tempo Integral na rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado do Amapá**. Macapá, 19 dez. 2016b.

AMAPÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Amapá- ALAP. **Lei n. 2.283, de 29 de dezembro de 2017**. Institui o Programa de Escolas do Novo Saber, no âmbito do Estado do Amapá, e dá outras providências. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=85331.

AMAPÁ. **Lei n. 2.394 de 14 de março de 2019a**. Altera as normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação. Disponível em: <https://seadantigo.portal.ap.gov.br>

AMAPÁ, GEA. SEED. **Relatório de gestão do exercício de 2019b**. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_46978899bc4ee1b1d2ea46a03a910039.pdf

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho / Giovanni Alves. 2ª edição – Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ANDRADE, Antonia Costa. **Os governos FHC e Lula e a resignificação do neodesenvolvimentismo: o Reuni**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ANTUNES, Ricardo. “**Período que vai de 2016 a 2018 será uma sucessão amplificada e articulada de crises**”. Plataforma pela Reforma do Sistema Político. São Paulo, 05 set. de 2016.

ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018.

ARAÚJO, Vania Carvalho; JANN, Margareth. **Contratação de professores: entre a burocracia e a indiferença**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n.3, p.37-54, set./dez., 2018.

BALD, Volnei André; FASSINI, Edí. **Reforma do ensino médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da lei nº 13.415/17 por meio de revisão de literatura**, ed. [S.l.: s.n.], 2017. 19 p. Disponível em:
<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1868/1/2017VolneiAndreBald.pdf>

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BASILIO, Juliana Regina; ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. Contratos de trabalho de professores e resultados escolares. **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230049, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-e230049.pdf>

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**. V. 19, n. 44, abr. Campinas, 1998, p. 19-32. Disponível em
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=pt&nrm=iso

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNARDO, João. **O proletariado como produtor e como produto**. Revista de economia política. V.5, n. 3, p. 83 -100. Jul./set., 1985.

BERTONCELI, Mariane. **O trabalho docente na educação infantil: entre a precarização e a valorização profissional**. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Francisco Beltrão, 2016.

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, [2017]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/L9394.htm>

BRASIL. Parecer CEB/CNE n. 15/98 de 01 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (DCNEM). Brasília, DF: CEB, CNE, 1998.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. PNE. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

BRASIL. **Resolução n. 03, de 26 junho de 1998**. Institui as diretrizes curriculares para o ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF: CNE/CEB, 20 mar. 2002a.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002b.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006** – deu nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 e ao artigo 60 dos ADCT.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 24 abr. 2007.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE n. 23, de 28 de maio de 2007**. Disponível em www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000023&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC.

BRASIL. **Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: protagonismo juvenil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/1_protg_etica.pdf.

BRASIL. **Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008**. Piso Nacional. Disponível em <http://planalto.gov.br/>

BRASIL. **Portaria n. 971 que institui o Ensino Médio Inovador**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, n. 195, 13 de out. de 2009. Disponível em http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014a**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília/DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br//ato2011-2014/2014/L13005.htm>

BRASIL, Tribunal de Contas da União - TCU. **Relatório de Auditoria (Fiscalização n. 177/2013)**, Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto (Secex Educação). Brasília, 2014b.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Senado, [2016a]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016b**. Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; altera a Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei

n. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília/DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/L13.415.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016c**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out 2016. Seção 1, p. 23-25.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a LDB 9.394/1996 e a Lei 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB; a CLT, aprovada pelo Decreto-Lei 236/1967; revoga a Lei 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implantação de Escolas

de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília/DF, 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/ano154-n.35-2017/02/17>

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implantação do novo ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação/CONSED; 2018a. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>

BRASIL, TODOS PELA EDUCAÇÃO. Perguntas e respostas: o que é e como funciona o FUNDEB? **Todos Pela Educação, 4 jun. 2018b**. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-fundeb>.

BRASIL. **Portaria 1.023, de 4 out. 2018**. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 out. 2018c.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Resumo técnico do estado do amapá censo da educação básica**. 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_amapa_censo_da_educacao_basica_2019.pdf

BRASIL, **Decreto n. 10.004, de 5 de set. de 2019b**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm

BRASIL, **Portaria n. 2.015, de 20 de novembro de 2019c**. Regulamenta a implantação do programa nacional das escolas cívico-militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de escola cívico-militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Diário Oficial Da União, Brasília, DF, 21 de nov. 2019b.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. **Brasil/Amapá, 2020**. Disponível em: cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Editores, Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores. 3ª edição, 1987.

BRITO, Fabiana Erica de. **As condições do trabalho docente: um estudo em escolas da rede municipal de Currais Novos- RN (209-2012)**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2014.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; Maria Edilene da Silva RIBEIRO. **Formação e prática docente no estado do Pará** Revista Educação em Questão, Natal, v. 50, n. 36, p. 156-182, set./dez. 2014. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7082>

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; FERNANDES, Marinalva Nunes. **O trabalho docente e as novas configurações no mundo do trabalho: sobre o tempo na educação**. Goiânia: PUC-GO, 2013.

CARVALHO, Carlos Marcelo Martins. **Precarização das condições de trabalho dos professores do ensino fundamental da rede estadual de Goiás Goiânia**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2014.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

COELHO, Maria Cândida de Pádua. A educação brasileira na Nova República. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, ano 4, v. 8, p. 51-59, jan./jun. 1990.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Tradução de Mônica Corullón. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Ação Educativa, 2009. cap. III, p. 75-124.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In*: COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2012. p. 106-146.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

DALE, Roger. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!** A intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DERICK H. Paranhos de Carvalho. **A disciplina educação física no contexto do ensino médio integral na escola estadual Temístocles de Araújo**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 40, e0224639, 2019 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0224639.pdf>

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Intensificação do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila. Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. *In*: DUARTE, Adriana Maria Cancelli; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo – Neo-imperialismo. **Economia e Sociedade**. Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 1-19, abr. 2007

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, v. 2, 1979.

ESPING-ANDERSEN, G (1995). O futuro do Welfare State na nova ordem mundial. **Revista Lua Nova**. n. 35, p 73-111.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? *In*: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política**

educacional. 1ª. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado capitalista: as funções da previdência e da assistência sociais**. São Paulo: Cortez, 1980.

FARIAS, Angelita da Rosa. **O ensino médio e as condições de trabalho docente em santa catarina: configurações, limites e perspectivas**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Paraná, 2013.

FEITOSA, Claudinéia. **A formação contínua e o trabalho docente em escolas públicas de ensino médio em Jataí - Go**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, n. 139, p.293-308, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p.287-292, abr./jun. 2017.

FERREIRA, Terita Michele da Silva. **Há Algo de Novo no Ensino Médio Em Goiás? Os Sentidos do Trabalho no Programa Novo Futuro**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2017.

FERRETI, Celso João. SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória n. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**. v. 38. n. 139, Campinas: 2017, p. 385-404. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32 n. 93, 25-42. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 71-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola improdutiva**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Educação básica no brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: **Trabalho Necessário**. Ano 3, n. 3, 2005. Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214>

GAMBOA, Silvio Sánchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 91-116.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Angelina Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, MARLI, Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília. Unesco, 2011.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo:” mudanças discursivas sobre a gestão escolar no mercado educacional. *In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, André Rodrigues. **Trabalho docente universitário: participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Belém, 2014.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **Política para o ensino médio e educação profissional**. Educação e Cultura Contemporânea, v. 3, n.5, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3. 2007.

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

HYPOLITO, Álvaro P.; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura Cristina V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.2, p.100-112, jul./dez. 2009.

INSTITUTO DE PESQUISAS AVANÇADAS EM EDUCAÇÃO - IPAE. – Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica. (IPAE), 2007. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/prodeb.htm>.

KRAWCZYK, Nora. **A escola média: um espaço sem consenso**. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 169-202, novembro/ 2003.

KRAWCZYK, Nora *et al.* **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa. 2009.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. Cadernos de Pesquisa, v.41 n.144 set./dez. 2011.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

LEANDRO, Karine De Sousa. **Programa educação integral: escolarização ou custódia?** Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

LIBÂNIO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, n. 24, p. 113-147, ed. UFPR, Curitiba, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf>

LIMA, Kátia R. de S.; MARTINS, André S. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia M. W. (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 43-67.

LIMA, Erika Roberta S.; SILVA, Francisca Natália; SILVA, Lenina L. Trajetória do ensino médio e da educação profissional no Brasil. **Holos**, ano 33, v. 3, 2017, p. 164-175.

LOBO, Sônia. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores**. Comunicação/2020. Disponível em: <https://sintef.org.br/wp/2020/06/15/artigo-politicas-para-educacao-sob-o-governo-bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-formacao-de-professores/>

MAINARDES, Jefferson. Análise das Políticas Educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**. V. 9 n. 1 – p.4-16 – Itajaí, jan./abr. 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

MARCONI, Andrade de Marina; LAKATOS, Maria Eva. **Metodologia científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, Luciana Rosa; ANDRADE, Edson Francisco de; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas. **RBPAAE** - v. 33, n. 1, p. 055 - 071, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/72834/41185>

MARTINELLI, Maria Lucia. Notas sobre mediações: alguns elementos para sistematização da reflexão sobre o tema. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, ano 14, n.43, p.136-41, dez. 1993.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política: salário, preço e lucro- o rendimento e suas fontes**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução Reginaldo Sant'Anna. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Livro 1, v. 1 e 2.

MARX, Karl. Prefácio, Notas. In: **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. A reforma da Educação Superior e o trabalho docente. VI **Seminário da Rede Estrado**: regulação educacional e trabalho docente. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_reforma_da_educ_superior.pdf.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MEIRELLES, Giselle Ávila Leal de. A mundialização do capital e os rebatimentos para o serviço social brasileiro. II **Seminário nacional de serviço social, trabalho e políticas sociais**. UFSC. Florianópolis, 23 a 25 de out. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/180035/101_00453.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MELO; Adriana A. S. de. Organismos Internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia M. W. (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p. 69-82.

MELO, André Lins; BARLETA, Ilma de Andrade. |**Gestão da educação no Amapá**: os resultados do IDEB no contexto de políticas de caráter local e nacional [2010?]. Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/III_EPEPE/gestao_da_educacao_no_amapa.pdf.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo *etal.* 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de S; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo**: oposição ou complementariedade? Cad. Saúde Pública, v.9, n.3, p. 237-248, set. 1993.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MORORÓ, Leila Pio. **Pesquisar e consolidar na região o conhecimento sobre a Formação de Professores**: o duplo desafio do NEFOP. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 115-130, jul./dez. 2018. Disponível em <http://www.revformacaodocente.com.br>

MOTRIVIVÊNCIA. Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 01-15, julho/setembro, 2019.

Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 2175-8042. DOI:

<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e67052>

MOURA, Alda Aparecida Vieira. **Desdobramentos da crise estrutural do capital no trabalho docente:** a intensificação e o adoecimento. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília: 2018.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Manifesto do Movimento Nacional sobre a Medida Provisória:** não ao esfacelamento do ensino médio. 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Manifesto-Movimento-sobre-a-MP-do-Ensino-Medio.pdf>.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ed_realidade.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei n. 13.415/2017) **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETO, Silvia Maria Coelho. **Escola de tempo integral: da concepção à prática.** Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Católica de Santos. Santos, 2008.

NEVES, Lúcia M. W.; MARTINS, André Silva. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. *In:* Lúcia M. W. (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente.** *In:* Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992

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

OLIVEIRA, Aryane Martins. **O tempo de trabalho dos professores do ensino médio na rede estadual de ensino de Minas Gerais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Organização do trabalho escolar (Verbetes). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Ramon de. **A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal**. Educação Unisinos – v. 24, 2020 (18861). Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Condições de trabalho docente nas escolas de Educação Básica no Brasil: uma análise quantitativa. 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Minas Gerais.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: Desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun, 2009.

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Contexto, 1999.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PORTO, Jadson. Amapá: **principais transformações econômicas e institucionais – 1943 a 2000**. Macapá: Edição do autor, 2007.

POULANTZAS, Nico. **As lutas políticas: O Estado condensação de uma relação de forças**, In: O Estado, o poder, o socialismo. Rio de Janeiro: Graal, 1980, p.125-164.

PRIEB, Sérgio A. M.; CARCANHOLO, Reinaldo A. O Trabalho em Marx. In: CARCANHOLO, Reinaldo (org.). **Capital: essência e aparência**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>

RIBEIRO, Erivane Rocha. **O programa reinventando o ensino médio no estado de minas gerais: uma análise sobre as condições do trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **O ensino médio brasileiro em questão: integração curricular e formação de professores**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 32, n. 2, 453-473 maio/ago. 2014.

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

SANDRONI, Paulo (Orgs.). **Novíssimo dicionário de economia**. Editora Best Seller. 1999.

SANFELICE, José Luís. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. *In*: LOMBARDI, J. (org.). **Pesquisa em educação**. 2. ed. revista Campinas, Autores Associados/HISTEDBR; Caçador, UnC, 2000. p. 151-159.

SANTOS, Joseane Maria da Silva. **As condições de trabalho docente em escola-modelo da rede municipal de educação do Cabo de Santo Agostinho**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4 ed. 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

SANTOS, Oder José dos. Novo mundo do Trabalho, nova pedagogia capitalista. **Trabalho e Educação**. n. 2, ago./dez. Belo Horizonte, 1997.

SANTOS, Oder José dos. Reestruturação capitalista. **Trabalho e Educação**. vol. 13, n. 1, jan/jul, Belo Horizonte, 2004.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

SAVIANI, DERMEVAL. **O plano de desenvolvimento da educação**: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. *In*: EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araracuara: Junqueira & Marin, 2014.

SILVA, Adriano Carvalho Cabral da. **A relação entre o docente do ensino médio (em tempo) integral e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste. Caruaru, 2018.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus. **Trabalho docente e educação em tempo integral**: um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Andréa Giordanna Araújo da. **Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real.** Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

SILVA, Cristina Alves da; NELSON, Rocco Antonio Rangel Rosso. Uma análise do aspecto regulador do Estado brasileiro à luz do papel das agências reguladoras. **Revista de Direito Administrativo**, v. 268, p. 153-185, 2015.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**. Santa Maria. v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. Políticas educacionais para o Ensino Médio e sua gestão no Brasil contemporâneo. **Dialogia**, São Paulo, n.23, p.17-29, jan./jun. 2016. Entrevista concedida a R. Roggero.

SILVA, Rafaela Campos Duarte. **O ensino médio no Brasil e em Minas Gerais (1996 – 2016): nova configuração da velha dualidade.** Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. **Uma escala para medir a infraestrutura escolar.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013a. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivosl786/1786.pdf>.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. **A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte.** *Revista do Serviço Público*, São Paulo, v. 64, n. 3, p. 377-391, 2013b. Disponível em: <http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/291129>.

SOUZA, A. N. Tempo de ensino e tempo de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SOUZA, Fernanda Ribeiro de. **Mais tempo pra quê?: a organização do currículo em uma escola de tempo integral da rede municipal de educação de São João Paraná.** Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE. Francisco Beltrão, 2016.

SOUSA JUNIOR, Justino. **A política educacional brasileira de 2003 a 2010 e a proposta da integração do ensino médio ao profissional.** III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza- Espanha, 2012. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JustinoDeSousaJunior_res_int_GT1.pdf

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre marxismo e perspectiva teórico-metodológica para a pesquisa em políticas educacionais. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 153 – 162. Dez, 2016. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VV2ldFJDZIJ:https://portalseer.uf>

ba.br/index.php/revistagerminal/article/download/16439/13090+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. **Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes:** uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. Estudos IAT, Salvador, v. 4, n.2, p. 310-329, set., 2019. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br>

TEIXEIRA, Glecenir V.; DUARTE, Marisa R. T. Discussões sobre a participação do setor privado na Educação Básica pública. *In:* ARAÚJO, Luiz; PINTO, José Marcelino (org.). **Público X privado em tempos de Golpe.** São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017, p. 16-37.

THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação social e Enquete operária.** São Paulo: Polis, 4. ed. 1982.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia.** São Paulo: UNESP, 2012.

VICENTE, Milene do Amaral Ferreira. **Ampliação do tempo escolar: o trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2017.

WEISHEIMER, Nilson. O questionário na pesquisa social. *In:* Vários Autores. **Pesquisa Social** (Série por dentro das Ciências Sociais). Curitiba: InterSaberes, 2013.

ZICHIA, Andrea de Carvalho. **O direito à educação no período colonial:** um estudo de suas origens no Brasil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ZOTTI, Solange. **As reformas curriculares do ensino médio no Brasil nos anos 90** Cascavel. Vol. 10 Número 19 – jan./jun. 2015, p. 167-179.

**APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES DAS ESCOLAS DO
NOVO SABER EM MACAPÁ/AP E SANTANA/AP**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Caro (a) professor (a),

Este questionário é instrumento de coleta de dados de pesquisa sobre **o trabalho docente na reforma do ensino médio, com o Programa Escolas do Novo Saber no Amapá**. O estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá, sob a responsabilidade da mestrandia **Maria de Barros da Trindade Padua**, e orientada pelo docente Dr. **André Rodrigues Guimarães**.

Seguem algumas orientações para facilitar o preenchimento deste instrumento:

- * O questionário possui questões abertas e fechadas, utilize quantas linhas considerar necessárias para sua resposta;
- * Solicitamos sua colaboração no sentido de responder por completo o questionário, pois, as questões apresentadas são fundamentais para o alcance dos objetivos da investigação;
- * Em caso de dúvidas acerca do preenchimento do questionário, sinta-se à vontade para esclarecê-las junto à pesquisadora pessoalmente ou pelo telefone (96)991298452;
- * Pedimos sua colaboração para devolver o questionário no período combinado. A devolução poderá ser feita para o e-mail: maariasandy@hotmail.com ou diretamente em mãos da pesquisadora.

Agradecemos antecipadamente sua participação na pesquisa.

Atenciosamente,

Maria de Barros da Trindade Padua

IDENTIFICAÇÃO

Gênero: _____

Idade: _____

Estado civil: _____

Grau de escolaridade: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () Outro: _____

Tempo de atuação como docente (em anos): _____

Tempo de atuação no Ensino Médio (em anos): _____

Tempo de atuação no Ensino Médio em Tempo Integral (em anos): _____

Regime de Trabalho atual: () 20 h () 30 h () 40 h () Outro. Qual? _____

Forma de contratação: () efetivo () horista

1. Como você avalia a infraestrutura da escola em que trabalha?

Espaço	Inexistente	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Muito adequado
Sala de Aula					
Laboratório de Informática					
Outros laboratórios					
Biblioteca					
Sala da Direção					
Sala da Secretaria					
Sala de professores					
Coordenação Pedagógica					
Copa					
Refeitório					
Banheiros					
Quadra de esporte					
Espaço de descanso					

2. Há outros espaços distintos dos listados na questão anterior que compõe a infraestrutura física da escola em que trabalha? Caso sim, quais e qual sua avaliação sobre os mesmos?

3. Quantas horas semanais você destina efetivamente para as atividades que desenvolve na escola (colocar o total de horas independente da jornada de trabalho contratada)?

- Docência em sala de aula:

- Planejamento das aulas:
- Reuniões:
- Coordenação de área:
- Orientação, tutoria ou acompanhamento de estudantes:
- Projetos desenvolvidos pela escola:

4. Há outras atividades distintas das listadas na questão anterior que compõe sua carga horária na escola? Caso sim, quais e qual o número de horas semanas utilizadas?

5. Além da escola em quais espaços você desenvolve suas atividades relacionadas ao trabalho com o EMTI?

Espaço	Frequência		
	Nunca	Esporadicamente	Sempre
Atividades de campo			
Em casa			
Em outro trabalho			

6. Há outros espaços distintos dos listados na questão anterior em que você desenvolve suas atividades do EMTI? Caso sim, quais e qual a frequência?

7. Além da sua jornada regular você ocupa outras horas para desenvolver suas atividades relacionadas ao trabalho com o EMTI?

Espaço	Frequência		
	Nunca	Esporadicamente	Sempre
Durante os dias letivos			
Finais de semana			
Feriados			
Férias			

8. Há outros momentos distintos dos listados na questão anterior em que você desenvolve suas atividades do EMTI? Caso sim, quais e qual a frequência?

9. Como se dá a supervisão do trabalho docente na escola?

10. Como você avalia a contribuição de seus processos formativos para atuar no EMTI?

Cursos/Atividades	Inexistente	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Muito adequado
Graduação					
Pós-graduação					
Organizados pela SEED					
Desenvolvidos pela escola					

11. Há outros processos formativos distintos dos listados na questão anterior que contribuem para o seu trabalho? Caso sim, quais e qual sua avaliação sobre os mesmos?

12. Qual a composição líquida, em reais, do pagamento que você recebe atuando no EMTI?

Origem	R\$
Salário líquido	
Bolsa	
Outro (especificar):	
Total	

13. você exerce outra atividade remunerada?

() sim, como professor () sim, em outra função na educação () sim, em outra função fora da escola () não.

14. Qual o grau de sua satisfação em relação ao EMTI?

Elemento avaliado	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
Infraestrutura escolar				
Atividades que você desempenha				
Tempo de trabalho				
Formação docente				
Remuneração				
Supervisão do trabalho docente				
Sua participação no Programa				
O Programa (integralmente)				

15. Há outro elemento, distinto dos listados na questão anterior, que você queira avaliar? Caso sim, quais e qual sua satisfação sobre os mesmos?

16. Ainda com o intuito de alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, esta poderá contar com entrevistas semiestruturadas. Nesse sentido, você tem interesse/disponibilidade em participar?

() sim () não.

APÊNDICE B — ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS DOCENTES DAS ESCOLAS DO NOVO SABER EM MACAPÁ/AP E SANTANA/AP

Sujeitos: docentes

IDENTIFICAÇÃO

- Nome: _____
- Formação Acadêmica: _____
- Forma de Ingresso no Ensino Médio em Tempo Integral: [] horista [] efetivo

QUESTÕES NORTEADORAS

1 – Como se dá o ingresso de professores nas escolas de EMTI no Amapá?

Forma de contratação, seleção dos professores, rotatividade do corpo docente

2 – O que motiva os professores buscarem atuar nas Escolas do Novo Saber?

Status, questão salarial, condições de trabalho, localização da escola, motivos de não permanência.

3 – Como você avalia a instituição do Ensino Médio em Tempo Integral no Amapá?

Aspectos positivos e negativos, as mudanças ocorridas, aceitações e resistências.

4 – Qual sua avaliação sobre a jornada de trabalho no EMTI?

Tempo de trabalho, quantidade de trabalho, espaços de trabalho, trabalho/lazer, controle, mudanças nos aspectos anteriores.

5 – Qual sua avaliação sobre as condições físicas e pedagógicas para o desenvolvimento do trabalho docente no EMTI?

Espaço físico, materiais pedagógicos, autonomia pedagógica

6 – Qual sua avaliação em relação a remuneração para atuar na ETI?

Valorização docente, bolsas, diferenças salariais.

**APÊNDICE C — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa referente à dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), sobre **o trabalho docente na reforma do ensino médio, com o Programa Escolas do Novo Saber no Amapá**, desenvolvida por **Maria de Barros da Trindade Padua** e orientada pelo docente Dr. **André Rodrigues Guimarães**. O estudo tem como objetivo central analisar os desdobramentos da implantação da Reforma do Ensino Médio em relação às condições do Trabalho Docente em oito escolas de Tempo Integral.

Sua participação na pesquisa se dará por meio das respostas ao questionário e, havendo sua concordância, também será realizada entrevista semi-estruturada. Destaca-se que é fundamental sua participação para alcance do objetivo, bem como na contribuição para construção da temática sobre o trabalho docente nas escolas do novo saber.

Esta pesquisa não tem fins lucrativos e seu objetivo é exclusivamente de divulgação acadêmica e científica, os dados coletados serão usados em relatórios internos relativos ao projeto e também poderão ser publicados em artigos científicos, banners, pôsteres, em periódicos científicos, anais de congressos e capítulos de livros.

Ressalta-se que participar da pesquisa não representa riscos para sua integridade física, mas poderá trazer desconforto de ordem emocional e psicológica ao tratar de questões relacionadas ao seu trabalho docente. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa e sobre os pontos que a permeia pode e deve ser respondida pela pesquisadora. Para contatar/consultar em caso de dúvida ou esclarecimento no preenchimento do questionário tem-se os seguintes contatos: **Maria de Barros da Trindade Padua** (pesquisadora), e-mail: maariasandy@hotmail.com, telefone de contato (96) 99129-

8452, e André Rodrigues Guimarães (orientador), e-mail: andre_unifap@yahoo.com.br. E, ainda, o Departamento de Pesquisa da Universidade Federal do Amapá. Rodovia Juscelino Kubitschek, Km-02, Campus Marco Zero, prédio da reitoria. (96) 3312-1739.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais, atendendo as legislações brasileiras (Resoluções Nº 510/16 e Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Mediante ao disposto no Artigo 9º da Resolução 510/16 CNS no que diz: *“São direitos dos participantes”*: *“V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;”*.

Ao assinar este termo você declara que concorda em participar da pesquisa, tendo lido e concordado com este Termo, além de esclarecer suas dúvidas. Destaca ainda ciência que sua identidade será mantida em sigilo e que as informações fornecidas poderão ser utilizadas e divulgadas com fins acadêmico-científicos.

Macapá, _____ de _____ de 2019.

Maria de Barros da Trindade Padua

Assinatura da Pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido/a.

(nome)

Assinatura do Colaborador/a

ANEXO A — OFÍCIO ENCAMINHADO PARA A E.E. RAIMUNDA VIRGOLINO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED



Ofício nº 19/2019-PPGED/UNIFAP

Macapá, 06 de dezembro de 2019.

Ao(a) Diretor(a): Adj. Angélica de L. Furtado
Da Escola Estadual Raimunda Virgolino

Assunto: Encaminha aluna para Pesquisa de Campo

Prezado(a) diretor(a),

A Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá, no uso de suas atribuições legais, vem através deste, apresentar a mestranda regularmente matriculada nesta IFES, **MARIA DE BARROS DA TRINDADE PADUA, Nº de Matrícula 2018100986**, para realizar pesquisa relacionada à sua Dissertação de Mestrado.

Na expectativa de contarmos com a colaboração de Vossa Senhoria no sentido de apoiar a referida acadêmica possibilitando o acesso às informações necessárias, para realização de levantamento, que irão subsidiar sua pesquisa, tais como: número de docentes, de Coordenadores Pedagógicos e de alunos, além de acesso ao histórico da Escola, bem como aplicação de questionários e entrevistas aos docentes da Escola.

Respeitosamente,

Recebi em: 10/12/19
Angélica Furtado
Angélica de Oliveira Rocha de Lima
Diretora Adjunta PPGED Raimunda Virgolino
Decreto 4420/18 - GRA

Janilde de Oliveira Rocha de Lima

Janilde de Oliveira Rocha de Lima
SECRETÁRIA DO PPGED/UNIFAP
PORTARIA Nº 076/2017-UNIFAP

**ANEXO B — OFÍCIO ENCAMINHADO PARA A E.E. MARIA DO CARMO VIANA
DOS ANJOS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**



Ofício nº 17/2019-PPGED/UNIFAP

Macapá, 06 de dezembro de 2019.

Ao(a) Diretor(a): Irlando Castro dos Reis

Da Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos

Assunto: Encaminha aluna para Pesquisa de Campo

Prezado(a) diretor(a),

A Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá, no uso de suas atribuições legais, vem através deste, apresentar a mestranda regularmente matriculada nesta IFES, **MARIA DE BARROS DA TRINDADE PADUA, Nº de Matrícula 2018100986**, para realizar pesquisa relacionada à sua Dissertação de Mestrado.

Na expectativa de contarmos com a colaboração de Vossa Senhoria no sentido de apoiar a referida acadêmica possibilitando o acesso às informações necessárias, para realização de levantamento, que irão subsidiar sua pesquisa, tais como: número de docentes, de Coordenadores Pedagógicos e de alunos, além de acesso ao histórico da Escola, bem como aplicação de questionários e entrevistas aos docentes da Escola.

Respeitosamente,

Iranilde de Oliveira Rocha de Lima

Iranilde de Oliveira Rocha de Lima
SECRETÁRIA DO PPGED/UNIFAP
PORTARIA Nº 076/2017-UNIFAP

Recebi em
13/12/2019
Zucupes/m.
Irlando Castro dos Reis
ETI Nº da Escola Maria dos Anjos
Diretor - DEC. 0169/2018 - GEA

ANEXO C — OFÍCIO ENCAMINHADO PARA A E.E ELIZABETH PICANÇO
ESTEVES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED



Ofício nº 23/2019-PPGED/UNIFAP

Macapá, 06 de dezembro de 2019.

Ao(a) Diretor(a): Josemildo Monteiro de Souza
Da Escola Estadual Elizabeth Picanço Esteves

Assunto: Encaminha aluna para Pesquisa de Campo

Prezado(a) diretor(a),

A Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá, no uso de suas atribuições legais, vem através deste, apresentar a mestranda regularmente matriculada nesta IFES, **MARIA DE BARROS DA TRINDADE PADUA**, Nº de Matrícula **2018100986**, para realizar pesquisa relacionada à sua Dissertação de Mestrado.

Na expectativa de contarmos com a colaboração de Vossa Senhoria no sentido de apoiar a referida acadêmica possibilitando o acesso às informações necessárias, para realização de levantamento, que irão subsidiar sua pesquisa, tais como: número de docentes, de Coordenadores Pedagógicos e de alunos, além de acesso ao histórico da Escola, bem como aplicação de questionários e entrevistas aos docentes da Escola.

Respeitosamente,

Recebido em:

13.12.2019

Tânia Maria da Silva R.

Idanilde de Oliveira Rocha de Lima

Idanilde de Oliveira Rocha de Lima

SECRETÁRIA DO PPGED/UNIFAP

PORTARIA Nº 076/2017-UNIFAP

0 1 1

ANEXO D — OFÍCIO ENCAMINHADO PARA A E.E JOSÉ FIRMO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED



Ofício nº 20/2019-PPGED/UNIFAP

Macapá, 06 de dezembro de 2019.

Ao(a) Diretor(a): Edilene Nascimento Barbosa
Da Escola Estadual José Firmo do Nascimento

Assunto: Encaminha aluna para Pesquisa de Campo

Prezado(a) diretor(a),

A Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá, no uso de suas atribuições legais, vem através deste, apresentar a mestranda regularmente matriculada nesta IFES, **MARIA DE BARROS DA TRINDADE PADUA, Nº de Matrícula 2018100986**, para realizar pesquisa relacionada à sua Dissertação de Mestrado.

Na expectativa de contarmos com a colaboração de Vossa Senhoria no sentido de apoiar a referida acadêmica possibilitando o acesso às informações necessárias, para realização de levantamento, que irão subsidiar sua pesquisa, tais como: número de docentes, de Coordenadores Pedagógicos e de alunos, além de acesso ao histórico da Escola, bem como aplicação de questionários e entrevistas aos docentes da Escola.

Respeitosamente,

Janilde de Oliveira Rocha de Lima

Janilde de Oliveira Rocha de Lima
SECRETÁRIA DO PPGED/UNIFAP
PORTARIA Nº 076/2017-UNIFAP

Edilene Nascimento Barbosa
Diretora
DEC nº 1732/2019
06.12.19

ANEXO E — OFÍCIO ENCAMINHADO PARA O COLÉGIO AMAPAENSE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED



Ofício nº 16/2019-PPGED/UNIFAP

Macapá, 06 de dezembro de 2019.

Ao(a) Diretor(a): Celia Clota A. de Souza
Do Colégio Amapaense

Assunto: Encaminha aluna para Pesquisa de Campo

Prezado(a) diretor(a),

A Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá, no uso de suas atribuições legais, vem através deste, apresentar a mestranda regularmente matriculada nesta IFES, **MARIA DE BARROS DA TRINDADE PADUA**, Nº de Matrícula 2018100986, para realizar pesquisa relacionada à sua Dissertação de Mestrado.

Na expectativa de contarmos com a colaboração de Vossa Senhoria no sentido de apoiar a referida acadêmica possibilitando o acesso às informações necessárias, para realização de levantamento, que irão subsidiar sua pesquisa, tais como: número de docentes, de Coordenadores Pedagógicos e de alunos, além de acesso ao histórico da Escola, bem como aplicação de questionários e entrevistas aos docentes da Escola.

Respeitosamente,

Idanilde de Oliveira Rocha de Lima

Idanilde de Oliveira Rocha de Lima
SECRETÁRIA DO PPGED/UNIFAP
PORTARIA Nº 076/2017-UNIFAP

Recebido em 10/12/19
Celia Clota A. de Souza
22 dec. 5271/19-GEA.

ANEXO F — OFÍCIO ENCAMINHADO PARA A E.E TIRADENTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED



Ofício nº 18/2019-PPGED/UNIFAP

Macapá, 06 de dezembro de 2019.

Ao(a) Diretor(a): João Alexandre G. Bacelar
Da Escola Estadual Tiradentes

Assunto: Encaminha aluna para Pesquisa de Campo

Prezado(a) diretor(a),

A Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá, no uso de suas atribuições legais, vem através deste, apresentar a mestranda regularmente matriculada nesta IFES, **MARIA DE BARROS DA TRINDADE PADUA**, Nº de Matrícula **2018100986**, para realizar pesquisa relacionada à sua Dissertação de Mestrado.

Na expectativa de contarmos com a colaboração de Vossa Senhoria no sentido de apoiar a referida acadêmica possibilitando o acesso às informações necessárias, para realização de levantamento, que irão subsidiar sua pesquisa, tais como: número de docentes, de Coordenadores Pedagógicos e de alunos, além de acesso ao histórico da Escola, bem como aplicação de questionários e entrevistas aos docentes da Escola.

Respeitosamente,

João Alexandre G. Bacelar
Diretor da E.E. P.ivalente Tiradentes
Decreto nº 0670/2019-GEA
10.12.19

Janilde de Oliveira Rocha de Lima
Janilde de Oliveira Rocha de Lima
SECRETÁRIA DO PPGED/UNIFAP
PORTARIA Nº 076/2017-UNIFAP

ANEXO G — OFÍCIO ENCAMINHADO PARA A E.E AUGUSTO ANTUNES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED



Ofício nº 22/2019-PPGED/UNIFAP

Macapá, 06 de dezembro de 2019.

Ao(a) Diretor(a): Adaelson José F. dos Santos
Da Escola Estadual Augusto Antunes

Assunto: Encaminha aluna para Pesquisa de Campo

Prezado(a) diretor(a),

A Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá, no uso de suas atribuições legais, vem através deste, apresentar a mestranda regularmente matriculada nesta IFES, **MARIA DE BARROS DA TRINDADE PADUA**, Nº de Matrícula **2018100986**, para realizar pesquisa relacionada à sua Dissertação de Mestrado.

Na expectativa de contarmos com a colaboração de Vossa Senhoria no sentido de apoiar a referida acadêmica possibilitando o acesso às informações necessárias, para realização de levantamento, que irão subsidiar sua pesquisa, tais como: número de docentes, de Coordenadores Pedagógicos e de alunos, além de acesso ao histórico da Escola, bem como aplicação de questionários e entrevistas aos docentes da Escola.

Respeitosamente,

Danielle de Oliveira Rocha de Lima

Danielle de Oliveira Rocha de Lima
SECRETÁRIA DO PPGED/UNIFAP
PORTARIA Nº 076/2017-UNIFAP

Recebido em
STN 16/12/2019

Adaelson José F. dos Santos
ADAELESON JOSE FARIA DOS SANTOS
Diretor
Decreto: 2263/2018 - GEA

**ANEXO H — OFÍCIO ENCAMINHADO PARA A E.E ALBERTO SANTOS
DUMONT**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**



Ofício nº 21/2019-PPGED/UNIFAP

Macapá, 06 de dezembro de 2019.

Ao(a) Diretor(a): Adf. Iran da Silva Ferreira
Da Escola Estadual Alberto Santos Dumont

Assunto: Encaminha aluna para Pesquisa de Campo

Prezado(a) diretor(a),

A Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá, no uso de suas atribuições legais, vem através deste, apresentar a mestranda regularmente matriculada nesta IFES, **MARIA DE BARROS DA TRINDADE PADUA**, Nº de Matrícula **2018100986**, para realizar pesquisa relacionada à sua Dissertação de Mestrado.

Na expectativa de contarmos com a colaboração de Vossa Senhoria no sentido de apoiar a referida acadêmica possibilitando o acesso às informações necessárias, para realização de levantamento, que irão subsidiar sua pesquisa, tais como: número de docentes, de Coordenadores Pedagógicos e de alunos, além de acesso ao histórico da Escola, bem como aplicação de questionários e entrevistas aos docentes da Escola.

Respeitosamente,

Janilde de Oliveira Rocha de Lima

Janilde de Oliveira Rocha de Lima
SECRETÁRIA DO PPGED/UNIFAP
PORTARIA Nº 076/2017-UNIFAP



Iran da Silva Ferreira
Diretor Adjunto
Decreto Nº 0164/2018-GEA

Recebido em
13.12.19.