UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

HELOIZA SOUZA VIANA

O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: Uma análise das reformulações impostas a essa fase de ensino que transformam o trabalho dos professores

GOIÂNIA
2012

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[x] Dissertação** **[ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Heloiza Souza Viana				
E-mail:	heloizasviana33@hotmail.com				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? [x]Sim [ ] Não					
Vínculo empregatício do autor	Professora PIII - Sociologia SEDUC / GO				
Agência de fomento:CAPES		Sigla:			
País:	Brasil	UF:GO		CNPJ:	
Título:	O Trabalho Docente no Ensino Médio em Goiás: uma análise das reformulações impostas a essa fase de ensino que transformam o trabalho dos professores				
Palavras-chave:	Ensino Médio; Professor; Programas Estaduais da Educação; Trabalho Docente				
Título em outra língua:	WORK TEACHING IN SECONDARY EDUCATION IN GOIÁS : An analysis of reformulations imposed on the teaching phase that transform the work of teachers				
Palavras-chave em outra língua:	School, Professor, State Programs of Education, Teaching Work				
Área de concentração:	Sociedade, Política e Cultura				
Data defesa: (31/08/2012)					
Programa de Pós-Graduação:	Sociologia				
Orientador (a):	Revalino Antônio de Freitas				
E-mail:	freitas@cienciassociais.ufg.br				
Co-orientador (a):*					
E-mail:					

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [ ] NÃO[1]

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

_____ Data: ____ / ____ / _____

Assinatura do (a) autor (a)

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

HELOIZA SOUZA VIANA

O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: Uma análise das reformulações impostas a essa fase de ensino que transformam o trabalho dos professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Revalino Antônio de Freitas

GOIÂNIA
2012

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Souza Viana, Heloiza
O Trabalho Docente no Ensino Médio em Goiás [manuscrito] : uma análise das reformulações impostas a essa fase de ensino que transformam o trabalho dos professores / Heloiza Souza Viana. - 2012.
x, f.

Orientador: Prof. Dr. Revalino Antonio de Freitas.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS) , Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Goiânia, 2012.
Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas, tabelas.

1. Ensino Médio. 2. Professor. 3. Programas Estaduais da Educação. 4. Trabalho Docente. I. de Freitas, Revalino Antonio, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

HELOIZA SOUZA VIANA

Aos trinta e um dias de agosto de 2012, às 8 horas, na Sala 29 da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, realizou-se a sessão de julgamento da Dissertação de Mestrado da mestranda **HELOIZA SOUZA VIANA**, intitulada *O Trabalho Docente no Ensino Médio em Goiás: Uma análise das reformulações impostas a essa fase de ensino que transformam o trabalho dos professores.* A Banca Examinadora foi composta, conforme Portaria n.º 032/2012-FCS, de 27 de agosto de 2012, pelos seguintes Professores Doutores: Revalino Antonio de Freitas (Presidente/UFG), Aparecida Neri de Souza (Unicamp) e Dijaci David de Oliveira (UFG) – Suplente: Lucineia Scremin Martins (UFG). A candidata apresentou o trabalho, os examinadores a arguiram e ela respondeu as arguições. Às 15:20 horas, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão secreta, pela qual foram atribuídos à mestranda os seguintes resultados:

(X) **Aprovado(a)** ( ) Reprovado(a)
Dr. Revalino Antonio de Freitas _____

(X) **Aprovado(a)** ( ) Reprovado(a)
Dra. Aparecida Neri de Souza _____

(X) **Aprovado(a)** ( ) Reprovado(a)
Dr. Dijaci David de Oliveira _____
Resultado Final APROVADA

Reaberta a sessão pública, o Presidente da Banca Examinadora proclamou os resultados e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata que vai assinada por mim, Daisy Luzia do Nascimento Silva Caetano, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, e pelos membros da Banca Examinadora.
Daisy Luzia do Nascimento Silva Caetano Daisy Luzia do Nascimento Silva Caetano

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Helena e meu irmão Gabriel pela torcida e apoio em todas as minhas conquistas.

Ao meu orientador Revalino Freitas pela credibilidade nesse projeto em mais um trabalho que se encerra (primeiro orientador desde meu primeiro projeto acadêmico no PROLICEN), muito obrigada!

Ao professor Dijaci de Oliveira pelos diálogos que me ajudaram a nortear a dissertação e por acompanhar minha trajetória desde o projeto de extensão "Escola que Protege – Novas Práticas Sociais na Educação" e participar da banca examinadora.

A professora Aparecida Neri de Souza, seus escritos foram de grande inspiração! Obrigada pela disposição em participar da banca examinadora.

À bolsa de estudo concedida pela CAPES.

Ao Núcleo de Estudos Sobre o Trabalho (NEST) que junto ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad), em parceria com a Unicamp, me oportunizou residir em Campinas e a estudar nessa Universidade.

Aos professores Jordão Nunes, Ricardo Lima, Izabela Tamazo, Lucinéia Scremin que contribuíram com esse projeto, pelas conversas que foram luz na escrita dessa dissertação.

Aos amigos da Unicamp, pela amizade, "divisões de angústias" e incertezas de uma pós-graduação, desejo ter feito amizades por toda a vida.

A todos os professores que foram a inspiração dessa dissertação, em especial agradeço aos docentes que me concederam um pouco de seu tempo para as entrevistas, nas quais se demonstraram tão reveladores e me fizeram refletir por múltiplos olhares a carreira docente, a vocês meu profundo respeito e admiração!

E aos meus queridos amigos: Gabriela, Dione, Diego, Lilian, Raquel, Elton e Artur.

“Somos a imagem que fazem de nosso papel social, não o que teimamos ser. Teríamos de conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. Entre imagens e auto-imagens. É frequente lamentar que não somos socialmente reconhecidos. Mas como se constrói o reconhecimento social de uma profissão? Repito, seria um bom ponto de partida: somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer esse ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história. Nem nos cursos normais, de licenciatura e pedagogia nos contaram quanto fomos e quanto não fomos. O que somos.”

Miguel Arroyo

RESUMO

A pesquisa pretende relacionar as fragilidades e transformações dos Programas Estaduais da Educação do ensino médio em Goiás com o trabalho docente, uma vez que não há solidez nesses Programas que advém da própria história do ensino médio, ainda caracterizado por uma falta de identidade, premissa básica para se propor mudanças.
Não sabendo de forma clara as finalidades desse ensino ainda que as legislações tentem abolir a idéia de dualidade entre um ensino propedêutico e profissional, o ensino médio ainda está aliado a essas representações, onde as medidas e as propostas aligeiradas estão fadadas a serem paliativas e frágeis.
A análise não se abstém, tão pouco repudia as transformações que as escolas devam passar devido as demandas sociais (políticas e econômicas), em especial o ensino médio, transformações responsabilizadas aos professores, mas se inquieta a maneira como as mudanças são feitas (impostas) pelo governo estadual.
As entrevistas com os docentes nos revelam por múltiplos olhares como eles percebem a profissão, constituindo assim suas representações sociais.

Palavras-chave: Ensino Médio; Professor; Programas Estaduais da Educação; Trabalho Docente.

ABSTRACT

The research aims to relate the fragility and transformation of the State Programs of Education students in Goiás, with teaching, since there is no soundness in these programs that comes from the history of the school, still characterized by a lack of identity premise Basic to propose changes.
Not knowing clearly the purposes of this teaching even though the laws attempt to abolish the idea of duality between a preparatory and vocational education, secondary education is still allied to these representations, where the measures and proposals are doomed to be relaxed and palliative fragile.
The analysis does not refrain, nor repudiates the changes that schools must pass due to social demands (political and economic), particularly high school teachers accountable transformations, but if restless how changes are made (imposed) by the state government.
The interviews with teachers reveal multiple looks by how they perceive the profession, thus their social representations

Keywords: School, Professor, State Programs of Education, Teaching Work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO 1: O ENSINO MÉDIO E O FAZER DOCENTE 16

1.1 Fragilidades do Ensino Médio 17

1.2 Uma Análise sobre a Constituição do Ensino Médio 20

1.3 Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI (Brasil) 24

1.4 Programa Ressignificando (Goiás) 28

1.5 Mudanças no Ensino Médio: São Mudanças no Trabalho Docente? 36

1.6 Pacto pela Educação: Programa Reconhecer (Novas Reformulações para o Ensino Médio e para os Professores) 49

CAPÍTULO 2 ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE 56

2.1 Formação e Condições Salariais 56

2.2 Discussões Acadêmicas Acerca do Trabalho Docente 67

CAPÍTULO 3: REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE 77

CONSIDERAÇÕES FINAIS 90

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 93

ANEXO 98

LISTAS DE SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FCC	Fundação Carlos Chagas
FCS	Faculdade de Ciências Sociais
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idego	Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEST	Núcleo de Estudos Sobre o Trabalho
PAP	Plano de Ação Pedagógica
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
Parfor	Plano de Formação Docente
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudante
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEGPLAN	Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Industria
SINTEGO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
STF	Supremo tribunal Federal
UBES	União Brasileira dos Estudantes
UFG	Universidade Federal de Goiás

INTRODUÇÃO

Este trabalho esteve vinculado à linha de pesquisa "Trabalho, Emprego e Sindicatos" do programa de pós-graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da Universidade Federal de Goiás (UFG), visando investigar os mecanismos constitutivos do trabalho docente e as contínuas reformulações dos Programas Estaduais da Educação impostas ao ensino médio, inteirando-se em como esses profissionais concebem e vivem com as transformações "sugeridas" ao seu trabalho. Através da literatura, pesquisas, entrevistas e análises históricas que abordam a profissão, foi possível observar que os dinamismos das atividades econômicas, políticas e sociais influem diretamente no campo educacional e consequentemente transformam o fazer docente.

Por procedimentos metodológicos entende-se como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, que indaga e questiona acerca de seus limites e possibilidades, e o reconhecimento de que todo conhecimento sociológico, tem como fundamento, um compromisso com valores. A pesquisa se deu por cunho qualitativo e quantitativo, no qual a representação está relacionada às possibilidades de generalização que se baseia na noção estatística de amostra (Martins, 2004).

A fase quantitativa da pesquisa que se estrutura nos dados mensuráveis, faz referência às amostras estatísticas já concluídas, como o Censo Escolar, Ideb e os dados encontrados junto à SEE/GO.

A integração do método qualitativo e quantitativo pressupõe que seja possível um cruzamento das conclusões encontradas, de modo que se tenha mais confiança de que os dados encontrados nesta pesquisa, não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular (Goldenberg, 1999).

Em uma perspectiva qualitativista que busca compreender o ser social em seu próprio discurso, sabe-se que o conhecimento aqui esteve dependente da subjetividade humana, conhecimento segundo Flick (2004) obtido da interação com os atores responsáveis pelo processo que se pretende entender.

A pesquisa teve como perspectiva teórica metodológica o materialismo histórico dialético. Para Marx (2007), a historicidade das analises do processo social é elemento fundamental para o método, que parte do real e nos permite transformar a realidade encontrada. Desejava-se descobrir os fenômenos constitutivos do trabalho docente e analisar os contrapontos das realidades encontradas, desvendadas através das entrevistas, sendo possível verificar as contradições que se escondem.

As entrevistas foram semi-estruturadas[1], realizadas com professores do Ensino Médio em Goiânia/GO, onde algumas perguntas estavam previamente formuladas para que as subjetividades dos sujeitos nas entrevistas não fossem perdidas e tão pouco, ficassem alheios ao tema, uma vez que outras questões poderiam aparecer ao longo do diálogo.

Foi apresentado a todos os entrevistados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que estabelecia que o conteúdo da entrevista possuía caráter sigiloso e

[1] Ver anexo.

confidencial e nas citações suas identidades estaria salvaguardadas, não apresentando nenhum constrangimento ou risco a integridade dos mesmos.

As entrevistas foram realizadas ao longo do ano de 2011, ano em que os professores estavam passando por um momento de transição – novo governo, novo Secretário da Educação, novas propostas para o ensino médio – em que mais uma vez o fazer docente de alguma forma seria modificado. Nas citações dos professores escolhi por ocultar a disciplina lecionada, tão pouco me senti confortável em identificá-los por números, assim, os nomes dos professores bem como palavras que sugerem de quais disciplinas seriam, são fictícios, isso porque nas entrevistas aparecem assuntos delicados que poderiam constrangê-los futuramente. Foi garantido aos professores que ninguém e nenhuma instância institucional, principalmente seus superiores, se utilizariam do conhecimento de sua identidade e do seu local de trabalho, salvo a entrevista concedida pelo Superintendente do Ensino Médio de Goiás.

O número das entrevistas foi definido pela técnica bola-de-neve ou *snowboll* (Biernacki e Waldorf, 1981*)*, nas quais, se busca informantes e se começa uma cadeia de referência, sem uma amostra previamente definida. As entrevistas se encerraram no momento em que as questões começaram a se repetir (isso se deve ao postulado das pesquisas qualitativas definidas como da "saturação", ou seja, o momento em que os temas, problemas e/ou queixas se repetem, encerrando o processo de *snowboll)*.

Na amostra bola-de-neve ou *snowboll*, os próprios informantes iniciam e estabelecem a cadeia de referência da amostra final. Essa amostra funciona como em um ciclo, onde uma pessoa recomenda outra e a outra recomendará mais uma (iniciando

uma bola-de-neve), utilizada para se estudar um grupo em específico. Os autores Biernacki e Waldorf (1981), afirmam que o primeiro estágio das entrevistas, nesse tipo de amostra, pode ser puramente exploratório, onde a intenção seja simplesmente de conhecer e começar.

O interesse em analisar o impacto das reformulações dos Programas do ensino médio no trabalho dos professores e como eles percebem a profissão nessas mudanças, parte não somente por ter sido qualificada para essa modalidade escolar, mas também por entender que esse período apresenta maiores turbulências desde sua constituição e que essas transformações mudam de forma substancial o fazer docente e que por detrás dessas mudanças haveria fatores importantes a serem analisados ou revelados. Percebi que a história do ensino médio sempre me trazia a memória os problemas que a disciplina de Sociologia enfrentou ao longo de sua história no Brasil (marcada por intermitências), o que aguçava ainda mais a minha curiosidade.

Sendo o foco da pesquisa a relação entre as mudanças "sugeridas" para o ensino médio e o trabalho dos professores discutidas especialmente no primeiro capítulo, *O Ensino Médio e o Fazer Docente,* a pesquisa compreendeu que o sucesso do ensino não está a cargo unicamente do professor, há mais coisas inseridas nesse processo, esclarecendo através das entrevistas que alguns fatores sociais (educação familiar, progressão continuada do ensino fundamental) que antecedem à chegada do aluno ao ensino médio contribuem para o desempenho do estudante nessa fase escolar e que é por esse desempenho que as exigências são feitas aos professores e as reformulações dos Programas Estaduais da Educação seguem frágeis e intermitentes.

O segundo capítulo, *Análise do Trabalho Docente,* aborda outros aspectos (em especial salário e formação), apontados pelos professores como fatores importantes para um bom desempenho profissional, bem como faz referência às análises acadêmicas sob uma possível proletarização docente.

O terceiro capítulo, *Representações do Trabalho Docente,* constitui as análises dos próprios professores em relação a carreira, em como concebem e vivem com as transformações que lhe são exigidas, caracterizando assim o que representa a docência.

CAPÍTULO 1: O ENSINO MEDIO E O FAZER DOCENTE

Esse capítulo analisa a relação entre as contínuas mudanças do ensino médio e seus efeitos sobre o fazer docente e como os professores reagem diante dessas ações.

Em *Fragilidades do Ensino Médio,* questiona-se porque essa fase de ensino tende a sofrer maiores mudanças do que o ensino fundamental, motivos que convergem a expectativas nos sujeitos que estão aptos - muito mais por atingirem a idade necessária, do que socialmente formados (no ensino médio) - para enfrentarem o mundo do trabalho.

Em *Uma Análise da Constituição do Ensino Médio,* compreende-se que esse ensino é marcado por fragilidades desde o seu surgimento, que advém da "subordinação do ensino médio as necessidades da economia" (Nunes, 2002), acumulando para si (e para os professores) múltiplas funções, que impedem a consolidação de uma identidade e contribuem para os inconstantes Programas Educacionais.

O *Programa Ensino Médio Inovador (Brasil)* - ProEMI é um Programa de apoio técnico e financeiro elaborado pelo Ministério da Educação – MEC, que se destina a reformular o ensino médio, transformando sua estrutura principalmente no que tange ao currículo, numa tentativa de superar a identidade dualista que o ensino médio ainda possui entre propedêutico e profissionalizante. Pode-se dizer que o *Programa Ressignificando* foi o nome dado ao ProEMI realizado em Goiás, que iniciou seus planejamentos de mudanças em 2006, apesar dos dois documentos dos Programas datarem de 2009.

Em *Mudanças no Ensino Médio: são mudanças no trabalho docente*, analisa como esses Programas transformam o trabalho dos professores e como eles concebem essas mudanças, que são exemplificadas através das entrevistas.

1.1 Fragilidades do Ensino Médio

O Ensino Médio no Brasil é marcado por inúmeras reformas respaldadas em Decretos, Emendas e Leis, que se renovam pelas necessidades sócio-político-econômicas, aliada a uma falta de identidade que permite medidas paliativas e imediatistas fadadas a fragilidades. Frente a essas discussões sobre o ensino médio, procura-se elucidar como essas transformações atingem de forma substancial o trabalho dos professores que lecionam nessa fase de ensino[2] e quais representações que os docentes têm dessas mudanças.

As análises de Nunes (2002) e do Superintende do Ensino Médio do Estado de Goiás, o senhor Fernando Pereira dos Santos[3], afirmam que os problemas do ensino médio no que tange a sua funcionalidade, não se restringem a educação brasileira, mas diz respeito a vários países, diferente do ensino fundamental:

> Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Enquanto a finalidade do ensino fundamental nunca está em questão, no ensino médio se dá uma disputa permanente entre orientações mais profissionalizantes ou mais

[2]Revelado através das entrevistas, dos materiais teóricos e de pesquisas outras.

[3] Professor do Cepae/UFG, mestre em educação e doutor em Ciências Ambientais e Superintendente do ensino médio.

> acadêmicas, entre objetivos humanistas e econômicos (Nunes, 2002, p.41).
>
> O ensino médio é um problema mundial, não é brasileiro, falta uma identidade, no fundamental aparentemente está resolvido, o menino precisa aprender a ler e escrever não é isso? no ensino médio já é a época em que o aluno tem que ser preparado para o futuro, se ele vai para universidade, se ele vai para a profissionalização, qual caminho ele vai seguir, esse é um problema mundial, o mundo inteiro se debruça hoje em função do ensino médio, em como fazer que o ensino médio possa ajudar o adolescente a definir seu futuro. (Fernando Santos, Superintendente do Ensino Médio do Estado de Goiás).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 identifica nos artigos 35 e 36, as funções e diretrizes do ensino médio, que "é a etapa final da educação básica", possui uma função de terminalidade, e é o meio de consolidar e aprofundar o que foi o ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e prosseguimento dos estudos.

Analisando as distinções entre os ensinos fundamental e médio, percebe-se que as funções do ensino fundamental são bem resolvidas[4], é apreciado como uma educação inicial, não está voltada de forma direta para o mundo do trabalho, tem por objetivo a formação básica para a cidadania (art. 32) e desde a Constituição de 1934, sua gratuidade esteve assegurada. No ensino médio, somente com a Constituição Brasileira de 1988 (art. 206, IV e 208, II) é que foi promulgada a sua gratuidade e com a LDB/96 foi estendida a sua obrigatoriedade (art. 4, II), e tem como finalidade maior a preparação básica para o trabalho e cidadania (art.35, II).

[4]Não se pretende afirmar que há consenso em toda estrutura do ensino fundamental e que nele não se encontram problemas e reformulações, até porque, sabe-se que esse ensino apresenta grandes problemas na articulação entre as primeiras fases que se estruturam como uma educação mais generalista (1º ao 4º ano) e os anos subseqüentes, em que o ensino se apresenta de forma mais específica (5º ao 9º ano), mas no que tange ao regime legal, o ensino fundamental sempre teve sua funcionalidade esclarecida.

È no período do ensino médio que os estudantes estão com idade apropriada para o trabalho, o que lhes confere um espaço de tensão onde se configuram várias diretrizes, uma vez que estamos inseridos em um contexto onde a informação e a tecnologia estão em constantes inovações. O mercado de trabalho requer pessoas que estejam preparadas para conviver com essas mudanças e desejam que a educação escolar cumpra essa formação inicial. Vale salientar que a presente análise não se abstém, tão pocuo recusa as mudanças que a escola – principalmente no que diz respeito ao fazer docente – deve passar para acompanhar as mudanças recorrentes na sociedade brasileira, em especial na sociedade goiana. O ponto divergente é como as transformações são feitas (impostas), como elas são exigidas pelo governo, exigências que recaem sob a responsabilidade do professor e nos fazem repensar o trabalho docente.

Analisar o ensino médio sempre remete à discussão sobre sua identidade, premissa básica para que se configurem normas e diretrizes que funcionem numa perspectiva prática. As mudanças na nomenclatura expressam de forma emblemática suas fragilidades. Já foi conhecido como ensino secundário (entre o ensino primário e o ensino superior), 2° grau e agora ensino médio. Um ensino mediano, que se destina a consolidar a fase do ensino fundamental e ainda que as legislações atuais tentem abolir a idéia de dualidade entre um ensino propedêutico e profissional, o ensino médio ainda anda de mãos dadas com essas finalidades.

De toda forma, compreender que esta é uma fase da vida em que se cruzam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioridade civil (Cury,

1998) nos revela a dificuldade para a sua definição e as várias reformulações conferidas a esse ensino, em que o professor tem que se adaptar à regra do momento.

Compartilhando com a perspectiva teórica do materialismo histórico dialético de Marx (2007)[5], onde a historicidade do processo social é elemento fundamental para o método, far-se-á um breve resgate histórico do ensino médio para entender suas heranças e as consequências ao trabalho do professor a cada reformulação proposta ao longo de sua história.

1.2 Uma Análise sobre a Constituição do Ensino Médio

A história da organização do ensino no Brasil revela, sobretudo, as condições políticas de determinados momentos históricos, mas também elucida que as contínuas mudanças na educação (no que tange aos Programas Estaduais de Educação) refletem não somente as condições socioeconômicas do país como também denota que são projetos de governo e não de Estado.

Segundo Cury (1998), o problema identitário do ensino médio advém da herança escravocrata centrada em uma sociedade agrária e hierarquizada, na qual o trabalho produtivo se estabelecia como um fazer desprestigiado, em que somente homens livres da classe elitizada tinham acesso ao ensino secundário, norteado por uma educação propedêutica ligada a uma destinação social clara.

[5]Ao afirmar em "A Ideologia Alemã" que a única ciência que conhece é a ciência da história, Marx evidencia a importância que dava a história.

O sentido elitista dessa educação propedêutica revela que o dualismo escolar partiu do dualismo social, isto é, para as elites o ensino propedêutico destinado à preparação para o ensino superior e, para as classes trabalhadoras, o ensino profissionalizante, situações que foram corroboradas pelas leis da época. Em 1909 o Decreto n. 7.566/1909, enviado pelo então presidente Nilo Peçanha, criaria as "Escolas de Aprendizes Artífices em cada unidade da federação, sob a responsabilidade da União (Cury, 1998, p.76)":

> o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; **que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual**, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (CURY, 1998, p.76).

Essa Condição do ensino médio foi mantida no regime ditatorial de Vargas, durante o Estado Novo (1937 a 1945) com outras reformas e resoluções oficiais e normativas, oficializando o dualismo educacional. As leis orgânicas ditadas nesse período, por meio de exames rígidos e seletivos, tornavam o ensino antidemocrático ao dificultar ou impedir o acesso das classes trabalhadoras não só no propedêutico, de nível médio, como também ao ensino superior (Libâneo, 2009).

A despeito desse período, a Constituição de 1937 dizia no Art. 129: "o ensino prevocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado" e a Reforma de Capanema com o Decreto-Lei n.

4.244/42 que constituiu mudanças significativas ao ensino médio (na época chamado ensino secundário).

> De todas as áreas do plano educacional, a educação secundária seria aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura. Segundo os autores de *Tempos de Capanema*, o sistema educacional proposto pelo ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande "exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação" e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, "realidade moral, política e econômica" a ser constituída.[6]

Consonante a esse cenário social e a expansão da industrialização e urbanização do país, o ensino profissional foi se estruturando[7]. Com a primeira LDB, em 1961, foi reconhecido o ensino profissional ao sistema regular de ensino. A LDB de 1971, por sua vez, propõe a substituição da dualidade do ensino médio ao estabelecer a profissionalização de forma compulsória, sinalizando uma única trajetória para todos os adolescentes e jovens (Nunes, 2002).

A crise do “milagre econômico brasileiro” entre os anos de 1970 e 1980 caracterizou as fragilidades e os limites de se sustentar um ensino médio profissional

---

[6] MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos."Reforma Capanema" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=371, visitado em 3/4/2012.

[7] Essa estruturação se fez inicialmente através da Criação da Superintendência do Ensino Profissional: Decreto n. 21.241/34; Criação do Serviço Nacional da Indústria (SENAI): Decreto N. 4.048/42; Lei Orgânica do Ensino Industrial: Decreto N. 4.973/43; Lei Orgânica do Ensino Comercial: Decreto n. 6.141/43; Lei Orgânica do Ensino Agrícola: Decreto n. 9.613/46.

obrigatório. Havia escassez de recursos, faltavam equipamentos, professores despreparados para lecionar as especificidades exigidas, além de não haver demanda para tantos técnicos. Condições como essas sempre acarretam na precarização do trabalho docente e desqualificam o ensino. Diante disso o governo flexibilizou a legislação educacional com a Lei 7.044/82, anulando a obrigatoriedade de um ensino profissional.

No parecer n°15/98 da Câmara da Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que fundamentou a Resolução n° 3/98 propondo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), trouxe um diferencial para essa modalidade de ensino, uma vez que veio com uma clara proposta de reelaboração, interdisciplinaridade, trazendo consigo uma flexibilidade no currículo da educação básica.

A LDB/96 reforça que a educação do ensino médio teria um caráter formativo e que o ensino profissional técnico só poderia receber estudantes que tivessem finalizado o ensino médio, separando a educação geral da profissionalizante. Porém, com o Decreto 5.154/04, volta a integrar o ensino regular e a educação profissional se estrutura como opção de formação.

Assim, visando estruturar um ensino médio mais atrativo e impelido por fatores sócio-econômicos, o governo federal impulsionou mecanismos para motivar os jovens a concluírem essa etapa de ensino, como a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e a Escola Técnica Aberta do Brasil

(Rede E-Tec Brasil), direcionada a pessoas que moram em cidades do interior e periferias de áreas metropolitanas.

Com essas medidas percebe-se que o ensino médio ganha atenção política não necessariamente pela preocupação escolar em si, mas quando se percebe a defasagem de pessoas preparadas e qualificadas para o mundo do trabalho. E de quem é a responsabilidade de se fazer cumprir essas mudanças se não o professor? a inquietação não tange somente aos velhos problemas que todos sabem (salário, falta de estrutura, de material) ou ao velho paradoxo dito por Freire (2006) "muitos pais desejam que seus filhos tenham bons professores mas nãos desejam que seus filhos sejam professores", a inquietação diz respeito também a essas influências externas, de toda ordem, que mudam o trabalho dos professores do ensino médio, que exigem uma flexibilidade absurda, onde a instabilidade se faz normal.

Entretanto, para se entender as fragilidades do ensino médio, serão apresentadas a seguir algumas reformas dessa modalidade de ensino no Estado de Goiás, que aconteceram em paralelo às reformas federais.

1.3 Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (Brasil)

Depois de diversos debates, estudos e análises dos índices referentes ao ensino médio, em 2009, o MEC lançou um novo projeto para a reformulação dessa modalidade de ensino, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)[8]. Como o próprio nome

[8] Instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009.

indica, se dispõe a inovar, principalmente no que diz respeito à reestruturação do currículo. E se há mudanças no currículo, há mudanças no fazer docente.

O ProEMI se propõe a romper com a dualidade identitária do ensino médio entre propedêutico e profissionalizante, adverte que essa modalidade de ensino deva assumir ambos os papéis, formando uma identidade unitária, contextualizada com a realidade social brasileira que capacite os jovens independente de qual destino queiram seguir, seja o ensino superior, seja o mundo do trabalho de imediato.

O documento do ProEMI se constituiu como apoio técnico e financeiro, informando a todas as Secretarias Estaduais para que pudessem elaborar projetos consonantes às Diretrizes do Programa e que atendessem também suas especificidades regionais (caso quisessem aderir ao projeto). A principal proposta se concentrava na reformulação e aprimoramento de um currículo "dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea, na busca dos seguintes impactos e transformações desejáveis (MEC, 2009, p. 5):"

- Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- Universalização do acesso e permanência dos jovens de 15 a 17 anos no ensino médio;
- Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos;
- Oferta de aprendizagem significativa para jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis.

Nessa perspectiva de reorganização curricular pressupõe-se que as disciplinas também deveriam se reorganizar, procurando sempre uma articulação entre trabalho, ciência e cultura, possibilitando um planejamento interdisciplinar, considerando os principais instrumentos normativos da educação básica (LDB, Plano Nacional de Educação - PNE, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e as Orientações Curriculares Nacionais - OCN).

Dessa maneira, o ProEMI estabelecia que a organização curricular das Escolas do Ensino Médio deveria seguir as Diretrizes Nacionais e as do Estado, construído junto à comunidade escolar segundo as necessidades sociais onde se localizava a escola, seguido das orientações metodológicas do Programa.

As propostas do ProEMI se assentam na ampliação da carga horária. A nova proposta sugeria uma carga horária mínima de três mil horas, sendo seiscentas horas implementadas parcialmente facultado o regime semestral, oferta de atividades optativas que poderiam se transformar em disciplinas, atividades teórico-práticas, desejável dedicação integral à escola pelo docente e um coordenador responsável pelo Programa.

O *Programa Ensino Médio Inovador* apreendia os problemas relacionais do ensino médio: o reconhecimento como etapa da educação básica somente com LDB de 1996, que apesar das leis superarem o dualismo identitário entre propedêutico e profissionalizante, ainda não possuía uma identidade unitária e que para haver qualidade

de ensino seria necessário o comprometimento político, qualidade docente, respeito às diversidades juvenis e uma organização escolar consistente.

Sobretudo a reorganização curricular, como pressuposto para surgimento de uma nova escola. O Programa entende que o currículo "é o elemento orientador da organização do trabalho escolar" (MEC, 2009, p.8), que vai desde o planejamento da gestão escolar até à coordenação dos docentes.

Assim, orienta que o projeto político pedagógico deveria sempre articular teoria e prática, entendendo a categoria *trabalho* "como prática social e um dos princípios educativos básicos do ensino médio, posto que por meio deste que se pode compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica" (MEC, 2009, p. 7), frisando a importância do uso dos recursos tecnológicos como meio de dinamizar o aprendizado e desenvolvimento de projetos que poderiam melhorar o currículo.

Para que as reformulações fossem possíveis, estavam previstas a estrutura operacional do ProEMI composto por uma Coordenação Geral, Comitê Gestor, Comitê Técnico e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como órgão financiador. As escolas poderiam se associar voluntariamente ao Governo Federal mediante Termo de Cooperação Técnica e a elaboração de um Plano de Ação Pedagógica (PAP) que era o documento de análise do Comitê Técnico, que deveria sugerir propostas curriculares inovadoras das unidades escolares selecionadas pela

Secretaria de Educação "como etapa piloto de referência, estabelecendo prioridades para a melhoria da qualidade de ensino" (MEC, 2009, p.13)[9].

1.4 Programa Ressignificando (Goiás)

O *Ressignificando* foi o nome dado à nova proposta do ensino médio no Estado de Goiás, ao que tange o "Programa Ensino Médio Inovador". Um dos pressupostos do *Ressignificando* é que dialogue com as novas mídias e tecnologias. Segundo o Programa, ressignificar compreende: refazer, reorientar, mudar a estrutura no ato de ensinar e aprender, de gerir uma instituição de maneira, a saber, que "não há um único modelo de jovem e um único modo de viver a juventude, pois há juventudes e sujeitos singulares" (SEE/ GO, 2009).

Em entrevista com um funcionário da Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEE/GO, que também é professor, não se sabe ao certo se o *Ressignificando* anteviu ao *Ensino Médio Inovador*, uma vez que essa proposta já era discutida pela SEE/GO desde 2006, porém ambos os documentos datam de 2009. Questionado se haveria possibilidade de Goiás ter sido pioneiro nesse projeto argumenta: "eu não sei sabe, porque essas coisas de politicagem... (pausa) muitas coisas vem para o novo chefe aí ele tenta articular pra dizer que foi nesta gestão, foi criado por essa pessoa, acho que

[9]Depois de aprovado por unanimidade pela Comissão Especial instituída pela CBE/CNE, em 2009, o documento orientador do ProEMI foi reformulado em 2011, sendo adicionado ao documento as análises do Censo Escolar e a Síntese dos indicadores Sociais (SIS) do ano de 2010.

o primeiro colégio que fez esse ensino médio inovador foi o Pedro II" (colégio do Rio de Janeiro).

Segundo o documento, para a elaboração desse novo Programa foram tomadas algumas ações, dentre elas, o recolhimento de alguns dados importantes através de formulários, uma pesquisa de campo contemplando por 105 escolas, 5.476 alunos e 315 professores, tendo como universo as 38 regionais da SEE/GO e a realização do Seminário *Realidade e Desafios do Ensino Médio na Atualidade*, em abril de 2008, em Perinopólis/GO, com a participação de alunos[10], professores e gestores da rede de ensino. Realizações essas, confirmadas pela professora Lia que atuou como coordenadora do Programa na escola em que leciona:

> Bom, o Ressignificando eu posso falar porque eu participei desse documento de construção e quando eles colocam essa questão do teste, da validação, da pesquisa, realmente foi construído junto conosco [...] foram feitos estudos através de seminários, eram destinados os convidados para representar cada escola e um funcionário [...] dentro das sugestões é que foi construído [...].

Sendo assim, entre os anos de 2006 a 2008, foram feitas as pesquisas e no último ano (em 2008) o *Ressignificando* foi posto em prática, tendo como escola piloto do Projeto a Escola Estadual Edmundo Rocha (Goiânia), segundo a professora.

O documento orienta que não há obrigatoriedade de adesão ao Programa. As escolas têm autonomia para decidir, o que de fato é corroborado pelos professores nas

[10]A elaboração do Programa junto aos estudantes se estabeleceu pelo contato com presidentes de grêmios, estudantes que ganharam prêmios e que desenvolveram projetos em encontros e seminários, uma vez que, segundo o documento o dialogo com a União Brasileira dos Estudantes – UBES, não prosperou.

entrevistas. Não se sabe de nenhum constrangimento ou alguma forma de coerção[11] em relação às escolhas tomadas, embora houvesse a expectativa que todas as escolas estaduais aderissem ao Programa gradualmente[12].

O Art. 23 da LDB[13] delibera sobre a livre escolha em organizar a educação básica em séries anuais ou semestrais, sendo uma carga horária mínima anual de 800 horas distribuídas por, no mínimo, 200 dias letivos anuais de afetivo trabalho escolar. No *Programa de Ressignificação*, quando organizado por semestre a carga horária semestral mínima seriam de 400 horas, distribuídas em 100 dias letivos semestrais (SEE/ GO, 2009).

Era desejável que o Programa aderido fosse de currículo semestral, pressupondo uma maior facilidade em cumprir o conteúdo exigido pela matriz curricular distribuído em seis semestres (o que totalizaria os três anos de ensino médio), além da flexibilidade ao estudante, caso perdesse uma disciplina, não perderia o ano, pois poderia estudá-la normalmente concomitante ao seu curso.

[11]No entanto, frente a essa "não obrigação de aderir ao Programa", a professora Lia relatou que todo semestre se fazia as análises do Ressignificando e eram enviadas para a SEE/GO. O primeiro relatório não foi aceito pela SEE/GO porque continha muitas críticas ao Programa (coisas que não eram viáveis para escola fazer, no quesito estrutura e tempo, além de intensificar o trabalho). Indaga ela, "não era esse o papel do relatório? Saber os pontos positivos e negativos?". A escola fez um novo relatório sem as criticas e esse foi aceito pela SEE/GO.

[12]Até 2009, 182 unidades escolares haviam aderido ao *Programa Ressignificação* do Ensino Médio em Goiás.

[13]Art 23° da LDB: A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Para a Organização dos Componentes Curriculares Opcionais, que correspondiam até 20% da carga horária total do curso, a escola deveria observar (SEE/ GO, 2009):

- O estudante, de acordo com a sua disponibilidade de horário escolheria, pelo menos, o número de componentes curriculares opcionais necessários para completar a carga horária mínima anual/semestral;
- A oferta dos componentes curriculares contemplaria a realidade de cada unidade escolar tanto em relação aos conteúdos locais quanto aos recursos humanos para ministrá-los;
- Esta oferta poderia acontecer em parceria com diferentes instituições, tais como: SESC, SENAI, Centro de Educação e Convivência Juvenil, outras escolas;
- No quesito disciplinas opcionais (que corresponde a 20% da carga horária total do curso) contaria com a formação de turmas de acordo com o quantitativo de turmas de ensino médio existentes na unidade escolar, na proporção de três disciplinas opcionais para cada duas turmas;
- De acordo com a especificidade do conjunto de atividades próprias de cada uma das disciplinas opcionais, estas deveriam ser desenvolvidas, preferencialmente, na modalidade vivencial. Nesse caso, deveriam ocorrer em salas-ambiente, laboratórios, programa e espaço específicos, quando se tratar de banda, coral, coreografia, pintura, formação de horta, pomar e outros.

Ainda segundo a professora, a escola tem autonomia para elaborar sua matriz curricular, dentro das orientações normativas, com as 14 disciplinas básicas e com o *Ressignificando* se criou as disciplinas optativas:

> [...] você faz uma reunião, lavra uma ata, pega assinatura do conselho escolar, dos professores, da comunidade escolar que é o reconhecimento da mudança da matriz curricular e encaminha à inspeção escolar, a inspeção vai aprovar essa matriz e as mudanças da escola, [...] a gente elabora o projeto justificando qual que é a proposta de cada disciplina que a gente colocou.

Para o pleno funcionamento do Programa, a escola deveria contar em comum acordo com a gestão e conselho escolar com um professor coordenador do Programa, que seria modulado com uma carga horária de 30 horas relógio e atenderia aos turnos diurnos e noturnos. O coordenador também seria responsável pelo planejamento, execução, monitoramento da proposta e atuaria em parceria com os coordenadores pedagógicos de cada turno.

Segundo o parecer institucional, o diagnóstico do problema do ensino médio foi retirado do seminário, da pesquisa de campo e dos questionários aplicados aos alunos, gestores e professores.

Para os alunos:

> Falta relação entre o conhecimento trabalhado em sala de aula e aquilo que, embora alguns professores sejam bons, muitos precisam se preparar melhor para saberem utilizar recursos adequados à solução dos problemas que vivem a escola; as aulas precisam ser mais bem programadas pelos professores, além de mais dinâmicas; os professores, além de assíduos, devem adotar

> "atitude de firmeza" e solidariedade, na sua relação com os seus alunos, bem como o domínio de conhecimento da disciplina que ministram; o ensino está um "pouco fraco", os professores estão "um pouco brutos" (sic), impacientes quando alguns alunos não aprendem; há professores que não vão à escola, passam questionário e não explicam a matéria, quando alguns alunos na sala "fazem bagunça, não explicam para nenhum aluno" (sic); falta clareza de sentido dos conteúdos ministrados salvo exceções; "há divergência do que é ensinado do que é cobrado na prova" (sic); há professores que não conseguem fazer um bom trabalho, "eles não conseguem manter a disciplina na sala, não mantêm a disciplina para fazerem a aula render" (sic); faltam espaços para as práticas esportivas, arte e cultura (SEE/ GO, p.10, 2009).

Na análise feita pelos gestores:

> Destacaram aspectos como: o planejamento é burocrático; faltam espaços para estudo coletivo, para planejamento e debates acerca do currículo; falta clareza quanto a identidade do aluno no ensino médio; falta formação que contribua para a humanização do profissional docente, de modo que esteja apto a considerar a forma de aprender, de ser, de fazer, de pensar do aluno, a partir de um projeto pedagógico que priorize, como foco, a aprendizagem do aluno, de acordo com os objetivos e finalidades do ensino médio tal como prevê a legislação educacional; faltam professores em áreas específicas, pois existem escolas que ainda não tem professores para algumas disciplinas que não são ministradas durante o ano inteiro; faltam materiais nas salas de aula [...], a mídia e a informática, quando utilizadas de forma paralela ao processo pedagógico não ajuda; o que dificulta a construção da autonomia na escola é o fato de o professor ter dificuldade de organizar o seu tempo, que é pouco para o muito que se tem a fazer; o Conselho de Classe ainda é feito sem a representatividade necessária, pois hoje esse conselho funciona como um tribunal; falta política efetiva para concursos/seleção de professores; falta o gosto pela profissão (SEE/GO, p.10, 2009).

E para os professores:

> A remuneração percebida por eles evidencia uma desvalorização da profissão e da própria ação educativa; o que notam é que dinheiro não falta, porém há desvio e mau uso do dinheiro público prejudicando os investimentos na educação; não sabem como auxiliar a comunidade escolar, mais especificamente, os alunos, nas decisões que precisam tomar em relação ao "futuro", especialmente considerando a estrutura familiar [...], a gestão escolar é fundamental no projeto pedagógico da escola, mas como resolver situação-problema que prejudicam o desenvolvimento das ações pedagógicas, quando as soluções não estão ao alcance da comunidade escolar? (SEE/GO, p.11, 2009).

No relato dos alunos e gestores são levantados alguns questionamentos sobre o trabalho docente que tornam o ensino médio ineficaz, como: má formação, falta de autonomia, falta de autoridade, falta de domínio do conteúdo, falta de assiduidade, aulas que não têm sentido algum, professores que não sabem usar recursos tecnológicos, aulas monótonas, falta "gosto pela profissão". Esses relatos que apenas citam e não criticam o porquê, onde o diagnóstico parece estar dado: o professor é o problema, é o elemento causal da defasagem do ensino, alheio no mundo escolar onde todos parecem estar à espera do despertar docente para que façam melhor seu trabalho.

No relato dos professores aparecem os fatores relacionais que na verdade desencadeiam essas reclamações e possuem relação direta à possível "perda"[14] do "gosto pela profissão" como: a desvalorização profissional pelos baixos salários e o sentimento de incapacidade de auxiliar a comunidade escolar, a esse último, relaciono todas as cobranças e expectativas esperadas do professor para além do ato de ensinar

[14] Essa crítica será discutida pelos professores em *Representação Docente*.

sua disciplina escolar, como também a transferência de responsabilidades de dar conta da educação e da escolarização como um todo.

De fato há problemas na escolarização, e o professor é parte fundamental nesse processo, (embora na prática seja tratado como apêndice e não como um dos sujeitos das mudanças), mas o aluno também é, até porque, os Programas têm como foco, o aluno, a cobrança do destino social deles após ensino médio e isso está ligado ao mundo do trabalho, às exigências político-social-econômicas. A questão é que os problemas da escolarização advêm de diversos fatores relacionais, não há um único responsável, vem de um processo longo, até chegar na aula do professor de ensino médio: educação familiar, escolarização fundamental, formação docente, condições de trabalho, jornada de trabalho, salário, reformulações dos Programas Educacionais constantes, funções burocráticas e cobranças que ultrapassam o trabalho do professor. O fazer docente não depende somente que ele domine o conteúdo, ou seja "firme" na disciplina, seu trabalho depende do aluno, de seu comportamento, do seu compromisso em estudar, afinal é pelo desempenho dele que surgem as cobranças aos professores.

Assim, não se pode reduzir o problema do ensino médio a questões simplistas, e culpar o professor por suas mazelas e até mesmo dele economizar esforços para suportar uma jornada dupla ou tripla de trabalho. A escolarização do ensino médio é apenas uma etapa da educação, não se inicia e tampouco se encerra nela. E como afirma Arroyo (2000), "a melhor maneira de falar das inovações é dialogar com os seus sujeitos, os mestres das escolas", análise feita a seguir.

1.5 Mudanças no Ensino Médio: São Mudanças no Trabalho Docente?

Adequar o ensino médio a um regime semestral pressupunha algumas expectativas, como diminuir o índice de evasão e repetência nas escolas, uma vez que, se não aprovado em uma determinada disciplina(s), o aluno poderia avançar nas outras matérias e no semestre seguinte matriculava-se na disciplina em que ficou retido. Medidas como essa, bem como a implementação das matérias optativas, eram tentativas de estimular os alunos a prosseguirem com os estudos, como também deixar essa modalidade de ensino mais atrativa.

As entrevistas foram realizadas com professores que participaram do modelo de *Ressignificação* do ensino médio, sendo que uma das professoras entrevistadas foi coordenadora do Programa e um professor havia sido coordenador de turno. Talvez por terem participado de todo o processo de elaboração e implantação nas escolas, somente na fala deles é que surgem alguns elogios ao Programa, no que tange a diminuição de evasão.

> Uma coisa boa da semestralidade, é que visam também os alunos do noturno, no noturno temos grande evasão escolar quando chega no meio do ano, porque o aluno que tirou nota baixa já vai ficar descrente e não volta mais pra escola, com a semestralidade, ele volta a fazer o semestre que perdeu, não vai perder o ano, ele vai perder o semestre (Professora Lia – foi coordenadora do Programa na escola que leciona).

> Melhorou um pouco a repetência e a questão da evasão, não tanto na repetência, porque eu achava que deveria ter melhorado mais, porque o que acontece, quando o aluno vai para o primeiro ano do ensino médio, ele tem catorze disciplinas para estudar, diminuiu

> essa quantidade de disciplinas pra sete, então quando o aluno entrava no 1º período do *Ressignificando,* que pegou o ensino médio e dividiu em seis períodos, quando ele faz o 1º período, ele tem ali sete disciplinas para cursar, então a quantidade de coisas, de conteúdo, de informações, diminuiu (Professora Alex – coordenador de turno).

E logo fazem o contraponto:

> O ruim é porque fica a instabilidade da carga horária, a cada seis meses mexe com a sua vida todinha, enquanto no anual você é modulado até o fim do ano, você tem aquela carga horária fechada e pronto, no semestral você não tem essa garantia [...] porque pode diminuir aluno[15], fechar período, esse ano nós começamos com cinco turmas de 1º período, hoje no segundo semestre, nós estamos com quatro turmas. Aumentou a burocracia no trabalho, planilhas para preencher, [...] o fechamento das notas, por exemplo, você vai ter dois trabalhos, dois fechamentos, aí tem a recuperação [...], quando você trabalha anual, eu posso deixar para recuperá-lo no terceiro bimestre, e sendo semestral, eu tenho que dar conta de trabalhar as avaliações e recuperar e fechar, tudo ali, então acaba assim, intensificando o trabalho né, e as cobranças, exigências por resultados da Secretaria é muita, são muitas exigências e aumenta o nosso trabalho (Professora Lia).

> O ruim depois é que no outro período (o aluno), não vai ter contato com essa disciplina, matemática que eu acho que deveria ter em todos os períodos, o quarto período do *Ressignificando*, por exemplo, não tem matemática, aí o que acontece? O que os professores de matemática tiveram que fazer? Eles tiveram que reduzir o conteúdo todinho do segundo ano (Professor Alex).

Todos os professores entrevistados preferem o regime seriado, sob a alegação que há mais tempo para a preparação das aulas, menos burocracias, e número de turmas constantes até o final do ano letivo.

[15]Afirmação que contradiz que houve diminuição de evasão, se não tem aluno é porque na maioria das vezes pediram transferência para escolas que continuaram com o regime anual. E se houve repetência, aumentou-se o número de turmas, uma vez que se criam novas turmas para o semestre seguinte.

Com o regime semestral essa incerteza que pairava em relação ao número de turmas para o semestre seguinte, ficava condicionada ao número de repetentes. Se o número de alunos reprovados fosse considerável, formava-se uma turma com eles para o semestre seguinte, situação incômoda tanto para os estudantes quanto para os professores.

> Bolaram uma idéia miraculosa de *Ressignificação*, é aquele negócio a gente volta pro básico, da circunferência, fica andando em voltas e não ataca o problema, que por Ressignificação? tá, isso é ótimo, então vamos fazer direito [...] pegou um ano e converteu em um semestre, só que aí que está o detalhe, o que você tinha um ano pra resolver, você agora tem um semestre, se um aluno tinha quatro bimestres para tirar nota, recuperar, agora ele só tem um semestre [...] no papel é tudo muito bom, agora vamos na prática, se ele já tirou uma nota péssima, no primeiro bimestre, já comprometeu o segundo bimestre dele, dependendo ele já está reprovado, aí vem de novo "o que você pode fazer professor?" "vamos dar aula extra pra esse aluno, vamos acompanhar ele", a escola não tem professor pra isso, o professor tem outros trabalhos, tem outros empregos, ele não está em dedicação exclusiva. Não tem professor, não tem espaço, a idéia é boa, só que pro dia a dia não é [...] vamos supor que reprovou cinco numa turma, três na outra, no outro semestre você vai ter uma turma de reprovados, isso causa um estigma [...] não foi todas as escolas (que aderiram ao Ressignificando), algumas fizeram outras não, ou tudo mundo faz ou ninguém faz, chega no fim do semestre, ele sai (o aluno) e vai pra outra escola, leva suas notas e continua o ano lá e passa [...], a maioria dos professores detestam (o Ressignificando), intensificou nosso trabalho, você faz dois conselhos de classe finais, na realidade você pegou um ano e dividiu em dois, então não mudou nada, é a mesma coisa mudar 2º grau e passar para o ensino médio, só muda o nome, continua a mesma coisa, então em questão de melhoria, não melhorou nada, o professor ganha o mesmo salário, só piorou o nosso trabalho (Professor Túlio).

Outro fator que chama à atenção, é que os alunos, acabam muitas vezes aprovados nas disciplinas (situação acentuada com o *Ressignificando*), ora devido a

políticas preocupadas com estatísticas e índices, ora por controle da Secretaria em adequar o número de turmas para o semestre seguinte, a fim de garantir um número de aulas consideráveis para todos os professores da escola.

> A gente tem mesmo a pressão de facilitar que eles passem, porque se eu deixo um aluno que ficou comigo é responsabilidade minha de resolver a situação dele, pela lei é o professor que ficou que vai fazer essa dependência no mesmo turno, a gente vai dar três atividades, agora três atividades vai resolver o que ele perdeu em um ano ou um semestre? Fora que a escola "não pode" ficar com alto índice de reprovados, tem a pressão por parte da SEE (Professor Ismael).
>
> Nesse sistema o aluno passa sem saber e quando você reprova o aluno, é uma canseira, por mais que fale que não existe, existe a política de passar todo mundo [...], você sofre pressão dos próprios colegas, da direção da escola, aí o professor fica envergonhado de reprovar o aluno (Professor Ricardo).

Nessas falas se evidência novamente que as mudanças no currículo, na estrutura do ensino médio, não somente transformam o trabalho como o intensifica, para Dal Rosso (2008) a intensificação pode ser encontrada quando há mais trabalho em um mesmo período de tempo analisado. Usurpando o tempo desejado de hora-atividade (planejamento de aulas) em tarefas burocráticas como o preenchimento de formulários, além de mudar o fazer docente em sua imediaticidade, mexe na individualidade e na autonomia dos professores, embora concursados, não podiam fazer compromissos financeiros ao longo de um ano, pois o salário não permanecia constante[16].

[16] Salário do professor se estabelece pela carga horária (20 h; 30h ou 40h), assunto a ser discutido no Capítulo 2 "Análise do Trabalho Docente".

As transformações no mundo do trabalho que "na sociedade contemporânea é sacudida por uma onda de exigências cada vez maiores" (Dal Rosso, 2008, p.45) também são sentidas pelo professor (funcionário público), também é cobrado dele, as "exigências de velocidade, agilidade, ritmo, polivalência, versatilidade, flexibilidade, acúmulo de tarefas" (Dal Rosso, p. 43, 2008) sendo que, o trabalho dele sofre interferências de diversos setores institucionais, possui algumas particularidades, pois envolve a educação, envolve a formação de pessoas, logo envolve a família e a sociedade.

Essas fragilidades do ensino médio de inconstâncias nos seus Programas, ilustrado aqui sob o *Ressignificando*, exige do professor, nas palavras de Sennett (2010) um *flexitempo,* uma disponibilidade de horário de trabalho, que não existe, pois o professor não possui exclusividade de horário com a escola. Exige que ele assuma uma flexibilidade, o que é assumir riscos, "é está sempre começando de novo, tem de se provar todos os dias" (Sennett, 2010, p. 98), que assuma inconstâncias, nas quais nas elaborações desses novos Programas considera-se muito mais transformar a educação por demandas institucionais (política-econômica) que exigem novos arranjos pedagógicos, do que pelo desenvolvimento intelectual do aluno.

Segundo o relato da professora Ilma, que foi coordenadora de uma escola central em Goiânia em 2009, a escola resolveu não aderir ao Programa *Ressignificando* porque sabia que quando o próximo governo assumisse, ele não daria sequência ao Programa,

“pra quê, que eu vou mexer toda estrutura de uma escola, na vida desses professores se ano que vem vai estar tudo diferente?” e foi o que aconteceu[17].

Embora haja nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás do biênio 2011/2012 as orientações para a o *Ressignificando,* sua continuidade não teve nenhum apreço. Questionando o Superintende do Ensino Médio (prof. Fernando) se atitudes como essas, acabam por ser medidas de governo e não de Estado e se os problemas do ensino médio afeta muito o trabalho do professor, afirma que não, pois “a realidade nas escolas mudam”:

> A gente vive um momento de tentativas né, o *Ressignificando* foi uma experiência importante, como já faz três anos então... (pausa), ele foi como qualquer política, não foi a maioria das escolas que aderiram, o que nós estamos fazendo hoje, é unificando a nossa rede, mas a partir da experiência importante que foi a Ressignificação, cada ano é uma outra experiência [...], o problema do ensino médio não é questão de matriz curricular, é um problema de identidade mesmo, tanto assim, nós tivemos 242 escolas ressignificadas, quando você compara os resultados de evasão, da aprendizagem, são praticamente os mesmos, você não vê muita diferença.

A entrevista com os professores e com o Superintendente foram feitas no mesmo semestre. É possível perceber que as respostas destoam. Enquanto nas falas dos professores há uma insatisfação nas mudanças no ensino médio porque mudam seu trabalho a um “bel prazer”, na fala do superintendente ele “acha” que não, que o *Ressignificando* foi uma política como qualquer outra, foi uma tentativa. De fato, foi

[17]No novo governo, em 2011, o *Programa Ressignificando* é substituído pelo *Programa Reconhecer – Pacto pela Educação*, todas as escolas voltam ao regime anual e são feitas novas mudanças no ensino médio.

uma tentativa de atender a índices, à demanda política e não a formação intelectual do aluno, tampouco atender alguma necessidade do professor, afinal são eles os agentes para fazer funcionar essas mudanças e novos Programas: "quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo" (Arroyo, 2000, p.19).

Parece até simplório a ação de se fazer "tentativas", mas o que se esconde em medidas como essas são mais devastadoras do que parecem. Professores reclamam que não são ouvidos, embora na construção do *Ressignificand*o foram feitas pesquisas e entrevistas para sua implantação, mas não houve tempo e investimentos necessários para se efetivar como deveria. Desejava-se carga horária exclusiva, mas não existia estrutura para fazê-la, mudando o trabalho do professor e não tendo suporte para adequar as mudanças. A precarização do trabalho em situações como essas é iminente.

No II Encontro Nacional de Licenciaturas, realizado em 2011, na Universidade Federal de Goiás (UFG), um questionamento feito ao representante do MEC por um professor, me inquietou por alguns dias: "entra governo, sai governo e eles sempre mudam os programas na educação, em especial o ensino médio, no que se baseia essa liberdade de transformar o trabalho dos professores a todo tempo?" Talvez, por ter ouvido muitas perguntas – para não dizer angústias dos professores presentes – esse questionamento não foi contemplado, mas como descrito anteriormente, todas as reformulações postas a essa modalidade de ensino contribuem para um novo fazer docente, mas afinal por que os programas destinados ao ensino médio mudam tanto?

Analisando alguns documentos, Programas Estaduais de Educação e as entrevistas dos professores, há alguns pontos em comum e o principal deles é que essas mudanças estão asseguradas na legislação, como a Constituição Federal, no art. 22 em que a "lei complementar poderá autorizar os Estados a legislar sobre questões específicas", nesse caso sobre a educação básica; na LDB no art. 26, que rege que os ensinos fundamental e médio possuem uma base nacional comum no currículo e também devem ter uma parte diversificada que é elaborada segundo as características regionais e locais de cada sistema de ensino; e, por fim a Resolução n. 3 do CNE/CEB, em seu Art. 11, Inciso IV, que delibera a liberdade de criar Programas e currículos (da parte diversificada).

Nesse contexto, se evidencia que as transformações no ensino médio que mudam o fazer docente, não são apenas problemas pedagógicos, mas também de políticas públicas para educação que são descontínuas, ou seja, não há uma continuidade dos Programas nos governos subseqüentes, ao que parece o importante é distinguir as ações realizadas em cada governo e procurar o ineditismo.

Diante das críticas citadas, não foge à análise que as mudanças no mundo do trabalho, na política e também na economia, reforcem novas exigências à escola, um novo fazer, um novo pensar, uma "nova" forma de trabalho docente, mas a questão é como as mudanças são feitas, impostas e até mesmo fiscalizadas, pois querem medidas aligeiradas para uma instituição social (escolas) que responde a longo prazo, um trabalho que é realizado e concebido por professores e alunos que trazem consigo as marcas da contradição de qualquer ser social.

A constituição e a execução de um Programa exige tempo, nos quais os quatro anos de um governo não podem esperar, pois estão preocupados com efeitos imediatos. Assim, num círculo vicioso, entra governo, sai governo, essas novas elaborações de Programas tendem a fragilidades e questionamentos.

Demonstrado que a falta de identidade do ensino médio, contribui para descontinuidades de propostas, programas e projetos que afetam de forma significativa o trabalho docente, foi questionado aos professores, quais são os outros problemas dessa fase de ensino que dificultam o seu trabalho:

> Bom, o grande problema é a questão das escolas não terem a infraestrutura para atender, porque você pode contar as escolas no Estado de Goiás que estão prontas para atender o ensino médio [...], o aluno fica desmotivado com a questão da falta de espaço físico. Como um professor da física, da química, tem reconhecimento? porque não tem laboratório, o professor de línguas que vai trabalhar com tantos recursos de comunicação tem que ter um laboratório de línguas, então quer dizer, falta essa infraestrutura para realmente funcionar o ensino médio. No ensino médio os meninos não tem noção do que é reprovação, não tem noção do que é estudo, "eu venho na escola pra quê? Eu venho na escola pra ganhar presença e sou obrigado a passar", com isso é que se dá a grande reprovação no primeiro ano do ensino médio, porque vem da prefeitura, que é ciclos, que não tem reprovação, se o aluno foi pra escola, ele é aprovado, aí ele chega aqui e se depara com ensino diferente (Professora Lia).

> Olha, os principais problemas (pausa), quantidade muito alta de alunos em sala de aula, deveria ser reduzido, deveria ter uma estrutura melhor nas salas de aulas, aqui está começando a ficar quente a tarde, é insuportável, tem um ventilador na sala, as vezes os alunos quebram, você vai dar aula, você fica suando, causa aquele mal estar horroroso, o quadro são de péssimas condições, a gente mudou alguns, tem quadro que você não consegue tirar o giz, fica borrado, então assim, deveria ter uma estrutura melhor no laboratório, a carga horária excessiva né, professor está

trabalhando para se manter então, dá pra sobreviver, mas você não vive (Professora Luma).

No ensino fundamental o aluno depende muito do professor, no ensino médio o aluno tem que se virar mais sozinho, o aluno do ensino médio tem correr mais atrás das coisas, ele está um pouco mais sozinho nesse processo, não que o professor não ajude nisso (Professor Alex).

O que eu vejo na educação é que, eu até brinco que na educação é assim, é uma circunferência e no centro o problema, entra governo sai governo, entra presidente sai presidente, entra governador sai governador, entra prefeito sai prefeito, entra secretário, ministro da educação, eles ficam só dando voltas, entendeu, na circunferência e não ataca o problema, só perfumaria, não resolve. Qual é o problema? Pagar um salário digno para o professor para ele se dedicar a uma escola apenas, no máximo duas, pra ele não ter trabalho de manhã, tarde e noite, pagar um salário decente, desde o menino da portaria a direção, todo mundo, dar pra escola a capacidade de gerenciar mesmo, cobrar dessa escola e do professor, porque aí "oh, estão ganhando um salário muito bom, você tem toda infraestrutura aqui, então vocês vão estudar", só que isso vai resolver? Não, tem que ter um mecanismo de cobrar que o aluno estude, porque você pode pegar o melhor prédio, o melhor professor, o melhor salário, com o melhor equipamento físico e tecnológico, se o aluno não estudar... é cobrança, é compromisso, se não cobrar não vai, não adianta se não tiver cobrança em todo mundo, agora o que eu vejo é isso, eles fazem uma perfumaria, passam um batom na escola, dá um agrado aqui, um ali, e não ataca o problema, e qual é o problema? Exigir do aluno estudar, pagar um salário decente para o professor, exigir que a escola funcione, agora não faz, agora vai pegar um professor que ganha uma miséria e vai exigir dele o quê? [...] Professor está desmotivado, aluno está desmotivado, essa progressão continuada é um absurdo, pego o aluno lá no terceiro ano e eu tenho que e ensinar eletromagnetismo para ele, o cara não sabe escrever, não sabe fazer as quatro operações direito, e aí eu que sou o culpado? aí vem "o que você pode fazer professor?" [...] vamos estudar, fazer exercício, sabe aquele negócio? só que o aluno não quer saber! porque ele sabe que vai passar de qualquer jeito, a maioria vai empurrando, o rolo compressor do sistema vai aprovar mesmo, "você não pode reprovar o aluno se não vai traumatizar", traumatizar o quê? Meu camarada, vestibular ele vai "tomar pau" se não tirar nota, no emprego público não vai passar no concurso, no emprego privado o menino lá do RH lá, vai te pedir uma redação sobre um assunto,

> aí entrega uma carta com uns erros, não vai passar! Para de inventar moda, número, eu não quero saber se o aluno é gente boa ou não (para aprová-lo), eu quero saber se ele me respeita e se ele sabe o que tem que fazer, aí você pega um aluno que não sabe ler direito, somar, subtrair, você pega a prova que ele fez "pô, mas como o cara chegou até aqui?" aí recai sobre a culpa de quem? "mas o professor aprovou ele", aí é aquele olhar de fora, porque se você olhar de fora realmente, "como é que um professor aprova um aluno desse jeito?" é, realmente, só que ele não vai lá no dia a dia pra saber como é que se resolve "o sistema" no dia a dia, no "sistema" o aluno passa sem saber [...], aí começa inventar moda: "oh, vai ter um projeto tal aí, incentiva os alunos, quem for pra lá dá 1,0 ponto", é o dia a dia, vai te consumindo e quando você vê passou o semestre, passou o ano, aquele aluno foi aprovado e ninguém sabe, mas se você olhar de fora a culpa é do professor, agora vai lá reprovar o aluno pra vê, o "sistema" te cobra" (Professor Túlio).

As entrevistas são esclarecedoras no sentido de mostrar que os problemas que atingem o trabalho dos professores, não se restringem somente ao que constitui o ensino médio em si, mas possuem outros fatores que antecedem essa modalidade de ensino como a progressão continuada – reclamação recorrente em todas as entrevistas – exercida no ensino fundamental onde alunos não são reprovados e muitas vezes chegam ao ensino médio sem ter domínio de leitura e das quatro operações matemáticas.

Essa prática se estabeleceu no ano de 1983, no Estado de São Paulo, em que foi instituído o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), cujo princípio era reorganizar o chamado 1° grau e alterar o regime de seriação. As duas séries iniciais foram transformadas em ciclos de dois anos em que o aluno não poderia ser reprovado. No ano de 1990 essa prática atingiu todas as escolas[18].

[18]Os detalhes deste momento histórico na educação pode ser encontrado em: BARRETO, E.S. e SOUZA, S. Z. Estudos sobre Ciclos e Progressão Escolar no Brasil: uma revisão. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n°1, p.31-50, jan./abr. 2004.

O Estado de Goiás implementou a escolarização em ciclos em 1988. Esse processo previu então a supressão da segmentação do regime seriado, que faz desnecessário que ao final de um ano os alunos devam dominar toda a programação curricular propostas a eles. Essa medida se efetivou porque,

> As pesquisas realizadas no Brasil ao longo de três décadas, de 1940 a 1970, acusavam um índice inferior de matrículas na 2ª série do 1°grau, demonstrando que os alunos ficavam retidos no primeiro ano de escolarização. Os dados de tais pesquisas levavam a conclusão de que o problema maior da seletividade da escola de 1°grau estava na reprovação em torno de 60% no primeiro ano de escolarização (FERNANDES, 2009, p.16).

Levando em consideração a individualidade de cada aluno, onde cada um demanda seu tempo em aprender e que as camadas mais abastadas necessitavam de mais tempo para chegar a alfabetização (Fernandes, 2009), foi estabelecido esse procedimento justificado não apenas pelas necessidades pedagógicas quanto políticas.

Em 1997 a deliberação do Conselho Estadual da Educação (CEE/SP) nº. 09/97 instituiu, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, a progressão continuada para todo o ensino fundamental. Entendia a reprovação do aluno como desrespeito à cidadania e constituía a progressão continuada como um sistema de inclusão, prevendo uma recuperação contínua e paralela.

Os motivos iniciais da progressão continuada são claros, mas dada a situação de trabalho dos professores, a qualidade para que esse procedimento funcione é frágil. A realidade mostra[19] que os professores não conseguem ou mesmo se resguardam no sentido de economizar esforços, dada a intensificação do trabalho, de promover uma

[19]As amplas pesquisas na educação, principalmente estudos de casos e de observação participante.

recuperação contínua de qualidade de forma que o aluno aprenda, e assim satisfazendo as estatísticas e as metas educacionais, esses alunos chegam em grande maioria alheios ao ensino médio.

Assim, o problema da evasão escolar, da progressão continuada, da falta de identidade, falta de estrutura, descontinuidades dos Programas, são fatores relacionais que acabam se acumulando para a fase final do ensino básico: o ensino médio, que possui múltiplos papéis e absorve para si ensinos diferentes para atender fins distintos, se espera que se prepare para o mundo do trabalho e por outro lado que seja propedêutico para adentrar o universo do ensino superior[20]. E nessa falta de solidez e contínuas mudanças "as escolas são mais destacadas nas políticas, na teoria e até nos cursos de formação do que em seus profissionais. Estes aparecem como apêndice, um recurso preparado ou despreparado, valorizado ou desvalorizado. Depois que se decide a construção da escola, os currículos e seus parâmetros, as políticas de qualidade ou de democratização da educação, é que pensam nos recursos humanos que darão conta da tarefa" (ARROYO, 2000, p. 9-10). Não vêem o professor como o sujeito da ação educativa e dubiamente desejam que eles executem de forma salutar as mudanças que se fazem no ensino médio, ou seja, no seu trabalho.

[20] Lembrando um caráter dualista que separa atividades intelectuais de atividades manuais.

1.6 PACTO PELA EDUCAÇÃO: PROGRAMA RECONHECER (Novas Reformulações para o Ensino Médio e para os Professores em Goiás)

Em setembro de 2011 foi apresentado aos professores mais uma reforma educacional chamado *Pacto pela Educaç*ão dentro do *Programa Reconhecer,* com o conhecido ciclo: novo governo, novo Secretario da Educação, novas propostas para o ensino médio. Com esse novo Programa se destitui o *Ressignificando* e a semestralidade do ensino.

O Programa *Reconhecer* tem como foco a meritocracia[21]. Ao longo das entrevistas se percebe que o entendimento de mérito por parte dos professores destoa do entendimento do governo estadual.

[21] Fazem parte desse novo plano cinco pilares com 25 propostas de ações, são eles:
1 - Valorizar e fortalecer o profissional da educação
1) Valorização da carreira profissional da educação
2) Escola de Formação de Professores
3) Academia de Lideranças
4) Residência Educacional
2 – Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno
5) Aprofundamento do currículo
6) Tutoria pedagógica
7) Educação em Tempo Integral
8) Novo Ensino Médio
9) Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante
10) Rede de Colaboração
11) Investimento em Soluções de TI para o Aprendizado
3 – Reduzir significativamente a desigualdade educacional
12) Programa de suporte às escolas vulneráveis
13) Redução da distorção idade-série
14) Redução da evasão e reprovação
15) Apoio às diversidades
4 – Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito
16) Idego – Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana
17) Bônus para os Servidores
18) Prêmio Escola
19) Poupança Aluno
20) Prêmio "Educadores do ano"

O mérito segundo o Programa está na bonificação dos professores e grupos gestores – os critérios estão na assiduidade e na entrega do planejamento quinzenal. Visto assim algo justo e desejável, mas se a intenção eram beneficiar ou "valorizar" a carreira, a implantação gerou turbulências entre os docentes, primeiro porque as faltas por atestado médico e até mesmo óbito na família já retiravam o direito dos professores ao bônus - em todas as apresentações do Programa feitas pelo Secretário da Educação a bonificação se apresentava como valorização da carreira docente – segundo, a cobrança exacerbada por índices, por atingir metas, como a criação de mais um índice avaliador o Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (Idego), com a intenção de se ter um panorama geral da educação em Goiás e dar subsídios a planejamentos pedagógicos. Segundo o Superintendente do ensino médio, esse índice permitirá intervenções mais rápidas, visto que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é feito a cada dois anos e "os resultados são entregues no meio do ano e o ideal seria o professor saber de início o perfil dos seus alunos", como também a exposição no muro de todas as escolas estaduais com a nota Ideb, com intuito de que toda a comunidade escolar tenha curiosidade e ciência de que a nota pretende mensurar a qualidade de ensino da escola.

O Ideb tem como finalidade demonstrar a situação da educação básica de modo geral, porém sabe-se que muitos alunos não se dedicam a ler e a responder essas avaliações de forma responsável, por se tratar de avaliação objetiva, muitos marcam as

---

5 – Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino
21) Integração com os municípios
22) Excelência em infraestrutura
23) Otimização de gastos
24) Excelência em gestão
25) Escola Modelo e Comunidade

questões de forma aleatória, não se pode afirmar de forma consistente que esse índice consegue mensurar a qualidade de ensino, até porque ensino está relacionado a situações subjetivas difíceis de serem mensuradas, criar mais um índice avaliador da educação nos dá margens a dúvidas e até mesmo a credibilidade, pois o professor conhece verdadeiramente seus alunos em sala de aula e não em gráficos.

Para os professores, o mérito se encontra na aprovação de ter passado no concurso público, em ter condições de fazer projetos na escola, em poder fazer aperfeiçoamento, se qualificar e ter direito a um salário justo. Nessa profissão onde professor se realiza muito mais em situações pessoais, a bonificação pela meritocracia constitui mais um campo de insatisfação e desvalorização da carreira.

O Programa é liderado por um Secretário que não tem formação na Educação (um economista) suas ações estão voltadas a medidas empresariais, algo semelhante a lojas que elegem o funcionário do mês – com bonificações, prêmios, otimização dos gastos – medidas que foram construídas sem a participação dos professores. Segundo o Secretário "a qualidade da Educação só ocorrerá se toda a sociedade se unir num grande pacto, todo governo que quis mudar a educação, o fez por meio de um pacto social[22]". O sugestivo nome *Pacto pela Educação* é alvo de dúvidas entre os professores, que questionaram quais seriam os sujeitos do referido "pacto", afinal o plano de carreira e o trabalho foi reestruturado, e eles não foram consultados para discutir as alterações da própria profissão.

[22] Disponível em < http://www.see.go.gov.br/imprensa/?Noticia=2955> Acesso em setembro de 2011.

Pela lei nós temos direito a três atestados ao mês sem passar pela junta médica, é direito do funcionário, pra receber esse bônus não pode ter falta, se tiver vai tirando uma percentagem, então quer dizer, vai chegar ao final do ano a maioria dos funcionários não vão receber e de onde ele tira esse dinheiro do bônus se não tem dinheiro para pagar o piso salarial dos professores? Pegam uma pessoa que nem da área é pra administrar uma gestão, eu acredito em gestão sim, mas com pessoas capacitadas da área [...], o Ideb por uma lado é positivo, você tem uma meta que você vai estar olhando todos os dias, os alunos também, é saber que temos que buscar uma melhoria, por outro lado é ruim porque as vezes são escolas que trabalham de modo tão dinâmico, mas as vezes o aluno não foi bem nessa prova, algo que só avalia português e matemática como um todo, a proposta do currículo não é só essas disciplinas, aí se não saiu bem é passado pra comunidade como se estivesse avaliando o professor, quantos alunos entregam essa prova em branco? nem lê e isso é computado, ou não se leva em consideração porque ele não quis fazer, qual foi a rejeição da prova? o aluno faz se ele quiser, pro aluno não sobra nada e sobra pra quem? sobra para o professor né (Professora Lia).

A minha escola tem um laboratório ótimo, só que o Secretário da Educação retirou os dinamizadores, os computadores estão lá todos parados, as salas fechadas que se gastou não sei quantos mil reais da verba federal, isso tudo tem haver com contenção de despesa, com o bendito da educação, é o economista né? É números, "vamos maximizar aqui", a educação não é feita assim, o cara tem que chegar na escola e verificar "está funcionado laboratório?" isso vai desestimulando, aí exige depois de você "você tem que dar uma aula diferente", mas como? Aí vem com a desculpa também, "muitas escolas tem dinamizadores e não tem laboratório", isso é fraude! Aí o quê que o Secretário tem que fazer, chamar o diretor e falar "você vai sofrer um processo administrativo, como é que você loteia um professor numa função que não existe? Você está agindo de má fé", aí toma providência, na realidade o que ele está querendo? É contenção de despesa [...], sobre essa gratificação eu já falei que eu não quero, eu quero além, eu quero meu piso, o governo está fora da lei né? a lei já está aí, é isso que vai cansando tá entendendo? [...], é claro que ninguém rasga dinheiro, só que bonificação não melhora a qualidade da minha aula, não melhora meu ânimo de vir pra escola, isso não vai fazer com que eu não falte, como é que você vai fica um ano e não vai faltar gente! Isso não existe! A sociedade acha que a gente vai ganhar 14º salário, o professor não pode enterrar o seu parente em dia de semana, porque se ele faltar ele vai perder o bônus, agora você tem que chorar os seus mortos no feriado ou final de semana, isso é valorizar a categoria? Isso é criar mais desgaste, "encheção de saco", eu não quero bônus, eu quero é meu salário digno, não sou

> contra cobrança, não tenho medo de ninguém ir lá e assistir minha aula, eu quero meu salário, o piso, que é o básico e isso não vai mudar minha vida se pagar o piso, mas nem isso ele paga [...], sobre o Ideb eu acho ótimo [...] ninguém sabe o que é Ideb, você põe a placa, todo mundo que passar na escola vai ver aquilo, o próprio aluno vai saber, porque o aluno também não sabe, aí ele vai ser chamado "porque o Ideb está baixo?", aí o quê que acontece, vem uma crítica a categoria, ao sindicato se o Ideb estiver lá embaixo, aí do lado da placa coloca uma placa assim "o Ideb realmente é vergonhoso, mas por quê? porque o Secretário não paga o piso da categoria, na escola está faltando professor, os laboratórios das escolas estão fechados porque não tem dinamizador, o professor ganha uma miséria", é uma forma de você mexer com todo mundo, de fazer o contraponto, como é que você quer um Ideb se o Secretário vai pra Europa ao invés de pagar nosso piso (Professor Túlio).

E o contraponto, de quem no momento está destituído de suas funções de professor, o Superintendente do Ensino Médio:

> Aí falam "ah a gente não pode nem ir no enterro da mãe", como se a mãe morresse todo dia, está certo não aceitar atestado, se sua mãe morrer vai ser uma vez na vida, você só tem uma mãe, o normal das pessoas é elas ficarem sãs, o professor vai continuar recebendo o seu salário normal, mas se ele ficou doente ele deixou de contribuir com o trabalho da escola, o bônus é pra quem fez algo a mais, o bônus é além, quem ficou doente tem direito ao seu salário, tudo bem, ninguém vai mexer nisso [...], pra mim está tão claro, tão normal isso, o bônus não é salário [...], mas porque isso acontece? Não é de graça isso, você não é boba, você sabe como funciona isso, nós temos centenas, milhares de atestados médicos mentirosos, todo mundo sabe disso, eu sei, você sabe, aquele seu colega que está reclamando também pegou atestado mentiroso [...], esses professores estão reclamando que não se interessam pelo bônus, mas vão querer, o problema não é só esse não, o professor que não falta a escola dele vai ser melhor, o aluno vai ser melhor, melhora a escola, melhora o aluno [...], a questão do bônus não é um professor concorrendo com outro, mas com ele mesmo, não é um disputando com o outro, a meritocracia não é isso, mas é aquele professor que demonstra mérito de ganhar mais do que aquele que não demonstra [...], é justo que aquele que se dedica, que faz mais, se esforça, seja mais reconhecido (Superintendente Fernando).

O Superintendente apontou algumas afirmações preocupantes quanto a causa de não aceitação de atestados médicos ou óbitos para o pagamento do bônus. A instituição, tendo ciência da veracidade dos fatos tem em mãos mecanismos de coerção, afinal "atestados mentirosos", são atestados fraudados e isso implica em ações legais contra o funcionário. Talvez o "atestado mentiroso" seja aquele "atestado desnecessário", ou seja, o professor até teria condições de ir a escola, mas numa economia de esforços ou de fuga, o professor marca consultas médicas no horário de aula, entre tantas outras situações possíveis e leva o atestado médico à escola. Sendo assim o sistema de bonificação foi o mecanismo de ação imediata encontrado pelo governo numa tentativa de conter o alto índice de absenteísmo dos professores nas escolas públicas do ensino médio em Goiás.

Apesar do momento recente da implantação do Programa *Reconhecer,* falar dessa proposta era algo iminente nas entrevistas, era a transformação vivida pelos professores no momento[23].

Esse novo Programa reforça que as políticas na educação (no Estado) pretendem ser aligeiradas, requerem efeitos imediatos até porque as consequências das mesmas são sentidas pela sociedade a longo prazo, quando necessitam de algum pré-requisito escolar para conquistar algo ou quando possuem ciência que muitas esferas sociais poderiam ser melhoradas se a educação fosse vista como um instrumento de mudança,

[23] Para o pagamento do piso salarial o governo estadual levou a Assembléia Legislativa o projeto de Lei 141/2011 (em dezembro do referido ano) em caráter de urgência, porque a casa iria entrar em recesso em poucas semanas e os efeitos financeiros dessa lei iriam vigorar no primeiro mês de 2012. Para o espanto de todos, o referido projeto propunha o achatamento do plano de carreira dos professores que vigorava desde 2001, ou seja, os professores iriam pagar o próprio piso salarial e sem nenhuma discussão com os docentes o projeto de lei teve voto favorável de quase toda ala governista.

onde um dos principais condutores são os professores. Por ser um Programa recente ainda não se tem um panorama de análise mais profundo, mas em todo caso ainda não fugiu o que infelizmente se faz normal: novas reformas para o ensino médio nas quais os professores não se fazem sujeitos, porém são exigidos que cumpram o que é proposto.

CAPÍTULO 2: ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE

Na análise do *Ressignificando* alunos e gestores ditaram os problemas do ensino médio, a maioria dos argumentos faz referência a uma suposta ineficiência docente, na qual, a *Formação e as Condições Salariais* pretendem compreender e salientar que a defasagem de um ensino de qualidade não está a cargo unicamente do professor, existem fatores relacionais que influem diretamente na desejada eficiência docente, que será exemplificado nas questões da formação e das condições salariais.

Nas *Discussões Acadêmicas Acerca do Trabalho Docente*, acrescenta à análise, do ponto de vista teórico, como essa profissão é discutida na Academia, nas teorias, onde a maioria dos autores se dedicam a compreender a profissão docente ou o mundo do trabalho na contemporaneidade, avaliando que as discussões teóricas se dispõem de alguma realidade existente, porém são realidades plurais, recheadas de entendimentos destoantes.

2.1 Formação e Condições Salariais

No campo da formação profissional, pode-se dizer que a situação da educação básica vem se transformando, através das reformas educacionais, como a LDB/96, que passa a exigir que os professores sejam qualificados no nível superior, com habilitação em licenciatura, (art. 87, parágrafo 4°), salvo para os exercícios do magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais, que admite a educação mínima de nível médio.

A análise feita pelo Resumo Técnico do Censo Escolar 2011[24] revela a progressão da formação dos professores[25] (Tabela 1) e denota que, quanto maior é o nível de atuação do professor, mais elevada é a sua formação, confirmados na Tabela 2, fruto das exigências da LDB citada anteriormente. Desde então, é obrigatória a exigência de formação superior nos concursos para professor de ensino médio.

Tabela 1 – Número de Docentes Atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação – Brasil – 2007-2011

Ano	Docentes	Proporção de Docentes por Grau de Formação					
		Ensino fundamental		Ensino Médio			Educação Superior
		Incompleto	Completo	Total	Normal/Magistério	Sem Normal/Magistério	
2007	1.878.284	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	68,4
2008	1.983.130	0,2	0,5	32,3	25,7	6,5	67,0
2009	1.991.606	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	67,8
2010	2.023.748	0,2	0,4	30,5	22,5	8,1	68,8
2011	2.039.261	0,2	0,4	25,4	19,0	6,4	74,0

Fonte: MEC/Inep/Deed./Resumo Técnico do Censo Escolar 2011.
Nota: O docente foi computado apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/modalidade.

[24]O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Inep, sendo obrigatório aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008. (INEP, 2012).

[25] Em 2011 constou-se que 26% dos professores (530.207) ainda não possuíam nenhuma formação superior, a situação melhorou se comparada ao censo de 1997 (De um total de 1.617.611 de professores, a pesquisa conseguiu abordar 90% da categoria), onde tínhamos cerca de 51% de professores sem nenhuma formação superior (823.655 docentes).

Tabela 2 – Percentual de Docentes por Grau de Formação – Brasil – 2011

Percentual Docente por Grau de Formação				
	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ensino Infantil	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
Sem Formação Superior	43,1	31,8	15,8	5,9
Com Formação superior	56,9	68,2	84,2	94,1

Fonte: MEC/Inep/Deed./Resumo Técnico do Censo Escolar 2011.

O índice de formação docente se amplia, resultado de Programas e Projetos governamentais, como a Plataforma Freire que coloca em prática o Plano de Formação Docente (Parfor), que é resultado da ação conjunta do MEC, das Instituições Públicas de Educação do Superior (IPES), e das Secretarias da Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), que se estruturou através do Decreto 6.755, de janeiro de 2009, e tem por objetivo a abertura de vagas (num processo gradual), nas faculdades privadas e públicas para os professores que não possuem ensino superior ou não atuam nas suas respectivas áreas de formação.

Se, por um lado, temos maior número de professores com o ensino superior, por outro, pode-se inferir que a continuação da qualificação como a pós-graduação, contribui para o sentimento de insatisfação do trabalho, que em algumas vezes resultam no pedido de exoneração ou pela opção em lecionar uma carga horária mínima de 14 horas pela estabilidade de serem concursados. Para os docentes chega a ser absurdo um

professor fazer pós-graduação e continuar trabalhando no Estado, uma vez que se espera que uma maior qualificação esteja ligada a um reconhecimento, permanecer professor do Estado independente da titulação não muda as condições de trabalho e o próprio aumento salarial não transforma essa circunstância[26].

Segundo o Superintendente do Ensino Médio, professores que possuem pós-graduação e permanecem na rede estadual não ficam em sala de aula, "nós temos no Estado hoje quatro doutores, sabe quantos estão em sala de aula? Nenhum, ter um mestrado ou doutorado não estimula o professor a dar aula".

Esse sentimento de inadequação da formação com a prática do trabalho foi recorrente principalmente entre os professores de exatas e biológicas: "você passa quatro anos penando numa universidade, ralando em laboratório, fazendo pesquisas, cálculos, chego aqui eu tenho que ser pai de aluno? Eu sou um profissional" (Professor Luciano).

Em visita à SEE/GO (metropolitana) os documentos arquivados ainda "eram" manuais[27], escritos em folha A-4 e até mesmo em folhas de rascunhos, algumas pessoas do Departamento de Licenças Médicas gentilmente ajudaram a contabilizar os números de licenças para aperfeiçoamento (para pós-graduação) tiradas pelos professores, pois não estavam divididos por funções (incluindo pessoal do quadro administrativo e do quadro docente), nem por cidades. Com isso, de acordo com o que estava disponível nas

[26] No *Pacto pela Educação: Programa Reconhecer,* não há segurança no aumento salarial advindo da titulação, pois com esse novo Programa houve um achatamento salarial dos que possuíam pós-graduação, fruto dessa "constitucionalidade" que o Estado tem de refazer Programas a cada novo governo.
[27] Segundo o chefe da junta médica a SEE está começando a digitalizar os documentos, o programa estará ligado a folha de pagamento "em um RH net gigante".

pastas arquivadas, em alguns momentos aparecem dados somente de Goiânia e, em outros, somente de Goiás.

Tabela 3 – Licença dos Professores para Aperfeiçoamento (Goiânia)

Ano	Licença para aperfeiçoamento (Goiânia)
2007 e 2008	35
2009 e 2010	32

Mestrado e Doutorado

No ano de 2011, foi possível distinguir as licenças entre mestrado e doutorado, mas dessa vez o total encontrado se referia ao Estado de Goiás, sendo 106 licenças solicitadas para o mestrado e 35 para doutorado[28]. O único dado acessível fora encontrado na Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento – SEGPLAN[29], que disponibilizou em seu *site* o quantitativo de servidores referente à folha de pagamento de junho de 2012, e que informava que a SEE possuía 38.933 efetivos; 393 sem vínculo efetivo; 84 estagiários e 11.011 temporários (não há separação entre docentes e outros trabalhadores da educação).

Nas análises da *Ressignificação*, a má formação docente foi apontada como uma das conseqüências da ineficiência do trabalho dos professores. Questionados se a formação do ensino superior foi suficiente para a prática docente, as respostas foram sempre negativas:

[28] Para saber o significado desse resultado, esperava-se obter o número total de professores da rede estadual, resposta a ser satisfeita pelo departamento da Folha de Pagamento. De todos os Departamentos visitados, esse foi o único que apresentou-se impossível de dialogar, agendei visita, retornei à repartição por três vezes, mas em todas as minhas tentativas sempre se dizia que estavam fechando a folha de pagamento e o chefe do Departamento não poderia atender.

[29] Disponível em: http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2012-07/quantitativo-de-servidores_junho_12.pdf Acesso em junho de 2012.

Em questão de conhecimento em si de “química” foi razoável, foi bom, agora em questão de exercício profissional não [...], por exemplo, no curso de medicina bem ou mal o profissional vai sair dali preparado para atender os pacientes, professor não, só se preocupam em passar o conteúdo, agora essa vivência de sala de aula, o embate aluno-professor, não prepara nada não, você aprende na marra (Professora Andressa).

Você passa a vida inteira dentro de um curso, e no último semestre faz um estágio, mas é aquele negócio né no papel é tudo muito bonito, na prática não é, no meu estágio eu dei aula uma semana de um conteudozinho lá só pra constar, assistia algumas aulas e pronto, o interessante é o seguinte, que o que eu aprendi [...] tem um nível acima do ensino médio e quando você vem para esse ensino, o livro é diferente, você é treinado para uma coisa e vai fazer outra, você aprende um cálculo superior que é importante tem que fazer mesmo pra entender os conceitos, só que no ensino médio você não aplica nada daquilo [...], nas aulas de laboratório poderia ter essa separação, a pessoa te fala “esse aqui é o Programa de ensino médio da ‘física’, vamos estudar toda a ‘física’ do ensino superior, vamos aprofundar e saber qual é a abrangência do ensino superior e do médio”, não tem esse contraponto. Aí você fala pra quê que eu passei quatro anos sofrendo numa Universidade pra fazer um curso de ‘física’ se no frigir dos ovos era só pegar o livro do ensino médio e fazer aquele feijão com arroz? Você passa quatro anos na faculdade eles não te ensinam um plano de aula, não é plano de aula de escrever não, é falar “você vai fazer isso aqui na sala de aula, você vai explicar esse conteúdo, isso com isso, o aluno do ensino médio tem dificuldade nisso e naquilo”, eu já vi médicos, estudante de farmácia, ‘odonto’, dando aula de física e a aula de todos é a mesma coisa, não tem diferencial, porque na graduação deveria ter esse diferencial, eu acho que isso acontece em todas as áreas, o curso de licenciatura está descolado da realidade do ensino médio, eles não te ensinam a se comportar numa sala de aula, não te mostram quais são as dificuldades em cada conteúdo de ‘física’ no ensino médio [...], porque eu deveria entrar na Faculdade e aprender a ‘física’ no ensino superior é óbvio, mas sempre com foco, com o olhar no ensino médio, então o professor ele tem que ter esse contraponto, ele tem que aprender mais, tem que ir além, focar no exercício de sua profissão [...] porque você sai da Universidade desconexo, por exemplo, eu só fui saber que tinha um banco de questões preparado para montar uma lista de exercícios quando eu fui dar aula na escola particular, na Universidade eles nem tocaram nisso, eles nem sabem (Professor Túlio).

> O conhecimento adquirido na Universidade não é o mesmo que a gente adquire para trabalhar com os alunos, a forma de lidar com eles, que é a didática, a metodologia, só fui ver mesmo muito tempo depois, na prática, no dia a dia, na conversa com outros professores (Professor Alex).

> A faculdade é bem diferente da realidade, na minha época acho que até era mais exigido, hoje eu vejo que o aluno vem aqui só pra fazer um relatório, pegar o PPP[30] e levar pra faculdade, ele não tem prática pedagógica, não sabem dar aula, então assim "posso estagiar aqui na escola?" é pra copiar o PPP ou ir lá pra sala de aula, assistir aula? Se for assim 'tô' protinha pra atender, agora se for pra copiar não, esse PPP não vai pra faculdade mais não, porque é cópia gente! Aí você tá naquele tumulto, naquela correria, você vai pegar o regimento, PPP, pra copiar e levar pra faculdade, aí depois que preparação esse profissional vai ter? [...] o outro chegou falou assim "você assina aqui pra mim, porque eu não tenho tempo de fazer estágio". A formação está muito deficiente e tem muitas faculdades bem aquém da realidade, a grande verdade é que tem muitas faculdades soltando profissionais despreparados, falta prática, a defasagem do ensino está lá em cima também (Professora Lia).

Os questionamentos pairam sobre o comprometimento do ensino superior que se dispõe a formar profissionais habilitados em licenciaturas, em que a instituição deveria promover aulas que tenham sentido para esses professores enquanto eram graduandos, ou seja, ensiná-los sobre a realidade de uma escola pública, visto que eles serão cobrados futuramente a lecionarem aulas, que também tenham sentido para esses alunos do ensino médio. Pesquisa realizada pelo Centro de Políticas Sociais, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), intitulada *A Educação Profissional e Você no Mercado de Trabalho*, comprova que 42% dos jovens, entre 15 a 17 anos de idade, estão fora da escola por falta de interesse.

[30] Projeto Político Pedagógico.

As afirmações negativas eram esperadas, no sentido em que o professor convive e trabalha com a formação de pessoas que possuem particularidades várias e logo é impossível prever comportamentos e situações. Sentir-se completamente preparado para enfrentar uma sala de aula é certamente utópico. Os professores possuem ciência que a escolarização se relaciona com a educação e que em algum momento o pessoal também lida com o profissional em uma sala de aula, mas o problema novamente é como essas solicitações são exigidas dos professores, como explicado pelo professor Túlio:

> Na educação tudo está implícito, nada é assim exato, por exemplo, você num médico ortopedista ele acaba cuidando um pouco da sua cabeça, ele vai conversar com você, ele vai te olhar como um todo, você vai num engenheiro o cara vai fazer um projeto da sua casa, você acaba trocando uma idéia, só que o que desejam do professor é muito mais que isso, exemplo, professor chega no seu horário, dá a sua aula, tem compromisso, tenta o máximo possível explicar aquele conteúdo da forma mais simples possível, o aluno passa um mês, dois meses na bagunça, generalizando, não está nem aí, te ignorando, você marca a prova, tira uma nota péssima [...] no geral não consegue fazer conta somar, de subtrair, aí vem o coordenador " e aí professor o que você pode fazer?" das duas uma, ou eu vou parar de dar minha aula de 'física' e vou ensinar o menino a fazer conta para um aluno de ensino médio ou eu dou meu conteúdo, "não, você tem que fazer as duas coisas", aí você pensa em fazer, só que o aluno não quer estudar, aí vem o coordenador "o que você pode fazer mais?" eu não posso fazer mais!

Com essas análises, percebe-se que a formação certamente contribui para uma boa prática docente, mas principalmente em seu momento imediato, em sua formação recente. O tempo em sala de aula e a convivência com outros colegas da profissão preenchem as lacunas da inexperiência, uma vez que a crítica dos professores é que, enquanto conteúdo de sua determinada especialidade tiveram uma boa formação, mas a

deficiência está na prática em sala de aula, está em saber o que é o ensino médio e que recursos utilizar. Embora sejam formados em uma disciplina como em física ou em química, precisam dos conceitos matemáticos para uma boa aula. A deficiência de alguns alunos em não ter domínio das quatro operações matemáticas acabam por interferir no desempenho das aulas. São realidades da educação pública do ensino médio em que esses professores não receberam uma instrução do que fazer enquanto estavam sendo preparados na sua graduação.

Outro fator que influi na condição do trabalho docente e sempre é umas das principais reivindicações nas greves diz respeito ao salário, a começar pelo piso, garantido pela Constituição Federal de 1988 - Art. 206. cap. VIII revela que um dos princípios do ensino seria o piso salarial nacional - e pela LDB/96, institui no Art. 67, que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

> I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> **III - piso salarial profissional**;
> IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VI - condições adequadas de trabalho.

O piso salarial profissional nacional para os professores foi instituído na forma da lei 11.738 somente em julho de 2008 para carga horária de 40 horas semanais com o salário base de 940,00 reais. Desde sua promulgação o piso nacional dos professores

vem causando polêmica e várias interpretações da lei, a começar pelo o que é piso e o que é remuneração, vários Estados para cumprir a lei criaram seus próprios planos salariais, isto é, muitos estavam somando gratificações para alcançar o piso, ato de contestação dos sindicatos e da própria Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que defendem o piso somente como salário base.

Nesse mesmo ano cinco Estados brasileiros (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará), protocolaram Ação Direta de Inconstitucionalidade, a ADI 4167/2008, contra a lei do piso no Supremo Tribunal Federal (STF), alegando interferência de autonomia financeira dos Estados, somente em abril de 2011, depois de inúmeras manifestações, na qual a demora do julgamento da Ação acabou por desencadear múltiplas interpretações que os gestores faziam da lei, a maioria dos ministros entendeu que é constitucional um piso de salário base que se constitui sem acréscimo de gratificações.

Não bastasse a contestação contra o piso salarial dos professores, esses cinco Estados questionaram o período de atividade que o docente deveria manter fora da escola, ilustrado no art. 67 cap. V da LDB/96, que declara que todo docente deva ter o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Em agosto de 2011 o STF finalmente publica o acórdão do julgamento de abril (na qual rechaça a ADI) e reconhece a constitucionalidade do piso nacional e da hora-atividade[31], alguns governos ainda aguardavam a publicação do acórdão para aderirem à legislação. Demonstrando a lentidão política de sancionar uma lei que garantia o

[31] Sete meses antes o Estado do RS havia retirado o pedido de ADI junto ao STF.

mínimo, o piso salarial, aliado ao descaso e a ignorância de desconsiderar que fazem parte do trabalho pedagógico preparar aulas, atividades, corrigir provas, preencher diários, trabalhos que excedem estar lecionando em sala de aula e são feitos em sua maioria em casa, associado ao tempo de não trabalho desses professores.

Assim como os baixos salários, os Estados tiveram até o ano de 2009 para ainda elaborarem os planos de carreira docente, em respeito às Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira Docente e de Remuneração, aprovadas em abril daquele ano, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Prazos que também excederam as garantias dadas ao professor pela Constituição Federal e pela LDB.

Nos concursos realizados pela SEE, pode-se observar que entre, os anos de 2003 a 2010, houve uma melhora no salário dos professores de Goiás, resultado de mobilização e greves por parte dos docentes, mas que ainda é pouco dada a centralidade que a educação possui na sociedade e comparado a outros concursos de nível médio, cujas cargas horárias são inferiores a quarenta horas semanais e o salário é maior do que de um professor graduado.

No ano de 2003 a situação salarial se apresentava da seguinte forma[32]:

> **20 horas** - R$ 381,96 (trezentos e oitenta e um reais e noventa e seis centavos);
> **30 horas** - R$ 572,94 (quinhentos e setenta e dois reais e noventa e quatro centavos);
> **40 horas** - R$ 763,92 (setecentos e sessenta e três reais e noventa e dois centavos).

[32] De acordo com a lei n°10.699/03 o salário mínimo em 2003 era de R$ 240,00.

No concurso de 2009, com o piso salarial já instituído, o salário para professor era de[33]:

> **20 horas** R$ 604,54 (seiscentos e quatro reais e cinqüenta e quatro centavos).
> **30 horas** R$ 906,81 (novecentos e seis reais e oitenta e um centavos).
> **40 horas** R$ 1.209,08 (um mil e duzentos e nove reais e oito centavos).

Em 2010[34] a Secretaria de Educação do Estado de Goiás ofereceu novo concurso, com o seguinte salário:

> **20 horas** R$ 677,05 (seiscentos e setenta e sete reais e cinco centavos).
> **30 horas** R$ 1.015,57 (um mil e quinze reais e cinqüenta e sete centavos).
> **40 horas** R$ 1.354,09 (um mil trezentos e cinqüenta e quatro reais e nove centavos).

Para os professores a baixa condição salarial constitui fator de desprestígio e desvalorização da profissão, que advém também de "uma herança dos tempos em que poderia haver professores com ensino médio (magistério) e sendo assim não precisavam de altos padrões acadêmicos e hoje se luta pelo reconhecimento de paridade com as outras profissões de nível superior" (Morrish, 1975), situação ainda permitida pela LDB nos ensinos infantil e fundamental.

> Diante das circunstâncias hoje não é fácil, não temos valorização profissional, nós não temos credibilidade justamente por falta dessa valorização, os governantes não valorizam a categoria, a começar com o piso salarial né, hoje você vê, um policial, se você olhar a formação do policial a maioria é 2º grau, você pode contar os que tem curso superior […] eles ganham mais que o professor que tem especialização e muitos anos de casa (Professora Lia).

[33] De acordo com a lei n°11.944/09 o salário mínimo de 2009 era de R$ 465,00.
[34] De acordo com a lei n° 12.255/10 0 salário mínimo de 2010 é de R$ 510,00.

Pra ter um salário que você consiga sobreviver você tem que fazer um trabalho que as vezes é sobre-humano, que está acima do que você consegue fazer, mas você se disponibiliza a fazer para ter uma condição de vida melhor (Professora Natália).

Se um professor tivesse melhores condições remunerativas de trabalho seria uma profissão ideal, desejável, todo mundo acha bonito, acha importante ser professor, "nossa você é professora" tipo assim, que bacana, que bonito, mas ao mesmo tempo você vê o semblante mudar, aí a pessoa começa pensar "nossa coitada, então quer dizer que ela recebe 1000,00 para trabalhar" aí a pessoa começa a pensar em todas as condições e tudo que um professor sofre, aí fala "nossa você rala hein!" (Professora Isabela).

Um professor de uma faculdade federal, de um instituto de pesquisa renomado, que lá ele ganha um salário bem melhor, tem um *status*, agora professor do Estado […], o professor muitas vezes se esconde atrás do diploma "eu ganho mal, mas eu tenho um nível superior" […] a sociedade externamente ela acha legal (ser professor), mas no fundo no fundo ela acha uma porcaria, "ah o professor é a profissão mais importante", que 'mané' a mais importante, como? se você pega um concurso público aí em nível médio, de função média, ganha muito mais que um professor, o professor fez um curso superior, tem a responsabilidade de educar, de formar a sociedade , mas espera aí, mas é contraditório! mas a realidade é essa, aí eu até brinco, você acha que todo mundo nasce com o sonho de ser auditor fiscal da receita federal? todo mundo nasce com sonho "não, eu vou ser técnico do Tesouro", "eu vou ser fiscal do IBAMA", "eu vou ser analista de não sei o quê", ninguém nasce com esse sonho, ninguém quer saber disso não, só que aí o que ele percebe lá na frente, "nossa você viu quanto é o salário de um analista da receita federal? de um técnico do Tesouro?", sabe? aí o quê que ele faz? Ele estuda, estuda, igual um doido, porque ele sabe se ele não souber, não estudar, ele não vai passar num concurso, só que a hora que ele passar, ele vai estar bem, então esses funcionários são altamente qualificados por quê? porque lá eles são valorizados, tem prestígio, tem salário, professor não, porque você vai se matar de estudar pra passar num concurso para professor pra ganhar essa merreca? nós vivemos num mundo capitalista, não adianta! mundo capitalista busca o quê? lucro, seja o lucro social, no sentido de ter uma população mais educada, mas individualmente cada pessoa busca o quê? é a sua qualidade de vida, é ter dinheiro, é ter casa, é estar de carro, é poder viajar, é ter um bom médico, e isso é salário, agora paga uma miséria, agora o que acontece, professor do Estado fica ali com a esperança que a educação um dia melhore, ele passa lá 30 anos com a esperança, ele aposenta e não acontece nada, e aí aqueles ao longo do percurso, muitos e muitos vão fazer o quê? vão fazer outra coisa, aí

> continua sendo professor, mas tem uma empresa, dá aula numa escola particular, tem outro concurso público e acaba fazendo da escola pública um bico, como muitos brincam "isso aqui é pra pagar a gasolina do meu carro", aí eu te pergunto, ganhando esse salário de fome, de miséria do Estado, como você vai comprar um carro? manter uma vida? […] o cara é obrigado a fazer outras coisas, então encara a escola pública como uma estabilidade e um complemento e aí muitos querem sair e muitos saem, como diz uma professora "até pra maqueiro do Hugo eu vou fazer concurso público porque lá paga mais", porque no frigir dos ovos eu quero é dinheiro pra pagar minhas contas e isso é ruim sabe por quê? porque tem muita gente, mas muita gente que entra na educação porque gosta, tem dom, gosta de sala de aula, gosta de ser professor, só que cansa né!"(Professor Túlio).

Se cada um de nós viabiliza sua sobrevivência e obtém seu reconhecimento social através do trabalho (Deddeca, 2009), nas entrevistas nota-se que a questão salarial possui uma representação social fundamental para se ter valorização e reconhecimento, na qual a categoria sente-se fragilizada e o sentimento de desencanto e frustração por vezes assola esses profissionais.

2.2 Discussões Acadêmicas Acerca do Trabalho Docente

No campo das discussões Acadêmicas, enfatiza-se o debate sobre a tese da proletarização do trabalho docente ou, ainda, sobre o possível processo dessa proletarização. Evidenciadas também pela análise do trabalho docente na Revista *Educação e Sociedade* feita por Catini (2008), onde afirma que após o ano de 2003, as discussões sobre o "professor proletarizado" ganhou maior evidência na Revista. Demonstrando que essa discussão é fruto das "análises (que) se moldam em função do

contexto político e social e de uma imagem pública do professorado, dependentes de alterações recentes na forma de gestão do Estado" (Catini, 2008).

A "docência por ser um ofício público e de interesse geral" (Fanfani, 2007), acaba por ter múltiplas funções que não estão claramente delineadas, assim, também no campo teórico surgem algumas definições e divergências sobre o papel do professor e suas condições de trabalho, teorizadas sob a possibilidade de termos uma proletarização do seu trabalho nos dias de hoje.

Para Marx, proletários são trabalhadores que estão inseridos em uma condição de classe de pobreza/miséria. São trabalhadores produtivos que exercem trabalho material nas fábricas, assalariados e produtores de mais valia. Muitas são as releituras que trazem a teoria de Marx para a contemporaneidade, uma vez que seus estudos contemplam apenas o contexto fabril e não o setor de serviços (inexpressivo, à sua época), mas sua teoria além de clássica, isto é, atemporal, trabalhada em âmbito totalizante em que a sociedade se organiza em torno da divisão social do trabalho, nos permite discutir acerca da profissão professor.

Existem releituras que estendem a condição proletária a outras formas de trabalho, como a docência, na qual a definição de mais valia parece ser o "nó da questão", para se definir se é possível inserir os docentes na condição proletária, ou não.

Para Marx, o processo de produzir valor simplesmente dura até o ponto em que o valor da força de trabalho, pago pelo capital, é substituído por um equivalente. Ultrapassado esse ponto, o processo de produzir valor torna-se processo de produzir mais valia, que é o valor excedente. (Marx, 1996). Sabendo que a produção capitalista

não é apenas produção de mercadorias, ela é em sua essência produção de mais valia, o trabalhador não produz para si, mas para o capital, por isso não é mais suficiente que ele apenas produza, ele tem de produzir mais valia (Marx, 1996).

O proletário analisado por Marx se configura no trabalhador de fábrica que é assalariado, não detém os meios de produção, possui apenas sua força de trabalho para oferecer, para vender, está inserido em uma condição de trabalho precária, caracterizada pelas más condições físicas do ambiente de trabalho, insegurança, longas jornadas, baixo salário, além de ser gerador de mais-valia. Assim, para alguns, tudo que não contemple toda essa definição não pode ser chamada de condição proletária.

Por sua vez, na literatura contemporânea[35], derivada de estudiosos do trabalho docente, como Contreras (2002), Enguita (1991), Ferreira (2006), Oliveira (2004), parecem defender que qualquer relação empregatícia é sinônima de condição proletária, uma vez que o empregado, ao possuir salário, geraria mais valia estando ele imerso em um sistema capitalista em que se pressupõe precarização do trabalho e exploração.

As discussões teóricas que assemelham a profissão docente à condição proletária, relacionam que o professor já não possui o controle da sua função e perdeu o sentido do próprio trabalho, logo, perdeu autonomia. A autonomia está ligada a perda do controle técnico, ao qual possam estar submetidos e à desorientação ideológica à qual possam estar mergulhados (Contreras, 2002).

[35] No decorrer das análises teóricas, Antunes (2009) também será utilizado como autor que corrobora com as definições acima citadas, ao definir proletário moderno como toda classe-que-vive-do-trabalho, mas como não estuda o trabalho docente de forma pontual, não foi citado de imediato.

Assemelham o professor à condição proletária, também, pela adesão aos sindicatos, que se deram pelas modificações substanciais na forma de gestão dos serviços educacionais, que repercutem sobre a organização e divisão do trabalho docente, que estaria ligado ao fenômeno de proletarização, que apresenta relações com a perda de estatuto social e a pauperização da categoria (Ferreira, 2006). Segundo este autor, ao invés da adesão ao sindicato ser para reivindicar a profissionalização e reconquistar o estatuto perdido, o docente tal como o proletário se sindicaliza para simplesmente resistir às perdas sofridas.

Os professores podem estar inseridos em sistemas de ensino distintos, público e/ou privado. A escola privada é uma empresa que está ligada ao sistema de acumulação capitalista. Devido às peculiaridades do trabalho docente, para Mello (2006), não é possível uma subordinação real das escolas ao capital, pois a subjetividade persiste, é através da constante divisão do trabalho e da organização gerencial dessas escolas que se constata a desqualificação do professor.

Desqualificação essa que irá aproximar ou até mesmo equiparar o professor à condição proletária, que se satisfaz no que Mello (2006) chamou de passagem do professor-artesão (escola tradicional) para o professor parcelar (escola capitalista) onde, nessa última, a forma de organização escolar se dá na separação entre concepção e execução das tarefas pedagógicas, em que o professor se resumiria apenas em cumpridor de tarefas, pré-definidas pela coordenação.

Isso acontece porque,

> A divisão técnica do trabalho pedagógico se dará em um momento de plena expansão do capitalismo monopolista, que tende a taylorizar e fragmentar o trabalho em praticamente todos os domínios da vida social. A escola, como parte integrante e inseparável da totalidade social, não poderia ser exceção a esse imperativo do capitalismo, Ao contrário, a escola passa reproduzir dicotomias muito parecidas com aquelas encontradas no trabalho fabril: separação entre alguns que pensam, planejam e concebem o trabalho pedagógico (especialistas) e a maioria que busca meramente executar o trabalho pensado por outros (professores). O que busca, com isso, é uma maior racionalidade e eficiência do processo de ensino-aprendizagem, mas o que se consegue é um esvaziamento do fazer pedagógico (FRANCO, 1988, pág. 65).

O professor que trabalha na rede particular de ensino estaria, então, tal como o proletário, vendendo sua força de trabalho como, também, o controle do processo do seu trabalho – no caso, o processo de pensar e executar as aulas – para o empresário capitalista (dono da escola).

Assim, como empresa capitalista, cujo objetivo é maximizar os lucros, as escolas particulares ajustam as atividades escolares, de modo que as metas pensadas por quem as planejou, sejam cumpridas no tempo determinado. As disciplinas parecem se resumir em aulas expositivas e exercícios, uma vez que muitas dessas escolas visam, são reconhecidas e procuradas pelo maior número de aprovações nos vestibulares.

No setor público de ensino, para Souza (1997) e Paro (2003), pensar o professor enquanto proletário é inconcebível, está mais para uma idéia metafórica do que real, uma vez que a escola pública não estaria ligada diretamente à produção de mais valia ou lucro, pois o professor da rede pública trabalha para o Estado e o mesmo não seria

detentor de mais valia, além de repassar as verbas arrecadadas e se renovar politicamente a cada eleição[36].

Sendo o trabalho docente não-material a produção e consumo se dão simultaneamente, a aula é o serviço prestado pela escola (pública ou privada), não é o produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico. O educando apropria-se do saber que lhe é incorporado, e não se apresenta unicamente como consumidor do produto, mas também objeto de trabalho (Paro, 2003), refutando assim a idéia de semelhança com o trabalho proletário, no qual o professor não teria controle sobre os meios, objetivos e processos do seu trabalho.

Além disso, o direito à greve no setor público, assegurado pela Constituição Federal de 1988, que institui o Estado Democrático de Direito, amplia a criação de mecanismos de proteção e direitos sociais/humanos, o que descaracterizaria ainda mais a concepção de proletarização docente. Em situação de greve o professor continua a receber seu salário, o que não aconteceria se o Estado fosse compreendido como patrão capitalista apropriador de mais valia (Souza, 1997). Muitas dessas greves arrastam-se por meses até chegarem a um acordo, diferente do setor privado em que as negociações se dão em menor tempo.

[36]Neste sentido, para Mannheim pode-se afirmar o caráter distinto do Estado: "O Estado só pode assumir suas responsabilidades com o nosso consentimento, visto que, essencialmente constituído pelo homem, mantém-se com a nossa aprovação [...] trata-se, com efeito, de uma ficção legal e política necessária, do ponto de vista da organização tem responsabilidades ao mesmo tempo legislativas e executivas e, através de suas instituições, confere a seus funcionários a responsabilidade de formular modos concertados de agir e definir instrumentos de controle, não só entre os grupos, mas também dentro deles. (MANNHEIM & STEWART, 1962, pág. 175). Assim, a escola pública é uma das instituições do Estado, o qual lhe confere sua maneira de agir e definir seus instrumentos de controle, sua organização, sua autonomia.

Mas a idéia de proletarização ganha amplitude em outras análises. Para Antunes (2009), o "proletariado moderno" compreende a totalidade de assalariados, a quem chamou de "classe-que-vive-do-trabalho", são os que vendem sua força de trabalho como mercadoria e não possuem meios de produção, assim como definiu Marx, mas também para além de trabalhadores produtivos e trabalhadores manuais diretos, incorpora os trabalhos não produtivos, utilizados como serviços, os terceirizados e os desempregados, pois deles também se observa trabalhos coletivos que vendem sua força de trabalho em troca de salário, produzem mais valia e participam do processo de valorização do capital.

Segundo Antunes (2009), a informatização do trabalho galgada numa lógica capitalista que comanda uma certa estrutura de tecnologia, vem aumentando o número de terceirizados, precarizados, subcontratados, trabalhadores flexibilizados e os que trabalham em tempo parcial. No contexto apresentado por este autor poderia-se fortalecer a tese de proletarização docente (que está inserida no setor de serviços), seja ele no setor público ou privado. O Estado possui grande quantidade de professores em contrato temporário que possuem as mesmas atividades e as mesmas exigências de um professor efetivo e recebem quase a metade do salário de um professor concursado.

Em São Paulo se observa a situação alarmante dos professores temporários[37], segundo o relato de uma professora que lecionou por dois anos nesse Estado, os professores eram destinados a uma dada escola e substituíam os professores que faltavam em um determinado dia e recebiam pelas aulas lecionadas. Sendo assim, não

[37]Ao que chamam de OFA: Ocupante de Função Atividade.

havia condições dos professores planejarem as aulas porque não sabiam quais professores poderiam faltar naquele dia, muito menos saber que matéria lecionar. È inconcebível admitir que a educação tenha chegado a esse patamar de desvalorização da carreira e com a conivência do Estado[38] em economizar recursos financeiros e permitir uma precarização do ensino e do trabalho.

Embora o debate sobre a proletarização do trabalho docente (que não se insere integralmente nas definições de Marx, pelas condições da época) estimule muitas divergências ora por militância, ora por desentendimentos teóricos, encerro com mais uma provocação duvidosa ouvida no evento *Precarização tem Rosto de Mulher*[39]: "o Estado ao se abster (ou retardar) em contratar novos professores, não estaria "economizando" ao não investir na contratação de professores? Não estaria barateando sua responsabilidade em investir na educação? uma vez que esses docentes terceirizados estão desprovidos de direitos (iguais aos concursados) e proteção social? Será que não estaria sendo possuidor de mais valia?"

Apesar das divergências, todos corroboram a idéia de que a profissão sofre o processo de precarização que está caracterizado nas más condições de trabalho que implicam em baixos salários, jornada de trabalho prolongada, elevado número de alunos

[38]Desde 2009, os professores temporários (OFA), passaram a ser contratados mediante aprovação de um processo seletivo (prova) e não mais por análise de currículo, ao que se refere experiência em sala de aula. O Regime temporário supre cargos vagos devido a licença e/ou aposentadoria, podendo o professor temporário perder o serviço sem aviso prévio, mediante posse de algum professor ou remanejamento entre os concursados.

[39] Evento realizado pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH da Unicamp em Maio de 2011.

em sala de aula, número significativo de turmas, e más condições materiais e físicas de trabalho.

CAPÍTULO 3: REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

Uma das maneiras que possuímos de nos apropriar dos aspectos da realidade é pela representação social, compreendida como uma forma de conhecimento elaborado e compartilhado, tendo uma perspectiva prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (Moscovici, 1978).

As representações sociais permitem interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana, por sua relação na orientação de condutas e das práticas sociais (Mazzotti, 1994). Abordar a representação social que o docente tem da própria profissão, de certa forma é conseguir perpassar os vários mecanismos que afirmam os aspectos constitutivos da profissão, avaliados por eles mesmos através das entrevistas realizadas.

Na centralidade que a escolarização possui e as várias interpretações dadas à prática docente, responsabilizado por uma dimensão social na formação humana – deve dar conta da inclusão, no combate a violência, na ética, na formação cidadã dos alunos,

no preparo para o mundo do trabalho e por fim lecionar sua disciplina – é difícil identificar o fazer docente com uma imagem única, pois é múltipla, é plural (Arroyo, 2000).

Os professores possuem ciência que o ato de lecionar envolve outros fatores que estão além de ensinar sua especialidade, para a qual foram formados. Conseqüência disso são as análises deles a respeito da atratividade da carreira docente e os momentos em que se realizam na profissão.

> A maior gratificação que nós professores temos, é de pensar "nossa eu contribuí como professora", ontem mesmo eu estive com um aluno ele disse "nossa professora eu nunca esqueci, eu vejo que foi muito bom, as exigências, hoje eu conquistei e a senhora contribuiu", aí uns prestam vestibular, concursos e nas solicitações de trabalho, aí eles chegam e falam "obrigado, foi bom", então isso é gratificante, isso vai continuar alimentando nosso trabalho (Professora Lia).
>
> O que me dá mais prazer nessa profissão e isso é raro, é quando os alunos estão interessados, quando fazem atividades, tem interesse, estudam, te entregam as atividades, te questiona, você se sente mais motivado (Professor Luciano).
>
> Eu gosto de dar aula, gosto de chegar e conversar com o aluno, gosto de ensinar o conteúdo eu nem vejo o tempo passar [...] esse contato é muito bom, ensinar é bom, o problema é que a gente volta sempre naquela "o disco furou, é valorização" (Professor Túlio).
>
> Eu acho que uma coisa que dá muito prazer para um professor é ele perceber que tem uma turma de primeiro ano e chega ao final do ano você percebe o tanto que aquela turma cresceu [...], eu acho que é uma questão da possibilidade de contribuir com uma formação de jovens, você está contribuindo com o seu país, com o seu Estado, acho que quem gosta de ser professor é a satisfação de chegar ao final do ano e vê que seus alunos cresceram, não é igual as outras profissões né, não é aquela profissão que chega no final do ano e acabou, você tem um trabalho que você realizou, crianças que você conheceu em janeiro e quando chegou em dezembro e

> você vê o quanto elas cresceram [...] é a questão da empregabilidade prática, não tem professor desempregado (Fernado, Superintendente do ensino médio).

A realização da profissão está relacionada muito mais a fatores pessoais ou afetivos, sentidos a longo prazo, do que nas condições de trabalho em si, situações que nos levam às velhas criticas entre vocação e profissão. Para Alves (2002), vocação é um chamado interior de amor, chamado de amor por um "fazer", é diferente de profissão. Na vocação a pessoa encontra felicidade na própria ação, na profissão o prazer está no ganho em que dela se deriva.

Com a definição de Alves (2002), percebemos que a realização do trabalho docente se concentra na vocação e não na profissão. Podemos dizer que são "satisfações momentâneas constantes". Se, por um lado, elas motivam o professor a ficarem na profissão, por outro, também os fazem repensar na carreira, pois a vocação constantemente se confunde com sacerdócio, como se os professores devessem aceitar e suportar certas condições de trabalho, uma vez que na escolha da profissão o docente já teria conhecimento da representação social que o professor possui. Situação conflitante em que o professor se realiza e ao mesmo tempo repudia:

> Qual é a credibilidade que a gente tem na sociedade? você vai explicando, falando tanta coisa e pra quê? Na verdade na sociedade a gente é visto como babaca, babacas mesmo, a verdade é essa, mas assim, eu sonho com a educação, sou professora porque amo, amo mesmo ser professora, porque se for por questão salarial [...], meu irmão ele não tem formação nenhuma, ele colocou uma lanchonete lá na rodoviária, ele ganha mil vezes melhor, ele tem funcionário, ele vai lá só pra fechar caixa, ele não tem formação nenhuma, então quer dizer, por isso que eu falo pra você, a gente que está aqui acho que é realmente por amor, por dom, por

vocação, por qualquer outra coisa menos por salário e com isso o governo aproveita (Professora Lia).

Eu não me vejo hoje sendo outro profissional, me colocando em outra profissão, eu não me vejo, mesmo se eu tivesse outra oportunidade com melhor salário e menor carga horária. Professor tem um papel social enorme, ele é um formador, forma a pessoa consciente para o mundo, não só naquele conteúdo de trabalho ali, mas pra ele viver o dia a dia [...], professor não tem prestígio na sociedade, tinha antes, até com os pais eu percebo isso, em vez de chamar o pai pra falar da dificuldade que a gente tem com o menino, vê o que ele está passando, ele ao invés de dar razão para o professor, ele defende o filho, então eu percebo que na sociedade, não é todos, mas eu percebo que não dá prestígio não. Não dá o devido valor ao professor, o governo não valoriza, a sociedade também não valoriza, nem mesmo o professor se valoriza, muitos professores eu penso que não se dá o devido valor, tanto é que ele fala a todo momento "meu maior desejo é sair dessa educação", só que eu não me vejo assim, eu não me vejo fazendo outra coisa, eu não conseguiria (Professor Alex).

Eu entrei na docência animado, comecei a dar aula empolgado, só que passou o tempo e eu vi, "cara não dá! eu estou jogando a minha vida fora", eu sofro por enquanto, meu objetivo daqui pra frente e sair dessa profissão, eu estou fazendo outro curso superior que não tem nada haver com a educação [...] se eu não passar em outro concurso e for trabalhar privado eu vou fazer igual todo mundo faz, pegar carga horária mínima pra manter o vínculo, a estabilidade e vou me dedicar a outro trabalho, é ruim né? A pessoa entra lá atrás com um ideal, "eu vou estudar, eu vou fazer diferença na educação" [...] a docência tem suas alegrias, suas dificuldades, não encaro a educação como sacerdócio, eu sou profissional, eu acredito em vocação, no meu entendimento a pessoa nasceu por algo a mais por aquilo [...], não encaro como sacerdócio, sou contratado para dar aula, eu não sou amigo da escola, sou professor da escola, ninguém tem que trabalhar por amor não, trabalhar por obrigação, por compromisso, por responsabilidade, se ele tiver um sentimento maior por aquilo ótimo, mas eu sou um profissional [...], eu não vou ao médico porque ele é gente boa eu vou num que seja profissional, que entende do assunto, sabe o que está fazendo e me oriente, então não confunda profissional com sacerdócio. Sacerdócio pra mim é padre, sustentado pela igreja, fica lá, se dedica, agora professor não. Eu gosto de dar aula, só que você não vive de gosto, de prazer. Professor gosta de dar aula, o que estressa professor é as pessoas acharem que nós somos responsáveis por todas as mazelas da educação, é a baixa valorização, o baixo salário, são as condições de trabalho (Professor Túlio).

Compartilhando com as impressões dos professores, em como percebem a representação social de sua profissão, Arroyo (2000) afirma que houve uma despersonalização no imaginário social sobre a educação, que não acontece em outros campos sociais, como na saúde, por exemplo;

> Não pensamos no hospital, mas no médico, saúde nos lembra os médicos. Educação nos lembra a escola, não seus profissionais, os educadores. Estes não conseguem ser a referência, mas a instituição escola. Até a história da educação estudada pelos professores (as) é a história da escola, dos sistemas de ensino, não sua história profissional, dos seus saberes de ofício. Entretanto, os pedagogos foram antes do que a pedagogia e do que as escolas. O magistério é anterior às instituições de ensino [...]. As instituições, os métodos e os conteúdos, os rituais e as normas que são mediadores desse diálogo, convívio e encontro de gerações, roubaram a centralidade dos sujeitos e passaram a ser o centro do imaginário social sobre a educação (Arroyo, 2000, p. 10).

Representação que se estende aos alunos. Segundo a pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (FVC) em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC), intitulada *A atratividade da carreira docente* em 2009, apenas 2% dos jovens que cursam o 3° ano do Ensino Médio pretendem cursar Pedagogia ou alguma Licenciatura. Justificado pela má remuneração e condições de trabalho e no que constitui o fazer docente, como falar em público e ensinar, muitos dizem não ter paciência para lidar com crianças ou jovens, revelando uma percepção docência atrelado ao sacerdócio, onde a vida se confunde com a profissão.

Percepção também afirmada por Souza (2010)[40]:

> Trabalho com pesquisa sobre professores desde o final dos anos 80 e até hoje nunca encontrei um professor, que permanece professor a despeito das condições de trabalho, que dissesse para mim que não vale a pena ser professor. Ele diz: "vale a pena ser professor porque eu posso ser portador de um projeto de mudança da vida das pessoas". Esse é o fascínio dessa profissão. Então, se você toma os professores que falam que vale a pena ser professor, porque é capaz de fazer história, e vê que ele está fazendo mal essa história, acho que existe um relativo consenso de que há algum problema. Parece-me que a saída passa por políticas que reconheçam o trabalho de professor como uma profissão e que deve contar com condições para que valha a pena ser exercida. (SOUZA, 2010).

Essas tentativas de afirmação e valorização da profissão docente (pelos mesmos), também implicam na intensificação do trabalho:

> É como se você fosse um vendedor querendo vender um sapato verde com um cliente que quer um sapato amarelo, e é todo dia isso, aí você tem que se desgastar pra convencer, isso gasta uma energia enorme. (Professor Túlio).

Até nas análises sobre intensificação do trabalho, o fazer docente é entendido como um trabalho emocional:

> Há intensificação do trabalho quando se verifica maior gasto de energias do trabalhador em exercício de suas atividades cotidianas [...]. Quando o trabalho não é físico, mas de tipo intelectual, como no caso do pesquisador, ou emocional, como o que ocorre com o educador e a enfermeira, os resultados podem se encontrados na

[40] Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.phpoption=com_content&task=view&id=1378>. Acesso jun. 2010.

> melhoria da qualidade mais do que na quantidade de pessoas atendidas (DAL ROSSO, 2008, p.21).

As consequências da intensificação (e afirmação) do trabalho apresentam diversos tipos de transtornos emocionais e de saúde, contudo os professores seguem trabalhando (Barbosa, 2009). São esses diversos fatores apresentados que desencadeiam as reclamações do ensino médio nas falas dos professores, alunos e gestores mostrados na *Ressignificação.* E poderá resultar no que Lemos (2009), chamou de micro-abandono: são as constantes faltas dos professores ao trabalho, as inúmeras licenças, a desistência em concentrar esforços em relação aos alunos com maiores dificuldade de aprendizagem, os afastamentos para cargos burocráticos e assim por diante, até chegar a desistência.

A despeito dessas análises, os dados da SEE revelam um significativo número de licenças médicas e de abandono da profissão no Estado de Goiás.

Tabela 4 – Número de Licenças Médicas (todos os profissionais da SEE/GO)

LICENÇAS MÉDICAS	
Ano	LICENÇAS
2002	5.000
2003	9.898
2004	7.794
2005	13.873
2006	9.427
2007	10.692
2008	10.076
2009	8.958
2010*	6.670
2011**	6.585
2012***	1.077

*Contabilizado até o mês de novembro; número **somente dos professores de Goiás;**
**Dado fornecido pelo chefe da junta médica, nas pastas arquivadas constava até o mês de maio com 3.634 licenças;

***Contabilizado até o mês de Fevereiro.

Tabela 5 – Número de Pedidos de Exonerações Defiridas em Goiás

EXONERAÇÃO DOS PROFESSORES DE GOIÁS		
Ano	PIII	PIV
2009*	134	29
2010	154	31
2011	199	77
2012**	19	12

*No caderno de exoneração este ano estava disponível até o mês de setembro;
**Contabilizam até o mês de fevereiro.

Para o Superintende do ensino médio a falta de professores é um dos principais problemas da educação pública:

> Não que isso vá resolver o problema na educação pública, tem muitos problemas, seja na formação, no espaço físico da escola, mas o principal é a falta de professor, você chega às 10:30 da manhã na escola não tem mais aula, um professor que falta desorganiza a escola, vai subir aula, aluno que não tem aula fica bagunçando no pátio, faz barulho, a falta de professor é um negócio muito grave, os professores faltam muito, impressionante! [...] acho que professor anda muito desmotivado né, e tem motivos para estarem desmotivados, mas falta compromisso do professor [...], o problema de saúde acontece, mas não é um negócio todo dia né, a gente vê casos de professores que na rede pública está doente, mas ele dá aula na rede particular também, e na rede particular ele está saudável, o professor está desmotivado, e não é culpa do professor, aí vem uma série de motivos que leva para uma série de ações que levaram a essa desmotivação.

Os professores reconhecem que as faltas visam, em alguns momentos, economizar esforços, utilizadas como mecanismo de fuga das condições do trabalho. Quando percebe que abdicou seu tempo de lazer, final de semana e feriado em prol do

trabalho e ninguém parece se importar, o professor se utiliza desses argumentos para legitimar suas faltas:

> Já aconteceu de estar cansada e eu me dar folga e pode cortar ponto, eu justifiquei, não do porquê eu não fui, mas eu liguei avisando que eu não ia, foi pra descanso mesmo, aula toda semana de manhã e a noite, aí tem dias que eu falava "Jesus amado eu não dou conta hoje" [...], muitas vezes não rende porque você está cansada [...], lá na escola já teve uma reunião pra falar porque os professores estavam matando muitos dias, tinha dias que 'matavam' dois, três professores, então isso prejudica o andamento [...], tem dias que eu vou cansada porque eu sei que meu colega vai sofrer as consequências, mas entre nós existe, acho que é cumplicidade mesmo, por saber o que o outro está passando, um entende o cansaço do outro, eu não fico com raiva e eu não vejo raiva dos outros não (Professora Isabela).

> Eu pessoalmente não falto, mas de forma geral professor falta muito, acho que é esse ritmo, esse excesso de trabalho e acaba que o professor adoece pelo cansaço, pelo estresse [...]. Quando a gente está na coordenação, a gente também é chamado atenção pela direção, porque a gente tem que olhar essa parte e repassar pra direção o que acontece, porque do outro lado tem os alunos, tem também a organização, porque quando falta um professor é muito complicado, não é só questão de subir aula, tem que ver a organização da escola, é muito mais fácil pra gente ter todos os professores ali, do que faltar um professor, isso atrapalha e muito, dá mais trabalho pra coordenação, porque fica aluno fora da sala ocioso (Professor Alex).

> Aqui no colégio a gente vê que tem professores que acabam faltando muito né, outros não, o que leva os colegas realmente a faltar é o estresse, o cansaço, tem colegas que são mães, as vezes o filho adoece e ela falta, tem colegas afastados porque está com problemas de coluna, diabete, a gente vê que professores que dão aula a muito tempo ele está mais receptivo a faltar, porque o ambiente em sala é desgastante e não tem estímulo de trabalhar (Professor Luciano).

> As vezes o ponto nem é cortado, não é por omissão ou descaso, o coordenador, o diretor ali vê o quanto aquele professor é dedicado, é bom profissional e na verdade ele tá ali saturado de tanto cansaço, de tanta exigência, de não valorização né, porque assim,

> se a gente fosse valorizado, talvez não teria tanta falta de professores nas escolas (Professora Lia).
>
> Tem professor que falta realmente porque não tem compromisso, aí cabe a direção da escola chamar esse professor e conversar [...], e tens uns que acabam faltando porque a profissão de professor ela não é desgastante, ela acaba com o cidadão, como a gente brinca "você não envelhece na educação, você acaba" (Professor Túlio).

A profissão docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais estressantes, uma profissão de risco, com forte incidência dos elementos que provocam a síndrome de *burnout*[41]. As consequências dessa síndrome em professores se manifestam no seu desempenho profissional e na qualidade de seu trabalho (Souza, 2010).

Essa síndrome torna o professor muito crítico de si mesmo, aumentando nele o desejo de abandonar a profissão. O número de casos de profissionais docentes com esta síndrome já é superior aos profissionais da saúde. Segundo a CNTE, 30,4% dos professores têm problemas de saúde, sendo que, 22,6%, precisam de licenças, afastamentos temporários ou definitivos do trabalho docente[42].

O sentido da ausência é uma resistência, nem sempre consciente, nem mesmo voluntária, ao desencanto com a escola e ao ofuscamento da imagem distinta, valorada em si mesma e carregada de afetividade que eles tinham da profissão. Sobrou a ocupação de um posto de trabalho, cujo sentido, entretanto, só poderia residir no

[41] A síndrome de *burnout* é a exaustão emocional, o estresse persistente vinculado as relações de trabalho, que exigem atenção direta e emocional, e acomete principalmente profissionais que possuem alta expectativa em relação ao resultado do seu trabalho (Carlotto, 2002).

[42] Disponível em < http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/859-sindrome-da-exaustao-persiste-entre-educadores> Acesso em fevereiro de 2011.

trabalho autônomo, livre e autoral. A motivação de um professor não está nenhum outro lugar a não ser em si mesmo, quando encontra condições para a sua realização profissional e de sua própria identidade. (Amaral, 2010).

O trabalho docente tende a ser realizado por relações interpessoais, que conduz a um dispêndio de carga emocional na realização do trabalho. A eficácia do fazer docente não depende unicamente do professor, o trabalho e as cobranças, se relacionam de forma direta ao aluno, a sua disciplina, ao seu estudo. É pelo rendimento deles que os professores são questionados e as mudanças no ensino médio são freqüentes.

> Estudar não é um processo simples, não é um processo fácil, o professor que diz "estudar é fácil, é tranqüilo", mentira, estudar é difícil, estudar requer disciplina, dedicação, esforço, paciência, não é fácil você pegar um conteúdo e aprender, estudar não é natural, natural é o quê? é você dormir, comer, é ficar a toa, naturalmente você tende pra isso [...], o aluno não entende que estudar é um trabalho dele, eles querem confundir um espaço formal de uma escola, (que é) o espaço de trabalho dele com clube, é claro que eu não quero que a escola seja um lugar torturante, é ter o bom senso, tem dia que a pessoa vai ficar eufórica ou mais pacata, mas não pode ser todo dia essa indisciplina, essa bagunça [...], estudar não é fácil, é um esforço, agora achar que vai cair do céu o conhecimento, não vai, o pessoal não entende, claro que faz parte da própria idade do adolescente de questionar, de não levar muito a sério as coisas, só que aí é que está o detalhe, a escola tem que exigir, a gente tem que mostrar o caminho, só que a família não está nem aí, muita escola não está nem aí. Exigem uma função que não é do professor, eu não sou pai de aluno, não sou parente, eu sou professor, eu passei na Universidade, fiz um curso, eu sou um profissional, eu sou contratado para dar minha aula e mais "você é responsável pelo rendimento do aluno", não sou responsável, sou responsável pela minha aula, se o aluno vai estudar ou não aí já são outros "500", se ele não foi bem numa prova e tirar nota baixa, é claro que eu vou olhar o que aconteceu [...] essa exigência (de estudo) não é minha, é a mesma coisa de exigir do gerente do banco (que ele avise) os seus gastos particulares, "você está devendo pro banco", só lamento você vai pagar juros, é exigir do médico que ele vá verificar se você está fazendo o tratamento

> direito [...], igual o professor, se você vai estudar ou não, é problema seu, agora, se você tirar nota ruim eu vou te ensinar de novo [...], é o sistema "pra quê que eu vou estudar se eu não sou exigido?" (Professor Túlio).

Apesar do desempenho docente se condicionar muitas vezes pelo sucesso dos alunos e isso implicar em variantes afetivas – como dito anteriormente, é aonde o professor se realiza profissionalmente e, ao mesmo tempo, é o ponto incômodo da carreira, pois desejam ser reconhecidos, prestígio esse que advém especialmente pelo salário – os professores do ensino médio aparentam ter maior dificuldade em aceitar essa exigência educacional, de estar sensível às particularidades dos alunos (suas dificuldades, casos de *bulling*, problemas na família) que intervém no aprendizado desses estudantes.

Isso se deve pela força dos conhecimentos e das práticas cada vez mais profissionais (Arroyo, p. 219, 2000), especialmente por serem especialistas em uma determinada área, a maior qualificação tende a uma maior exigência de serem reconhecidos enquanto profissionais e a cobrança do entendimento particular dos alunos muitas vezes é entendida como excedente de trabalho.

Nas entrevistas se evidencia a vontade dos professores em se despir desses cruzamentos entre vocação e profissão e delimitar a docência a um certo profissionalismo, apesar de se especializarem em uma determinada área. São professores que possuem um papel, uma representação social recheada de entendimentos destoantes e plurais, lidam com a escolarização e com a educação no processo formativo desses jovens e nisso sempre serão cobrados e questionados.

São professores, não apenas exercem a função docente “poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal [...], não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal” (Arroyo, 2000, p. 27). E como disse um professor a essa análise “não confunda vocação com sacerdócio, ninguém trabalha unicamente por amor”. O que se quis evidenciar é que existem diversos fatores relacionais que contribuem para o sucesso da educação no ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na formulação do projeto e mesmo durante o processo de análise da pesquisa, a mesma pretendeu perpassar por muitos caminhos (tendo por objetivo o trabalho docente), mas foram nas entrevistas e congressos da Educação, que se evidenciou alguns questionamentos freqüentes e os mesmos lançaram mão das variantes a serem analisadas por essa dissertação.

No decorrer da pesquisa os professores estavam passando por mais um momento de transformação – o *Ressignificando* estava sendo destituído e o novo Programa *Reconhecer* viria com algumas inovações e exigências ao trabalho dos professores – os Encontros Regionais também questionavam as mudanças, afinal "é entre nós e sobre nós que conversamos em tantos encontros, congressos e conferências, em tantas tentativas coletivas de construir a escola e de nos construirmos como profissionais" (Arroyo, 2000, p.19). Num momento de afirmação da categoria, os Congressos também se configuraram como mecanismos de apoio à profissão. Logo que encerradas as entrevistas as reformulações do novo Programa foram postas em prática, a maioria dos professores decidiu pela greve e, mesmo não sendo realizadas entrevistas formais, os

encontros com os professores em suas reuniões durante a greve se constituíram num campo fértil de análise das suas reflexões acerca da profissão.

Mudança sempre gera desconforto, geralmente muda o hábito, mas pela análise da história do ensino médio, marcada por fragilidades e inconstâncias de Programas, talvez o trabalho desses professores não tenha constituído hábito algum, ao contrário, diante de tantas mudanças e exigências recorrentes, eles criaram mecanismos de sobrevivência e permanência na profissão, como discutidos no absenteísmo dos docentes, mas que mesmo assim sonham que o ensino público um dia mude, como percebidos nos momentos em que se realizam na profissão.

Ainda que no primeiro momento, digam que o trabalho docente é lecionar, que esse é o seu ofício e "ponto final", percebe-se que há mais coisas inseridas nesse processo. Mesmo que sejam especializados em uma disciplina, são formadores de opinião e muito mais do que com a escolarização, lidam com a educação, que ao longo das entrevistas também é reconhecida por eles.

Mas as questões esbarram sempre nos velhos discursos de valorização da carreira – onde o salário se caracteriza como precursor de prestígio – e por ser tão desgastado parece que o interessante é tentar abordar "novas" questões, buscar ineditismos e, como dito pelos professores, "nunca atacam o problema, passam um batom na escola, dão agrado aqui, outro ali". E por citar em "tentar algo novo", outra questão incômoda é a ocupação do cargo de Secretário da Educação, que por vezes é exercido por pessoas que não possuem formação na área, tão pouco experiência em sala de aula. É perturbador ser gerido e questionado por alguém que não tem vivência de um

ambiente escolar, isso descaracteriza e desqualifica os professores e na visão um tanto ácida de Arroyo (2000):

> A educação escolar tratada como uma terra vadia, sem cercas, facilmente invadida por aventureiros ou por amigos. Mui amigos! Qualquer um entende, palpita sobre a escola, aceita ser professor(a), secretário(a) ou gestor de educação. Paralelo a esse processo tivemos a descaracterização dos seus profissionais, ou a desprofissionalização dos mestres de escola. Qualquer um que domine um conhecimento e uma técnica poderá ensiná-los como uma biscate e um complemento a seus salários [...]. Quando acompanho os vinte últimos anos de história do magistério, vejo mais do que lutas por salários e carreira, estabilidade e condições de trabalho. Vejo a defesa e afirmação de um ofício que foi vulgarizado e precisa ser recuperado sem arrependermos do que fomos outrora, porque ainda somos (ARROYO, 2000, p.23).

Quaisquer que sejam as mudanças ou afirmação de um certo ordenamento, isso afetará esses profissionais. Mas os que ainda permanecem na docência o fazem por acreditarem serem portadores de mudanças. Mesmo aqueles que levam o ensino público como bico – lecionam uma carga horária mínima – e se dedicam a outros empregos – por questões salariais – também o fazem por gostarem de exercer a docência e acreditarem na educação, acreditarem que podem fazer algo a mais.

Quando a educação for percebida como um fim e não como um meio para atender determinadas demandas institucionais (principalmente derivadas de necessidades econômicas), provavelmente o ensino, em especial o médio, terá maior solidez e credibilidade, estendido também ao ofício dos professores, não que se encerrem as cobranças, pois esse ofício possui suas particularidades, é diferenciado, lida com a formação de pessoas e isso sempre demandará exigências e contribuições de

diversas áreas, mas não ditará o caminho que a educação deverá percorrer se ela for entendida como um fim em si, quando a preocupação primordial for com comprometimento intelectual do aluno, sabendo que um dos principais condutores desse processo são professores e devem ser tratados como sujeitos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

ALVES, Rubem. *Conversas sobre Política.* Campinas, SP: Verus, 2002.

_____. *Ostra Feliz Não Faz Pérola*. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2008.

ALVES, Wanderson Ferreira. *A Formação Contínua e a Batalha do Trabalho Real: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio*. Tese de Doutorado, USP, São Paulo, 2009.

AMARAL, Eduardo Garcia C. *Para além do Silêncio e da Culpa*. Disponíevl em <http://pt.scribd.com/doc/52327635/Observatorio-da-Educacao-Debates-da-Conjuntura-29> Acesso em junho de 2011.

ANTUNES, Ricardo. ALVES, Giovanni; BUENO, Maria Sylvia Simões (org). *Afinal, Quem é a Classe Trabalhadora Hoje?* In: Revista Estudos do Trabalho (RET). Ano II n. 3. 2008.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. Infoproletarios: *Degradação real do Trabalho Virtual.* São Paulo: Boitempo, 2009.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 20 dez. 1996.

BARBOSA, S. J. *A intensificação do trabalho doente na escola pública*. Tese dissertação mestrado. Brasília 2009.

BIERNARCKI, Patrick; WALDORF, Dan. *Snowball Sampling: problems and techiques of chain referral samples*. In: UCLA. Sociological methods and research. Los Angeles: Sage Publications, 1983. p.141-163.

CANEZIN, Maria Tereza. *Sindicato e Magistério: constituição e crise*. Goiânia: Editora UFG, 2009.

CARLOTTO, Mary Sandra. *A síndrome de Burnout e o trabalho docente*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf> Jun 2002, vol.7, no.1, p.21-29. Acesso em set. 2009

CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da (orgs.). *Sociologia e Educação*. São Paulo: Avercamp, 2006.

CASTRO. Cláudio de Moura. *O Ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos.* Revista Página Aberta. Rio de Janeiro. v.16 n.58. p. 113–124. jan/mar 2008.

CATINI, Carolina de Roig. *Trabalho Docente, Capital e Estado: críticas de interpretações sobre o magistério no Brasil*. 2008. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CONTRERAS, J. *A Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas.* Belo Horizonte: Educação em Revista, p. 73-83, 1998.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea.* São Paulo: Boitempo, 2008.

DEDECCA, Claudio Salvadori. *Flexibilidade e Regulação de um Mercado de Trabalho Precário: a experiência brasileira*. In: Trabalho Flexível, Empregos Precários? GUIMARÃES, Nadya Araujo; HIRATA, Helena; SUGITA, Kurumi (orgs.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DINIZ, Flávio Pereira. *Trabalho e Educação: transformações na gestão e organização dos processos produtivos e a precarização da educação*. *In*: Trabalho e Gênero: entre a solidariedade e a desigualdade. FREITAS, Revalino Antonio; NUNES, Jordão Horta (orgs.). Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

ENGUITA, M.F. *A Ambigüidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Teoria & Educação, Porto Alegre, ***n***. ***4***, p. 41-61, 1991.

FANFANI, Emilio Tenti. *La Condición Docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

FCV. Fundação Victor Civita. *Atratividade da Carreira Docente*. São Paulo, out. 2009.

FERREIRA, M.O.V. *Somos Todos Trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 225-240, maio/ago. 2006.

GOLDENBERG, M. A *Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

FARINA, Marli Burato. *O Papel da escola frente ao processo de democratização no Brasil.* Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

FERNADES, Claudia de Oliveira. A *Escolaridade em Ciclos: desafios para a escola do século XXI*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

FLICK, U. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____. *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor, 2005.

FRANCO, A.C.C. *A Escola do Trabalho e o Trabalho da Escola*. São Paulo: Cortez, 1988.

FREITAS, Revalino Antonio de. *A licenciatura em ciências sociais diante da reinserção da sociologia no ensino médio*. Caxambu MG, 31°. Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais, 22-26 out. 2007a

_____. *O Professor em Goiás Sociedade e Estado no processo de Constituição da Profissão docente, na rede pública do Ensino Fundamental e Médio do Estado.* Dissertação mestrado. Goiânia 2000.

FRIGOTTO,G. *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio*. São Paulo, 2005.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2009*. Brasília, 2009.

_____. *Censo da Educação Básica: 2011, resumo técnico*. Brasília, 2012.

LEMOS, José Carlos Galvão. *Do Encanto ao Desencanto, da Permanência ao Abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional*. Tese de doutorado, PUC, São Paulo, 2009.

MANNHEIM, K; STERWART, W.A.C. *Introdução a Sociologia da Educação*. São Paulo: Cultrix Ltda. 1962.

MARX K; ENGELS F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Tradução: Editora Martin Claret, 2006.

MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. *Processo de Trabalho e Processo de Produzir Mais valia.* In: O Capital: Crítica da Economia Política. Livro I, vol. I. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. *Mais Valia Absoluta e Mais Valia Relativa*. In: O Capital: Crítica da Economia Política. Livro I, vol. II. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. 3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MAZZOTTI, A.J.A. *Representações Sociais: aspectos teóricos as aplicações à educação.* Brasília, ano 14, n.61, jan. / mar. 1994. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/912/818>. Acesso agost. 2010.

MELLO, F.M. *Notas Sobre a Desqualificação do Trabalho Docente*. Mediações Londrina, v.11, n.1, p.199-212, Jan./Jun. 2006.

MEC. Ministério da Educação. *Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador*. Brasília, 2009.

_____. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*. Disponível em: <http://freire.mec.gov.br/index/principal>. Acesso jun. 2010.

MORRISH, Ivan. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Zahar. 1975.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

NUNES, Clarice. *Diretrizes Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, D.A. *A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilidade*. Campinas 2004.

PARO. Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Parem de Preparar para o Trabalho!!!*. In: Escritos Sobre a Educação. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. *Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

SEE/GO. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. *Ressignificação: ensino médio em travessia.* MOREIRA. Marcos Elias (org.). Goiânia: Editora da Universidade Estadual de Goiás, 2009.

SENNET, Richard. *A Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.* Rio de Janeiro: Record, 2010.

SOUZA, Aparecida Neri de. *Sou Professor Sim Senhor! Representações sobre o Trabalho Docente Tecidas na Politização do Espaço Escolar*. Dissertação mestrado. Campinas SP, 1993.

_____. Movimento Sindical Docente: a difícil trajetória. Em: LEITE, Márcia de Paula. (org) *O Trabalho em Movimento: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil*. Campinas /SP: Papirus. 1997.

_____. *Ausentismo de Professores: fuga ou adaptação?* Disponíevl em <http://pt.scribd.com/doc/52327635/Observatorio-da-Educacao-Debates-da-Conjuntura-29> Acesso em junho de 2011.

SOUZA, A.T. Trabalho Docente: a que será que se destina? Em: BORSOI, Izabel Cristina Ferreira; SCOPINHO, Rosemeire Aparecida. (orgs.) *Velhos Trabalhos, Novos Dias: Modos Atuais de Inserção de Antigas Atividades Laborais.* Fortaleza/São Carlos: Edufscar. 2007.

TEODORO, António. *Política Educativa em Portugal: educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Bertrand Editora, 1994.

WEBER, Max. *A Objetividade do conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política*. In: Metodologia das Ciências Sociais. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

YOUNG. Michel F. D. *O Futuro da Educação em uma Sociedade do Conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas*. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011

ANEXO I

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS:

- Considera que a formação adquirida no Ensino Superior foi suficiente para o exercício da profissão?
- Leciona outras disciplinas?
- Como é sua jornada de trabalho?
- Possui outra atividade como renda complementar?
- Quantos anos exerce a profissão? E no Estado?
- Tem feito cursos de aperfeiçoamento e atualização?
- O que é intensificação do trabalho pra você?
- O trabalho docente é intenso?
- Como é sua relação com a escola?
- Considera que o professor falta muito à escola? Se sim quais problemas desencadeiam isso?
- Quais as dificuldades da profissão?
- Em sua opinião, que representação social (que papel) o professor possui perante a sociedade?
- O que é ser professor? E ter que ser professor?
- O trabalho docente é um trabalho como qualquer outro?
- O que lha dá mais prazer no trabalho docente?

- Porque escolheu a carreira docente? Se pudesse, hoje escolheria outra profissão?
- Algumas escolas do Estado, vem implementando o Programa Ensino Médio Inovador (direcionado pelo MEC, como forma de melhorar essa modalidade de ensino). O que acha desse Programa? Se sua escola faz parte desse Programa o que mudou no seu fazer docente?
- Quais os principais problemas do Ensino Médio? E como isso afeta em seu trabalho?
- Se já ministrou aula no ensino fundamental, há muita diferença entre ministrar aulas para este Ensino e o Ensino Médio? Qual prefere?